

ISSN 1982-8632

REVISTA

@ambienteeducação

volume 8 nº 1, jan/jun, 2015



Revista @mbienteeducação. São Paulo:
Universidade Cidade de São Paulo, 2008.
v.8, n.1, jan/jun/2015
Semestral
ISSN 1982-8632
1. Educação.

CDD 370



Políticas Públicas, Práticas Profissionais e Processos avaliativos

Neste número, dando continuidade à edição anterior, reunimos trabalhos de pesquisas e também pesquisas apresentadas no IX Encontro Regional da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação ANPAE-Sudeste e XIII Encontro Estadual da ANPAE-São Paulo, realizado na Universidade Cidade de São Paulo.

Inicialmente, Nancy Rigatto Mello apresenta o artigo “Livro Digital Acessível: possibilidades e limites do uso da Tecnologia Assistiva”, no qual a autora parte do enunciado da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que assegura o direito de todos à educação, à igualdade de condições de acesso, à permanência na escola e à continuidade nos níveis mais elevados de ensino. O Programa Mecdaisy possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado. Dessa forma, é feita uma reflexão sobre a introdução e continuidade de políticas públicas de orientação, popularização do uso e das ferramentas de socialização que podem ser frentes de ações, tais como: proficiência tecnológica, uso das tecnologias da informação e comunicação, da Tecnologia Assistiva e o Programa Mecdaisy, pois esses recursos podem servir de suporte a atividades para as pessoas adentrarem ao mundo letrado.

A seguir, Patricia Bioto Cavalcanti, Margarete Boccia, Adriano Nogueira, Rosiley Teixeira, Andreza Gessi Trova, no artigo: “Desafios para a universidade contemporânea: questões basilares, profissionalidade docente e currículo”, os autores discutem o texto a partir de três perspectivas: a crise na universidade, o trabalho docente e o currículo. A discussão elaborada tem como objetivo apresentar os parâmetros de análise para proceder à pesquisa sobre as universidades populares.

Egeslaine de Nez e Antonio Bosco de Lima, em “Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES): Instrumento de regulação na gestão das instituições de ensino superior brasileiras?” apresentam, como objetivo, identificar se o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), intitulado inicialmente como Processo de Bolonha, é reconhecido como um movimento regulatório que influencia a gestão de universidades no Brasil. O procedimento metodológico parte de um estado da arte/estado de conhecimento dos documentos que compõem o Processo, assim como sobre o tema da regulação e contempla a análise de conteúdo. A abordagem analítica dos dados é qualitativa. A relevância científica dessa investigação relaciona-se diretamente com o fato de apesar da existência de vários estudos dedicados ao EEES, poucos destes são do âmbito desta discussão que tem como um dos principais focos descritivos a regulação transnacional. Considera-se, finalmente, que se verifica uma complexa relação de entrelaçamento entre a regulação transnacional e as políticas públicas educacionais contemporâneas que se articulam dinamicamente e servem como aporte para algumas ações das instituições brasileiras.

Andréia Silva Abbiati e Sérgio Ricardo Evangelista, no artigo “Leis Orgânicas municipais e regime de colaboração”, estabelecem que a determinação do regime de colaboração no Brasil, instituído pela Constituição Federal de 1988, responsabiliza, mutuamente, os entes federados na garantia do direito à educação. Diante dessa determinação, os autores têm

como objetivo compreender a forma como o regime de colaboração foi contemplado nas leis orgânicas dos municípios pertencentes à Região Metropolitana de Campinas (RMC). Utilizam, como procedimento metodológico, a análise documental das legislações municipais. A análise realizada demonstrou que há uma tendência, nas diversas leis orgânicas, de tangenciar a expressão “regime de colaboração” por meio do uso de termos que remetem, quase sempre, à materialização desse regime.

Maria Eliza Nogueira Oliveira, apresenta “Indicadores de desempenho dos sistemas de ensino e determinantes da qualidade de ensino: análise da gestão educacional de municípios no interior paulista.” O objetivo geral dessa pesquisa é analisar a relação entre os indicadores de desempenho e a construção e materialização das diretrizes das políticas educacionais locais em instituições escolares do interior paulista que se destacam nos dados estatísticos disponibilizados pelo INEP. A esse objetivo maior, somam-se alguns objetivos específicos. São eles: analisar as concepções de educação, gestão escolar e qualidade de ensino veiculadas nos âmbitos dos governos, da mídia, dos periódicos qualificados e das concepções vivenciadas pelos integrantes das escolas públicas do ensino fundamental. Metodologicamente, a autora se baseia nos estudos das representações sociais (JODELET, 2001), considerando dois âmbitos principais de análise: o da circulação e produção de informações do ponto de vista organizacional (o da cultura da escola); assim como o da comunicação midiática (*Revista Nova Escola* e propagandas televisivas sobre o IDEB); a comunicação institucional (governos federal, estadual de São Paulo e municipais) e acadêmica (periódicos qualificados) e os estados e processos das representações sociais a partir do que pensam e concebem os diferentes integrantes das escolas em análise. Nesse texto, são apresentados os dados circunscritos à produção midiática (*Revista Nova Escola*), documentos legais dos diferentes âmbitos governamentais e, por fim, as representações sociais de gestores escolares, todos referentes às categorias em destaque: gestão, qualidade de ensino e avaliação.

Michele Pazolini e Eduardo Augusto Moscon Oliveira tratam dos “Desafios à oferta pública e obrigatoriedade do ensino médio no Estado do Espírito Santo em 2016”, trabalho este que se propõe a discutir os desafios à oferta do Ensino Médio no Estado do Espírito Santo. No Brasil, o Direito à Educação pública no contexto pós-constituição federal de 1988 tem se ampliando quantitativamente e qualitativamente. Mas ainda é um processo em curso não consolidado, em especial no acesso ao Ensino Médio. Essa etapa da educação básica tem sua expansão ligada ao desenvolvimento da sociedade brasileira, marcada pela seletividade e exclusão. Na reforma educacional dos anos 1990, tanto a educação infantil como o ensino médio não foram priorizados. Com a Emenda Constitucional nº 59/2009 a Educação Básica passa a ser obrigatória para todos aqueles que tenham entre 04 e 17 anos, sendo cobrada a obrigatoriedade somente a partir de 2016. Contudo, apesar de se constituir como um avanço, a obrigatoriedade deixa de existir para os cidadãos acima dos 17 anos, afetando aqueles que apresentam defasagem escolar. Apesar da expansão e democratização do acesso à educação básica, a adequação idade/série educacional ainda é um desafio imenso no Brasil. Nesse trabalho verifica-se que, apesar das regulamentações legais acerca da obrigatoriedade escolar que dá institucionalidade ao direito à conclusão da educação básica, a sua garantia e efetivação têm sido marcadas por problemas, contradições e desafios. O Espírito Santo, no contexto brasileiro, não foge à regra, uma vez que a realidade

observada é preocupante. Com uma oferta que pouco se amplia por parte do governo estadual, números elevados de evasão, repetência e distorção idade série, evidenciam que o planejamento para incluir os jovens de 15 a 17 anos no ensino médio em escolas públicas estaduais em 2016 tem sido insuficiente. É necessária uma maior mobilização da sociedade civil para que o direito à educação se efetive 'de fato' com uma oferta de qualidade para essa etapa da educação básica.

Nadia Pedrotti Drabach, analisa "Os conselhos escolares e a gestão das escolas públicas entre os anos de 1997 e 2007". Nesse trabalho, o objetivo consiste em apresentar e analisar os dados referentes a presença, atuação e composição dos conselhos escolares nas escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental entre os anos de 1997 e 2007. Este recorte faz parte de um estudo mais amplo desenvolvido ao longo do mestrado sobre o perfil dos gestores e da gestão escolar a partir da Reforma do Estado de 1995. O estudo utilizou como fonte empírica os bancos de dados referentes aos questionários aplicados aos dirigentes escolares através do SAEB nos anos de 1997 e 2003 e da Prova Brasil no ano de 2007. O texto procura apontar as mudanças e permanências no perfil dos conselhos escolares e as possíveis relações com a política educacional mais ampla.

Alessandra Martins Constantino Cypriano e Elisângela dos Santos de Oliveira, discutem "O planejamento educacional brasileiro: da tecnocracia à ação pública". Desdobramento da pesquisa de Mestrado em Educação, esse texto evidencia o caráter da regulação operada sobre a prática do planejamento educacional no contexto ambíguo do início do século XXI, sinalizando a emergência de múltiplos atores em torno do PNE (2011-2020). Para tanto, adota a orientação teórico-metodológica de que, para investigar a "*coisa em si*" e compreendê-la, é necessário considerar a lógica da totalidade. Levam-se em conta, para efeito de análise, os anos 1990 e 2000. Nesse entendimento, recupera a trajetória de construção do Plano Nacional de Educação (PNE) no Brasil e destaca os atores envolvidos nesse processo com enfoque nos anos 2000. Conclui que, no atual momento, embora o país vivencie uma relevante experiência democrática, o planejamento das políticas educativas demonstra um caráter profundamente fragmentário e complexo em virtude dos diferentes atores, e consequentemente dos diversos interesses, muitas vezes díspares, envolvidos nesse processo.

A **Entrevista** com Ângela Maria Martins, coordenadora do Mestrado Profissional Gestão Educacional, na Universidade Cidade São Paulo, apresenta uma discussão sobre o contexto legal no qual surgem os mestrados profissionais no Brasil, o público-alvo, as metodologias de pesquisa e seus resultados, as possibilidades e estratégias no desenvolvimento de pesquisas que visem à intervenção em escolas, universidades, órgãos públicos e não governamentais.

Para finalizar, a **Resenha**, de Sandra Lúcia Ferreira, aborda a obra BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino "O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto". (Orgs) CUNHA, Célio da; GADOTTI, Moacir; BORDIGNON, Genuíno; e NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros / Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. -- Brasília: MEC/SASE, 2014, destaca e recupera o marco e a defesa da obrigatoriedade, da laicidade, da gratuidade, a coeducação e a defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira.



Esperamos que os artigos, a Entrevista e a Resenha aqui apresentados promovam instigantes reflexões e debates sobre as questões que tratam da Educação Inclusiva, da Educação Superior, do Mestrado Profissional, das políticas públicas de educação e gestão educacional,

Margaréte May Berkenbrock-Rosito

Editora





A Revista @mbienteeducação é uma publicação online semestral 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 ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS

Profa. Dra. Ângela Maria Martins

EDITORA

Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock-Rosito

COEDITORA

Profa. Dra. Celia Maria Haas

CONSELHO EDITORIAL: Profa. Dra. Adelina de Oliveira Novaes (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Ana Paula Ferreira (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Angela Martins (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Celia Maria Haas (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Cristiane Machado (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto (Universidade Cidade de São Paulo-Brasil); Prof. Dr. Julio Gomes Almeida (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock-Rosito (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Maria Aparecida Guedes Monção (Universidade Cidade de São Paulo); Prof. Dr. Roberto Gimenez (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Sandra Lúcia Ferreira (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Vanda Mendes Ribeiro (Universidade Cidade de São Paulo-Brasil).

CONSELHO CIENTÍFICO: 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. Diana Elvira Soto Arango (Universidad Pedagógica e Tecnológica de Colombia); Profa. Dra. Iduina Mont'Alverne Chaves (Universidade Federal Fluminense-Brasil) Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino (Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP/MG-Brasil); Profa. Dra. Lúcia Maria Vaz Peres (Universidade de Pelotas-RS- Brasil); Profa. Dra. Lucia Pintor Santiso Villas-Bôas (UMESP/FCC-Brasil); Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (Universidade Cidade de São Paulo-Brasil); Profa. Dra. Maria Conceição Passeg-

gi (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); Prof. Dr. Manuel Marti- Vilar (Universidad de Valência-Espanha); Profa. Dra. Mary Rangel (Universidade Federal Fluminense/UFF); Neusa Maria Dal Ri (Universidade Estado de São Paulo- UNESP/ Campus Marilia- Brasil); Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse (Universidade São Paulo/FEUSP-Brasil); Prof. Dr. Roque do Carmo Amorim Neto (St. Mary's College of California- Estados Unidos); Profa. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa (Universidade São Paulo-FEUSP, Brasil); Prof. Dr. Saturnino de La Torre (Universidad de Barcelona- Espanha).

COORDENAÇÃO CIENTÍFICA DESTE NÚMERO:

Angela Maria Martins

Margaréte May Berkenbrock-Rosito

Sandra Lúcia Ferreira

PARECERISTAS:

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**

Livro digital acessível: possibilidades e limites do uso da tecnologia assistiva <i>Digital talking books: Possibilities and limits in using assistive technology</i> Nancy Rigatto Mello.....	9
Desafios para a universidade contemporânea: questões basilares, profissionalidade docente e currículo <i>Challenges for the contemporary university: basic questions, teaching work and curriculum</i> Patricia Bioto Cavalcanti, Margarete Boccia, Adriano Nogueira, Rosiley Teixeira, Andreza Gessi Trova	31
Espaço europeu de ensino superior (EEES): Instrumento de regulação na gestão das instituições de educação superior brasileiras? <i>Espaço europeu de ensino superior (ees): regulation instrument in the management of brazilian superior education institutions?</i> Egeslaine de Nez, Antonio Bosco de Lima	44
Leis orgânicas municipais e regime de colaboração <i>Municipal organic laws and collaboration regimen</i> Andréia Silva Abbiati, Sérgio Ricardo Evangelista	55
Indicadores de desempenho dos sistemas de ensino e determinantes da qualidade de ensino: análise da gestão educacional de municípios no interior paulista <i>Performance indicators of the teaching systems and determiners of teaching quality: education management analysis in são paulo state municipalities</i> Maria Eliza Nogueira Oliveira.....	66
Desafios à oferta pública e obrigatoriedade do ensino médio no Estado do Espírito Santo em 2016 <i>Challenges on public offer and mandatority high school at the State of Espírito Santo in 2016</i> Michele Pazolini	76
Os conselhos escolares e a gestão das escolas públicas entre os anos de 1997 e 2007 <i>School Boards and the public schools management between 1997 and 2007</i> Nadia Pedrotti Drabach.....	84
O planejamento educacional brasileiro: da tecnocracia à ação pública <i>The brazilian education planning: from technocracy to public action</i> Alessandra Martins Constantino Cypriano, Elisangela dos Santos de Oliveira	94
Entrevista com Ângela Maria Martins, por Margaréte May Berkenbrock-Rosito, a respeito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional na área educacional, no Brasil.....	104
Resenha por Sandra Lúcia Ferreira Resenha da obra: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto. (Orgs) Célio da Cunha, Moacir Gadotti, Genuíno Bordignon, Flávia Maria de Barros Nogueira	108
Instruções aos autores.....	111



LIVRO DIGITAL ACESSÍVEL: POSSIBILIDADES E LIMITES DO USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

DIGITAL TALKING BOOKS: POSSIBILITIES AND LIMITS IN USING ASSISTIVE TECHNOLOGY.

NANCY RIGATTO MELLO¹

nrigatto10@gmail.com

RESUMO

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assegura o direito de todos à educação, à igualdade de condições de acesso, permanência na escola e à continuidade nos níveis mais elevados de ensino. O Programa Mecdaisy possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado. Dessa forma, é feita uma reflexão sobre a introdução e continuidade de políticas públicas de orientação e popularização do uso e das ferramentas de socialização que podem ser frentes de ações, tais como: proficiência tecnológica, uso das tecnologias da informação e comunicação, da Tecnologia Assistiva e o Programa Mecdaisy, pois esses recursos podem servir de suporte a atividades para as pessoas adentrarem ao mundo letrado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial • Tecnologia Assistiva • Mecdaisy.

ABSTRACT

The Constitution of the Federative Republic of Brazil 1988 describes the right of full access to books for people with visual disabilities, ensuring the right of everyone to education, equal access conditions, staying in school and continuity at the highest levels of education. The Mecdaisy Program enables the generation of digital talking books and playback audio, recorded or synthesized. So, in a reflection on the introduction and continuation of public policy orientation, popularization of the use and socialization tools that can be fronts actions, like technological proficiency, use of information and communication technologies, technology Assistive and Mecdaisy program, because these features may provide support to activities for people step into the world of letters.

KEY WORDS: Special Education • Assistive Technology • Mecdaisy.

¹ Mestre em Educação, linha de Sujeitos, Formação e Aprendizagem, pela Universidade Cidade de São Paulo- UNICID- 2015. Professora de Graduação na FMU- Faculdades Metropolitanas Unidas- SP.



INTRODUÇÃO

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial deve atuar de maneira articulada com a educação comum, passando a constituir a proposta pedagógica da escola.

O Decreto Federal nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em seu Artigo 3º, e informa que o Ministério da Educação prestará apoios técnico e financeiro às ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, inclusive na elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade.

Nesse sentido, este artigo analisa as políticas públicas de acessibilidade e inclusão por meio do livro digital acessível, com base no Programa Mecdaisy.

Desenvolvido por meio de parceria com o Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE/UFRJ), o Mecdaisy possibilita a geração de livros digitais falados no padrão Daisy e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado. Além dos benefícios às pessoas com deficiência visual ou física, está disponível a metodologia para geração de livros que poderão ser utilizados gratuitamente nas escolas e instituições de educação superior, para garantia da acessibilidade, proporcionando aos estudantes com deficiência visual o acesso à rede de informações e também a eliminação de barreiras de comunicação. A pesquisa é realizada com base na análise dos pressupostos do referido programa, assim como na opinião dos professores que o utilizam.

A questão central é verificar de que forma o programa foi implantado e vem

funcionando nas Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II na cidade de São Paulo/SP. Essas salas são espaços para o AEE e favorecem o acesso ao conhecimento e o desenvolvendo de competências e habilidades próprias. O principal objetivo é examinar se o programa, no âmbito do uso do livro digital acessível, vem cumprindo seus propósitos, na opinião de professores da rede estadual de ensino. Os professores dessas salas atuam de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao aluno com deficiência ao currículo e a sua interação no grupo, entre outras ações para promover a inclusão desse aluno.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL À LUZ DA LITERATURA E DAS FONTES OFICIAIS

Entre os séculos XVIII e XIX, foram fundadas instituições para oferecer educação à parte, surgindo uma nova modalidade de ensino - a educação especial -, fruto de ações isoladas de profissionais envolvidos na área médica. A preocupação com a educação das pessoas diferentes surge no final do Império e início da República, quando os ideais liberais começam a ser discutidos e consolidados.

A partir do final dos anos 60 e, de modo mais destacado, nos anos 70, as reformas educacionais alcançaram a área de educação especial sob a égide dos discursos da normalização e integração. A educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação, após a Emenda Constitucional de 1978 e a Lei nº 5.692/1971, de reforma do 1º e 2º graus, e foi contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional.



O início do século XX também é marcado por críticas à segregação e exclusão das pessoas que apresentavam alguma deficiência. Nesse sentido, pais e parentes de pessoas com deficiência começaram a lutar por melhores condições de vida para aqueles que apresentavam alguma “anormalidade”, requerendo a garantia de seus direitos.

A partir daí os princípios de “normalização”, isto é, a adequação da pessoa com deficiência à sociedade, foi defendida por muitos teóricos. No entanto, mesmo havendo defesa em prol da participação na sociedade, tendo sua cidadania respeitada, as pessoas com deficiência continuavam atendidas de forma assistencial, predominando a hegemonia médica clínica.

Em 1990, com a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia e, em 1994, com a Declaração de Salamanca, são lançadas as sementes para a construção de um novo tipo de sociedade, em que há inclusão para todos, independentemente de seu talento ou necessidade educacional especial.

O programa Educação para Todos trata da garantia, para todos os cidadãos, do acesso à escolaridade, ao saber culturalmente construído, ao processo de produção e de difusão do conhecimento e, sobretudo, sua utilização na vivência da cidadania.

Como meio de acesso à informação, a escrita torna-se imprescindível, no mundo contemporâneo, e o indivíduo que não se apodera desse bem fatalmente estará à margem da sociedade letrada. As pessoas cegas ficaram em desvantagem em relação à leitura/escrita durante muito tempo, pela inexistência de um meio eficaz de registro de mensagens que permitisse

o contato direto entre leitor e texto, sem interferência de um leitor.

O Sistema Braille, que traz o nome de seu inventor, foi criado em 1824, na França, e se constitui em uma ferramenta essencial na formação de indivíduos cegos. Pode ser considerado o primeiro formato acessível de texto para esse público.

Atualmente, outros recursos tecnológicos e digitais estão sendo desenvolvidos, oferecendo às pessoas com deficiência visual a oportunidade de escolher o formato que melhor responde às suas necessidades como indivíduo e até mesmo a possibilidade de associar essas várias mídias e formatos, como lhes aprouver.

O mais importante é que todos esses procedimentos podem ser executados por indivíduos com ou sem deficiência visual, o que se constitui em ganho na autonomia do primeiro grupo, que antes dependia de outras pessoas para manter-se informado.

O problema no acesso a esse aparato tecnológico da era digital costuma ser o alto custo para a sua aquisição. No Brasil, o primeiro produto gratuito apresentado foi o Dosvox, criado na Universidade do Rio de Janeiro.

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE), na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), apresenta como propostas a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas escolas comuns de ensino regular, atendendo ao princípio constitucional da igualdade de condições de acesso, permanência na escola e continuidade de estudos nos níveis mais elevados de ensino.

O objetivo da inclusão, de acordo com



o documento oficial em questão, é a transformação das ambiências de ensino, de maneira que se tornem lugares de formação e informação de qualidade para todos.

O direito ao acesso irrestrito à educação, previsto no Artigo 206 da Constituição da República do Brasil (1988), diz que: “O ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

A Constituição da República Federativa do Brasil, bem como decretos, portarias e leis, preveem o direito ao acesso aos livros para pessoas com deficiência visual, como é o caso da Lei nº 960, de 19 de fevereiro de 1998, que assegura a reprodução de obras literárias e científicas, sem agravo de direitos, para fins de educação dos que possuem limitação visual.

A pessoa com deficiência, segundo a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Lei nº 6.949/2009), é descrita como a que apresenta impedimentos em longo período, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial e para a qual relações mútuas com diferentes obstáculos podem dificultar sua participação plena e ativa socialmente, em condições de paridade com as demais pessoas.

O Brasil promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), por meio do Decreto nº 6.949/2009, assumindo o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência.

No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola, insere-se a organização das Salas de Recursos Multifuncionais, com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades educacionais dos estudantes, público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular.

Fundamentada no marco legal e nos princípios pedagógicos, de igualdade e condições de acesso à participação em um sistema educacional inclusivo, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Em 2008, o Decreto nº 6.571 instituiu, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o duplo cômputo da matrícula dos estudantes, em classe comum da rede pública de ensino e outra no AEE.

Conforme definição do Decreto nº 7.611/2011, que incorporou o decreto acima referido, as Salas de Recursos Multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º: O AEE é realizado, prioritariamente,



nas Salas de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

O Decreto nº 7.611/2011 corrobora as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que garantam às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino.

A escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento às necessidades educacionais específicas dos seus estudantes. Essa concepção está expressa nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB 4/2010, conforme disposto em seu § 1º, Art. 29.

Portanto, todos os estudantes público-alvo da educação especial devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, dos níveis ou da modalidade da educação básica, e o AEE ofertado no turno oposto ao do ensino regular.

As Salas de Recursos Multifuncionais devem cumprir com a organização de espaços na escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliem na escolarização, eliminando barreiras que impeçam a plena participação dos estudantes público-alvo da educação especial, com autonomia e independência, nos ambientes educacional e social.

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

O conceito de acessibilidade surgiu ligado a questões físicas relativas a facilidades de acesso (barreiras arquitetônicas) e às reabilitações física e profissional. Posteriormente, foi transferido para a informática, especificamente na questão de acesso à World Wide Web (rede de alcance mundial). Nesse período, surgiu também o conceito de Design Universal, na concepção de ser adaptável às diversas necessidades da população.

Em termos legais, o conceito de acessibilidade surgiu no Brasil já fazendo referência também aos meios de comunicação. Assim, em 1999, o Decreto-Lei nº 3.298 definiu a acessibilidade na Administração Pública Federal como possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos das instalações e dos equipamentos esportivos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação (BRASIL, 1999).

Para os deficientes visuais, a principal adequação é a instalação de programas específicos em microcomputadores, com placas de som e fones de ouvido ou caixinhas de som.

Os leitores de tela capturam informações apresentadas por diversos programas e as transmitem ao sintetizador de voz. Todo leitor de tela tem um sintetizador de voz, mas é possível configurar qualquer outro instalado no microcomputador.

No caso dos leitores de tela para



deficientes visuais, as informações contidas na página não são exatamente obtidas pelo que aparece na tela, mas sim por meio do código por detrás dela e que a produziu. Se, por acaso, o código que está espelhando algo na tela for fechado, os leitores de tela serão incapazes de fazer a leitura, e, ao contrário, se for um código aberto, o máximo possível de informações poderá ser sonorizado e as funções existentes na página poderão ser executadas pelo teclado.

Esses programas vão passando por textos e imagens e sintetizando a fala humana. Basicamente, o programa lê, para a pessoa, o que está na tela. Entre as alternativas disponíveis para leitores de tela, há o Dosvox. É um programa desenvolvido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para auxiliar deficientes visuais no uso das ferramentas do computador.

É importante destacar que a acessibilidade digital só pode ser proporcionada com a combinação entre *hardware* e *software*, que oferecem, respectivamente, os mecanismos físicos para superar barreiras de percepção e acesso a funções e informações.

Por vezes, os conceitos de acessibilidade e usabilidade se confundem: enquanto a usabilidade volta-se mais para as expectativas e para a capacidade do usuário em entender e perceber as estratégias de utilização do *software*, a acessibilidade está voltada para as condições de uso, como o usuário se apresenta perante as interfaces interativas, como essa troca deve acontecer e, principalmente, como se dá o acesso do usuário às informações disponíveis.

Tecnologia Assistiva (TA) é um termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribui para proporcionar ou ampliar habilidades

funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão.

O programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/Secretaria de Educação Especial (Seesp), por meio da Portaria Ministerial 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), destinando apoios técnico e financeiro aos sistemas de ensino, para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação.

A Seesp propõe que as Salas de Recursos Multifuncionais sejam espaços para o serviço de TA, voltado à inclusão dos alunos com deficiência na escola comum. Já o Decreto nº 3.298/1999 traz que:

Consideram-se ajudas técnicas, para os efeitos deste Decreto, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) promovem a Inclusão Digital de pessoas com deficiência por meio de três grandes áreas:

- TA: acesso ao computador com dispositivos de *hardware* e *software*;
- Acesso aos *softwares* dotados do Desenho Universal. O *software* acessível é concebido e desenvolvido para o uso pelo maior número possível de pessoas, incluindo as com deficiência;
- Acesso à Internet (conteúdos e *softwares* para a Web) por pessoas com deficiência.



O termo TA designa os equipamentos (*hardware*) e os programas (*software*) que têm como função mediar a interação homem-computador, possibilitando às pessoas com deficiência a realização de atividades motoras, perceptivas e cognitivas. Abrangem os equipamentos de entrada e saída de dados (síntese de voz, *software* de reconhecimento de voz e braille), auxílios alternativos de acesso (ponteiras de cabeça e de luz), teclados adaptados ou alternativos, chaves, acionadores, sistemas de comunicação alternativa e aumentativa e a tecnologia Mecdaisy.

É um conjunto de programas que permite transformar qualquer formato de texto disponível no computador em texto digital falado baseado no padrão internacional Daisy. A ferramenta brasileira traz sintetizador de voz (narração) e instruções de uso em português brasileiro.

O *software* permite converter qualquer texto em formato Daisy e, após a conversão, é possível manusear o texto sonoro de maneira semelhante à do texto escrito. Essa flexibilidade possibilita a sua compreensão e utilização por pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como a utilização em diferentes ambientes e situações e com diversos equipamentos e navegadores, transformando o conceito de autonomia em realidade, dominando os ambientes físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa nessa atividade.

A INCLUSÃO DO EDUCADOR NA TECNOLOGIA ASSISTIVA

Atualmente, os recursos tecnológicos e digitais desenvolvidos oferecem às pessoas com deficiência visual a oportunidade de escolher o formato que melhor responda

às suas necessidades como indivíduo e até mesmo a possibilidade de associar as mídias e formatos como lhe aprouver. A TA também vem com o propósito de utilizar conhecimentos científicos na resolução de problemas, auxiliando a humanidade a viver melhor e com qualidade (RAIÇA, 2008).

Schlunzen (2005) relata a importância da tecnologia (informática) no ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais, percebendo melhoria no desenvolvimento cognitivo, autonomia e autoestima nos ambientes virtuais de aprendizagem. Assim, é adequada a integração entre a construção do conhecimento e a Tecnologia Assistiva. Os recursos tecnológicos levam à mudança do aprendizado transmitido para o aprendizado interativo em um novo modelo, baseado em descoberta e participação (TAPSCOTT, 1999, p. 76) e, também, a novas formas de aprendizagem, mediadas pela interatividade e postura ativa de um sujeito crítico, atuante no seu processo de construção do conhecimento (FREIRE, 1987, p. 52).

Segundo Demo (2004, p. 39), o desafio é encontrar bons professores que saibam transformar informação em formação. Nesse sentido, o MEC, por meio da Secadi, vem desenvolvendo as políticas públicas determinadas pelo Decreto nº 6.571/2008.

Essas ações vêm sendo desenvolvidas, principalmente no que concerne à formação de professores e gestores pela rede continuada de professores na educação especial, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Em novembro de 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH-PR), por meio da Portaria 142, instituiu o Comitê de Ajudas



Técnicas (CAT), que reúne um grupo de especialistas brasileiros e representantes de órgãos governamentais em uma agenda de trabalho.

O CAT tem como objetivos principais: apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos relacionadas à área de TA; estruturar as diretrizes da área de conhecimento; realizar levantamento dos recursos humanos que atualmente trabalham com o tema; detectar os centros regionais de referência, objetivando a formação de rede nacional integrada; estimular, nas esferas federal, estadual e municipal, a criação de centros de referência; propor a criação de cursos na área, bem como o desenvolvimento de outras ações com o objetivo de formar recursos humanos qualificados; e propor a elaboração de estudos e pesquisas relacionados ao tema da TA.

No Brasil, encontramos outras terminologias que se referem à TA, entre elas: Ajudas Técnicas, Tecnologias de Apoio, Tecnologia Adaptativa e Adaptações. O termo “Ajudas Técnicas” se refere aos recursos, pois é utilizado na legislação brasileira, principalmente no Decreto nº 5.296/2004, artigo 61, o qual define Ajudas Técnicas como “produtos, instrumentos e equipamentos ou tecnologias adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida”.

A abrangência desse conceito permite que a TA não se limite somente aos recursos da sala de aula, mas estenda-se para todos os ambientes da escola, possibilitando o acesso de todos, por todo tempo.

Antes de ser considerada a nomenclatura brasileira de TA, o MEC/Seesp publica o

documento Sala de Recursos Multifuncionais num espaço de AEE, onde afirma: “Tecnologia Assistiva, um termo recentemente inserido na cultura educacional brasileira [...]”. Nessa mesma publicação, o MEC/Seesp define que as Salas de Recursos Multifuncionais sejam espaços dedicados à prática de TA, que deverão auxiliar na inclusão de alunos com deficiência na escola comum (BRASIL, 2006).

No entanto, logo depois, em 2007, o CAT aprova o uso oficial do termo “Tecnologia Assistiva” como aceito para todos os tipos de documentos legais no País. O órgão recomenda que seja utilizado no singular, por referir-se a uma área do conhecimento.

A Secadi apresenta a finalidade da TA como um mecanismo para disponibilizar recursos e serviços que possibilitem a ampliação das habilidades funcionais dos alunos com deficiência, de forma a concretizar as ações direcionadas ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos.

Percebe-se que essas tecnologias estão chegando às escolas por meio de políticas governamentais. Além disso, apresenta-se também a necessidade de formação para que os professores possam usar a TA como uma ferramenta de apoio pedagógico e auxílio para a independência dos alunos nas Salas de Recursos Multifuncionais e na sala de aula comum.

Alguns recursos e serviços de TA podem ser encontrados nas escolas e se tornam utilizáveis na realidade pedagógica. São exemplos:

- livros adaptados para baixa visão ou em braille;
- computadores com leitores de tela;



- teclado ergonômico, miniteclado ou teclado expandido, teclado colmeia;
- teclado braile, teclado falado e teclado de conceitos;
- apontadores e ponteiros de cabeça;
- tela sensível ao toque;
- *software* de reconhecimento de voz;
- *mouse* adaptado à necessidade do usuário;
- possibilidades do próprio computador ofertar acessibilidade ao usuário, como, por exemplo, aumentar os caracteres ou redefinir o teclado ou o *mouse*; e
- programas de digitalizadores de voz.

A TA precisa ser planejada de acordo com o projeto pedagógico e as concepções metodológicas que fundamentam a prática educacional e, ao mesmo tempo, adaptada às necessidades funcionais dos PNEEs no contexto da escola e da sala de aula, partindo do reconhecimento da inclusão da TA nas Salas de Recursos Multifuncionais como um direito de todos. Um aspecto relevante a ser considerado de alguma ajuda técnica para determinado indivíduo são as características e reais condições (dificuldades e capacidades, muitas vezes latentes) que esse usuário apresenta.

Entretanto, as limitações dos indivíduos com deficiência tendem a tornar-se uma barreira a esse aprendizado. Um dos recursos a ser desenvolvido é a adaptação de *hardware* ao mundo letrado: o livro, instrumento de trabalho que tem papel relevante na sociedade atual, chamada de sociedade letrada, pode ser utilizado em sala de aula e em casa, pelo aluno ou pelo professor.

O livro didático deve ser compreendido como elemento de intermediação nos processos de ensino e aprendizagem, como produto comercializado que contém o conhecimento para a formação do aluno, que precisa ter qualidade em termos de conteúdo, formatação e durabilidade, e como objeto de compra, pelo Governo Federal, para ser distribuído para as escolas em todo o Brasil. É com essa caracterização conceitual que o livro didático carrega as determinações de uma política pública muito importante para a educação fundamental brasileira porque incorpora, direta e indiretamente, a tensão entre os vários sujeitos nela envolvidos.

Percebe-se, com isso, que o objeto livro passa a apresentar o chamado Desenho Universal, isto é, passa a ser um produto que pode ser consumido pelo maior número de interessados possível.

O direito ao acesso irrestrito à Educação, previsto no Artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), quando diz que “O ensino será ministrado com base nos (...) princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, implicitamente pressupõe acesso às produções textuais por parte de pessoas com ou sem deficiência visual e oferece um amparo legal que pode criar os princípios basilares para nortear e justificar as ações relativas a este projeto, cuja essência é a inclusão plena de cidadãos com limitação visual no universo dos livros.

Além da Constituição da República Federativa do Brasil, outros decretos, portarias e leis preveem o direito ao acesso aos livros a pessoas com deficiência visual, como é o caso da Lei nº 9.610/1998, que assegura a reprodução de obras literárias e científicas, sem agravo a direitos autorais,



para fins de educação dos que possuem limitação visual:

Art. 46: Não constitui ofensa aos direitos autorais: (...) I – a reprodução: (...) de obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que a reprodução, sem fins comerciais, seja feita mediante o Sistema Braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários (BRASIL, 1998).

Considerando a necessidade de fortalecer a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no sistema de ensino brasileiro e de garantir o direito à escolarização e ao AEE ao aluno cego, o MEC/Seesp desenvolve, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Todos objetivam proporcionar a universalização do acesso ao livro didático nas escolas brasileiras.

O direito legislativo para publicação e armazenamento de livros didáticos e paradidáticos está assegurado na Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, que institui a Política Nacional do Livro, que ratifica, em seu Art. 1º, inciso XII, às pessoas com deficiência visual, o acesso à leitura, considerando ainda, no parágrafo único do Art. 2º, incisos VII e VIII, a utilização dos livros em meios digital, magnético e ótico, para uso exclusivo de pessoas com deficiência visual e livros impressos no Sistema Braille.

O MEC/Secadi promove ações e programas empenhados na qualificação do processo inclusivo aos alunos com deficiência visual, visando atendimento às suas necessidades específicas. Dentre essas ações, está o Programa do Livro Acessível

a Alunos com Deficiência Visual.

A implementação dessa ação e a distribuição de recursos tecnológicos por meio do Livro Digital Falado – Mecdaisy são formas de assegurar, em tempo hábil e caráter complementar, condições de igualdade ao aluno cego para que tenha acesso ao livro didático como seus colegas.

O Digital Talking Books (DTB) – Livro Digital Falado, de acordo com o padrão Daisy, é um tipo de texto digital que consiste num sistema de marcação que permite a navegação, por meio de teclas de atalho, às diferentes partes do texto (capítulos, itens, subitens, páginas, parágrafos, linhas, entre outros), bem como a reprodução audível do conteúdo utilizando gravações ou tecnologias de conversão de texto em fala, por meio de sintetizadores de voz de alta qualidade. A reprodução audível do conteúdo da publicação pode ser parcial (capítulos, seções, parágrafos, sentenças, palavras, títulos, etc.) ou do texto completo em forma linear (do começo ao fim).

Essa ação inovadora considera a diversidade humana e promove o atendimento às diferenças individuais; reconhece que a escola deve organizar recursos didáticos e respostas educativas que possibilitem o acesso de todos os alunos ao currículo comum.

O Mecdaisy é um programa com conjunto de diversos arquivos (dez tipos diferentes), que podem ser distribuídos em um ou mais meios físicos. Contém informações do livro de várias formas, dentre elas:

- Multimídia (texto, áudio e imagens);
- Metadados (navegação, paginação, hierarquia, anotações, etc.).
- As principais características são:



- *Software* livre (gratuito);
- Código aberto (linguagem Java);
- Multiplataforma (Windows/Linux);
- Nacionalizado (português);
- Interação com o usuário.

Em janela de uso simplificado, que tem todas as ações sonorizadas, tem-se:

- Barra de botões acessíveis;
- Área de apresentação do livro.

As funcionalidades são obtidas através de:

- Clique do mouse (videntes);
- Circulação pelos menus com a tecla Tab;
- Teclas de atalho.

Dentre as funcionalidades, como abrir e “tocar” um livro, é possível:

- Pesquisar texto no conteúdo do livro;
- Navegar por páginas e níveis;
- Acessar o índice do livro;
- Obter informações sobre o livro;
- Configurar a apresentação visual, saída sonora, forma de navegação e outras opções do DTB e, ainda, estimular a curiosidade para o aprendizado sistemático (científico), desenvolvendo, para esse fim, processos cognitivos básicos e níveis sucessivos de abstração.

Com o objetivo de oferecer às pessoas com deficiência visual condições de convivência com pessoas de diferentes perfis no ambiente escolar e, conseqüentemente,

em sua vida cotidiana, o MEC vem investindo em acessibilidade no PNLD e concentrando a atenção na feitura e distribuição de textos em formatos acessíveis, portanto, utilizáveis por pessoas com e sem deficiência, além de fornecer recursos de TA capazes de proporcionar autonomia aos que necessitam de linguagens e códigos específicos para sua comunicação.

Conforme dispõe a Resolução CNE/CEB 4/2009, Art. 10, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevenindo, em sua organização: estruturas, materiais e recursos, matrículas e atendimento, identificação das necessidades, professores e outros profissionais e redes de apoio.

Para fins de planejamento, acompanhamento e avaliação dos recursos e estratégias pedagógicas e de acessibilidade, utilizadas no processo de escolarização, a escola que instituir a oferta do AEE deverá contemplar, na elaboração do PPP, os aspectos do seu funcionamento.

A implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituída pelo MEC/Secadi por meio da Portaria Ministerial 13/2007, integra o PDE e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.

No contexto da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, o programa objetiva:

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes;



- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.

Para atingir tais objetivos, o MEC/Secadi deve realizar as seguintes ações:

- Aquisição dos recursos que compõem as salas;
- Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- Monitoramento da entrega e instalação dos itens nas escolas;
- Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
- Cadastro das escolas com Sala de Recursos Multifuncionais implantadas;
- Promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE;
- Publicação dos Termos de Doação;
- Atualização das Salas de Recursos Multifuncionais implantadas pelo programa;
- Apoio financeiro, por meio do PDDE Escola Acessível, para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas, com salas implantadas.

Existem dois tipos de salas. As do Tipo I possuem microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, escâner, impressora *laser*, teclado e colmeia, *mouse* e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas

manuais e lupa eletrônica, plano, mesas, cadeiras, armário, quadro melamínico. Já as salas do Tipo II são constituídas dos recursos da sala do Tipo I e, ainda, com recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, como impressora braile, máquina de datilografia braile, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, *kit* de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis, etc.

Aos gestores dos sistemas de ensino cabe definir, quanto à implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede, atendendo aos critérios do programa.

A Secretaria de Educação efetua a adesão, o cadastro e a indicação das escolas a serem contempladas pelo programa, por meio do Sistema de Gestão Tecnológica (Sigetec) do Ministério da Educação, conforme orientações disponíveis no seu Anexo II.

O MEC/Secadi acompanha e fiscaliza a execução nas diferentes regiões do País, por meio do sistema informatizado de monitoramento para atestar sua conformidade.

As Salas de Recursos Multifuncionais devem manter seu efetivo funcionamento, com oferta do AEE aos estudantes público-alvo da educação especial, matriculados em classes comuns do ensino regular, devidamente registrados no Censo Escolar MEC/Inep.

Com base nos dados do Censo Escolar, o MEC/Secadi faz o planejamento de expansão do programa, bem como de novas



ações a serem disponibilizadas às escolas com Salas de Recursos Multifuncionais, em efetivo funcionamento.

As Salas de Recursos Multifuncionais devem manter atualizado seu registro de funcionamento no Censo Escolar, bem como preencher formulários enviados pelo MEC/Secadi para atualização de cadastro.

A Nota Técnica Secadi/GAB nº 11/2010, do Ministério da Educação, apresenta as atribuições do professor do AEE. Dentre algumas dessas atribuições, aparece o compromisso com a oferta da possibilidade de TA para os alunos que necessitarem e, entre outros aspectos, que fazem parte da competência proposta.

Portanto, a oferta da sala especializada, com professores também especializados, é real, contemplando a construção de um processo de inclusão, onde o aluno frequente a escola regular e é recomendado pelo MEC a frequentar a sala no período contrário da escola, para que não passe por nenhuma forma de constrangimento de ser retirado no decorrer da aula para fazer um trabalho específico em outra sala.

A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS TIPO II E O PROGRAMA MECDAISY: A OPINIÃO DE PROFESSORES

De 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 Salas de Recursos Multifuncionais, distribuídas em todos os Estados brasileiros, atendendo 4.564 municípios (82% do total de cidades brasileiras). Elas destinam-se ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em 2010, o total de salas por tipo era de: 18.160 do Tipo I e 590 do Tipo II (MEC/SECADI).

Aos gestores dos sistemas de ensino

cabe definir, quanto à implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede, atendendo os seguintes critérios do programa:

- A Secretaria de Educação à qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas (PAR), registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público-alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo II;
- A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE.

A Secretaria de Educação efetua a adesão, o cadastro e a indicação das escolas contempladas por meio do Programa no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (SIGETEC). Esse registro é feito conforme manual, passo a passo, das Salas de Recursos Multifuncionais.

No ato da solicitação das salas, as Secretarias de Educação assumem o compromisso



com os objetivos do programa e realizam no SIGETEC os seguintes passos:

1. Adesão e cadastro do gestor do Município (Prefeito), Estado ou Distrito Federal (Secretário de Educação);
2. Indicação das escolas conforme os critérios do programa;
3. Confirmação de espaço físico para a sala;
4. Confirmação de professor para atuar no AEE.

Após a confirmação da indicação da escola e da disponibilização das salas pelo programa, as Secretarias de Educação devem:

- Informar às escolas sobre sua indicação;
- Monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas;
- Orientar quanto à institucionalização da oferta do AEE no PPP;
- Acompanhar o funcionamento da sala conforme os objetivos;
- Validar as informações de matrícula no Censo Escolar INEP/MEC;
- Promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos;
- Apoiar a participação dos professores nos cursos de formação para o AEE;
- Assinar e retornar ao MEC/SEESP o Contrato de Doação dos recursos.

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, desde 2007, tem indicado escolas para participar do programa de

implantação de Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II, e as que aceitaram foram 67, sendo 6 na capital. Dentre essas, duas foram escolhidas para a realização da observação desta pesquisa.

No Estado de São Paulo, o perfil do educando com deficiência visual por nível de cegueira e baixa visão, nas Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II, são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Alunos com Deficiência Visual no Ensino Fundamental de SP

Estado de São Paulo	Alunos com Deficiência Visual	Ensino Fundamental 1º ano / 2º ano / 3º ano / 4º ano			
		Idade	6	7	8
	Cegueira	662	554	550	554
	Baixa Visão	44	44	44	0

Fonte: Portal Inep, 2014

Conforme Resolução CNE/CEB nº 4/2009, Art. 12, para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial.

O professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial.

As atribuições do professor de AEE contemplam:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;



- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade e Língua Portuguesa para alunos surdos;
- Informática acessível, Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de Tecnologia Assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras.

Foram realizadas pesquisas com duas professoras responsáveis pela Sala de Recursos Multifuncionais Tipo II, na Escola Estadual "A", vinculada à Diretoria de Ensino Centro Sul, e Escola Estadual "B", vinculada à Diretoria de Ensino Sul 2.

A Escola Estadual A está localizada em região nobre da cidade, na Vila Mariana, que possui uma alta renda média (em torno de R\$ 3,6 mil mensais, bem acima do índice do Município, que é cerca de R\$ 1,3 mil). No bairro, os dados sobre educação devem ser destacados, em comparação de seu desenvolvimento com a realidade média de São Paulo. Quase 80% dos moradores completaram o Ensino Fundamental, contra 49,9% do Município; o Ensino Médio foi

concluído por 71,34% da população, bem superior aos 33,68% da média municipal. Os anos de estudo chegam a 12,30, sendo que, na cidade de São Paulo, esse número está estagnado em 7,67 anos. Na mesma relação, a taxa de analfabetismo do bairro é reduzida, atingindo 1,10%, quatro vezes menor que os 4,88% da cidade.

Conforme o Censo Escolar/INEP (2013), do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, foram matriculados nessa escola 450 alunos, distribuídos da seguinte forma: 6º ano, 64 alunos; 7º ano, 82 alunos; 8º Ano, 132 alunos; e 9º ano, 172 alunos.

A infraestrutura da escola é constituída de: sanitários no interior do prédio; cozinha; laboratório de informática; sala de leitura; quadra de esportes; sala da diretoria e de professores, sala de atendimento especial; laboratório de ciências e sanitários na parte interna do prédio principal; rampa de acesso para cadeirante; e banheiro acessível. Em termos de equipamentos, conta com: DVD; retroprojetor; impressora; televisão; instalação de "internet" banda larga; 33 computadores para alunos; e 5 computadores para os setores administrativos da escola.

Na escola, os alunos recebem alimentação e água filtrada. Todas as demais necessidades, como fornecimento de energia, abastecimento de água, coleta de lixo e esgoto, são atendidas pela rede pública convencional. Para a realização de todas as atividades da unidade, são empregados 61 funcionários públicos estaduais. Essa escola é tradicional no bairro e, por ser um bairro central de classe média alta, viveu o crescimento da cidade e, com o passar do tempo, houve uma separação espacial da população urbana, levando os grupos sociais mais abastados a viverem em locais



melhores - ruas mais bem conservadas, acesso ao saneamento básico, existência de iluminação pública, proximidade a locais que oferecem serviços bancários, educacionais, de saúde, entre outros, bem como uma maior facilidade de locomoção, seja em virtude da proximidade dos locais de trabalho ou do acesso privilegiado às vias e aos meios de transporte.

Neste momento, a escola está passando por uma grande transformação, se tornando escola de tempo integral. A quantidade de alunos foi diminuindo ao longo do tempo e a escola é tida como “escola de passagem”, pois recebe alunos oriundos de bairros vizinhos e periféricos.

A professora entrevistada A, uma profissional de 49 anos, foi escolhida por sua experiência de 20 anos como professora na educação especial, com formação inicial em Pedagogia e Mestrado em distúrbios do desenvolvimento, e é a única professora nessa escola que atua na Sala de Recursos Multifuncionais Tipo II. Segundo ela:

Para a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais nessa escola, houve apoio do Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), que propiciou um curso com um profissional especializado, para o uso do sistema Mecdaisy. A instalação do sistema não foi realizada, no entanto, com facilidade, sendo que as questões técnicas relacionadas ao acesso aos equipamentos necessários para utilização do sistema são um fator de complicação. Trabalhar com os equipamentos já existentes na escola para a utilização do sistema não foi uma possibilidade.

Assim, como apresentado na discussão sobre a acessibilidade digital, esta somente se torna realidade nas escolas quando há combinação entre *hardware* e *software*, que oferecem, respectivamente, os

mecanismos físicos para superar as barreiras de percepção e acesso a funções e informações para os alunos da educação especial. No entanto, conforme verificado nesse caso, apesar da disponibilidade do *software*, a escola não possui estrutura de *hardware* que permita seu funcionamento.

De acordo com os objetivos estabelecidos pela Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva para a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, o MEC/SECADI deveria realizar as ações de aquisição dos recursos que compõem as salas; monitorar a entrega e instalação dos itens às escolas e atualizar os recursos das salas implantadas pelo programa. Sendo assim, é de responsabilidade do MEC/SECADI garantir que esse processo se construa.

A questão estrutural torna-se uma barreira a um processo que é essencial aos alunos com deficiência visual, principalmente, quanto ao acesso à leitura e à escrita. Mesmo diante das dificuldades técnicas, os alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais da escola A apresentam mudança no aprendizado porque a interação professora-aluno é muito dinâmica. A professora é mais uma orientadora, estimuladora de todos os processos que levam os alunos a construir seus conceitos, valores, atitudes e habilidades, o que lhes permite crescer como pessoa. Diante das dificuldades estruturais, principalmente, a avaliação da professora afirma que “o Programa Mecdaisy ainda não cumpre seu objetivo, pois ele não é utilizado no momento”.

Para os familiares desses alunos, o período de utilização da Sala de Recursos Multifuncionais deveria coincidir com o período do ensino regular, pois as aulas



no contraturno ocasionam demanda e disputa por uma vaga das crianças nas salas regulares.

Segundo a professora A, é possível a utilização do Programa Mecdaisy na classe comum, “porém é uma questão de tempo e de empenho onde as políticas públicas deverão garantir o acesso e a permanência de qualidade”. Para muitos dos alunos com deficiência visual, há dificuldade no uso de TA que envolvem o uso de computadores. A professora afirma que, “no caso do Mecdaisy, ele apresenta maior complexidade, quando comparado a outros programas de voz, não sendo uma tecnologia tão acessível para todos os casos de AEE”.

Como TA, o Mecdaisy deve ser para as pessoas com deficiência visual um formato que responda às suas necessidades como indivíduo. Se o programa apresenta algumas dificuldades de acessibilidade, um caminho possível seria o de associar essas várias mídias e formatos para cumprir-se o objetivo da assistência à inclusão.

A prática pedagógica da professora direcionou os alunos para o desenvolvimento de competências, contribuindo para que o programa de inclusão fosse realizado dentro da normalidade necessária e, assim, responder às necessidades particulares de todos os alunos para o aprendizado. Merece destaque a compreensão de que a construção de uma cultura inclusiva na escola passa pela reorganização das práticas educativas, das relações interpessoais e pela revisão dos conceitos sobre aprendizagem e desenvolvimento, com vistas a promover a acessibilidade e a permanência proveitosa dos alunos com NEE no ensino regular (CARVALHO, 2008).

Essa prática envolveu todo o programa e, juntamente com a educação por

projetos, permitiu que a escola como um todo vivenciasse o que Carvalho chama de pedagogia ativa, dialógica e interativa, cuja construção do conhecimento valoriza a participação de cada um dos integrantes do grupo, buscando unir todas as habilidades individuais dos alunos de modo a torná-los responsáveis pela própria aprendizagem (2008).

A Escola Estadual “B” está localizada na região do Jardim São Luís, distrito periférico e carente da zona sul da cidade de São Paulo, pertencente à subprefeitura do MBoi Mirim.

Atualmente, a Diretoria de Ensino Sul 2 tem, sob sua jurisdição, 86 escolas estaduais, onde são atendidos 124.398 alunos nas modalidades de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, conta com 58 escolas particulares. A região conta com aproximadamente 800 mil habitantes (723.180), sendo considerada uma das mais populosas e mais pobres da cidade.

Conforme o Censo Escolar/INEP (2013), do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, foram matriculados nessa escola 1609 alunos, distribuídos da seguinte forma: 6º ano, 169 alunos; 7º ano, 180 alunos; 8º ano, 217 alunos; 9º ano, 211 alunos; 1º ano EM, 308; 2º ano EM, 238; e 3º ano EM, 286. Os alunos que frequentam a escola são residentes no entorno da mesma. De acordo com a professora entrevistada B:

A infraestrutura da escola é constituída de: sanitários no interior do prédio; cozinha; laboratório de informática; quadra de esportes; sala da diretoria e de professores; sala de atendimento especial; laboratório de ciências; e sanitários na parte interna do prédio principal. Em termos de equipamentos, conta com: DVD;



retroprojetor; impressora; televisão; instalação de "internet" banda larga; 17 computadores para alunos; e 11 computadores para os setores administrativos da escola. A escola não possui estrutura de acessibilidade em suas instalações. Os alunos recebem alimentação e água filtrada. Todas as demais necessidades, como fornecimento de energia, abastecimento de água, coleta de lixo e esgoto são atendidas pela rede pública convencional. Para a realização de todas as atividades da unidade, são empregados 101 funcionários públicos estaduais.

A entrevistada, profissional de 51 anos, foi escolhida por sua experiência de 19 anos como professora na educação especial. Possui formação inicial em Serviço com Deficiência Intelectual e Especialização em Múltiplas Deficiências Sensoriais, Surdez, Cegueira, e em Deficiência Visual, atuando nessa escola na Sala de Recursos Multifuncionais Tipo II. Ela explica que:

As maiores dificuldades enfrentadas no funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais estão relacionadas à falta de manutenção do material permanente como computadores, notebooks, escâner falado, máquinas Braille, impressora, gravadores, etc., além do material não permanente, como folhas de sulfite com gramatura apropriada e lápis 6B para baixa visão, que chega esporadicamente.

Novamente, surge a questão da acessibilidade, tanto digital quanto pedagógica, pela necessidade de recursos para sua realização.

Na inclusão dos alunos no processo regular da escola, a professora também aponta "que não há material (livros didáticos e paradidáticos) utilizado em sala de aula para as Salas de Recursos Multifuncionais, fato que dificulta o diálogo entre o trabalho pedagógico colaborativo". Adicionalmente, a falta de profissionais com formação em Educação Especial para o apoio

pedagógico específico a esse público, para orientação aos professores de classe comum e às famílias, bem como fazer os encaminhamentos necessários, é uma forma de não se trabalhar a partir das necessidades específicas desses estudantes, fator que dificulta o processo de compreensão de cada indivíduo, como indicam Hogetop e Santarosa (2002).

No entanto, de acordo com a professora B, o trabalho na Sala de Recursos Funcionais mudou o aprendizado do aluno, "pois além do aprendizado das técnicas específicas para leitura e escrita Braille, o professor da Sala de Recursos faz as adaptações que se fizerem necessárias no currículo escolar". Novamente, destacamos aqui o papel do professor nesse contexto, na relação entre os estudantes e os outros professores, como mediador da aprendizagem. Realizando esse processo de mediação, ele assegura que as Salas de Recursos Multifuncionais auxiliem o estudante no seu processo de aprendizado que, de acordo com a visão de Tardif (2008), ocorre pela colaboração entre as diferentes esferas e atores.

Trabalhar em parceria com o professor da classe comum facilita a inclusão do aluno com necessidades especiais. O professor da Sala de Recursos trabalha, ainda, no sentido de desenvolver a autonomia e independência deste aluno, para o exercício de sua cidadania.

Especificamente sobre o Programa Mecdaisy, a professora B aponta que "ele cumpre seu objetivo quando há um profissional para auxiliar o aluno com deficiência visual". Isso ocorre porque o aluno tem dificuldade de acesso quando utiliza o programa, tornando o Mecdaisy uma TA, que não possui um formato que responde



às necessidades dos indivíduos com deficiência visual plenamente. A professora B descreve que utiliza o Mecdaisy apenas em situação de leitura de livro paradidático, quando algum aluno apresenta interesse, “pois os livros didáticos recebidos não estão sendo utilizados em sala de aula”. Combina, assim, a questão da dificuldade de acessibilidade do programa à falha de estrutura de recursos para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais.

Com a utilização do Mecdaisy, não há, principalmente, desenvolvimento de autonomia do estudante com necessidade especial, segundo a avaliação da professora, fator de alta relevância para a classificação de uma TA.

Dentro da perspectiva de uma professora que utiliza o Programa Mecdaisy na Sala de Recursos Multifuncionais, é importante, portanto, destacar que a acessibilidade e a inclusão não são garantidas, principalmente por falta de recursos e adequação das necessidades de cada indivíduo.

Da mesma forma, a pedagogia ativa, dialógica e interativa requer a participação de cada um dos integrantes do grupo, sendo que ainda não ocorre clara conexão entre os espaços da sala de aula regular e a Sala de Recursos Multifuncionais, assim como dos professores desses diferentes espaços (CARVALHO, 2008).

Sendo assim, a possibilidade de inclusão do estudante com necessidade especial, que necessita de autonomia no processo, ainda é apontada como uma realidade distante da avaliada por essa profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do funcionamento do programa nas escolas analisadas, existem

limites quando se verifica o cumprimento da legislação.

A Resolução CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) 4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, é cumprida, uma vez que o AEE é realizado nessas escolas nas Salas de Recursos Multifuncionais, no turno inverso da escolarização.

No entanto, as Salas de Recursos Multifuncionais não são necessariamente dotadas de equipamentos e/ou materiais pedagógicos que auxiliem na escolarização dos estudantes especiais. O objetivo de apoio técnico e financeiro não é cumprido, portanto, de forma plena, pois a formação e a falta de materiais para desenvolvimento das atividades representam barreiras para o acesso e a oferta do AEE aos alunos.

A responsabilidade de MEC/Secadi torna-se um ponto crítico no acesso e na oferta do AEE aos alunos com deficiência, e sua efetividade junto aos professores. Tanto do ensino regular, quanto da educação especial, é muito importante para assegurar que os objetivos do programa sejam cumpridos.

Da mesma forma, da parte do professor, é necessário que ele queira ser incluído no mundo tecnológico e nas formações para aceitar utilizar a TA como ferramenta pedagógica, mudando seu perfil para mediador do processo de aprendizagem. A competência é igualmente de responsabilidade do professor, que deve buscar as formações complementares e contínuas para sua atuação no AEE.

Os dados da investigação realizada nas duas escolas apresentam que, na realidade, há pouco conhecimento por parte dos educadores sobre os recursos disponíveis,



revelando que há uma lacuna na formação dos professores que atuam com alunos deficientes no AEE. O que se pôde verificar nesta investigação, que não buscou generalização, mas que pretendeu apresentar um diagnóstico da realidade regional vigente, é que os professores conhecem os processos de ensino e aprendizagem, porém necessitam incorporar informações sobre recursos primordiais que poderão contribuir para o ensino de alunos com deficiência.

Possivelmente, uma alternativa de formação continuada para os professores é avaliar essas lacunas e proceder à formação específica para esse fim. Somente dessa forma poderá ser conquistada a qualidade de ensino desejada. Os dados analisados apontaram que, sem um movimento de formação contínua do professor, as possibilidades de levar adiante o Programa Meccaisy são incipientes e desprovidas de ações significativas em torno da proposta de inclusão dos alunos no mundo letrado.

Na medida em que o professor puder perceber e vislumbrar a sua prática por meio de formação continuada, que lhe permita conhecer as possibilidades e viabilidades, derrubando as barreiras do medo do desconhecido e atribuindo sentido e significado à prática pedagógica inclusiva, ocorrerá a legitimação da inclusão escolar.

Ainda, para garantir o processo de inclusão dos alunos com deficiência ao ensino regular, faz-se necessária a aproximação e o diálogo entre os recursos das Salas de Recursos Multifuncionais e as salas de aula, com os profissionais da educação especial e da educação regular trabalhando conjuntamente, trocando experiências e avaliações sobre o processo de aprendizado desses estudantes.

Na inclusão dos alunos cegos, foram detectadas algumas dificuldades operacionais. Dentre elas, destacou-se o fato de que os professores das Salas de Recursos Multifuncionais conseguiram alcançar um patamar de compreensão teórica, prática e legal da inclusão. Contudo, ainda lhes falta conhecimento referente ao uso do Meccaisy e tantas outras possibilidades de inclusão que podem se concretizar através da TA. Observou-se, por outro lado, nas salas estudadas, que os CDs que compõem o Meccaisy, enviados pelo MEC, estavam lacrados.

Ora, para que as propostas de inclusão sócio-digital sejam implementadas, devem estar entrelaçadas com os sistemas sociais, para os quais se dirigem. Quando vemos nas escolas os equipamentos enviados pelo MEC lacrados e guardados, por que não existe um professor na escola que conheça o seu funcionamento e utilidade pedagógica? Precisamos pensar um sentido prático e real da nossa atitude diante dessa realidade. Além disso, a falta de equipamentos nas escolas para utilização do programa e a ausência de materiais adequados para o acompanhamento do aprendizado do aluno deficiente na sala regular são fatores estruturais relevantes no processo.

Analisando o uso pedagógico do Meccaisy, com o propósito de garantir a inclusão escolar com os materiais enviados pelo MEC para as Salas de Recursos Multifuncionais, e partindo dessas falas, podemos refletir sobre a importância do professor para atender a essa demanda urgente, que se apresenta na realidade escolar, pois, além de conhecer as questões pedagógicas, o professor precisa saber mediar o desenvolvimento de uma vida autônoma e interativa do aluno com deficiência.



Nessa direção, para alguns alunos, o Meccadaisy pode ser um dos únicos meios de possibilidade de aprender agindo por suas iniciativas, sentindo parte do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. As pessoas com deficiências só perdem quando os profissionais não são

capazes de lhes fornecer as ferramentas adequadas, e com o Meccadaisy o professor não precisa necessariamente saber o Braille para que o aluno com deficiência visual possa adentrar ao mundo letrado, pois ele é transcrito através de áudio, o que facilita a inclusão e autonomia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, nº 190, 5 out 2009. seção 1, p. 17.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 29 ago 2012.

_____. Ministério da Educação. Destaques. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2014

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Manual do programa escola acessível. Disponível em: <www.mec.gov.br/secadi>. 2011. Acesso em 29 ago 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica nº 11 de 2010. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Disponível em: <www.mec.gov.br/secadi>. Acesso em: 29 ago 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Disponível em: <www.mec.gov.br/secadi>. Acesso em: 29 ago 2012.

_____. Ministério da Educação. Universidade Federal do Ceará. Coleção A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Disponível em: <www.mec.gov.br/secadi>. 2010.

_____. Portal Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 12 maio 2014.

_____. Presidência da República. Decreto nº 6.751, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 188, 18 de setembro de 2008. Seção 01, p. 26.

_____. Presidência da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. *Diário Oficial da União*, Brasília, nº 163, 26 ago 2009, seção 1, p. 3.



_____. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá providências. Diário Oficial da União, Brasília, nº 221, 18 nov 2011. Seção 01, p. 12.

CARVALHO, R. E. Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. Campinas: Autores associados, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOGETOP, L.; SANTAROSA, L. Tecnologias Adaptativa/Assistiva. Informática na Educação Especial: viabilizando a acessibilidade ao potencial individual. In: *Revista de Informática na Educação: Teoria, Prática* – PGIE/UFRGS. v. 5, nº 2, nov. 2002.

PELLANDA, N. et. al. *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

RAIÇA, D. (Org.). Tecnologias para a educação Inclusiva. São Paulo: Avercamp, 2008.

TAPSCOTT, D. Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da geração net. São Paulo: Markron Books, 1999.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2008.



DESAFIOS PARA A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA: QUESTÕES BASILARES, PROFISSIONALIDADE DOCENTE E CURRÍCULO.

CHALLENGES FOR THE CONTEMPORARY UNIVERSITY: BASIC QUESTIONS, TEACHING WORK AND CURRICULUM

BIOTO-CAVALCANTI, PATRICIA¹

Ap. patcavalcanti1@gmail.com

BOCCIA, MARGARETE²

maggie.boccia@uninove.br

NOGUEIRA, ADRIANO³

palavramundo@gmail.com

TEIXEIRA, ROSILEY⁴

Ap.rosileyteixeira@uol.com.br

TROVA, ANDREZA⁵

Gessi.gessitrova@yahoo.com.br

RESUMO

O presente texto se desenvolverá partindo de três perspectivas: a crise na universidade, o trabalho docente e o currículo. A discussão elaborada tem como objetivo apresentar os parâmetros de análise para proceder à pesquisa sobre as universidades populares.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Docente, Currículo, Universidade.

- 1 Patricia Ap. Biotto-Cavalcanti, Doutora em Educação pela PUC-SP, Professora do curso de Pedagogia e do PROGEPE-UNINOVE.
- 2 Margarete Bertollo Boccia, Mestre em Educação pela UNINOVE, Coordenadora do curso de Pedagogia 100% EAD UNINOVE, Doutoranda pelo PPGE/UNINOVE.
- 3 Adriano Salmar Nogueira e Taveira, Doutor em Educação pela PUC-SP, Professor do PROGEPE-UNINOVE.
- 4 Rosiley Ap. Teixeira, Doutora em Educação pela PUC-SP, Professora do curso de Pedagogia e do PROGEPE-UNINOVE
- 5 Andreza Gessi Trova, Mestre em Educação pela UNINOVE, Professora do curso de Pedagogia UNINOVE.



ABSTRACT

This paper develops starting from three perspectives: the crisis at the university, the teaching work and the curriculum. The discussion developed aims to present the analysis parameters to carry out the research on popular universities.

KEY WORDS: Teaching Work, Curriculum, University.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Pensar em uma universidade para todos requer uma reflexão acerca do contexto político e social em que esta se constitui. De modo geral, ela pode ser identificada como uma alternativa institucional inovadora, com uma educação contra-hegemônica e emancipatória, sobre a qual recaem incontáveis desafios. Uma universidade que se constitua de “dentro para fora”. Capaz de mobilizar os mais diferentes atores sociais, que há muito defendem ideários de emancipação, tais como: democracia, igualdade, respeito à diversidade, inclusão social e cidadania. Uma universidade nascida nos e pelos interesses populares, aberta aos canais de diálogo com grupos, às comunidades e aos novos movimentos sociais.

Desse modo, pode tratar-se de uma universidade tipicamente ideal, pública ou privada, capaz de articular, em sua atividade essencial, as práticas de ensino, pesquisa e extensão, com condições de trabalho também ideais para o seu corpo docente. Mas a questão que se coloca é: De que maneira essa universidade atenderia às mudanças societárias ocorridas na contemporaneidade, permitindo a construção de uma instituição de direitos, os quais incorporem as exigências das camadas populares de igualdade e respeito a seus saberes e cultura? Uma universidade que respeite as diferenças sociais e culturais a partir das identidades de diferentes grupos sociais que a buscam? De outro modo, qual seria, hoje, o seu

papel social?

Como se pode verificar, a busca por vagas nas universidades estatais e particulares pelas camadas pobres da população só acirrou, e muito, a crise em que a universidade brasileira se encontra mergulhada. Dados oficiais do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do Ministério da Educação, criado em 2010, apresentaram, na edição deste ano, 1.949.958 inscritos para 129.319 vagas oferecidas pelas universidades públicas. Em contrapartida, o Programa Universidade para Todos (ProUni) cadastrou 1.032.873 estudantes de 5.543 municípios brasileiros. Na primeira convocação do Programa, foram pré-selecionados 159.177 candidatos - 107.575 para bolsas integrais e 51.602 para as parciais.

Diante dos indicadores acima, pode-se acenar para uma universidade capaz de absorver os membros das classes populares e que tenha a educação por direito com uma “pedagogia radical”, ou uma “pedagogia das possibilidades” (Giroux,1997). Pois, como se sabe, o ingresso de estudantes pobres não garante a sua permanência, precisando, por parte da universidade, de ações efetivas e radicais, com ações institucionais e pedagógicas, que deem a esses alunos o direito de voz e que valorizem suas trajetórias.

O certo é que o cenário atual aponta para uma universidade estatal descapitalizada e sucateada, em contraposição às universidades particulares, em grande maioria financiadas por capitais estrangeiros. Uma



crise que se apresenta com múltiplas faces que se dá na essência de sua proposta, na alteração de seu *status*, nas relações de poder em que se insere e na legitimidade de seu papel social.

Ameaçada pelo capital, a universidade tem-se caracterizado, nas últimas décadas, pela produção de um conhecimento instrumental, perdendo suas funções tradicionais. Uma dupla perspectiva emerge desse contexto: o desmantelamento de um projeto em prol de outro de menor qualidade social ou a construção de uma outra proposta de universidade que dê respostas às questões que incomodam àqueles que se ocupam em elaborar e construir um projeto educacional comprometido socialmente e não que satisfaça apenas às necessidades privatistas e mercadológicas.

O trabalho docente em universidades, quer públicas ou privadas, é afetado diretamente por essa crise. Se antes o professor universitário era o “intelectual da educação”, nesse contexto ele se configura mais como um “proletário do saber”, executando atividades que levam a uma produção em série sempre pautada por um controle que se dá no interior da própria universidade, mas, sobretudo, por órgãos estatais.

A crise na universidade e seus desdobramentos no trabalho docente desenrolam-se, ainda, em outra área da universidade e da docência: o currículo. Elaborado sempre a partir e para a consecução de um projeto social, os embates em torno do currículo têm se apresentado como um campo fértil para indagações e construção de possíveis respostas e propostas às questões que se colocam à universidade brasileira.

O presente texto se desenvolverá partindo destas três perspectivas: a crise na universidade, o trabalho docente e o currículo.

A discussão elaborada tem como objetivo apresentar os parâmetros de análise para proceder à pesquisa sobre as universidades populares.

A CRISE NA UNIVERSIDADE

Dentre as muitas questões a serem discutidas na construção de uma nova universidade ou de uma universidade popular está, com certeza, a crise da universidade estatal e, dentro dessa crise, a do corpo docente.

A Universidade que tivemos por muito tempo no Brasil foi hegemonicamente estatal, isto é, quando a universidade existia como possibilidade concreta apenas para uma pequena minoria houve um modelo hegemônico de universidade “pública”. Hoje, de modo mais abrangente, verifica-se um número crescente de universidades particulares, com características empresariais, levando a universidade estatal à perda de sua hegemonia. Tal fato só foi possível, segundo Chauí (2003, p. 06), a partir do momento em que o Estado brasileiro deixou de conceber a educação como um direito, mas como serviço. Serviço que poderia ser considerado privado ou privatizado definindo, assim, a universidade como organização social e não como uma instituição social.

A organização e instituição são categorias conceituais diferenciadas. A organização social se define por instrumentos particulares, com estratégias balizadas por ideias de eficácia, sucesso, planejamento, previsão com objetivos particulares. Não discute sua existência, sua função e lugar, tendo apenas a si mesma como referência, pois insere-se em um processo de competição com outros que fixam os mesmos objetivos. A instituição, por sua vez, tem a sociedade como seu princípio e lhe compete questionar a própria existência, percebe-se envolvida na divisão social e política e “seu



alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais” (Chauí, 2003, p. 6).

Chauí (2003) busca responder como a universidade brasileira passou da condição de instituição social a uma organização prestadora de serviços. O capitalismo atual tem fragmentado todas “as esferas da vida social, dentre elas a fragmentação da produção e a dispersão do trabalho” (Chauí, 2003, p.7). Nesse novo modelo, a sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si. (idem).

A visão organizacional da universidade produziu aquilo que, segundo Freitag (*Le naufrage de l'université*), podemos denominar como *universidade operacional*. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. (CHAUÍ, 2003, p. 07).

Nessa direção, denuncia-se que as universidades estatais, pressionadas cada vez mais por organismos internacionais pautados pela lógica do mercado, estão submetidas a um sistema de desmantelamento sem precedentes, “consideradas cada vez mais um peso para o Estado (donde o avanço da

privatização, da terceirização e da massificação) e um elemento perturbador da ordem econômica (donde a desmoralização crescente do trabalho universitário público)” (Chauí, 2003, p. 9). O que se verifica principalmente nas últimas décadas via políticas educacionais é um fortalecimento das instituições privadas em detrimento das universidades estatais.

Dentro dessa perspectiva, toda a complexidade do ensino superior, tanto em universidades públicas quanto particulares, está reduzida a levantamento e análise de dados estritamente mensuráveis, pautados em número de alunos, matrículas, evasão, relação custo-benefício; proporção de número de professores por alunos; titulação e produção acadêmica em que quase toda atividade acadêmica fica reduzida a números e estatísticas.

Se isso não bastasse, as universidades são avaliadas por meio de critérios estritamente comerciais e submetidas a classificações absurdas, que vêm ao encontro de uma política que atende perfeitamente ao sistema. Permitem uma hierarquização das instituições instaurando, assim, uma competitividade que destrói qualquer tipo de diálogo entre as universidades.

Avançando numa reflexão propositiva, Chauí coloca alguns elementos a serem considerados. A busca e o exercício da autonomia do saber seriam o primeiro elemento. Uma das marcas da modernidade a que se deve estar atento é, no caso das artes, das ciências e da filosofia, a busca da autonomia, ou seja, a busca de definir-se a partir de questões próprias e internas e não pela submissão a um poder externo, seja este poder teológico, poder político ou estatal. Considerando-se que, na sociedade capitalista, o maior obstáculo é não simplesmente



submeter-se à determinação do “poder invisível” do mercado, “a prática de uma universidade crítica, que compreende os processos em que se envolve, explica-os, interpreta-os e resiste, cria armas de combate teórico e prático” (Chauí, 2000, pág.49). Tal esforço permite não simplesmente não sucumbir à determinação mercadológica, ou seja, não fazer da determinação econômica um simples credo nem num sentido negativo.

Uma instituição social se define tanto pelas determinações socioeconômicas da sociedade de que faz parte como se define por um conjunto de práticas que realiza, isto é, no campo da autonomia na construção/articulação de saberes a educação articula formação (*stricto sensu*) com presença política (*lato sensu*). Portanto, a construção/articulação de saberes considera, explica e não simplesmente se submete à determinação mercadológica.

Ao assim proceder, e em moldes republicanos e democráticos, a educação universitária pode, pela via da operação política, buscar a autonomia de conhecimentos e de saberes. Marilena Chauí coloca que há, aí, um problema e uma dificuldade a superar... “na instável e complicada posição em que a determinação econômica e a ação política se enfrentam”. (Chauí, 2000, pág. 50).

Santos (1995) discute a crise nas universidades. Afirma que se trata de uma crise não só de hegemonia, como apontávamos acima, mas, sobretudo, uma crise de legitimidade e institucional agravada pela sua deliberada descapitalização ou sucateamento. Retoma essa questão em 2008, afirmando que o que se tem é “colapso das infraestruturas, ausência quase total de equipamentos, pessoal docente miseravelmente remunerado e, por isso, desmotivado e propenso à

corrupção, pouco ou nulo investimento em pesquisa” (SANTOS, 2008, p. 24).

Em “A universidade do século XXI” (2008), o autor retoma as questões da crise, apontando que a crise de hegemonia se dá devido às contradições existentes entre as funções tradicionais da universidade ao longo de sua existência - produção da alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos científicos e humanísticos necessários à formação das elites - e o que lhe foi imposto nos tempos modernos pela sociedade capitalista que passa pela formação de mão de obra qualificada e produção de conhecimentos instrumentais necessários à função de uma mão de obra qualificada para o capital e a incapacidade da universidade de lidar com as novas funções imputadas pelo Estado, levando à crise (SANTOS, 2008, p.13).

A segunda crise era a crise de legitimidade provocada pelo facto de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro. Finalmente, a crise institucional resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social (Santos, 2008, p.14).

Observa-se o incremento do ensino virtual, com avaliações preponderantemente quantitativas, situações estas que afetam diretamente o trabalho de docentes e pesquisadores. Precarizados, os docentes “se descobrem” trabalhadores da/na educação incapacitados para as tarefas que,



tradicionalmente, caracterizaram o surgimento da universidade entre nós: a formação de elites, na vivência de uma cultura erudita.

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES

Chauí (2000) apresenta questionamentos que tocam diretamente na questão da valorização da docência. Desde os anos 70, e sob o prisma da eficiência administrativa, veio tomando corpo a escolarização da universidade. Perdeu-se em qualidade, perdeu-se de vista o caráter propriamente universitário da docência que ganhou um sentido puramente escolarizante “e a prova disso é: as avaliações medem a produção, e a produção é: em quantos congressos foi? quantos papéis publicou? quantos livros escreveu?, em quantas notas de rodapé foi citado?, A docência nem faz parte da avaliação, nem entra no cômputo da avaliação universitária. Ela é nada. Deletaram.” (Chauí, 2000, pág.50).

A precarização do trabalho docente nas universidades estatais se reveste de muitas faces, dentre elas os critérios de pontuação vinculados aos salários e os sistemas nacionais de avaliação externa. É exemplar dessa corrente a Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998, alterada pela Lei nº 11.087, de 4 de janeiro de 2005, que implanta o sistema de gratificação e estímulo à docência (GED). A Lei nº 9.678 veio acompanhada pelo achatamento salarial, a sobrecarga de trabalho, a suspensão de concursos públicos para reposição de vagas de técnicos-administrativos e de docentes.

Ocorreram, em sequência, as contratações temporárias por meio de concursos rápidos para professores interinos ou

substitutos, muito utilizados nas redes públicas estaduais, principalmente no ensino fundamental e médio (Souto, 2002). “No caso do Brasil, este processo acelerou-se com o sistema privilegiado de aposentadorias do sector público que facultava aos professores universitários aposentar-se precocemente (milhares deles antes de completar 50 anos) e, na sequência, “migrar” para uma universidade privada” (Santos, 2008, p.19).

Nas universidades particulares, as contratações seguem uma lógica ainda mais perversa, pois muitos professores possuem contratos de trabalho temporários e precários, com salários que não contemplam a formação, recebendo por hora-aula, tendo, na maioria das vezes, que trabalhar em mais de uma instituição, sem contar o número de alunos por sala e as monitorias a que são submetidos nas plataformas de cursos à distância.

Um outro aspecto dessa realidade perversa, tanto em universidades particulares quanto em universidades estatais, embora estas últimas exijam dedicação exclusiva, é a venda de serviços via consultorias como forma de complementar renda e ou melhorar as condições de trabalho. Nessas instituições, temos ainda professores contratados por serem pesquisadores promissores que se dedicam a algo muito especializado.

O professor ideal agora é um híbrido de cientista e corretor de valores. Grande parte do seu tempo deve ser dedicado a preencher relatórios, alimentar estatísticas, levantar verbas e promover visibilidade para si e seu departamento. O campus vai se reconfigurando num gigantesco pregão. O gerenciamento de meio acabou se tornando fim na universidade. A ideia é que todos se empenhem no limite de suas forças [...]. (SEVCENKO, 2003, p.6-7)

Esse conjunto de questões em torno da profissão docente tem levado o corpo



docente de universidades tanto estatais quanto privadas a, como assevera acima Sevckenko, “desempenharem suas atividades docentes no limite de suas forças”. A competição exacerbada leva a um individualismo extremo, pautado evidentemente em um modelo de universidade organização empresarial.

Cada vez mais, nas últimas décadas as questões do cotidiano docente foram tratadas pela via individual e não coletiva; pela competição e não pela cooperação; pelo avanço das diversas formas assumidas pela atividade acadêmica mercantilizada e pela proliferação das 282 fundações privadas “ditas de apoio” e não pela melhoria dos órgãos de administração e gestão pública. O projeto privatista avançou em espaços significativos das IES públicas e multiplicou as matrículas nas instituições particulares. Nos estabelecimentos privados se aprofundaram, ainda mais, as condições de precariedade no regime de trabalho, o achatamento salarial e as práticas anti-sindiciais, a ponto de o governo brasileiro receber uma notificação, por parte da Organização Internacional do Trabalho, devido às demissões de lideranças sindicais e casos de assédio (SANTOS, 2008, p.75).

As investidas por parte do capital na universidade brasileira por meio de políticas públicas minam a autonomia dos professores de várias formas de resistência, dentre elas o silenciamento. Este merece ser discutido e analisado, pois poderemos encontrar trilhas para a crise da universidade e requalificar a proletarização do trabalho docente.

Deve-se considerar, sobretudo, que há, sempre, a possibilidade de repensar e qualificar a educação...

Faz alguns anos eu venho dizendo qual universidade não queremos. [...]

Agora a pergunta é: que universidade nós queremos? Isto é, somos capazes de algo mais que lamentar ou esperar propostas que nos ofereçam. Temos caminhos para

trilhar, e temos maneiras de fazê-lo porque nós somos capazes de pensar o problema, de compreendê-lo autonomamente e então buscar formas de atuação pelas quais quebramos obstáculos. Deste modo a ação política enfrenta o obstáculo econômico na autonomia do conhecimento, (enfrenta) o fetichismo de uma falsa legalidade e da eficiência empresarial [...] o que significa para nós uma nova definição da autonomia. Essas não são meramente palavras de ordem ou chavões. Elas referem-se à nossa maneira de ser e agir e às possibilidades que se abrem para nós na mudança da universidade de no campo da autonomia” (CHAUÍ, 2000, p.52).

OS PROFESSORES E O CURRÍCULO

A análise das condições do trabalho docente nas universidades não pode se furtar à consideração da relação entre a docência e o currículo. Currículo aqui entendido não apenas, mas ainda, como o rol de conhecimentos socialmente produzidos e selecionados para compor o percurso de estudo escolar, visando a uma formação acadêmica e profissional, determinada, organizada em tempos, espaços, dispositivos pedagógicos, normas, regras, planos e métodos de aprendizagem e de ensino.

O entendimento de currículo que fundamenta a construção deste texto é aquele que se apropria das contribuições das teorias críticas do currículo, que apontam para o currículo como artefato escolar socialmente constituído e em permanente processo de elaboração, num campo de acomodação e contestação, composto por grupos econômicos e culturais diferencialmente fortalecidos e representados, em contextos igualmente diferenciados e historicamente construídos.

Como campo de disputas, de acomodação e transformação, o currículo está muito



longe da pretensa neutralidade que lhe foi atribuída pelos teóricos tradicionais do currículo. Para estes, entre os quais Bobbit e Tyler, o currículo é uma composição desinteressada e técnica de conhecimentos. Conhecimentos estes selecionados segundo fontes imparciais da filosofia e da ciência, segundo os valores consensuais da sociedade com vistas à educação e formação do cidadão para o desempenho de funções que contribuam para o progresso social. Consequentemente, as preocupações das teorias tradicionais do currículo e de seus modelos voltam-se a “como” organizar o currículo e ao estabelecer de metodologias que otimizem desempenhos.

A discussão do currículo está indelévelmente ligada às discussões dos projetos educacionais de uma dada sociedade que, de acordo com sua configuração econômica, política e cultural, constrói valores e normas que lhe expressem os fundamentos e objetivos, e que busquem sua manutenção, reprodução e desenvolvimento. O potencial civilizatório de cada sociedade incorpora-se às formas de organização da vida social e, entre estas, os projetos educacionais politizam cada ato de conhecimento nas instituições de ensino. Desse ponto de vista, é impensável considerar o currículo neutro, descolado de um conceito de mundo, de sociedade, de homem e de escola.

O estabelecimento dos conhecimentos que compõem o currículo está relacionado não à investigação de qual conhecimento é verdadeiro, mas sim à investigação das razões últimas e primeiras que estabelecem um dado conhecimento como explicação verificável. A questão não é qual conhecimento, mas por que este conhecimento e não aquele.

A imagem criada por Descartes permite

uma compreensão acerca dos conhecimentos e dos conteúdos escolares. O filósofo, geômetra e matemático criou um símbolo interessante para expressar sua ideia acerca do conjunto de conhecimentos: a árvore dos saberes.

As raízes da árvore representam os Mitos fundantes da civilização, forma primeira de conhecimento que dava sentido aos fenômenos naturais e humanos. Utilizava linguagem alegórica em narrativas poéticas com fins de registro daquela elaboração, transmissão às futuras gerações e reprodução de um modo de interpretar o mundo e de viver.

O tronco da árvore representa a Filosofia, forma elaborada e essencial para a existência e expansão da árvore. Por Filosofia pode-se entender as elaborações do intelecto humano em seu esforço de dar sentido e organização aos objetos cognoscíveis. Utilizam-se, para tanto, estruturas racionais de interpretação e expressão, com linguagem que expressa o encadeamento lógico das ideias. O objetivo da Filosofia pode ser entendido como o de constituir-se enquanto saber por excelência, como aquele que sustenta e dá consistência ao edifício do conhecimento.

Os galhos, por sua vez, representam as diferentes disciplinas científicas existentes no tempo de Descartes, que, por sua vez, subdividem-se em inúmeros ramos. A Ciência, numa interpretação, representaria a mais alta conquista do gênero humano. Significaria as respostas avançadas que o homem elaborou para dar conta dos desafios existenciais, naturais e sociais que lhe são postos em razão direta da necessidade da garantia da sobrevivência e do progresso.

Por mais que a árvore dos saberes se declare expressão a serviço da totalidade,



ela hierarquiza os saberes e privilegia os científicos, considera-os centralmente no currículo em detrimento de outros saberes: os estéticos, os eróticos, os literários, artísticos e outras conjunções peculiares à totalidade vivente.

No movimento essencialmente moderno de disciplinarização, de paulatina e crescente especialização dos saberes, assistimos à perda da totalidade (como ignorância) para possibilitar o conhecimento; nesse processo, vão-se criando as diferentes ciências e proliferam os novos saberes. Nas escolas, o processo é reproduzido na dimensão do ensino-aprendizagem, e os currículos mais e mais se especializam, subdividindo-se cada vez mais. No entanto, quanto mais nos enfronhamos pelos galhos da árvore, mais difícil fica a vislumbrar a árvore em sua completude; às vezes, chega-se mesmo a se perder a dimensão da unidade, de que a árvore é uma só e que aquele ramo daquele galho é parte deste todo (GALLO, 2009, p. 16).

Chega-se a perder, o que é mais grave, a dimensão da unidade daquele que é formado de acordo com a perspectiva de que o conhecimento científico, e nem todo ele, mas apenas aquele que é selecionado como verdadeiro e útil, é o saber em si.

Perde-se, também, a dimensão da unidade do conhecimento na formação com perspectiva científica. Descartes significou uma opção fundante no pensamento europeu a partir do séc. XV. Foi oficialmente incorporado pela didática da Companhia de Jesus e nos colégios jesuítas seu método que deu suporte pedagógico à colonização a serviço da cristandade. Substituiu-se, então, aquele existir filosofante que havia sido plausível para Montaigne, que havia sido palatável para o humanismo da Renascença italiana e para a convivência entre sabedoria e práxis (própria a uma pedagogia dos Jardins de Epicuro). Desaparece aquele Pedagogo que ensina com a vida por

meio de plausibilidades do bom senso e do bem-viver e vai-se afirmando hegemônico o ego-individuante do “*ego, ego sum, ego existo*” peculiar e propedêutico cartesiano, isto é, afirmam-se como recorrente certeza as verdades aferidas pelo *cogito* – e é necessariamente verdadeiro aquilo que é por um *ego* proferido.

E, sendo verdadeiro desse modo e nesse procedimento, é excludente, isto é, dicotomiza como sendo falsa toda e qualquer alteridade. Em nome da propagação de conhecimentos verdadeiros passa-se à “liberdade vigiada” dos conteúdos. Cada proposta curricular, tal como se fosse uma cartilha para catequese, requer o “santo ofício” da censura, aquele procedimento que faz triagens, separa o joio e o trigo, o verdadeiro e o falso.

Perrenoud (2003), analisando as relações entre a avaliação (como prática pedagógica e como medida de desempenho dos alunos e das escolas em sistemas externos e massificados de avaliação) e currículo, faz importantes afirmativas nesse sentido. É representativo o que o autor aponta como uma das grandes conclusões do seu trabalho: a análise das avaliações aponta para uma ênfase nos conteúdos cognitivos.

Tal aspecto, segundo Perrenoud, deve-se, em parte, à mensurabilidade possível desses conhecimentos em testes de papel e lápis. “É mais rápido e mais barato ater-se a provas escritas, reduzindo, desse modo, aprendizagens escolares às aquisições cognitivas, dando prioridade às disciplinas principais e às operações técnicas” (PERRENOUD, 2003, p. 12).

Esses resultados indicam a escola como portadora de uma instrução essencialmente cognitiva, em detrimento de uma educação afetiva, social e relacional (PERRENOUD, 2003, p. 20). Deve-se pontuar que



este texto busca contribuições de autores que, embora num primeiro momento, tratem da escola, dão importantes contribuições para pensar a universidade.

Quanto à função social do ensino, considerando especificamente o ensino público espanhol da atualidade, Zabala (1998) afirma que é "...selecionar os melhores em relação à sua capacidade para seguir uma carreira universitária ou para obter qualquer outro título de prestígio reconhecido" (ZABALA, 1998, p. 27). Os esforços educacionais vão, nesse sentido, ao encontro de objetivos propedêuticos eminentemente de capacitação profissional. Concentram-se em conhecimentos científicos e técnicos, que acionam, por sua vez, as estruturas cognitivas prioritariamente. Em contrapartida, outros conteúdos e habilidades são subvalorizados.

É questionável o direcionamento da universidade e do currículo a objetivos seletivos, propedêuticos e cognitivos tão somente. Outros fundamentos e horizontes não são desejáveis e possíveis? E para sua realização, qual pode ser o primeiro passo?

O ponto chave para a consideração acerca dos fins da universidade e do currículo está em sua intencionalidade e potencialidade de trabalhar com vistas a uma proposta de compreensividade e formação integral. O currículo assim constituído atende "à diversidade dos alunos de processos autônomos de construção de conhecimento" (ZABALA, 1998, p. 50). O que se tem, em desdobramento de tal proposta, é o trabalho pedagógico que contribui para a constituição de um pensamento e de atitudes críticas e emancipatórias.

Essas são características que compõem o que as autoras Moraes e Neves, citadas por Mainardes e Stremel (2010, p. 9) chamam de

pedagogia mista. Numa pedagogia mista o professor assume um papel de mediador e os alunos um papel mais ativo. A pedagogia mista é uma construção que pretende superar os processos pedagógicos que Basil Bernstein (1996) definiu como pedagogias visíveis e pedagogias invisíveis. Pedagogias visíveis são aquelas práticas pedagógicas marcadas por forte classificação e forte enquadramento e as pedagogias invisíveis caracterizam-se por fraca classificação e fraco enquadramento.

Classificação e enquadramento são conceitos elaborados por Bernstein para servir como critério de elaboração e análise de currículos. O conceito de classificação é utilizado para descrever as áreas do conhecimento contempladas no currículo e os conteúdos a serem ensinados. A classificação dos conhecimentos e dos conteúdos no currículo pode ser forte ou fraca. Uma forte classificação denota que os conteúdos estão separados por limites fortes. Numa classificação fraca há reduzida separação entre os conteúdos e as áreas de conhecimento, permitindo um maior contato entre eles.

O critério de enquadramento refere-se às relações de poder e controle que são constituídas no processo de ensino/aprendizagem de acordo com o projeto educacional em que se insere. Influencia como o processo se dá notadamente no que diz respeito à relação professor/aluno. Se o enquadramento é forte o transmissor da mensagem tem grande controle da mensagem transmitida; se é fraco, o transmissor tem um controle menor sobre os elementos da prática pedagógica.

Diferentes propostas educacionais comportam diferentes tipos de currículo, Tais propostas educacionais e currículos estão



em razão direta dos objetivos educacionais perseguidos por dada instituição ou conjunto delas e do projeto de sociedade e de homem para os quais concorrem.

Adriana Loss, Diretora de Organização Pedagógica da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), universidade intencionalmente popular, assim se coloca a respeito do processo de constituição da UFFS:

a universidade popular começou antes da portaria ou decreto por meio de que o Poder Executivo (e o MEC) instituíram-na. Tem sido recorrente entre nós a percepção de que houve expectativas e movimentações prévias, isto é, esta universidade não surgiu “de cima para baixo”, ela nasceu em decorrência de grande mobilização nos três estados do sul do Brasil; alguns movimentos sociais do campo e da cidade, algumas secretarias municipais de Prefeituras, algumas ONGs, alguns programas ou projetos de Comunidades Religiosas com definido perfil popular têm se manifestado (LOSS, 2012, p.76).

Quanto ao projeto da universidade, aponta eixos basilares de compreensão presentes nas discussões e elaborações da matriz curricular, eixos estes que fazem coro à diversidade, à autonomia e à integração.

Para os movimentos sociais, que deram origem à U.F.F.S.—Universidade Federal Fronteira Sul, a classe popular necessita saberes que sejam não apenas técnicos. Assim, a matriz curricular está organizada em três domínios: o comum, o conexo e o específico, assegurando que os estudantes recebam formação cidadã, interdisciplinar e profissional.

A finalidade do domínio comum é desenvolver nos estudantes conhecimentos, habilidades, competências instrumentais e posturas fundamentais para o bom desempenho do cidadão ativo, ser humano *sciente* em questões de convívio humano em sociedade, desperto às relações de poder e as valorizações sociais, (desperto) à organização política-econômica e cultural nos seus

vários âmbitos – municipal, estadual, nacional e internacional. A finalidade do domínio conexo (no currículo) abrange um conjunto de disciplinas situadas no universo das fronteiras do conhecimento, disciplinas de interfaces e interações entre os vários cursos, preparando um profissional politécnico. O domínio específico abarca os componentes curriculares traduzidos em disciplinas, seminários, atividades complementares, dentre outros, próprios a determinada área do conhecimento e de processo formativo para desempenho profissional específico. Estuda aprofundadamente uma determinada área do conhecimento. (LOSS, 2012, p. 152).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arelado às características da universidade em que exerce a docência, aos dispositivos pedagógicos e legais que compõem e regulam as universidades e os sistemas de ensino, o professor é elemento diretamente responsável pela realização das propostas educacionais e do currículo. Sua postura é fundamental na prática pedagógica que realiza o currículo oficial produzido e prescrito, mas que igualmente o transforma e resignifica.

Para Giroux, os professores são peças-chave para a constituição do que chama de “[**universidades**] (grifo nosso) públicas como esferas democráticas” (GIROUX, 1997, p. 27). O autor elabora essa definição como expressão e proposta de uma “pedagogia radical”, que vai além da crítica da escola e da sociedade como meramente reprodutoras das estruturas sociais alienantes e que podem ser utilizadas para pensar um projeto de universidade popular.

Por pedagogia radical pode-se afirmar que o autor designa o direcionar de esforços de elaboração e de execução de uma “pedagogia das possibilidades” (GIROUX, 1997, p. 27). A pedagogia das possibilidades aponta



para as oportunidades de lutas e reformas democráticas no funcionamento cotidiano das universidades congregando, para isso, o trabalho de professores, fundamentado de maneira crítica e profundamente transformador.

Os professores aparecem, então, no discurso de Giroux, como “intelectuais transformadores”. Docentes em sua essência, com competência técnica e compromisso político (NOSELLA, 2005), assumem e realizam, em conjunto, a possibilidade da reflexão crítica acerca das questões fundamentais da educação e de seu funcionamento cotidiano.

Abertos ao diálogo e ao aprendizado inter-pares, socializam os entraves, os alcances e os problemas da docência para que “apoiadamente” busquem alternativas de enfrentamento e proposituras. Esse trabalho se faz com investigação criteriosa e fundamentada, calcada num projeto que se expõe como exercício de constituição pública de saberes, sempre em correlação democrática e diversificada.

Para desenvolver uma pedagogia das possibilidades, para lutar por uma universidade pública democrática, é preciso ter objetivos claros e estáveis, de modo que os professores possam investir sua energia e esforços para compor um projeto educacional que dê conta da formação integral dos alunos. O projeto de uma instituição de ensino encarna-se em seu currículo, conjunto de objetivos e conteúdos de formação. Cada sociedade moderna elabora seu projeto educacional, concretizado no currículo. O currículo comporta, dessa forma, uma diversidade de concepções de vida e, portanto, de educação, que coexiste numa sociedade **pluralista**.

No fundo, o vocabulário do

multiculturalismo está centrado na noção de maioria *versus* minoria, assim como de comunidade porque ele se origina em sociedades onde essas práticas estão pensadas como forma de lidar e incorporar à sociedade civil aquelas que foram definidas como minorias, das quais se pressupõe que se organizem e se comportem como uma comunidade.

Se identidade é um termo relativamente novo nas ciências humanas, isso é mais ainda o caso na universidade brasileira. Talvez seja preciso pensar numa terminologia centrada em torno da noção de exclusão-inclusão: é preciso pensar o Brasil de uma forma culturalmente, além de socialmente, mais inclusiva.

Não é simples discutir o multiculturalismo nas políticas educacionais porque, ainda que o termo seja utilizado na maioria dos países, seus significados discursivos deslizam em um terreno pantanoso. O seu surgimento se deu justamente pela falta de valorização da cultura das massas tida como inferior. O próprio termo cultura nos remete à reflexão de que cultura é tudo o que o homem produz. Numa sociedade capitalista há a valorização de apenas uma matriz cultural, qual seja, a dominante, dita como única, certa e imutável, que nas maiorias das escolas é multiplicada sem nenhuma ressignificação e contextualização da diversidade. O multiculturalismo surge para contrapor esse contexto e essa realidade fragmentada discriminatória, tentando criar possibilidades para a integração social.

É uma opção política, quase sempre, uma escolha. Em termos de princípio, se é a favor de concessão de (novos) direitos, também de direitos culturais, para todos aqueles grupos e indivíduos que tiveram uma história de desfavorecimento social por variados fatores.



BIBLIOGRAFIA

BERNSTEIN, B. A estrutura do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOBBIT, F. The Curriculum. 3ª ed. New York: Arno Press & The New York Times, 1918.

BRASIL, Lei n. 9.678, de 3 de julho de 1998. Institui a Gratificação de estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. Alterado pela Lei n. 11.087, de 4 de janeiro de 2005. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 5 de jan 2005.

CHAUÍ, M. Resistir às determinações do mercado, em busca da autonomia do saber. Revista ADUSP, n. 21, dezembro de 2000. Disponível no site: <http://www.adusp.org.br/files/revistas/21/r21a09.pdf>. Acesso em 28 de janeiro de 2012.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 5-15, set/out/nov/dez 2003.

GALLO, S. A organização do currículo. Série Currículo: conhecimento e cultura. TV Escola/Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação, ano XIX, nº1, abril/2009

GIROUX, H. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOSS, A. S. A construção da matriz curricular da UFFS. Diretoria Pedagógica. Mimeografado. Chapecó, U.F.F.S. 2012.

MAINARDES, J. & STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. Revista Teias, v. 11, n. 22, p. 1-24, maio/ago 2010.

NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. Educação e Sociedade, vol. 26, n. 90, p. 223-238, jan/abr 2005.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 9-27, julho/2003.

SANTOS, B. S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, L. A construção do currículo. Série Currículo: conhecimento e cultura. TV Escola/Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação, ano XIX, nº1, abril/2009

SEVCENKO, N. Orfeu estático na Metrópole. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SOUTO, R. T. Recrutamento e qualificação de professores primários instituída na instrução Pública Paulista: um estudo das tecnologias de estado no campo educacional (1892 a 1933). São Paulo: PUC (tese de doutorado), 2005.

TYLER, R. W. Princípios básicos de currículo e ensino. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1975.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR (EEES): INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO NA GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS?

ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR (EEES): REGULATION INSTRUMENT IN THE MANAGEMENT OF BRAZILIAN SUPERIOR EDUCATION INSTITUTIONS?

EGESLAINE DE NEZ¹

e.denez@yahoo.com.br

ANTONIO BOSCO DE LIMA²

boscodelima@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo identificar se o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), intitulado inicialmente como Processo de Bolonha, é reconhecido como um movimento regulatório que influencia a gestão de universidades no Brasil. O procedimento metodológico parte de um estado da arte/estado de conhecimento dos documentos que compõem o Processo, assim como sobre o tema da regulação e contempla a análise de conteúdo. A abordagem analítica dos dados é qualitativa. A relevância científica desta investigação relaciona-se diretamente com o fato de, apesar da existência de vários estudos dedicados ao EEES, poucos deles estão no âmbito desta discussão que tem como um dos principais focos descritivos a regulação transnacional. Considera-se, finalmente, que se verifica uma complexa relação de entrelaçamento entre a regulação transnacional e as políticas públicas educacionais contemporâneas que se articulam dinamicamente e servem como aporte para algumas ações das instituições brasileiras.

Palavras-chave: Educação Superior • Gestão • Regulação.

ABSTRACT

This article aims to identify whether the *Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES)*, initially named as *Processo de Bolonha* (Bologna Process), is acknowledged as a regulatory movement that influences the university management in Brazil. The methodological procedure starts as a state of the art/ state of knowledge of documents that comprise the Process, and on regulation theme as well and contemplates a content analysis. The analytical approach is qualitative. The scientific relevance of this investigation relates directly to the fact that in spite of many studies devoted to the EEES, few of them are included in the context of this discussion that has the transnational regulation as one of its main focus. Finally one considers that a complex interlacement relationship is observed between the transnational regulation and the contemporary public educational policies that dynamically articulate and serve as a contribution to given actions from Brazilian institutions.

Key words: Superior Education • Management • Regulation.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - 2014dO. o Sul- UFRGS, 2014. Professora na Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul- UNEMAT. Líder do Grupo de Estudos sobre Universidades- (GEU/UNEMAT).

2 Pós Doutor pela UNICAMP- SP, área de concentração História, Filosofia e Educação- 2012. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica- PUC - SP, 2001. Professor Associado da Universidade Federal de Uberlândia e Coordenador do Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação- GPEDE.



INTRODUÇÃO

As políticas sociais não estão isentas da intervenção do estado capitalista. Aliás, estas são produtos deste Estado. Servem aos interesses do capital ou, como sugere Vieira (1992, p. 30), “parte da estratégia da classe dominante, mais adequadamente da burguesia”. Isso que parece ser óbvio, mas no imaginário popular não é assim tão simples. Afinal, as políticas públicas são moedas de troca, que parecem solucionar questões da miserabilidade (cultural, social, educacional, da segurança, dentre outras), mas apenas amenizam o teor de tais problemas.

Assim, na análise e avaliação de políticas implementadas por um governo, fatores de diferentes natureza e determinação são importantes. A compreensão do conceito de políticas públicas é um fator relevante e pode ser caracterizado como o Estado em ação e isso significa dizer que é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas e de ações voltadas para setores específicos da sociedade (HÖFLING, 2001).

É nessa conjuntura que este estudo se desenvolve, destacando uma política social da educação, com especificidade da Educação Superior, e um de seus principais marcos internacionais regulatórios: o Tratado de Bolonha. Para entendê-lo, torna-se necessário estabelecer algumas teses sobre a globalização, mundialização e a questão local. Neste trabalho, tais categorias estão articuladas ao mundo da produção, sob a custódia do capitalismo, que essencialmente volta-se para o mercado e para a circulação de mercadorias. Lógico, portanto, que a educação perde, nesse contexto, seu viés social e passa a ser tratada como uma mercadoria, que precisa,

para ser viabilizada garantir acúmulo e circular, o que significa ser comprada e vendida.

REGULAÇÃO: CONCEITOS, DEFINIÇÕES E TIPOS

Numa época marcada pelo impacto das tecnologias de informação e comunicação, deter e produzir conhecimento, bem como transformá-lo em inovações nas esferas econômica e social, é um posicionamento estratégico de cada país (LIMA e CONTEL, 2011). Robertson (2009) destaca que é compreendida como um motor para o desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento. Reconhece-se, desse modo, a importância que a universidade tem, sobretudo na perspectiva de produção e transferência de conhecimentos através da pesquisa produzida na Pós-graduação.

Iniciativas nesse sentido, de caráter nacional, foram relevantes para a interiorização da Educação Superior, seja pela via do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹ – no âmbito público, seja pela aceleração do financiamento da educação via Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)² ou de bolsas por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni)³ – no âmbito privado. Além disso, a criação da Universidade Aberta do Brasil entre outros desdobramentos que ocorreram no sentido de massificar (quantificar) o número de egressos com formação superior atendendo a demandas exclusivas do capital.

Tais iniciativas, que ocorreram particularmente durante o governo Lula da Silva, em seus dois mandatos (2003-2010) visavam no campo da economia sustentar a tese de neodesenvolvimentismo



econômico e social, alavancando as cidades do interior na conquista capital, elevando-se o número de vagas na Educação Superior e formando sujeitos com base tecnológica. Daí o foco voltado para a criação de cursos de caráter tecnológico.

Substancialmente, tem-se no Plano Nacional de Educação (PNE)⁴, recém-aprovado, um teor de incremento na graduação e na Pós-graduação. Em seu Artigo 2, que trata das diretrizes, destaca-se o inciso VII: promoção humanística, científica, cultural e tecnológica. Duas metas são fundamentais para potencializar tal objetivo: a Meta 12 - elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas (no segmento público); e a Meta 14 - elevar gradualmente o número de matrículas na Pós-graduação *Stricto Sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores.

Vale destacar que as Instituições de Educação Superior (IES) já vinham caminhando em direção a essas metas. As políticas, os programas e as práticas universitárias foram cada vez mais cooptadas e dimensionadas por interesses políticos e econômicos geoestratégicos, que sofrem injunções e suportam pressões ao longo de sua história. Barroso chama esse movimento de regulação e sinaliza que o conceito é polissêmico e descreve dois tipos de fenômenos diferentes e interdependentes que são: “os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a acção dos actores; os modos como esses mesmos actores se apropriam delas e as transformam” (BARROSO, 2006, p. 12).

Cabrito a define como o “[...] modo como os portadores de autoridade

coordenam, controlam e influenciam o sistema educativo e os seus actores, através de regras, normas, pressões e constrangimentos, condicionando a acção daqueles actores em função dos objectivos políticos que perseguem” (CABRITO, 2011, p. 187). Assim, a regulação se concretiza nas ações dos ocupantes ocasionais que detêm o poder, isso significa dizer, os indivíduos que possuem a capacidade legal para implementar regras ou normas com êxito e que fazem valer suas decisões.

Segundo Dale (1997), a regulação presuppõe controle. Aqui, no caso específico da Educação Superior, as sanções legais que originam o domínio viriam através da organização das atividades que o Estado impõe por meio do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Assim, ao longo das décadas, a regulação consegue um avanço na definição de padrões e regras, segundo os quais as IES brasileiras são forçadas a seguir e a respeitar.

Afinal, trata-se de políticas que visam garantir o controle do Estado sobre a sociedade. Mas, além do controle social, trabalha-se com o imaginário social, construindo-se uma ideia de acesso, de conquista e de evolução. Como referencia Faleiros (1991, p. 18), “A forma como as políticas sociais aparecem nos discursos, nos jornais, nas inaugurações faz parte do imaginário social da interação simbólica ou da ideologia dominante.”

Processualmente, como esclarece Barroso, acentua-se a relevância da regulação nos processos de recomposição do papel do Estado e na alteração dos seus modos de intervenção. Sendo resultado da busca de seu papel na “[...] definição, pilotagem e



execução das políticas e da ação públicas, mas, por outro lado, ele passa a ser obrigado a partilhar esse papel com a intervenção crescente de outras entidades, e atores, que se reportam a referências, lugares e processos de decisão distintos” (BARROSO, 2006, p. 11).

Para se compreender a natureza e a dimensão do processo regulatório na Educação Superior e as imbricadas interlocuções que se estabelecem entre os níveis global e local, considera-se útil recorrer às contribuições formuladas por Barroso (2006) que divide a regulação em três instâncias: regulação transnacional, nacional e microrregulação local. Esses três níveis de regulação se distinguem pelo *locus* de sua atuação (hierarquia) e pela extensão e capacidade que têm de se impor ao conjunto das relações que se materializam entre os vários níveis de políticas públicas educacionais. Por regulação transnacional, Barroso compreende um conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo (BARROSO, 2006, p. 44-45 – grifos do autor).

Vale destacar que esse tipo de regulação tem sua origem em países centrais e faz parte do sistema de dependência em que se encontram os países periféricos, num quadro de estrangulamentos estruturais de natureza política e econômica, que integram os chamados efeitos da globalização e que resultam na geopolítica do conhecimento e na internacionalização

da Educação Superior (LIMA e CONTEL, 2011).

Barroso ressalta que esse tipo de regulação é resultado da existência de “[...] estruturas supranacionais – que mesmo não assumindo formalmente um poder de decisão em matéria educativa – controlam e coordenam, por meio das regras e dos sistemas de financiamento, a execução das políticas nesse domínio” (BARROSO, 2006, p. 45).

Já com relação à discussão do conceito de regulação nacional, destaca-se que pode ser entendido como o modo com que as autoridades exercem a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educativo, orientando, através de normas, o contexto da ação dos diferentes atores sociais e seus resultados. Barroso esclarece que

Por um lado, e numa perspectiva diacrônica, assiste-se a um processo de sedimentação normativa que resulta da sobreposição de novas regras, orientações e reformas (produzidas numa volúpia de transformação permanente que raramente ultrapassa a superfície do sistema), às práticas e estruturas antigas que, na maior parte dos casos, acabam por subsistir ainda que “travestidas” de uma pretensa modernidade (BARROSO, 2006, p. 53 – grifo do autor).

Assim, se constitui nas formas institucionalizadas de intervenção do Estado e de sua administração na coordenação do sistema educativo. Para Nez (2013), o governo nacional, ao definir marcos regulatórios para a educação, se respalda nas diretrizes internacionais, mas deveria recontextualizá-las para atender às suas demandas específicas e às particularidades de seu país que está numa determinada conjuntura, considera o global, mas atenta-se para o local. O poder público acaba



aperfeiçoando suas condições para o exercício da função regulatória.

A relação global/local obedece a uma essencialidade que está presente nas forças produtivas a serviço do capital. Então, o marco regulatório, que se segue ao marco reivindicatório, irá conduzir o Estado fundando ou refundando uma “nova ordem burguesa, apoiado em um Estado diminuído em sua base social, mas burocraticamente eficaz para servir ao capital” (BORON, 1991, p. 81). Nas últimas décadas tem-se visto algo diferente disso? O Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) extremamente monetário e o governo de Lula da Silva, praticando um ecletismo entre o social e o monetarismo.

A compreensão da disposição regulatória de conselhos específicos ou de espaços locais diversos é importante para se perceber algumas das tensões existentes na Educação Superior. Surge, então, a terceira e última instância de regulação proposta por Barroso, a microrregulação local, sendo considerada “o processo de coordenação da acção dos actores no terreno que resulta do confronto, interacção, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias [...]” (BARROSO, 2006, p.56-57). Dessa forma, está relacionada ao complexo jogo de estratégias, negociações e ações de vários atores na qual as normas e injunções da regulação nacional (ou internacional) são (re)ajustadas localmente.

Para Barroso (2006), os polos de influência da microrregulação local são diversificados e podem situar-se nos serviços da administração com intervenção direta ao nível local, nos grupos de interesses (políticos, sociais, econômicos, profissionais entre outros) organizados ou não, sejam no âmbito nacional ou internacional.

Enfim, pode-se enfatizar que o termo regulação está associado à intervenção do Estado na definição dos processos e na avaliação das atividades universitárias. É, sendo assim, uma forma de controle, organização das normas e função essencial para a manutenção do equilíbrio ou transformação de qualquer sistema. É exatamente nesse íterim que as reflexões deste artigo se fundamentam e se articulam com foco analítico para a regulação transnacional, como é o caso do Tratado/Processo de Bolonha.

Estado, globalização, local, espaço, obedecem às leis maiores de mercado, as quais tendem a regular e não serem reguladas no sistema capitalista. Portanto, a regulação transnacional visa ao intercâmbio, ao reconhecimento, à relação sem entraves para a circulação das várias mercadorias, dentre as quais, a que se trata: a educação. Novamente, recorrendo a Boron, o “desenvolvimento capitalista requereu o dismantelamento sistemático das instituições, práticas e valores tradicionalmente associados com a democracia burguesa” (BORON, 1991, p. 87).

Visa, portanto, ao dismantelamento do nacional, do local, das fronteiras e ao primado do capital internacional, globalizado, mundializado, de valores centrais sobre os “periféricos”, de tecnologias primeiro-mundistas sobre as “pseudotecnologias” “terceiro-mundistas”, sinalizando o Tratado de Bolonha para o seu incremento nas várias nacionalidades.

O ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR (EEES)

O Processo/Tratado de Bolonha se intitula oficialmente como EEES e ocupa um papel de destaque na última década nas



discussões da Educação Superior, não apenas na Europa, mas no restante do mundo. Wielewicki e Oliveira (2010) enfatizam que “Podem-se empreender distintas análises sobre ele, mas é cada vez mais difícil ignorar sua força e impacto. A dimensão que ocupa hoje a Declaração de Bolonha está visceralmente relacionada ao contexto no qual esse acordo ganha existência” (WIELEWICKI e OLIVEIRA, 2010, p. 222). É, destarte, uma das transformações mais importantes na história das universidades europeias desde o início do século XIX.

Para Bastos (2008) essa renovação foi relevante para inserir a Europa novamente num contexto desenvolvimentista no que diz respeito à qualificação de seus profissionais e à competitividade. Todavia, o EEES se reporta e se relaciona diretamente com algumas tendências, tais como: a globalização da economia acompanhada de um fluxo transnacional de capitais e o estabelecimento de acordos comerciais, resultando na internacionalização do comércio, além da reestruturação do mercado de trabalho.

O EEES se constituiu inicialmente a partir da Carta Magna (1988) que considerava que o futuro da humanidade dependia em larga medida do desenvolvimento cultural, científico e técnico das universidades. Dez anos depois, a Declaração de Sorbonne (1998) lançou a proposta de harmonizar a arquitetura do Sistema Europeu do Ensino Superior e, em 1999, foi sistematizado o documento oficial designado de Declaração Conjunta que marcou a formalização da ideia da transformação do ensino superior na Europa (FRANÇA, 1998).

A partir de então, foram publicados seis comunicados (Praga/2001, Berlim/2003, Bergen/2005, Londres/2007, Leuven/

Louvain-la-Neuve/2009 e Bucareste/2012) e uma nova declaração (Budapeste-Viena/2010). Todos esses documentos desvelam os avanços da constituição do EEES e a análise do Processo de Bolonha 2020. Além disso, dispõem as ações a saber: os ciclos acadêmicos, a concentração e transferência de créditos curriculares, a mobilidade dos envolvidos e a unificação e colaboração dos países-membros na expansão do ensino superior. (Europa,2013).

Seu grande objetivo era a convergência dos sistemas baseados em três ciclos (licenciatura, mestrado e doutorado), também buscava introduzir um sistema de graus acadêmicos, promovendo a mobilidade dos estudantes, dos professores e dos pesquisadores. Ao longo do processo foram acrescentados outros elementos, tais como: aprendizagem ao longo da vida, competitividade econômica, atratividade aos estudantes, professores e pesquisadores, acreditação, cooperação, avaliação, qualidade, entre outros.

Trinta países europeus assinaram a carta de intenções da declaração e hoje mais de quarenta e sete países participam do EEES, o que de alguma forma demonstra a capacidade de articulação e de proposição de uma política pública transnacional. Hortale e Mora (2004) destacam que a Declaração de Bolonha não se caracteriza como um mandato da União Europeia (UE) que obriga os países-membros ao seu cumprimento; é, pois, um acordo que tem validade se os governos o implementarem em seus países. Poder-se-ia dizer que é “[...] um processo de todas e de cada uma das nações europeias em que a UE atua como dinamizadora” (HORTALE e MORA, 2004, p. 946). Com isso se informa o papel decisivo que a comunidade acadêmica tem para tornar o EEES uma realidade.



Morosini (2006) enfatiza que a declaração parte do pressuposto de que a “Europa do Conhecimento” é um fator imprescindível ao crescimento social e humano, elemento indispensável à consolidação e enriquecimento da UE, capaz de oferecer aos seus cidadãos as aptidões necessárias para enfrentar os desafios do novo milênio.

Para Siebiger (2013) a concepção do EEES apresenta uma política que busca conciliar cooperação, liberdade acadêmica, autonomia institucional, princípios democráticos, aliada às ideias de igualdade de oportunidades, atratividade, competitividade e atendimento a demandas do mercado do trabalho.

Em sendo dessa forma, conclui-se que o EEES gerou um período intenso de atividades políticas e universitárias. Porém, é notório que esse movimento não surgiu no âmago das universidades, e sim sob o comando dos dirigentes políticos. Segundo Nez (2011) tem-se a nítida impressão de que o sistema estava mais consciente dos problemas da Educação Superior do que necessariamente a comunidade acadêmica, e essa intencionalidade deve ser considerada na análise do EEES. No entanto, não se pode ignorar que a toda política está subjacente uma intencionalidade teórica e que o pano de fundo em que se constitui está regado pelos interesses globais e locais.

REPERCUSSÕES NO PLANO NACIONAL

Como apresentado inicialmente o teor ideológico do Tratado de Bolonha está na possibilidade de, enquanto mercadoria, ter um “luxo internacionalizado”. Portanto, sistemas de credenciamento, de transferência de créditos, reconhecimento de diplomas, mobilidade estudantil estão

presentes nas políticas sejam curriculares, sejam de mobilidade, sejam de articulações acadêmicas. No Brasil há o Programa Ciência sem Fronteiras⁵ que promove expansão e internacionalização da ciência, da tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira, por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional, além da especificidade da formação do pesquisador. Essa ideia implica o empresariamento da atividade científica. Prevê-se

[...] até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior (CIÊNCIA, 2013, p. 01).

Desse modo, parece inegável considerar que o Tratado/Processo de Bolonha seja uma forma de igualar a Educação Superior nos países-membros, com o foco principal na adequação de seus sistemas curriculares, visando à mobilidade que favorece o desenvolvimento da pesquisa e seu financiamento. Essas ações pretendem manter pesquisadores no espaço da União Europeia consolidando-a como centro de excelência da educação, fazendo com que se torne precursora de uma nova tendência em educação mundial.

Porém, para além da mobilidade da acreditação, têm-se mudanças substanciais que ocorreram com os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de graduação no Brasil, que foram iniciados com o chamado Edital 4/1997⁶.



Este conclama as IES a realizarem suas mudanças curriculares, focando, principalmente a formação bacharelesca e de licenciaturas. A partir desse ato regulatório, os cursos foram se especializando. É imprescindível comentar que o item 1 desse edital reforça que as diretrizes objetivam:

[...]servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas.

As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade (BRASIL, 2014a).

Mesmo que não sejam encontradas referências explícitas ao Tratado de Bolonha nas Diretrizes e nos PPP dos cursos de graduação, identifica-se em termos conceituais e essenciais que estão sinalizados nos termos: flexibilidade, habilidades, competências, dentre outros que demarcam e regulam os parâmetros para a constituição dos cursos.

Outro programa vinculado a tais orientações é o Projeto Tuning América Latina, que foi articulado em várias IES brasileiras, buscando uma afinação da Educação Superior ao modelo europeu. No Brasil, algumas universidades federais já possuem esse mesmo formato de arquitetura acadêmica; o Estado de Minas Gerais foi um dos precursores nesse tipo de formação, que, na legislação brasileira, intitula-se como Bacharelados Interdisciplinares (BI) (NEZ, 2011). Na Universidade Federal de Uberlândia, por exemplo, pode-se encontrar no PPP do Curso de Engenharia referência a tal programa, principalmente no que diz

respeito ao perfil do egresso e à creditação, aproximados ao posto no EEES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central deste trabalho foi o de realizar uma explanação sobre o modelo europeu para a Educação Superior e a sua influência no Brasil. Foram discutidas brevemente as concepções do mundo do capital, por meio de seus instrumentos de internacionalização, globalização, mundialização e como repercute nas experiências nacionais. Isso foi identificado na política educacional implementada nas últimas décadas (final do século XX e início do século XXI), desde o Edital nº 4/97, passando pelo PNE de 2014, pelas mudanças de diretrizes curriculares, pelas adaptações de financiamento referenciadas, além de discussões pertinentes em vasta literatura da área (LIMA, 2014) que tem privilegiado o primado do privado.

A partir da análise de conteúdo dos documentos que compõem o EEES, é possível enfatizar que, a cada encontro, os comunicados têm maior refinamento de ideias e aprofundamento teórico. Ao longo do processo foi perceptível a ênfase no contexto mundial com base na internacionalização da Educação Superior e na sociedade do conhecimento organizada em rede, além da sistematização de um possível alinhamento mundial.

Destaca-se, dessa forma, a correlação de forças para o incremento de políticas públicas para o EEES, bem como predomínio da referência à pesquisa, como um forte aliado na construção de um espaço hegemônico de apropriação e socialização do conhecimento produzido.

Isso se mostra aparente nas atividades realizadas pelo Processo que estão



articuladas e inscrevem-se nos objetivos do programa Educação e Formação 2020 e Europa 2020, como uma política pública para a Educação Superior nesses países. Assim, a adoção de um sistema de dois ciclos, em particular, já alterou a arquitetura do sistema de ensino superior europeu de uma forma inédita e profunda e de forma definitiva demarca ações noutros países. Ouvir.

É imprescindível aqui nesse momento conclusivo das reflexões sobre o EEES compreender que pode ser aclamado como uma regulação do tipo transnacional. Ratifica-se que é categorizado como uma regulação burocrática e administrativa, sujeita a uma rede complexa de normativas (diretrizes e metas propostas nos comunicados e nas declarações) que reforçam a intervenção direta do Estado (através dos

Ministros, seus representantes legais), que teve como função reconfigurar a oferta da Educação Superior europeia.

Cada contexto de ação (transnacional, nacional, local) é fonte e palco da regulação institucional e situacional. Isso porque a ação política das sociedades ocorre sempre condicionada por regras e recursos protagonizados e disponibilizados por atores no quadro de relações sociais com certo grau de institucionalização.

Salienta-se, também, que coexistem algumas diferenças nas três formas regulatórias exercidas nos diversos espaços (global, nacional e local), mas todas igualmente servem como uma possibilidade de organização das ações, políticas e práticas da Educação Superior brasileira.

NOTAS:

¹ Decreto nº 6.096/2007 que institui o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2007).

² Lei nº 10.260/2001 que descreve sobre o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (BRASIL, 2009).

³ Lei nº 11.096/2005 que constitui o Programa Universidade para Todos (ProUni) (BRASIL, 2008).

⁴ Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014b).

⁵ Decreto nº 7.642/2011 que cria o Programa Ciência sem Fronteiras (BRASIL, 2013).

⁶ Edital nº 4/97 que convoca as IES a apresentarem propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores (BRASIL, 2014a).



REFERÊNCIAS

BARROSO, J. (org.). A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.

BASTOS, C. C. B. C. O Processo de Bolonha no espaço europeu e a reforma universitária brasileira. *In Educação temática digital*. Brasília, p. 95-106, jan. 2008.

BORON, A. A. Estado, capitalismo e democracia na América Latina. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

BRASIL. Diretrizes gerais do decreto n. 6096 REUNI: Reestruturação e expansão das universidades federais. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>> Acesso em: 19 fev. 2012.

_____. Edital n. 4/97. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2014a.

_____. Fundo de financiamento estudantil (FIES). Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/leis.html>. Acesso em: 15 fev. 2009.

_____. Lei n. 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 15 jul. 2014b.

_____. Programa universidade para todos (ProUni). Disponível em: <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/>. Acesso em: 25 out. 2008.

CABRITO, B. Políticas de regulação e mudanças recentes no ensino superior em Portugal. *In CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V.; CHAVES, Vera Jacob (Org.)*. Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas. São Paulo: Xamã, 2011.

CIÊNCIA sem fronteiras. Decreto n. 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm>. Acesso em: 28 set. de 2013.

DALE, R. The State and the governance of education: an analysis of the restructuring of the State-Education relationship. HALSEY, A. H.; LAUDER, H.; BROWN, P; 1997.

FALEIROS, V. P. O que é política social. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FRANÇA. Declaração de Sorbonne. Sorbonne, 1998. Disponível em: <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne>. Acesso em: 04 jan. 2013.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. Caderno Cedes. Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41. Nov.2011.

HORTALE, V. A.; MORA, J. G. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do Processo de Bolonha. Educação e sociedade, Campinas. v. 25. n. 88. p. 937-960. Out. 2004.

LIMA, A. B. (org.). Qualidade da educação superior: o Programa REUNI. São Paulo: Paco Editorial, 2014.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento. São Paulo: Alameda, 2011.

MOROSINI, M. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. *Educar*. Curitiba, n. 28. P.107-124. 2006.



NEZ, E. Estado da arte dos planos nacionais da pós-graduação brasileira (1975 a 2011). Seminário de Educação SEMIEDU. Cuiabá: UFMT, 2013.

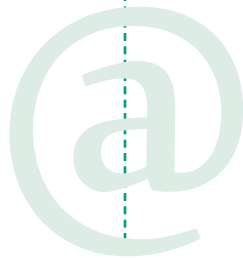
_____. Processo de Bolonha: instrumento de captação dos jovens pesquisadores para a construção de um espaço hegemônico de investigação. V Colóquio Internacional Educação e contemporaneidade. São Cristóvão: UFES, 2011.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? Revista Brasileira de Educação. V. 14, n. 42 p. 407-422.. set./dez. 2009.

SIEBIGER, R. H. O processo de Bolonha e a universidade brasileira: aproximações e distanciamentos a partir da análise de documentos referenciais. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados, 2013.

VIEIRA, E. Democracia e política social. Campinas: Autores Associados, 1992.

WIELEWICKI, H. G.; OLIVEIRA, M. R. Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha. **Ensaio: avaliação política pública educacional.** Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, abr/jun 2010.





LEIS ORGÂNICAS MUNICIPAIS E REGIME DE COLABORAÇÃO

MUNICIPAL ORGANIC LAWS AND COLLABORATION REGIMEN

ANDRÉIA SILVA ABBIATI¹

andrea.abbiati@gmail.com

SÉRGIO RICARDO EVANGELISTA²

tertoevangelista@uol.com.br

RESUMO

O regime de colaboração no Brasil, instituído pela Constituição Federal de 1988, responsabiliza, mutuamente, os entes federados na garantia do direito à educação. Diante dessa determinação, a presente comunicação tem como objetivo compreender a forma como o regime de colaboração foi contemplado nas leis orgânicas dos municípios pertencentes à Região Metropolitana de Campinas (RMC). Utilizamos como procedimento metodológico a análise documental das legislações municipais. A análise realizada demonstrou que há uma tendência, nas diversas leis orgânicas, de tangenciar a expressão “regime de colaboração” por meio do uso de termos que remetem, quase sempre, à materialização desse regime.

Palavras-chave: Leis Orgânicas Municipais; Regime de Colaboração; Região Metropolitana de Campinas.

ABSTRACT

The collaboration regimen established by the 1988 Constitution made mutually responsible all the federated states to assure the right to education. Due to this determination this communication aims to understand the way how the collaboration regimen was contemplated in the organic laws of the municipalities that belong to the Metropolitan Area of Campinas. We used a methodologic procedure a document analysis of the municipal legislation. This analysis showed a trend, in the various organic laws, to tange the expression “collaboration regimen” by the use of terms that almost always lead to the materialization of this regimen.

Key words: Municipal Organic Laws; Collaboration Regimen; Metropolitan Region of Campinas.

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas Maria Imaculada (FIMI), Supervisora de Ensino junto à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

2 Doutorando em Educação FE/UNICAMP. Mestre em Educação - FE/UNICAMP, 2015; Supervisor de Ensino - Secretaria de Estado da Educação SP.



INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 prevê o regime de colaboração entre os entes federados ao definir, em seu Artigo 23, as competências comuns da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A Emenda Constitucional n. 53/2006 reconheceu a necessidade de regulamentação desse regime, ao afirmar: “Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional”.

No Capítulo III da Lei Maior, que trata da educação, o regime de colaboração foi contemplado no Artigo 211 possibilitando à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a organização dos seus sistemas de ensino. Da mesma forma, o parágrafo 4º desse Artigo reafirma a necessidade de colaboração dos entes federados “de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório”.

A partir do ordenamento legal, mas carecendo de uma regulamentação própria, o regime de colaboração entre os entes federados “passou a ser defendido como um mecanismo de apoio/cooperação entre a União, estados e municípios na definição e implementação das políticas educativas voltadas para o efetivo usufruto da educação com qualidade” (AZEVEDO e SANTOS, 2012, p. 564).

No entanto, há que se ressaltar, conforme afirmam Luce e Farenzena, que:

a atuação dos governos em regime de colaboração na área da educação é, mais do que prescrição, criação política. A prática das relações intergovernamentais é que traça ações mais ou menos colaborativas ou coordenadas. E essa prática

é marcadamente de cunho político, não obedecendo, sempre ou em linha de continuidade e cumulatividade, à lógica mais formal da legislação (LUCE e FARENZENNA, 2007, p.10).

Desse modo, a presente comunicação objetiva analisar as Leis Orgânicas dos dezenove municípios integrantes da Região Metropolitana de Campinas (RMC), buscando compreender a forma como o regime de colaboração, na área de educação, foi contemplado nas legislações municipais.

LEIS ORGÂNICAS MUNICIPAIS

A existência da Lei Orgânica Municipal está prevista na Constituição Federal de 1988, a qual, segundo o Artigo 29, afirma:

O Município reger-se-á por lei orgânica, votada em dois turnos, com o interstício mínimo de dez dias, e aprovada por dois terços dos membros da Câmara Municipal, que a promulgará, atendidos os princípios estabelecidos nesta Constituição, na Constituição do respectivo Estado [...] (BRASIL, 1988).

De acordo com o Artigo 11 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, as Constituições Estaduais devem ser elaboradas no prazo de um ano após a promulgação da Lei Maior. Em relação às Cartas Municipais, o parágrafo único do mesmo artigo determina: “promulgada a Constituição do Estado, caberá à Câmara Municipal, no prazo de seis meses, votar a Lei Orgânica respectiva, em dois turnos de discussão e votação”.

Aprovada em 05 de outubro de 1989, a Constituição do Estado de São Paulo cumpriu o prazo estabelecido pela Lei Maior. Desse modo, as Leis Orgânicas dos Municípios que compreendem a Região Metropolitana de Campinas (RMC), objeto desta



pesquisa, teriam até 5 de abril de 1990 para serem promulgadas.

Por tratar-se de um estudo documental, optamos por analisar as legislações disponíveis para *download* nos *sites* das Prefeituras e das Câmaras Municipais dos municípios integrantes da RMC, no entanto, nem sempre a legislação procurada se encontrava disponível. Tivemos também dificuldades em relação ao texto legal que recebeu emendas, pois nem sempre estava disponibilizada a redação original, estando disponível apenas a redação atualizada.

O Quadro 1 apresenta o levantamento

das datas de promulgação e da última alteração das Leis Orgânicas dos dezenove municípios que integram a RMC.

A análise do Quadro revelou que 12 (doze) municípios promulgaram suas Leis Orgânicas em 1990, cumprindo o prazo determinado pela Lei Maior no que diz respeito à promulgação das Leis Municipais.

Os municípios de Engenheiro Coelho e Hortolândia tiveram suas LOMs aprovadas em 1993, enquanto Holambra aprovou sua Lei em 1994. Justifica-se tal informação pelo fato de esses três municípios terem sido criados somente no ano de 1991.

Quadro 1 - Leis Orgânicas Municipais – data da promulgação e alterações (1990-2013)

Município	Promulgação Inicial	Última alteração
Americana	04 de abril de 1.990	16 de dezembro de 2010
Artur Nogueira	10 de abril de 1990	21 de dezembro de 2005
Campinas	31 de março de 1990	13 de abril de 2009
Cosmópolis	30 de março de 1990	2011 (não consta a data completa)
Engenheiro Coelho	13 de junho de 1993	(sem informação de outra data)
Holambra	24 de fevereiro de 1994	27 de junho de 2013
Hortolândia	09 de julho de 1993	04 de dezembro de 2012
Indaiatuba	10 de março de 1.992 (Emenda disponível)	14 de dezembro de 2010
Itatiba	04 de abril de 1990	13 de outubro de 2009
Jaguariúna	05 de abril de 1990	24 de junho de 2009
Monte Mor	24 de março de 1990	(sem informação de outra data)
Nova Odessa	05 de abril de 1990	21 de novembro de 2000
Paulínia	04 de novembro de 1998 (Emenda disponível)	14 de dezembro de 2010
Pedreira	(data não disponível)	(data não disponível)
Santa Bárbara d'Oeste	05 de abril de 1990	5 de dezembro de 2006
Santo Antônio de Posse	30 de setembro de 2004 (Emenda disponível)	13 de junho 2007
Sumaré	18 de junho de 1990	(sem informação de outra data)
Valinhos	05 de abril de 1990	17 de maio de 2007
Vinhedo	02 de abril de 1990	(sem informação de outra data)

Fonte: Leis Orgânicas dos Municípios de Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Barbara D'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.



Podemos constatar que em todas as legislações foram encontradas emendas à redação original. No que diz respeito à educação, foram detectadas emendas nas leis dos seguintes municípios: Campinas, Cosmópolis, Holambra, Hortolândia, Jaguariúna, Santo Antônio de Posse e Vinhedo.

REGIME DE COLABORAÇÃO NAS LOMS

O termo “colaboração” foi encontrado nas LOMs aplicado a diferentes setores do poder executivo e legislativo. Considerando que a presente pesquisa focaliza o regime de colaboração na área da educação, nesse campo centraremos nossas preocupações. A análise realizada incluiu, quando disponível, as emendas que alteraram as respectivas Cartas Municipais.

Na LOM de Americana, o termo colaboração relacionado à área da educação não foi encontrado de forma explícita, no entanto, o Artigo 185 remete ao mesmo, ao determinar: “Cabe ao Município, em conjunto com o Poder Público Estadual e Federal, assegurar o ensino público, gratuito, laico e de igualdade, acessível a todos sem discriminação por motivos econômicos, ideológicos, culturais, sociais e religiosos”.

Na legislação de Artur Nogueira, foi possível identificar termos correlatos à expressão “regime de colaboração”, tais como: “conjunto”, “cooperação”, “convênio”, “programas de utilização” e “transferências”.

Campinas (Art. 4º) prevê o regime de colaboração ao prescrever:

VII – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental;

(...)

XXII – participar e integrar, através de consórcio ou outra forma de organização, com outros municípios, para o estudo e a solução de problemas comuns;

XXIII – participar da região metropolitana e outras entidades regionais na forma estabelecida em lei.

NA LOM de Cosmópolis a expressão “regime de colaboração” também não foi explicitamente empregada, utilizando os termos “cooperação técnica e financeira” e “participação” para a consecução desse regime. A Lei prevê a materialização do trabalho integrado por intermédio do estabelecimento de convênios, consórcios, acordos e contratos com a União, com o estado, com outros municípios e com entidades públicas e particulares. Essas possibilidades estão presentes na área da educação, da saúde, da agricultura, nos direitos da mulher e no combate à violência.

De acordo com Oliveira e Ganzeli (2013, p. 1043), a utilização desses mecanismos no relacionamento intergovernamental “nem sempre concorrem para o preceito constitucional do regime de colaboração”. Para os autores,

Apresentam-se como mecanismos integradores entre os signatários, mas são, entretanto, fragmentários, conjunturais e não concorrem para a construção do Sistema Nacional de Educação, comprometendo a garantia da efetivação da educação como direito (OLIVEIRA e GANZELI, 2013, p. 1043).

A legislação de Engenheiro Coelho supõe uma relação de dependência técnica e financeira do município em relação aos demais entes federados, ao determinar “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação e de ensino fundamental”.

Holambra não utiliza a expressão regime de colaboração no texto de sua LOM,



no entanto, são empregados termos correlatos tais como: transferência de recursos (Art. 218), comum acordo (Art. 221), competência comum da União, Do Estado e do Município (Art. 222), convênio (Art. 228).

Da mesma forma, na legislação do município de Hortolândia não foram encontradas referências diretas ao regime de colaboração. Encontramos, na legislação analisada, palavras e frases indicativas nesse sentido, tais como “integração”, “cooperação” e “cooperação técnica”. A LOM apresenta, ainda, elementos que favorecem o aspecto da colaboração com o nível estadual, federal, com outros municípios, com setores do próprio município e com o setor privado.

Na lei orgânica do município de Indaítuba, na subseção IV Da Educação, encontramos alguns artigos que remetem às relações intergovernamentais.

Art. 169 – O Município manterá:

I – Educação Infantil, atendendo crianças de o(zero) a 6(seis) anos, em creche e Pré-escolas, respeitando as características próprias dessa faixa etária (NR).

Parágrafo único – O Município priorizará o ensino fundamental, após atendimento pleno e satisfatório do ponto de vista quantitativo da demanda a que se refere o inciso I, deste artigo, devendo, no entanto, cooperar de maneira suplementar, na forma do art. 173, desta Lei, mediante (NR).

(...)

Art. 173 – O Município não manterá e nem subvencionará estabelecimentos de ensino superior ou cursos do ensino médio, enquanto não cumprir o disposto no art. 169 desta Lei (NR).

O texto da norma apresenta-se genérico uma vez que não define a quem se destina a “cooperação” mencionada no parágrafo único do artigo citado.

Na legislação de Itatiba, encontramos duas formas de entendimento do regime de colaboração. No caput do Artigo 5º, foi mencionada a ‘competência administrativa’ dos entes federados; da mesma forma, a ‘cooperação técnica e financeira’ foi tratada no inciso IV do mesmo artigo, assim:

Artigo 5º – É da competência administrativa do Município, como também da União e do Estado, observadas as legislações Federal e Estadual, o exercício das seguintes medidas, entre outras:

(...)

IV – manter programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental, inclusive alfabetização de adultos, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado.

Na LOM de Jaguariúna encontramos a preocupação do legislador em garantir o regime de colaboração entre os entes federados no atendimento à educação no município. Embora a expressão regime de colaboração não esteja presente de forma explícita na Lei, foram encontrados artigos que remetem ao entendimento da mesma, assim:

Artigo 11 – Ao Município compete privativamente:

(...)

II – manter cooperação técnica e financeira com a União e Estado em programas de educação pré-escolar, de ensino fundamental, de saúde, de assistência social e segurança.

Da mesma forma, os Artigos 232, 235 e 236 remetem à consecução do regime de colaboração na área educacional.

Art. 232 - É da competência comum da União, do Estado e do Município proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência.

(...)



Art. 235 - O Município manterá com a União e o Estado, convênios que visem à erradicação do analfabetismo em seu território.

(...)

Art. 236 - O Município, considerando-se as necessidades locais e regionais do mercado de trabalho, implantará política de educação profissionalizante e semi-profissionalizante, permitindo-se, para consecução desse fim, a celebração de convênios com os governos federal e estadual e empresas particulares.

No município de Monte Mor, tanto o termo “colaboração”, quanto expressões como “suplementar a legislação federal e estadual no que couber”, “cooperação técnica e financeira”, “formas de colaboração”, sugerem a materialização do regime de colaboração.

Também no caso de Nova Odessa, os artigos da LOM que se referem à educação fazem referência ao regime de colaboração, porém sem utilizar o termo propriamente dito, amplificando a tendência observada nos demais municípios:

Art. 193. O Município promoverá a educação infantil e o ensino fundamental, ambos gratuitos, com a colaboração da sociedade e a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 194. O Município desenvolverá políticas educacionais no sentido de proporcionar:

VI – parcerias com Municípios e instituições educacionais da região, voltadas à profissionalização do educando.

(...)

Art. 201. O plano municipal de educação plurianual referir-se-á ao ensino fundamental, infantil e especial, incluindo, obrigatoriamente, todos os estabelecimentos de ensino público municipais.

Parágrafo único. O plano de que trata este artigo será elaborado em conjunto ou de comum acordo com a rede escolar mantida pelo Estado, na forma estabelecida pela legislação vigente.

Em Paulínia, o Artigo 81 da Carta Municipal dispõe sobre o fato de que o Município manterá seu sistema de ensino em colaboração com a União e o Estado, atuando, prioritariamente, na educação infantil e no ensino fundamental. Prevê ainda, no § 3º, que na organização de seu sistema de ensino o Município definirá com o Estado as formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. Ou seja, a lei informa a necessidade de cooperação entre os entes federados na oferta da educação, mas se restringe à formulação de uma incipiente introdução ao tema, obrigatória na medida em que remete ao estabelecido nas leis “maiores”, Constituição Federal e Estadual. Como na maioria dos municípios, parece ser uma regulamentação pró-forma, à espera de leis complementares que regulamentem, de fato, a inserção do regime de colaboração enquanto política pública.

Um dado novo aparece no município de Pedreira, onde o estudo realizado aponta a distinção que o legislador fez entre o termo “colaboração”, utilizado na relação entre o poder público municipal e a sociedade e o termo “cooperação”, para a relação entre os entes federados. Entendeu-se, nesse caso, que se buscou enfatizar a ação conjunta dos entes federados para a garantia do direito à educação. Quanto ao que se refere à educação, propriamente dita, a Lei Orgânica do Município no capítulo VIII (da Educação), em seu Artigo 168 define que:

O Plano Municipal plurianual de educação referir-se-á ao ensino de 1º grau e a educação pré-escolar, incluindo



obrigatoriamente todos os estabelecimentos de ensino público sediados no Município.

PARÁGRAFO ÚNICO – O plano de que trata este artigo, deverá ser elaborado em conjunto ou de comum acordo com a rede escolar mantida pelo Estado, na forma estabelecida em Lei.

Desse modo, foi verificado na pesquisa dessa Lei Orgânica que houve preocupação do legislador em garantir o regime de colaboração entre o município e o estado, indicando a necessidade de trabalho em conjunto para a elaboração do Plano Municipal de Educação.

Inédito no caso dos municípios da RMC é a referência detectada no estudo da Lei Orgânica de Santa Bárbara d'Oeste, que prevê a existência de colegiado municipal de educação e dentre suas atribuições há a que se refere à interação com outras entidades. O legislador empregou a expressão "Comissão" e não "Conselho", o que se deu, muito provavelmente, em função das experiências anteriores de municípios paulistas que, por não terem, até então, delegações do Conselho Estadual de Educação, davam aos colegiados a denominação de Comissões, como segue:

Artigo 233 – A Lei criará a Comissão de Educação do Município.

§ 1º - São atribuições da Comissão de Educação do Município:

(...)

III – fixar critérios para o emprego de recursos destinados à educação provenientes do Município, do Estado, da União ou de outra fonte, assegurando-lhes aplicação harmônica, bem como pronunciar-se sobre convênios de qualquer espécie;

Além disso, na referida Lei, o regime de colaboração não se limitou à educação, fazendo referências também a outras áreas. Dentre estas, a experiência mais

abrangente se dá no campo da saúde com o SUS – Sistema Único de Saúde, detendo-se o documento na relação de competências municipais, na política agrícola e na área da cultura.

Portanto, concluiu-se que a Lei Orgânica Municipal contemplou a questão da integração regional, no trabalho conjunto e colaborativo com outros entes federados e com entidades particulares, zelando para o encaminhamento democrático das decisões, envolvendo "Comissão de Educação", "órgãos representativos" e "participação popular", respectivamente nas questões da educação, da saúde e da cultura, bem como a Câmara Municipal na autorização de convênios e consórcios e instrumentos que viabilizem ações conjuntas. Há nitidamente um avanço nessas formulações, se compararmos com outros municípios estudados, na medida em que aprofunda os mecanismos de colaboração à disposição do poder executivo.

Em Santo Antônio de Posse, verificou-se que, ao tratar da questão da educação municipal, a Lei Orgânica Municipal utilizou o termo "regime de colaboração" apenas no Artigo 177, quando se refere à organização do sistema municipal de ensino em conjunto com o Estado. No entanto, em outros itens, utilizou-se de termos aos quais já nos referimos neste artigo, como intercâmbio e convênio, que sugerem a possibilidade de trabalhos colaborativos com outros órgãos ou entes federados. Nos demais itens da Lei, quando trata de outros setores como cultura, saúde, proteção ambiental e segurança pública, foram utilizados termos como intercâmbio, consórcio e convênio.

Sumaré amplifica a tendência de prever convênios e colaboração na Lei Orgânica do Município, mas não se referindo ao



regime de colaboração de maneira clara, o que, em nosso entendimento, pode comprometer a compreensão e efetivação deste em nível municipal. O Capítulo II, Da Educação, estabelece:

O município promoverá a Educação Pré-Escolar e o ensino de 1º grau, e a educação especial com a colaboração da sociedade e a cooperação técnica e financeira da União e Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, podendo atuar em nível mais elevado.

Da análise da Lei Orgânica do município de Valinhos, encontramos termos como “participação”, “auxílio da comunidade”, “transferências de recursos destinados à educação” e “transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”. Portanto, uma vez mais, o termo “colaboração” não se faz presente, pelo menos de forma explícita.

A Lei Orgânica de Vinhedo prioriza o atendimento educacional das crianças de zero a cinco anos de idade, especialmente as creches e pré-escolares. Conforme o Art. 176, vinte e cinco por cento da receita líquida de impostos são destinados ao desenvolvimento do ensino, respeitando-se, portanto, o que dispõe a Constituição Federal. Entretanto, os outros níveis de ensino ficam descentralizados.

Art. 170. O Município responsabilizar-se-á, prioritariamente, pelo atendimento, em creches e pré-escolas,

Parágrafo Único - O atendimento às pessoas deficientes poderá ser oferecido mediante o estabelecimento de convênios com instituições sem fins lucrativos, com a prévia autorização legislativa e sob a supervisão do Poder Público.

(...)

Art. 174. O Sistema de Ensino do Município compreenderá obrigatoriamente:

(...)

II - entidades que congreguem pais de alunos, professores e outros funcionários com o objetivo de colaborar para o funcionamento eficiente de cada estabelecimento de ensino.

Art. 176. Anualmente o Município aplicará, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da receita resultante de impostos, inclusive a proveniente de transferências, na manutenção e no desenvolvimento do ensino nos termos definidos no Artigo 212 da Constituição Federal.

Participação, auxílio da comunidade, transferência de recursos destinados à educação, entre outros, que regulamentam a Lei Orgânica de Vinhedo, são exemplos das referências, ainda que indiretas, à existência de um regime de colaboração, o que, em nossa compreensão, não garante a sua efetivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, as Leis Orgânicas municipais analisadas não se referem diretamente à expressão “regime de colaboração”. Os termos mais utilizados que remetem à temática, são: conjunto, cooperação, cooperação técnica e financeira, convênios, consórcios, transferências.

No campo educacional, a referência à colaboração se vislumbra quando da necessidade de assegurar o ensino público, laico e de igualdade, acessível a todos. Ou seja, as diversas Leis Orgânicas analisadas observam a Lei Maior, Constituição Federal de 1988, não apresentando ainda o aprofundamento do tema regime de colaboração.

Em vários municípios, não foram encontrados artigos específicos que se referissem ao regime de colaboração. Vários desses artigos expressam termos que podem indiretamente transmitir a ideia de que possa existir colaboração entre os entes federados. A sistematização dessa colaboração é superficialmente mencionada, não havendo detalhamento de algumas das

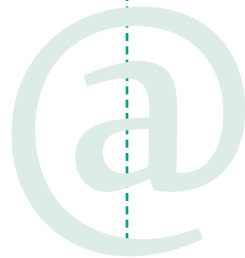


ações propostas. Em alguns artigos analisados, há referência ao percentual de gastos devidos a cada ente federativo, apenas reproduzindo as prescrições da Constituição Federal.

Termos como colaboração, suplementar à legislação federal no que couber, cooperação técnica e financeira, formas de colaboração, denotam regime de colaboração nesse nível de aprofundamento próprio dos termos em si mesmos, uma vez que, uma vez mais, não há referência específica ao termo “regime de colaboração”.

Os municípios, por meio das Leis Orgânicas promulgadas, contemplam diversas áreas da administração em que há referências ao trabalho em colaboração, como obras públicas, sistemas municipais de saúde, etc., sempre enfatizando a possibilidade de celebração de convênios e sistemas de consórcio entre os entes federados.

Notadamente há uma tendência nas diversas leis orgânicas municipais analisadas de tangenciar a questão do regime de colaboração, em que se compreende e menciona a necessidade de trabalho em conjunto entre os entes federados.



NOTAS

O presente trabalho é desdobramento da pesquisa “Políticas Educacionais na Região Metropolitana de Campinas: regime de colaboração”, desenvolvida pelo Laboratório de Gestão Educacional (LAGE) da Faculdade de Educação/UNICAMP, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), no período de outubro de 2012 a outubro de 2014, coordenada pelo Prof. Dr. Pedro Ganzeli.



REFERÊNCIAS

AMERICANA (Município). Prefeitura Municipal. Disponível em: <http://www.americana.sp.gov.br/americanaV5/americanaEsmv5_Index.php>. Acesso em: 03 jun 2013.

ARTUR NOGUEIRA (Município). Câmara Municipal. Disponível em: <<http://camaraarturnogueira.net/layout-over-40-positions/organica.html>>. Acesso em: 10 jun 2013.

AZEVEDO, J. M. L. de.; SANTOS, A. L. F. dos. Influências do poder central no planejamento da educação dos municípios da Região Metropolitana do Recife. *In Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 33, n. 119, p. 551-573, abr-jun 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 maio 2013.

_____. Emenda Constitucional 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos Arts. 23, 30, 206, 208 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 16 maio 2013.

CAMPINAS (Município). Prefeitura Municipal. Disponível em <<http://www.campinas.sp.gov.br>>. Acesso em: 20 maio 2013.

COSMÓPOLIS (Município). Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<http://www.cosmopolis.sp.gov.br/secretaria-educacao>>. Acesso em: 02 jul 2013.

ENGENHEIRO COELHO (Município). Câmara Municipal. Disponível em: <<http://www.camaraengenheirocoelho.sp.gov.br>>. Acesso em: 17 maio 2013.

HOLAMBRA (Município). Câmara Municipal de Holambra. Disponível em <<http://www.camaraholambra.com.br>>. Acesso em: 18 jun 2013.

HORTOLÂNDIA (Município). Câmara Municipal. Disponível em: <<http://www.cmh.sp.gov.br>>. Acesso em: 21 maio 2013.

INDAIATUBA (Município). Prefeitura Municipal. Disponível em: <<http://www.indaiatuba.sp.gov.br/educacao>>. Acesso em: 09 maio 2013.

ITATIBA (Município). Prefeitura Municipal. Disponível em: <<http://www.itatiba.sp.gov.br>>. Acesso em: 05 maio 2013.

JAGUARIÚNA (Município). Prefeitura Municipal. Disponível em: <<http://www.jaguariuna.sp.gov.br/portaljag>>. Acesso em: 14 maio 2013.

LUCE, Maria Beatriz e FARENZENA, Nalú. "O Regime de Colaboração Intergovernamental." *Em Questão* (Ação Educativa), v.4, p. 09-13, 2007.

MONTE MOR (Município). Prefeitura Municipal. Disponível em: <<http://www.montemor.sp.gov.br>>. Acesso em: 09 maio 2013.

NOVA ODESSA (Município) Câmara municipal. Disponível em: <<http://www.camaranovaodessa.sp.gov.br>>. Acesso em: 07 abr 2013.



OLIVEIRA, Cleiton de; **GANZELI,** Pedro. Relações intergovernamentais na educação: fundos, convênios, consórcios públicos e arranjos de desenvolvimento da educação. Educ. Soc. Campinas, vol. 34, n.125, p. 1031-1047, out-dez 2013.

PAULÍNIA (Município). Câmara municipal. Disponível em: <http://www.camarapaulinia.sp.gov.br/site/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=177>. Acesso em: 03 ago 2013.

PEDREIRA (Município). Prefeitura Municipal. Disponível em <<http://www.pedreira.sp.gov.br>>. Acesso em: 07 maio 2013.

SANTA BÁRBARA D'OESTE (Município). Câmara Municipal. Disponível em: <<http://www.camarasantabarbara.sp.gov.br>>. Acesso em: 04 jun 2013.

SANTO ANTONIO DE POSSE (Município) Câmara Municipal. Disponível em: <<http://www.camarasaposse.sp.gov.br/>>. Disponível em: 06 maio 2013.

SÃO PAULO (Estado). Constituição (1989). Promulgada em 05 de outubro de 1989. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/constituicao/1989/constituicao%20de%2005.10.1989.htm>>. Acesso em: 06 maio 2013.

SUMARÉ (Município). Câmara Municipal. Disponível em: <<http://www.camarasumare.sp.gov.br/site>>. Acesso em: 10 maio 2013.

VALINHOS. Prefeitura Municipal. Disponível em: http://www.valinhos.sp.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=79. Acesso em: 07 maio 2013.

VINHEDO (Município). Câmara municipal. Disponível em: <<http://www.camara-vinhedo.sp.gov.br/arquivos/downloads>>. Acesso em: 11 jun 2013.



INDICADORES DE DESEMPENHO DOS SISTEMAS DE ENSINO E DETERMINANTES DA QUALIDADE DE ENSINO: ANÁLISE DA GESTÃO EDUCACIONAL DE MUNICÍPIOS NO INTERIOR PAULISTA

PERFORMANCE INDICATORS OF THE TEACHING SYSTEMS AND DETERMINERS OF TEACHING QUALITY: EDUCATION MANAGEMENT ANALYSIS IN SÃO PAULO STATE MUNICIPALITIES

MARIA ELIZA NOGUEIRA OLIVEIRA¹

maria_eliza@yahoo.com.br

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a relação entre os indicadores de desempenho e a construção e materialização das diretrizes das políticas educacionais locais em instituições escolares do interior paulista que se destacam nos dados estatísticos disponibilizados pelo INEP. A esse objetivo maior, somam-se alguns objetivos específicos. São eles: analisar as concepções de educação, gestão escolar e qualidade de ensino veiculadas nos âmbitos dos governos, da mídia, dos periódicos qualificados e das concepções vivenciadas pelos integrantes das escolas públicas do ensino fundamental. Metodologicamente, baseamo-nos nos estudos das representações sociais (JODELET, 2001), considerando dois âmbitos principais de análise: o da circulação e produção de informações do ponto de vista organizacional (o da cultura da escola); da comunicação midiática (*Revista Nova Escola* e propagandas televisivas sobre o IDEB); da comunicação institucional (governos federal, estadual de São Paulo e municipais) e acadêmica (periódicos qualificados), bem como os estados e processos das representações sociais a partir do que pensam e concebem os diferentes integrantes das escolas em análise. Neste texto, apresentamos os dados circunscritos à produção midiática (*Revista Nova Escola*), documentos legais dos diferentes âmbitos governamentais e, por fim, as representações sociais de gestores escolares, todos referentes às categorias em destaque: gestão, qualidade de ensino e avaliação.

Palavras-chave: Gestão escolar • Avaliação em larga escala • Qualidade de ensino.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the relationship between performance indicators and building and materialization of the local educational policies guidelines in school institutions of São Paulo state that stand in the statistic data provided by *INEP*. To this major objective one can add some specific ones, such as: analyze education conceptions, school management and teaching quality transmitted in the scope of government, media, qualified publications and conceptions experienced by the members of the elementary public schools. Methodologically one based in the studies of social representations (JODELET, 2001), considering two main scopes of analysis: information circulation and production by the organizational point of view (school culture); media communication (*Nova Escola* magazine and TV advertisements about IDEB); institutional communications (federal government, state of São Paulo government,

1 Doutora em Educação pela UNESP- 2015. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da UNOESTE



municipal governments) and academics (qualified publications) and the states and processes of social representations starting on what different members of the analyzed schools think and conceive. In this context we show data limited to the media production (*Revista Nova Escola*), legal documents from the different government players and finally social representations from the school managers, all referring to featured categories: management, teaching quality and evaluation.

Key words: School management • Large scale evaluation • Teaching quality.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho integra-se ao projeto de pesquisa em rede, financiado pela CAPES/INEP (Edital n. 38/2010), intitulado “Indicadores de qualidade e gestão democrática” cuja problemática é discutir a qualidade da escola básica referente aos indicadores de desempenho, gestão democrática e avaliação em larga escala. O desenvolvimento do trabalho conta com a participação da Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Universidade Estadual Paulista (UNESP).

A pesquisa norteia-se, especificamente, pela análise do complexo processo de materialização das políticas públicas educacionais em escolas da rede pública de ensino, a partir do contato com seus diferentes modos de coordenação das ações, que recaem na construção de identidades próprias.

Na perspectiva de estudar as escolas, encontramos respaldo teórico para análise em diversos autores, entre eles, vale indicar Silva Jr, Ferretti (2004), Lima (1998), Derouet (1996).

O que os autores indicam é que a escola apresenta uma face institucional que prioriza o cumprimento de uma determinada função social, legitimada historicamente. Entretanto, a escola, constituída por seres humanos políticos, apresenta a potencialidade de transformação, de construção de identidade e modos próprios de funcionamento. Pensar a avaliação (da aprendizagem, em

larga escola e institucional) nessa perspectiva ganha um tom diferente. Considerando o referencial traçado anteriormente, potencializamos as ações da escola (das escolas enquanto identidades próprias) enquanto “cidades a construir” e não apenas o modelo dos estudos que valorizam os “efeitos de escola” (DEROUE, 1996); nesse sentido, é fundamental conhecer e analisar como as organizações escolares se constroem e interagem com as políticas governamentais nos diferentes âmbitos.

Neste trabalho especificamente, percorremos o objetivo de identificar, em municípios do interior paulista, instituições escolares que se destacaram nos dados estatísticos disponibilizados pelo INEP e analisar a relação entre os indicadores de desempenho e a construção e materialização das diretrizes das políticas educacionais locais. Diante desse propósito, elencamos alguns objetivos específicos que nos serviram de apoio na compreensão do espaço escolar e da complexa relação que se estabelece em seu interior a partir da ação dos sujeitos escolares influenciada por suas representações a respeito do que entendem ser uma educação de qualidade. São eles: analisar as concepções de educação, gestão escolar e qualidade de ensino veiculadas nos âmbitos dos governos, da mídia, dos periódicos qualificados e das concepções vivenciadas pelos integrantes das escolas públicas do ensino fundamental.

Metodologicamente, baseamo-nos nos estudos das representações sociais (JO-DELET, 2001), considerando dois âmbitos



principais de análise: o da circulação e produção de informações do ponto de vista organizacional (o da cultura da escola); da comunicação midiática (*Revista Nova Escola* e propagandas televisivas sobre o IDEB); da comunicação institucional (governos federal, estadual – São Paulo – e municipais) e acadêmica (periódicos qualificados), bem como os estados e processos das representações sociais a partir do que pensam e concebem os diferentes integrantes das escolas em análise. Para análise do primeiro âmbito, utilizamos como procedimentos metodológicos análise de conteúdo e análise documental (BARDIN, 1977; FRANCO, 2004) e, para o segundo, procedemos à observação sistemática e entrevistas semiestruturadas com os diferentes integrantes das escolas pesquisadas. Neste texto, apresentamos os dados circunscritos à produção midiática (*Revista Nova Escola*), documentos legais dos diferentes âmbitos governamentais e, por fim, as representações sociais de gestores escolares, todos referentes às categorias em destaque: gestão, qualidade de ensino e avaliação.

Partimos do pressuposto de que essas três temáticas estão fortemente interligadas, uma vez que as representações sociais acerca da educação escolar e sua qualidade incidem diretamente no modo de organização do processo pedagógico, portanto da gestão escolar. Daí a importância de analisá-las e compreendê-las, buscando responder às seguintes questões: que concepções de educação, de qualidade e de gestão escolares estão sendo propagadas pela mídia? Em que medida essas concepções se distanciam ou se assemelham daquelas propagadas pelas diretrizes políticas e pelos próprios gestores escolares em seus discursos?

Conquanto essas concepções estejam articuladas, para tornar mais didática a exposição de nossa breve análise e apresentação

de seus resultados, procederemos à divisão das temáticas na seguinte ordem: Educação, Qualidade e Gestão Escolares: conceitos e concepções da comunicação midiática; Educação, Qualidade e Gestão Escolares: o que dizem os documentos oficiais; e Educação, Qualidade e Gestão Escolares nas representações sociais dos gestores escolares.

Educação, Qualidade e Gestão Escolares: Conceitos e concepções da comunicação midiática

A fim de atingir o objetivo da pesquisa, foram escolhidos dois diferentes veículos de comunicação midiática: a mídia informativa, com a análise da *Revista Nova Escola* do período de 2006-2010; e a mídia televisiva, com a análise das propagandas do IDEB veiculadas em canais abertos desde o ano de 2007.

Nesse contexto, foram levantados, em um primeiro momento, 61 números da *Revista Nova Escola*, publicados no período de 2006-2010, sendo 11 números da revista "*Nova Escola Gestão Escolar*". Nos anos de 2006 e 2007, os temas mais recorrentes nas capas das edições se referem a assuntos pouco relacionados à prática escolar. Referente a essa pesquisa, os temas sobre avaliação, qualidade de ensino e gestão escolar aparecem com pouca frequência, uma vez em 2006 e outra em 2007.

Nos anos de 2008 e 2009, as temáticas mais recorrentes são referentes ao currículo e às metodologias, seguidas de temas referentes à educação infantil e ensino fundamental. Por fim, no ano de 2010, a temática mais recorrente recai sobre a aprendizagem no âmbito escolar e a profissão-professor.

Com o início da publicação da revista "*Nova Escola Gestão Escolar*", desenvolvida pela Fundação Vitor Civita, em 2009, é estabelecido o objetivo de contribuir com o



trabalho de diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, visando à promoção do avanço da qualidade de ensino no país. Nas edições listadas, a temática mais recorrente é sobre o trabalho coletivo.

Após esse levantamento prévio, foram definidas as unidades de análises (FRANCO, 2008), com sete revistas escolhidas como unidades de registros com o critério de escolha da presença dos temas: qualidade de ensino, avaliação e gestão democrática nas capas das revistas, além das propagandas do IDEB veiculadas nos anos de 2007, 2009 e 2011.

A temática da educação na esfera midiática aparece vinculada à temática da avaliação da qualidade de ensino. Desse modo, a discussão do tema inicia-se, frequentemente, com a exposição dos dados estatísticos atuais acerca do desempenho dos alunos nas avaliações externas que apontam para uma realidade considerada crítica. (BENCINI e MINAMI, 2006).

Como meio de mudar essa realidade, a mídia apoia o envolvimento de vários segmentos da sociedade como empresários e líderes políticos, como demonstra o Projeto "Todos pela Educação". Para os autores, a importância dessa proposta justifica-se pela urgente necessidade de garantir aos alunos o domínio das competências básicas para a inserção no mundo do trabalho, em um mundo marcado pelo contexto da globalização econômica.

Essa relação entre educação e produtividade recai sobre a necessidade de professores, diretores e dirigentes municipais e estaduais prestarem contas à "sociedade" sobre o aprendizado dos alunos por meio das chamadas avaliações externas.

Outra solução apresentada é o sucessivo aumento de recursos para a educação escolar. Apesar de ser possível identificar algumas conquistas com relação a essa solução, como a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), seguida da aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Escola Básica (FUNDEB), Bencini e Minami (2006) consideram que ainda há muito a ser feito nesse campo.

A valorização dos profissionais da educação, por meio da qualificação profissional e do aumento de salários, é outro ponto que aparece com certa frequência como quesito necessário ao alcance de uma educação escolar de qualidade. No que se refere à atuação dos diretores de escola, aponta-se a necessidade de uma formação de caráter gerencial-empresarial, em que se desenvolva a capacidade de mediação dos interesses advindos de todas as partes.

Diante do que foi exposto até o momento, observamos uma forte contradição, uma vez que consideramos difícil, se não impossível, estabelecer objetivos educacionais coletivos em uma escola cuja gestão é impulsionada pelas avaliações externas e, a partir delas, tenta estabelecer ações pontuais nos moldes da gestão empresarial, em que prevalecem as relações verticais e o diretor é considerado o maior responsável pela posição que a escola ocupa no *ranking* nacional.

Na mesma perspectiva, são realizadas as propagandas televisivas do IDEB (2007, 2009), e uma delas é encerrada com um recado para os diretores dizendo que a recuperação de um aluno com dificuldades de aprendizagem é um direito e está previsto na lei, para isso, todas as escolas públicas receberiam um material com orientações sobre



a Prova Brasil. Novamente, a propaganda é encerrada afirmando que “buscar mais qualidade na educação é compromisso de todos”.

Já a propaganda de 2011 começa dizendo que nos últimos dez anos as avaliações internacionais colocaram o Brasil entre os três países que mais evoluíram na educação e afirma que a qualidade melhorou em todos os níveis. Depois, apresenta a evolução do IDEB brasileiro desde 2003 e acrescenta que a meta é chegar a 2022 com a nota 6,0 dos países desenvolvidos. Encerra apresentando o material que será distribuído nas escolas e alerta os professores para se mobilizarem e mobilizarem suas escolas, pois, “a educação brasileira está no caminho certo”. Resta-nos saber aonde esse caminho irá nos levar!

Educação, Qualidade e Gestão Escolares: O que dizem os textos legais delineados em âmbito nacional

Com o objetivo de analisar as legislações produzidas em âmbito federal acerca da temática da avaliação em larga escala, fizemos levantamento junto aos portais do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)¹.

A primeira legislação selecionada para o estudo foi a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN)². Em seu Artigo 9º (inciso VI), a LDBEN estabelece como uma das incumbências da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino”, destacando que os processos avaliativos desenvolvidos nos diferentes níveis de ensino têm como objetivo “a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Mais adiante, no Artigo 87 (§ 3º, inciso IV), dispõe que o Distrito Federal, os Estados e

Municípios e, supletivamente, a União, devem “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar”.

A definição do que seria um ensino de qualidade, no entanto, não aparece de forma clara na LDBEN e apenas no Artigo 4º é feita uma menção acerca do tema. Conforme o artigo, um dos deveres do Estado com a educação pública é garantir “padrões mínimos de qualidade”. Tais padrões, por sua vez, são definidos como “a variedade e a quantidade mínimas por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

O segundo documento legal analisado foi a Lei nº 10.172/2001 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). A referida legislação apresenta as metas para a educação brasileira no decênio subsequente à sua publicação e dispõe em seu Artigo 4º que a União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento dessas metas.

Na sequência, o PNE elenca como objetivos centrais para os dez anos seguintes à sua publicação³: elevar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis, reduzir as desigualdades sociais e regionais de acesso e permanência na escola pública; e democratizar a gestão do ensino público. Para tanto, estabelece algumas prioridades dentre as quais está a de “desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino”. Os dados coletados por meio desses sistemas, segundo o documento, constituem “instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino.” Observa-se, assim, a tentativa de intensificar a regulação central pela via da avaliação e dos sistemas de



informação.

Com relação à qualidade do ensino, é importante registrar que ela é definida tendo como referência as experiências internacionais de modo que o desafio expresso no PNE é “oferecer uma educação compatível na extensão e na qualidade à dos países desenvolvidos”.

No que se refere à educação básica, foco deste estudo, o documento apresenta o diagnóstico, as diretrizes e os objetivos e metas para cada nível de ensino. No tópico que trata dos objetivos e metas, a avaliação em larga escala aparece sempre como ferramenta para operar o monitoramento do trabalho desenvolvido pelas escolas e sistemas de ensino.

Outro aspecto que chama a atenção é a associação da ideia de qualidade de ensino à melhoria do desempenho dos alunos nos processos avaliativos realizados pelas diferentes instâncias de governo.

O último instrumento normativo analisado foi o Decreto nº 6.094/2007 que dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Tal Plano, conforme o Artigo 1º, corresponde a “conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007).

No artigo seguinte do referido documento é estabelecida uma série de diretrizes a serem implementadas pelos Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino. Dentre elas, destacam-se a de “estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir” e a de “divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com

ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB”.

O Artigo 3º marca a institucionalização do IDEB e associa qualidade do ensino a esse índice, ao dispor que “a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB”. Nessa perspectiva, o conceito de qualidade da educação parece ser reduzido ao rendimento escolar, desconsiderando o conjunto de fatores intra e extraescolares (condições de vida dos alunos e de suas famílias; seu contexto social, cultural e econômico; recursos, instalações, estrutura organizacional e relações intersubjetivas do cotidiano escolar, entre outros) que interferem nos resultados educativos de cada escola.

Em linhas gerais, a análise descritiva das legislações apresentadas aponta para a ausência de uma discussão clara dos fundamentos dos processos avaliativos voltados para a educação básica brasileira. A maior parte das diretrizes legais que tratam do tema está orientada para a consolidação e/ou legitimação dessas avaliações, sob a justificativa de que elas constituem elemento estratégico para a melhoria da qualidade do ensino.

EDUCAÇÃO, QUALIDADE E GESTÃO ESCOLARES NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS GESTORES ESCOLARES

Nesta etapa da pesquisa, foram entrevistados quatro supervisores(as) de ensino da/na Diretoria Regional de Ensino e quatro diretores(as) de escolas as quais são coordenadas por aqueles profissionais, que passarão a serem designados, respectivamente por S₁, S₂, S₃ e S₄ e D₁, D₂, D₃ e D₄⁴. Com relação às escolas, designaremos por E₁, E₂, E₃ e E₄ nas quais trabalham, respectivamente, os D₁, D₂, D₃ e D₄.

As escolas são de bairros que apresentam



estruturas bastante diferenciadas. A E1 tem 250 alunos de Ciclo I do Ensino Fundamental, 24 professores atuando, sendo a maioria efetiva e com ensino superior completo. A E2 tem 400 alunos matriculados, atende crianças de bairros próximos e também de outros do Ciclo I do Ensino Fundamental, em tempo integral. A E3 tem 548 alunos e atende várias regiões do município, sendo apenas 35% das crianças pertencentes ao bairro; provavelmente, isso se deve, segundo o D3, à sua localização na cidade, pois “tem uma posição geográfica privilegiada, além de ser bonita”. A E4 não está localizada em bairro periférico do município, atende 476 alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental e, segundo a D4, é uma escola privilegiada em termos de participação dos pais e também de ausência de problemas relacionados à falta, indisciplina e evasão que, segundo ela, são praticamente inexistentes.

As concepções e vivências dos profissionais das quatro escolas são complexas, diferenciadas e, muitas vezes, contraditórias. As escolas 1 e 2, que apresentam baixo desempenho, considerando-se a média da Diretoria à qual pertencem, apresentam um ponto comum representado pela instabilidade de permanência da equipe de gestão na escola. Tal constatação ganha sentido se considerarmos as entrevistas com os respectivos supervisores entrevistados que, ao serem questionados a respeito de quais elementos estão presentes para que a escola ganhe em termos de qualidade, respondem, respectivamente:

É uma pergunta complexa, mas... são vários aspectos. As questões estruturais pegam bastante. E não só de equipamento escolar, porque elas têm condições assemelhadas, quadra coberta, biblioteca. Tem escola que tem tudo para ser boa escola. Mas eu não sei o que acontece. A gestão faz muita diferença, a gestão... nessa escola que eu

estou falando, a gestão não é presente na discussão pedagógica, ela era meio centralizadora, embora tenha um discurso meio democrático, era uma diretora com um perfil mais técnico. (S1, 2011).

A gente percebe que a questão do clima, da cultura da escola, é determinante. Nós temos diretores que fazem realmente a diferença da escola. O trabalho colaborativo, a gestão participativa também. Eu tenho trabalho intensamente para que os diretores de duas escolas se aposentassem porque era um impeditivo, neste momento. A escola G, por exemplo, [...] agora mudou a diretora e, nossa, mudou tudo. A escola merecia uma diretora presente, que articulasse para que a equipe compreenda quem são as crianças e jovens. Antes, era totalmente descoordenado (S2, 2011).

Com relação à gestão educacional e escolar e também aos aspectos diretamente articulados com a qualidade de ensino e metas/objetivos estabelecidos pelas instituições, ao contrário do ponto anterior, há inúmeras diferenças entre os posicionamentos das duas profissionais da escola e entre elas e os supervisores. As diferentes compreensões acabam por se articular, também, às vivências relacionadas à avaliação em larga escala.

A D1 apresenta uma postura crítica ao indicar a subordinação da escola às diretrizes da política educacional e da gestão do sistema. Suas críticas relacionam-se às vivências da política de avaliação em larga escala ao denunciar a semelhança entre as provas e o vestibular, cujo processo de preparação dos alunos resulta na retirada dos aspectos afetivos presentes na relação diária professor-aluno, tão caros e importantes para o processo de ensino e de aprendizagem. Segundo ela, os alunos

são muito apegados ao professor, temos alunos que quando sabem que a professora vai faltar, nem vem na escola. É um trabalho muito intenso muito duro para os alunos virem no SARESP. A prova é aquela coisa, não



pode falar, não pode ir ao banheiro quando quer, não tem liberdade. É muito diferente do dia a dia (D1, 2011).

Para essa diretora, as punições às escolas que não alcançam as metas culminam com os cortes de verba porque o fato de não receberem bônus é uma das formas de punição. Além disso, o SARESP gera conflitos, competição, favoritismo.

A D2 não apresenta tantos pontos críticos à avaliação externa em larga escala e diz que em sua escola há o preparo do aluno o ano todo, “o ano todo trabalhando em cima dos conteúdos, dos professores, das crianças, colocando as questões da prova.” Com relação às punições, essa diretora, ao ser questionada a respeito dos resultados (se eles refletem a escola com qualidade), diz que, quando atinge altos índices, a escola é boa, mas entra em contradição com a D2 ao afirmar que governo investe nas escolas que não atingem as metas.

Apesar das diferenças indicadas, quando questionadas a respeito dos objetivos da escola e da função da gestão, as profissionais são claras e suas respostas complementares: “a meta do governo é aumentar o índice, a nossa também é” (D1, 2011) e a função da gestão é “construir espaços para atender às orientações do governo.” (D2, 2011).

As entrevistas com os D3 e D4 seguiram outros caminhos a partir de um mesmo roteiro prévio.

Nas duas escolas, segundo os entrevistados, há trabalho bastante rigoroso, disciplinado e disciplinar com a família e com os professores da escola, principalmente na E3. Para o diretor dessa escola, faz-se necessário que os alunos com dificuldade de aprendizagem participem de

Recuperação continuada e recuperação paralela, de intervenções, mas não são

intervenções para a massificação das atividades, mas diversificar maneiras do aluno entender o conteúdo escolar, então, a gente sugere mais leituras para eles, diferenciada. Tem até alguns alunos da universidade que vêm trabalhar com estes alunos com dificuldades, os graduandos vêm acompanhar a leitura e sistematizar essa leitura com os alunos (D3, 2011).

Quando questionados a respeito da função da gestão escolar e da escola, os dois profissionais discriminam, separadamente, as tarefas da equipe – diretor, vice-diretor e coordenador⁵ – mas, sobre sua função, indicam: “os problemas de aprendizagem são mais com a coordenadora, agora, falar com os pais, problema de compromisso, de disciplina, de cuidado de atenção com as crianças aí isso é mais comigo, então, a gente tem um modelinho de convocação e dá para a criança”, além disso, para eles, seu trabalho está em “propor inovações, em propor novas perspectivas para trabalho e produção dentro da escola e controle dessa produção” (D3, 2011). Para a D4:

Assim como os outros supervisores, os S3 e S4 indicam vários problemas a respeito da política de avaliação em larga escala no que tange, especificamente, aos aspectos estruturais: aplicação das provas; não consideração das diferentes realidades escolares que são bastante específicas; o tamanho do investimento feito na avaliação em larga escala para pouco retorno no sentido de melhoria da aprendizagem.

Mesmo tendo encontrado elementos comuns entre as escolas com baixo e as com alto desempenho e também tendo identificado elementos específicos em cada uma delas, merece nosso destaque a ênfase dada aos resultados nas avaliações externas em larga escala e à gestão da escola como responsável por incentivar o alcance de tais resultados. Fato este que, diretamente,



encontra coerência e convergência com as constatações realizadas no início deste texto a respeito das diretrizes da política educacional nacional e local.

Para concluir, além das indicações já apresentadas, nossas análises permitem afirmar que, conquanto as escolas tenham uma margem de autonomia significativa para formular propostas pedagógicas divergentes daquelas delineadas no âmbito dos governos, as representações acerca dos objetivos da educação escolar e, conseqüentemente, da função da gestão escolar, assemelham-se àquelas propagadas nos documentos oficiais e na mídia.

Percebemos que os gestores das escolas com menor índice no IDEB realizam fortes críticas com relação à política de avaliação externa que visa medir o nível de qualidade de ensino das escolas, contrariando os gestores das escolas com maior índice, cujas falas demonstram apoio a essa política e total adesão aos critérios de avaliação, uma

vez que realizam com os alunos treinamentos intensivos para o alcance das metas pré-estabelecidas.

Conquanto observemos esse contraponto, podemos afirmar que os diferentes modos de compreender essa política, em que se enfatizam ora suas contribuições ora seus percalços, não incidem no modo como ela vem sendo vivenciada pelos sujeitos escolares. De modo geral, as escolas têm buscado direcionar suas ações no sentido da busca por alcance de resultados externos, o que contradiz fortemente os estudos que há anos vêm sendo desenvolvidos no âmbito acadêmico, cujos resultados nos levam a defender uma gestão mais democrática em que os objetivos educacionais sejam delineados coletivamente de acordo com as necessidades e os anseios da comunidade escolar.

NOTAS EXPLICATIVAS

O endereço do portal do MEC é <http://portal.mec.gov.br> e o do INEP é <http://portal.inep.gov.br>

² Antes disso, porém, a avaliação nacional da educação básica já vinha se configurando na prática com uma institucionalização incipiente e um fundamento legal provisório. De acordo com Freitas (2004), entre 1987 e 1990, os processos avaliativos eram realizados na forma de programa do Ministério da Educação (MEC) denominado Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP) e, a partir de 1992, com algumas alterações, o referido programa deu origem ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cuja primeira regulamentação legal ocorreu com a edição da Medida Provisória nº 661/1994.

³ A proposta de um novo Plano Nacional da Educação (PNE) que deveria vigorar de 2011 a 2020 foi aprovada pela Câmara dos Deputados e pela Comissão da Constituição de Justiça somente em outubro de 2012 e está sendo analisada pelo Senado para, em seguida, ser encaminhada para a sanção presidencial.

⁴ As escolas 1 e 2 apresentaram notas altas no SARESP e as escolas 3 e 4 apresentaram notas baixas no SARESP.

⁵ Inclusive, o D3 diz que, quando chegou à escola, havia uma confusão de tarefas e, para solucionar o problema, disse à coordenadora: "você vai controlar os projetos pedagógicos da escola, aqueles projetos que estão declarados no começo do ano quando a gente faz um planejamento você tem que garantir a eficácia e a eficiência deles."



REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENCINI, R.; **MINAMI**, T. O desafio da qualidade. In *Revista Nova Escola*. São Paulo, n.196, p.40-45 out. 2006.

BRASIL. Lei n. 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: 12 de novembro de 2011.

BRASIL. Lei n.10.172/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> > Acesso em: 01 de Nov. de 2009.

BRASIL. Decreto nº 6094/2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 01 de Nov. de 2009.

DEROUET, J. L. O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objecto de estudo em redefinição. In: **BARROSO**, J. (org.) O estudo da escola. Lisboa: Porto Editora, 1996.

FRANCO, M. Análise de Conteúdo. Brasília: Líber Livro, 2004.

FRANCO, M. Análise de Conteúdo. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação da Educação Básica e ação normativa federal. In *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.123, p.663-689, set/dez 2004.

LIMA, L. C. A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: **JODELET**, D. (Org.) As representações sociais. Rio de Janeiro: 2001. p. 17-44.

SILVA JR., J. dos R.; **FERRETI**, C. J. O institucional, a organização e a cultura da escola. São Paulo: Xamã, 2004.



DESAFIOS À OFERTA PÚBLICA E OBRIGATORIEDADE DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO EM 2016

CHALLENGES ON PUBLIC OFFER AND MANDATORITY HIGH SCHOOL AT THE STATE OF ESPÍRITO SANTO IN 2016

MICHELE PAZOLINI¹

michelepazolini@hotmail.com

EDUARDO AUGUSTO MOSCON OLIVEIRA²

eduardomoscon@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho se propõe a discutir os desafios da oferta do Ensino Médio no estado do Espírito Santo. No Brasil, o Direito à Educação pública no contexto pós-constituição federal de 1988 tem-se ampliado quantitativa e qualitativamente. Mas ainda é um processo em curso não consolidado, em especial no acesso ao Ensino Médio. Essa etapa da educação básica tem sua expansão ligada ao desenvolvimento da sociedade brasileira, marcada pela seletividade e exclusão. Na reforma educacional dos anos 1990, tanto a educação infantil como o ensino médio não foram priorizados. Com a Emenda Constitucional nº 59/2009, a Educação Básica passa a ser obrigatória para todos aqueles que tenham entre 04 e 17 anos, sendo cobrada a obrigatoriedade somente a partir de 2016. Contudo, apesar de se constituir como um avanço, a obrigatoriedade deixa de existir para os cidadãos acima dos 17 anos, afetando aqueles que apresentam defasagem escolar. Apesar da expansão e democratização do acesso à educação básica, a adequação idade/série educacional ainda é um desafio imenso no Brasil. Neste trabalho, verifica-se que, apesar das regulamentações legais acerca da obrigatoriedade escolar que dá institucionalidade ao direito à conclusão da educação básica, a sua garantia e efetivação têm sido marcadas por problemas, contradições e desafios. O Espírito Santo, no contexto brasileiro, não foge à regra, uma vez que a realidade observada é preocupante. Uma oferta que pouco se amplia por parte do governo estadual, números elevados de evasão, repetência e distorção idade-série, evidenciam que o planejamento para incluir os jovens de 15 a 17 anos no ensino médio em escolas públicas estaduais em 2016 tem sido insuficiente. É necessária uma maior mobilização da sociedade civil para que o direito à educação se efetive 'de fato' com uma oferta de qualidade para essa etapa da educação básica.

Palavras-chave: Ensino Médio • Obrigatoriedade • Emenda constitucional 59/2009.

1 Bolsista – IC – UFES

2 Professor – UFES



ABSTRACT

This paper aims to discuss challenges on the High School availabilities at the state of Espírito Santo – Brazil. In Brazil the right to public education in the context of the 1988 constitution has increased both quanti and qualitatively. But it is still a work in process, not yet consolidated mainly in relation to High Scholl access. This stage of the basic education has its expansion linked to the development of the Brazilian society characterized by selectivity and exclusion. At the 1990 education reform both preschool and high school were not prioritized. With the constitutional amendment 59/2009 elementary school became mandatory to all children aged 4 to 17, to be fully accomplished from 2016 on. However in spite of being an advance, it is not mandatory above 17, thus compromising the ones with education discrepancies. In spite of the expansion and democratization to the basic education access, adequacy to the educational age/grade is still a huge challenge in Brazil. In this paper one observes that in spite of the legal regulations on the school obligation that provides institutionalization to the right of accomplishing the basic education, its warranty and effectuation have been characterized by problems, contradictions and challenges. The state of Espírito Santo in the Brazilian context is not an exception to this rule, once the perceived reality is upsetting. With availabilities by the state government that practically do not grow, high numbers of school evasion, repetition and age/grade distortions clearly show that the plans to include in the public High Schools people aged 15 to 17 have been insufficient. A greater mobilization by the civil society is needed for the right to education to be “actually” effective as a qualitative offer to this stage of the basic education.

Key words: High School • Mandatory • Constitutional amendment 59/2009.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o direito à educação pública no contexto pós-constituição federal de 1988 tem-se ampliado quantitativa e qualitativamente, mas ainda é um processo em curso não consolidado. Na educação básica pública, a oferta tem-se consolidado no ensino fundamental. Com a emenda 59/2009 a educação básica torna-se obrigatória a todos com idade entre 15 a 17 anos. Conforme Horta (1998), se a educação é Direito subjetivo, com a obrigatoriedade o Estado é incentivado a ofertá-la. Ocorre que o Ensino Médio tem sido historicamente negado a uma parcela significativa dos jovens brasileiros. Os desafios à universalização dessa etapa da educação básica no Brasil são imensos. No estado do Espírito Santo não são menores e necessitam ser enfrentados pelo poder público com a participação da sociedade civil.

ENSINO MÉDIO NO BRASIL: SELETIVIDADE, DUALIDADE E DESIGUALDADE

Historicamente, o ensino médio no Brasil sempre foi marcado pela seletividade de acesso e desigualdade social. Antes denominado ensino secundário, essa modalidade de ensino era basicamente destinada às elites, afastando a oportunidade de aproximação da classe popular, impossibilitando a chance de acesso ao ensino superior.

Souza (2008) destaca que era destinada ao grupo social abastado, apresentando seus estudos desinteressados, expressando a distinção cultural de uma elite, bem como preparando esses jovens para o ingresso nos cursos superiores.

No Brasil Império (1822-1889), o ensino secundário foi marcado por uma “situação de extrema precariedade e desorganização” (SOUZA, 2008, p.90). Apesar da



função propedêutica do secundário, não existia um currículo próprio. Apresentavam-se de maneira aleatória as matérias que seriam ministradas em cada estabelecimento de ensino. O aluno tinha liberdade de começar um novo curso sem ter, necessariamente, concluído o curso anterior. De estrutura precária, com pequeno número de estabelecimentos de ensino, oferecia baixa remuneração ao docente.

O início do século XX é marcado por políticas que levaram mudanças significativas ao ensino secundário. A Reforma de 1925, a Reforma Francisco Campos (1931), o Manifesto dos Pioneiros (1932) e a Reforma Capanema são momentos importantes de debates e decisões acerca da educação em geral e do ensino secundário.

Dentre essas reformas, merece destaque a Reforma Francisco Campos, pois foi a partir desse momento que o ensino secundário adquiriu organicidade. O currículo tornou-se seriado e a frequência obrigatória: “[...]com dois ciclos, um fundamental e outro complementar. A habilitação no ensino secundário tornou-se exigência para o ingresso no ensino superior”, destaca Ramos, (2011, p.230).

Nesse contexto, não apenas a seletividade foi alvo de discussões, mas a dualidade entre ensino propedêutico e ensino profissional. Somente na década de 1930 essa disputa se consolidou, pois o processo de industrialização do Brasil passou a demandar por mão de obra qualificada. Assim, a educação propedêutica, que já era insuficiente, tornou-se ainda mais escassa e inacessível para as classes socialmente desfavorecidas.

A Reforma Capanema em 1942, com as leis orgânicas, iniciou uma nova configuração do ensino secundário. O ensino

profissional passou a ser ofertado voltado para a área industrial, do comércio, agrícola e normal. O Normal, embora profissionalizante, era considerado como ensino secundário, voltado para o prosseguimento de estudos em nível superior.

Somente o curso secundário proporcionava acesso ao ensino superior. O ensino profissional não tinha essa prerrogativa, o que confirma a seletividade em favor de um grupo social restrito. De acordo com Nascimento, havia o estabelecimento de “[...] duas organizações paralelas; o ensino secundário destinado a preparar as individualidades condutoras, e o profissional, destinado a formar mão de obra qualificada para atender ao setor produtivo” (NASCIMENTO, 2007, p. 82).

O Decreto-Lei nº 4.048/1942 instituiu o SENAI com a finalidade de qualificar mão de obra para atuar principalmente nas indústrias, onde eram oferecidos cursos como: padeiro, costureiro(a), carpinteiro, marmorista, gravador têxtil, tecelão de tecidos, joalheiro, impressor, vidreiro etc. (ROMANELLI, 1993).

A estrutura da educação básica no Brasil teve sua alteração anunciada na LDB 4024/61 e modificada com a Lei nº 5.692/71 que fundiu o primário ao ginásio, constituindo o 1º grau (hoje Ensino Fundamental) com duração de 08 anos de duração e transformando o secundário em 2º grau, hoje Ensino Médio, com três anos de extensão. Com a Lei 5692/71, houve a implantação do ensino médio integrado (integração forçada/tecnicista) que teve consequências significativas no conjunto da educação básica brasileira. Nesse período histórico, houve a criação do ensino de 2º grau, que foi orientado a ser implantado como profissionalizante, com vistas a contribuir, por um lado, para o



desenvolvimento econômico e, por outro, para garantir a ordem pública.

A Reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5692/71) direcionou suas determinações à contenção do movimento operário e à institucionalização da formação profissionalizante necessária ao incremento da produção ambicionada pela burguesia industrial e ancorada na qualificação mínima dos trabalhadores industriais (ROMANELLI, 1993).

A Lei definia os currículos como constituídos por disciplinas de obrigatoriedade nacional, escolhidas pelo Conselho Federal de Educação (atual núcleo comum). Além disso, os Estados podiam indicar disciplinas obrigatórias em suas jurisdições (atual parte diversificada do currículo). Também na década de 1970, surgiu uma política de valorização do ensino técnico profissionalizante (SAVIANI, 2007).

Em relação à educação Profissional, ao tornar compulsória a profissionalização ao nível do 2º grau, a reforma elimina (do ponto de vista legal) a dualidade entre educação geral e formação profissional. Com esse modelo, o regime militar – marcado nos anos 1970 por forte crescimento econômico – se propunha a dar uma resposta à ausência de recursos humanos qualificados, fundamentado na teoria do capital humano.

Salm (1980) destaca que as empresas, no curto prazo, não precisam das escolas: elas mesmas podem treinar o seu pessoal e com isso aumentar sua produtividade. Porém, Frigotto (1984) afirma que a escola é uma mediação que interfere de modo não direto na relação entre investimento e desenvolvimento. A mediação (em questão) dá-se pelo fornecimento de um saber geral que se articula com o específico e o

prático, um saber que se desenvolve no interior do processo produtivo.

Além disso, mediante a dotação de traços de comportamentos dominantes e convergentes com a lógica aquisitiva, acumulativa, dócil e individualista, necessária ao capital, restabelece-se um vínculo não imediato, mas mediato, com a produção material. Kuenzer (1995) constatou que os saberes tácitos eram de importância relevante para a produção, e que a escola desempenhava inúmeros papéis dentro do sistema produtivo, dentre os quais a função de legitimadora das posições na divisão interna do trabalho. Porém, tal tentativa de profissionalização em massa não foi suficiente nem para resolver os problemas educacionais e tampouco profissionais, demandados à época.

Para tentar reparar os efeitos da Lei 5.692/71, foi publicada a Lei Federal nº 7.044/82, que tornou facultativa a profissionalização no ensino de “segundo grau”. Se por um lado o ensino médio ficou livre das “amarras” da profissionalização, por outro a Lei restringiu o ensino profissional às instituições especializadas nessa modalidade de ensino. Dessa forma, as mudanças ocorridas contribuíram para a falta de identidade do ensino médio no Brasil e levando também a falsas expectativas quanto à educação profissional.

O ENSINO MÉDIO NO BRASIL A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), no Art. 205, garante o direito à educação, como direito de todos. No Art. 208, o ensino fundamental obrigatório era de oito anos, somente para crianças de 06 a



14 anos. Apesar de Direito, o fato de ter a obrigatoriedade vinculada a somente uma etapa da educação básica acabou por restringir a prioridade à efetivação apenas para o ensino fundamental. (HORTA, 1998).

A partir da década de 1990, começam a surgir políticas visando assegurar o direito à educação. Em 1990 é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente para assegurar a proteção da criança e do adolescente, e reafirmar o seu direito à educação. Soma-se a isso, em 1996, a Lei das Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 2008).

Na reforma educacional dos anos 1990, tanto a educação infantil como o ensino médio não eram prioridades e pouco se fez pela sua efetivação. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF - Emenda Constitucional nº14/1996), o qual era responsável por fazer a redistribuição dos recursos provenientes de impostos aplicados pelos municípios e Estados, estabelece o Ensino Fundamental como prioridade, empenhando 15% dos 25% do mínimo constitucional para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Tal situação somente deverá ser alterada a partir de 2007, com o Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB (Lei nº 11.494/07) que passa a abarcar toda a educação básica.

Em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59/2009, a Educação Básica passa a ser obrigatória para todos aqueles com idade entre 04 e 17 anos, tendo até o ano de 2016 para sua efetivação plena. Contudo, apesar de se constituir como um progresso, a obrigatoriedade deixa de existir para

os cidadãos acima dos 17 anos, afetando aqueles alunos que apresentam defasagem escolar. Apesar da expansão e democratização do acesso à educação básica, a adequação idade/série educacional ainda é um desafio imenso no Brasil.

Dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) revelam as taxas de distorção idade-série dos alunos em período para a frequência no ensino médio. No Brasil, no ano de 2010, foi constatado que 41,5% dos jovens que frequentavam a 1ª série, 36,2% na segunda série e 35,3% na terceira do ensino médio estavam defasados quanto à sua idade-série. Por isso, o Ensino Médio,

Pode ou não ser obrigatório, pois vai depender do desenvolvimento do aluno nas séries do Ensino Fundamental. Vencendo-as nas etapas adequadas, completará o ensino médio aos 17 anos e assim o mesmo se torna obrigatório. Contudo, se não conseguir ultrapassar as séries do Ensino Fundamental, antes de completar 17 anos, não existirá a obrigatoriedade para o Ensino Médio (CURY e FERREIRA, 2010, p. 135).

Sendo assim, a obrigatoriedade da educação básica não abrange de fato o ensino médio em sua plenitude. Além disso, a sua implementação progressiva, com a obrigatoriedade somente a partir de 2016, mostra a ausência, por parte do Estado, de estrutura para implementação constitucional imediata do direito anunciado pela emenda constitucional 59/2009.

ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO: PROBLEMAS E DESAFIOS

A situação do estado do Espírito Santo não é muito diferente do que ocorre no Brasil. As poucas ações realizadas por parte da esfera Estadual desde o ano de



2010, com o propósito do atendimento à última etapa da educação básica, não foram satisfatórias.

De acordo com os dados do IBGE do ano de 2010, o estado do Espírito Santo possuía uma população estimada em 3.514.952 habitantes; destes, 800.318 eram crianças, adolescentes e jovens que estavam em idade escolar, de 04 a 17 anos. Do total das crianças e jovens, 181.921 correspondem à população residente de jovens entre 15 e 17 anos. Segundo dados levantados pela Secretaria de Educação do Espírito Santo (SEDU), de 2010, 12.893 não frequentaram a escola (LIMA; SILVA, 2013).

Entre os anos de 2010 a 2012, levando-se em conta as matrículas efetuadas e os egressos do ensino médio, os dados são preocupantes: em 2010, dos 169.028 matriculados nas redes de ensino, apenas 31.292 concluíram o ensino médio no ano de 2012, ou seja, apenas 18,5 % dos matriculados concluíram essa etapa de ensino no estado do Espírito Santo (ESÍRITO SANTO, 2011).

Outro dado que merece destaque se refere à distorção idade-série de alunos que frequentaram o ensino médio no estado do Espírito Santo. No ano de 2010, dados do INEP assinalam que 25,1% dos alunos apresentaram defasagem quanto à sua idade e a idade recomendada para a série que deveriam cursar. Observa-se, ainda, que o pico da distorção idade-série no ensino médio acontece, principalmente, na 1ª série, chegando esse índice a 29,1% no ano em questão. No contexto do estado do Espírito Santo, diferentes situações concorrem para excluir de forma maciça os jovens da escola (BRASIL, 2012).

Outro ponto a ser considerado acerca da situação do Ensino Médio no Brasil, e

em especial no estado do Espírito Santo, refere-se aos docentes dessa etapa de ensino. O Relatório de Auditoria (Fiscalização nº 177/2013) realizado pelo Tribunal de Contas da União, concluiu que, de maneira geral, “[...] não há professores com formação específica em quantidade suficiente para ofertar as disciplinas obrigatórias especificadas para o currículo do ensino médio”. A estimativa, segundo o Relatório, é de que existiam, no ano de 2012, mais de 46 mil professores em sala de aula, sem apresentar uma formação específica. Soma-se a essa situação que 69% dos professores do Espírito Santo estão contratados em designação temporária.

Tendo em vista diferentes fatores, como as elevadas taxas de abandono, o déficit de profissionais habilitados para exercerem a docência em disciplinas específicas, a pequena expansão da rede física estadual pública nos últimos 12 anos sinaliza o enorme desafio da oferta do ensino médio, mesmo para a população com idade entre 15 e 17 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Médio no Brasil sempre se constituiu como etapa de maiores desafios perante a sua funcionalidade, efetividade e obrigatoriedade. As políticas públicas, ao longo da história do Brasil, não ofereceram mecanismos que assegurassem o acesso dessa etapa de ensino como Direito.

Superados esses percalços em torno das prescrições legais, especificamente a partir da Emenda Constitucional 59/2009, que torna a educação básica no Brasil obrigatória e gratuita para todos em idade de 04 a 17 anos, devendo ser implementada progressivamente até o ano 2016, outros problemas se apresentam como desafiadores



no que diz respeito ao ensino médio no Brasil e no estado do Espírito Santo.

Destaca-se, ainda, a importância de ampliar os espaços públicos de formação de professores habilitados, bem como a valorização da categoria, reconhecendo-a como imprescindível no processo de investimento na qualidade da educação. Também, tornar a profissão docente atrativa, expandindo o horizonte de possibilidades desse profissional. Somam-se a isso a necessidade e a urgência de ampliar os investimentos públicos em infraestrutura.

O Espírito Santo, no contexto brasileiro, não foge à regra, uma vez que a realidade observada é preocupante. Com uma

oferta que pouco se amplia, por parte do governo estadual, números elevados de evasão e distorção idade série evidenciam que o planejamento para incluir os jovens de 15 a 17 anos no ensino médio em escolas públicas estaduais em 2016 é insuficiente. Da forma como está, acaba por reforçar o mecanismo perverso de exclusão do jovem.

Espera-se que na elaboração do plano estadual de educação com a participação da sociedade, o Ensino Médio possa ser incluído como pauta prioritária na esfera estadual, para que centenas de jovens venham a ser incluídos e tenham educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil. Brasília, DF, jul 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Dados finais do Censo Escolar 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicacenso>>. Acesso em: 20 mar 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil e **FERREIRA,** Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan/dez 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/729/741>>. Acesso em: 18. mar 2014.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. Disponível em: <<http://www.educacao.es.gov.br>>. Acesso em 10 mar 2014.

ESPIRITO SANTO. Instituto Jones dos Santos Neves. Síntese dos indicadores sociais do Espírito Santo: Educação. Vitória, 2011.



FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. Petrópolis: Vozes, 1984.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. Cad. Pesq. N.104. p.5-34, jul1998.

IBGE. Estados. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?lang=&sigla=es>>. Acesso em: 10 fev 2014.

KUENZER, A. Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LIMA, Marcelo; SILVA, Itamar Mendes da. Ensino Médio integrado no Espírito Santo: perspectivas do debate acerca da qualidade a partir dos resultados do desempenho de estudantes no Enem. Anpae; Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MarceloLima-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 23/04/2014.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino Médio no Brasil: Determinações históricas. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, n. 15, p. 77-87, jun 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. III. Século XX/Maria Stephanou, Maria Helena Camara Bastos (orgs.). 4ª Ed. Petrópolis, RJ, 2011.

ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 1993.

SALM, C. Escola e trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. Relatório de Auditoria (Fiscalização nº 177/2013). Disponível em: , <http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/imprensa/noticias/noticias_arquivos/007.081-2013-8%20ensino%20medio.pdf>. Acesso em 20. mar 2014.



OS CONSELHOS ESCOLARES E A GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS ENTRE OS ANOS DE 1997 E 2007

SCHOOL BOARDS AND THE PUBLIC SCHOOLS MANAGEMENT BETWEEN 1997 AND 2007

NADIA PEDROTTI DRABACH¹

nadiadrabach@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar e analisar os dados referentes à presença, atuação e composição dos conselhos escolares nas escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental, entre os anos de 1997 e 2007. Esse recorte faz parte de um estudo mais amplo desenvolvido ao longo do mestrado sobre o perfil dos gestores e da gestão escolar a partir da Reforma do Estado de 1995. O estudo utilizou como fonte empírica os bancos de dados referentes aos questionários aplicados aos dirigentes escolares através do SAEB nos anos de 1997 e 2003 e da Prova Brasil no ano de 2007. O texto procura apontar as mudanças e permanências no perfil dos conselhos escolares e as possíveis relações com a política educacional mais ampla.

Palavras-chave: Conselho escolar • Política Educacional • Gestão escolar

ABSTRACT

This paper aims to show and analyze data that refer to the presence, performance and composition of the school boards in the Brazilian public elementary between the years 1997 and 2007. It is part of a more comprehensive study carried out during the master degree program about the managers profile and school management after the reform held in 1995. The study used as an empiric source the data bank of the questionnaires applied to the school directors via SAEB in the years 1997 and 2003 as well as *Prova Brasil* in 2007. The text tries to point out changes observed in the profile of the school boards and the possible relationships with a broader education policy.

Key words: School board • Education policy • School management.

1 Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2006). Mestre em Educação pela UFPR (2013). Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, na área de concentração Políticas, Administração e Sistemas Educacionais e bolsista Capes.



INTRODUÇÃO

Neste trabalho, faz-se uma análise dos dados referentes à presença, atuação e composição dos conselhos escolares nas escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental, entre os anos de 1997 e 2007, à luz das políticas de reestruturação da gestão educacional que tiveram início na década de 1990. Esse recorte faz parte de um estudo mais amplo, desenvolvido ao longo do mestrado¹ sobre o perfil dos gestores e da gestão escolar à luz da Reforma do Estado de 1995. O estudo utilizou os bancos de dados referentes aos questionários aplicados aos dirigentes escolares através do SAEB, nos anos de 1997 e 2003 e da Prova Brasil no ano de 2007².

Os conselhos escolares (CEs) são órgãos colegiados que oferecem um potencial significativo de ampliação da democracia, porque possibilitam a inclusão dos diferentes sujeitos que atuam na escola: pais, alunos, funcionários e professores, como participantes ativos na gestão escolar, conforme assegura a LDB 9394/96 no Artigo 14, inciso II, como um dos mecanismos da gestão democrática: “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996). A presença dessa exigência na Lei possui fundamental importância “uma vez que uma das formas de se procurar garantir mecanismos e instâncias com conteúdos democráticos é consolidá-los legalmente” (ADRIÃO e CAMARGO, 2003, p 29)

Além disso, um dos argumentos que sustentam a constituição de conselhos escolares, segundo Souza, é “a necessidade da presença de outros sujeitos com vistas a se compor um quadro multirreferenciado, necessário ao enfrentamento da crescente complexidade dos problemas escolares” (SOUZA, 2007, p. 226). Os conselhos

têm como principal função possibilitar a participação da comunidade na gestão da escola. É o espaço no qual os pais podem ser ouvidos e podem participar das decisões que são tomadas. Os CEs são instrumentos de ampliação da capacidade decisória da população e de formação política, podendo ser entendidos como “espaço privilegiado para a construção da cidadania através de uma prática de conscientização” (CAMARGO, 1997, p. 291).

Na prática, conforme ampla e detalhada análise sobre os conselhos escolares realizada por Camargo (1997), há diversos condicionantes que acabam limitando o papel democratizante dos conselhos escolares e que esbarram na cultura da pouca participação. Esses entraves estão relacionados aos aspectos materiais, ideológicos, institucionais e político-sociais, dos quais destacaremos alguns. Em relação aos aspectos materiais destacam-se, por exemplo, a disponibilidade de horários comuns dos componentes do conselho e falta de espaço para as reuniões; a falta de espaço para divulgações das decisões e de recursos para multiplicação de materiais, entre outros. Em relação aos aspectos ideológicos, estão: o medo do conflito, a compreensão de participar como sinônimo de ouvir e consentir, a representatividade, as decisões são tomadas por quem sabe, medo da participação dos pais por não entenderem os assuntos da escola, entre outros. Dentre os aspectos institucionais que condicionam a atuação do conselho, estão: problema de frequências às reuniões, necessidade de conhecer a legislação, decorrências da institucionalização dos conselhos. Dentre os aspectos político-sociais, estão: dificuldade de encontrar pessoas que queiram fazer parte do conselho; o medo dos pais de interferir na escola e os filhos sofrerem represálias dos professores e diretor, percepção do papel do diretor (CAMARGO, 1997, p. 303).



Além desses condicionantes, Souza aponta ainda outras barreiras encontradas pelos conselhos escolares que estão principalmente na “compreensão que os diferentes sujeitos têm em relação aos princípios e capacidades do Conselho Escolar (CE) e na qual há uma identificação do CE como um organismo auxiliar da direção e/ou da gestão escolar” (SOUZA, 2007, p. 226). Além disso, “classicamente, a comunidade escolar reconhece na diretora da escola a sua principal autoridade e a possibilidade de modificar esta ideia, plantando elementos de uma cultura mais democrática, na qual o sujeito coletivo representado pelo CE seria, este sim, a grande autoridade política, não encontra simpatia em parte dos dirigentes escolares” (SOUZA, 2007, p. 227). E ainda, parte das resistências à atuação dos conselhos escolares vem dos professores “historicamente aculturados na condição de grupo dominante na escola” (idem) que resistem à possibilidade de inserção de diferentes opiniões e da socialização do poder com outros segmentos da escola.

A base empírica utilizada nesta pesquisa, entretanto, não nos permite avaliar em que condições funcionam os conselhos escolares, quem são os seus líderes, os assuntos que são tratados nas reuniões e se há ou não resistência, por exemplo. Porém, nos permite averiguar à existência de conselhos nas escolas, o número de vezes que se reuniram e os segmentos escolares que estão representados nele, que são informações relevantes sobre a presença e importância desses colegiados nas escolas.

A PRESENÇA DOS CONSELHOS ESCOLARES

Quando analisamos a presença dos conselhos escolares nas escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental no período

de 1997 a 2007, observamos que houve um aumento crescente no percentual de escolas que passaram a ter esse órgão colegiado. Em 1997 esse percentual era de 76%, em 2003 passou para 86,4% e em 2007 cresceu para 88,3%. O maior crescimento se situa entre 1997 e 2003, conforme é possível observar nas tabelas 1, 2 e 3. Entretanto, em 2007 ainda era alto o percentual de escolas brasileiras nas quais não existia conselho escolar, chegava a 11,6%. Na região Norte esse percentual em 1997 era de 28,9%, em 2003 diminuiu para 21,8% e em 2007 aumentou para 25,5%. Em 1997 a região Sul apresentava o maior percentual de escolas que não tinham conselho escolar, no total 31,9%, em 2003 diminuiu para 17,6% e em 2007 esse percentual era de 16,7%. As regiões Norte e Sul em 1997 apresentavam os maiores percentuais de escolas sem conselho escolar. Em 2007, embora o percentual tenha diminuído, as duas regiões continuaram apresentando os maiores percentuais de escolas sem conselho escolar no Brasil.

Além da exigência presente na legislação, o aumento de escolas que possuem conselhos escolares pode ser uma consequência do processo de descentralização, especialmente em relação aos recursos destinados às escolas que, para a sua viabilização, de acordo com o PNE, “foi induzida a formação de Associações de Pais e Mestres ou de Conselhos Escolares” (BRASIL, 2001, p. 168). Contudo, o aumento no percentual de escolas que passaram a ter conselho escolar nestes dez anos pode indicar a expansão, mesmo que parcial, da gestão democrática.

Juntamente com o aumento no percentual de escolas que contam com conselhos escolares que aparece em 2007, é preciso verificar se esses conselhos estão ativos na escola. Uma forma de identificar isso e que a base empírica possibilita é saber quantas



vezes ao ano os conselhos se reuniram.

ATUAÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES

De acordo com os dados do SAEB, observa-se que, em 1997, os conselhos que se reuniam três vezes ou mais somavam um percentual de 82,2%. Esse percentual, nos demais anos 2003 e 2007, era um pouco menor. Em 2003, o percentual de conselhos que se reuniu três vezes ou mais era de 76,5%. Em 2007, aumentou, chegando a 78,2%. Observa-se, diante desses dados, que nestes dez anos diminuiu o número de conselhos ativos nas escolas públicas.

Na análise por região, a presença de conselhos que se reuniam três vezes ou mais ao

ano diminuiu em todas as regiões, de 1997 até 2003. Em 2007, houve um pequeno aumento, a região Sudeste nesse ano apresentava o maior percentual de escolas nas quais os conselhos se reuniram três vezes ou mais ao ano, 84,5%. Na região Centro-Oeste esse percentual era de 83,5%, na região Sul 83,2%, na região Norte 71,9% e na região Nordeste era de 65,8%, conforme podemos observar nas tabelas abaixo.

Entretanto, do ponto de vista dos conselhos menos atuantes, ou seja, aqueles que se reuniram até duas vezes, observamos que esse número aumentou nestes dez anos. Vejamos no quadro 1:

A diminuição do percentual de conselhos mais atuantes e o aumento dos conselhos menos atuantes (que se reuniram até duas

TABELA 1: SAEB 1997 – existência do conselho escolar por região

		Região						Total
		N	NE	SE	S	CO		
A escola contou com a colaboração do conselho de escola neste ano?	Sim	N	278	343	182	79	150	1032
		% Região	71,1%	78,7%	81,6%	68,1%	78,1%	76,0%
	Não	N	113	93	41	37	42	326
		% Região	28,9%	21,3%	18,4%	31,9%	21,9%	24,0%
Total	% Região	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fonte: Microdados SAEB 1997, MEC/INEP, 1997.

		Região				Total	
		SE	S	CO			
Sim, existe conselho na escola	N	409	1008	526	488	413	2844
	% Região	78,2%	88,8%	90,2%	82,4%	90,0%	86,4%
Não existe Conselho Escolar	N	114	127	57	104	46	448
	% Região	21,8%	11,2%	9,8%	17,6%	10,0%	13,6%
Total	N	523	1135	583	592	459	3292
	% Região	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Microdados SAEB 2003, MEC/INEP, 2003.

**TABELA 3:** Prova Brasil 2007 - existência do conselho escolar por região

			Região					
Norte								
Nordeste			Sudeste	Sul	Centro-	-oeste		Total
Sim, existe Conselho de Escola	N		3703	14385	20939	9391	4308	52726
	% Região		74,5%	88,1%	93,1%	83,3%	92,2%	88,3%
Não existe Conselho de Escola	N		1265	1944	1553	1887	366	7015
	% Região		25,5%	11,9%	6,9%	16,7%	7,8%	11,7%
Total	N		4968	16329	22492	11278	4674	59741
	% Região		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Microdados PROVA BRASIL 2007, MEC/INEP, 2007.

TABELA 4: SAEB 1997 - número de vezes em que o conselho da escola se reuniu por região

			Região					
Norte								
Nordeste			Sudeste	Sul	Centro-	-Oeste		Total
Quantas vezes o Conselho de Escola se reuniu este ano?	Uma vez por mês	N	84	142	66	39	58	389
		% Região	29,1%	38,9%	35,3%	47,0%	38,9%	36,3%
	Uma vez por bimestre	N	140	143	98	38	73	492
		% Região	48,4%	39,2%	52,4%	45,8%	49,0%	45,9%
	Uma vez por semestre	N	49	47	16	1	15	128
		% Região	17,0%	12,9%	8,6%	1,2%	10,1%	11,9%
Apenas uma vez	N		14	24	6	3	2	49
	% Região		4,8%	6,6%	3,2%	3,6%	1,3%	4,6%
Nenhuma vez	N		2	9	1	2	1	15
	% Região		,7%	2,5%	,5%	2,4%	,7%	1,4%
Total	N		289	365	187	83	149	1073
	% Região		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Microdados SAEB 1997, MEC/INEP, 1997.

vezes por ano) podem ser observados de forma mais marcante de 1997 para 2003. Isso ocorreu em todas as regiões. Na região Norte, houve a maior redução no número de conselhos que se reuniram três vezes ou mais; em 1997 o percentual era de 77,5% e em 2003 passou para 53,6%. Essa região, entretanto, foi a que registrou o menor aumento no número de escolas que passaram a ter conselho escolar de 1997 a 2003. Então, possivelmente diminuíram a sua atuação,

QUADRO 1: número de vezes em que o conselho de escola se reuniu em 1997, 2003 e 2007.

Reunião do conselho/Ano	1997	2003	2007
Nenhuma vez	1,4%	3,3%	1,9%
Uma vez	4,6%	5,6%	4,8%
Duas vezes	11,9%	14,4%	14,9%
Três vezes ou mais	82,2%	76,5%	78,2%

Fonte: Elaborado pela autora.

**TABELA 5:** SAEB 2003 – número de vezes em que o conselho da escola se reuniu por região⁴

		Região						
			Sudeste	Sul	Centro-		Total	
					-Oeste			
Neste ano, quantas vezes o Conselho de escola se reuniu?	Nenhuma vez	N	21	36	12	18	7	94
		% Região	4,2%	3,5%	2,2%	3,6%	1,6%	3,3%
	Uma vez	N	36	78	19	15	13	161
		% Região	7,3%	7,7%	3,6%	3,0%	3,1%	5,6%
	Duas vezes	N	89	163	66	53	41	412
		% Região	18,1%	16,1%	12,5%	10,8%	9,9%	14,4%
	Três vezes ou mais	N	263	731	429	402	352	2177
		% Região	53,6%	72,5%	81,5%	82,3%	85,2%	76,5%
Total	N	490	1008	526	488	413	2844	
	% Região	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fonte: Microdados SAEB 2003, MEC/INEP, 2003.

TABELA 6: PROVA BRASIL 2007 - número de vezes que o conselho da escola se reuniu por região

		Região						
			Sudeste	Sul	Centro-		Total	
					-oeste			
Neste ano, quantas vezes o conselho desta escola se reuniu?	Nenhuma vez	N	118	403	244	209	59	1033
		% Região	3,1%	2,8%	1,1%	2,2%	1,3%	1,9%
	Uma vez	N	219	1179	615	382	139	2534
		% Região	5,9%	8,1%	2,9%	4,0%	3,2%	4,8%
	Duas vezes	N	701	3328	2374	986	511	7900
		% Região	18,9%	23,1%	11,3%	10,4%	11,8%	14,9%
	Três ou mais vezes	N	2665	9475	17706	7814	3599	41259
		% Região	71,9%	65,8%	84,5%	83,2%	83,5%	78,2%
Total	N	3703	14385	20939	9391	4308	52726	
	% Região	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fonte: Microdados PROVA BRASIL 2007, MEC/INEP, 2007.

em 2003, conselhos que eram ativos em 1997. Contudo, os questionários não nos permitem identificar se essas escolas, cujos conselhos são pouco ativos, possuem outras formas de organização coletiva como Associações de Pais ou Unidades Executoras, por exemplo, pois isso poderia ser indício de influências da reforma gerencial na educação.

De 1997 até 2003, o que se observou foi um aumento acentuado no número de escolas que passaram a ter um conselho escolar,

mas foi também o período em que mais aumentou o número de conselhos inativos. Isso parece indicar que a exigência legal de constituição dos conselhos escolares ou do próprio PNE resultou na maior presença dos conselhos escolares nas escolas. Entretanto, em vários casos, esses conselhos passaram a existir apenas no papel. De 2003 a 2007, observa-se um movimento contrário do que se tinha no período anterior. Diminuiu em todas as regiões o percentual de conselhos



que, embora existissem, não se reuniram nenhuma vez e aumentou o número de conselhos que passaram a se reunir pelo menos duas vezes ao ano. Continua sendo uma atuação pequena, contudo já indica um avanço. Aumentou também em 2007, embora levemente (1,7%), o percentual de conselhos que se reuniram três vezes ou mais.

Analisando esse período de dez anos, observa-se que, em 1997, embora o número de escolas que possuíam conselho escolar fosse menor, os conselhos que existiam eram mais atuantes (no sentido de que se reuniam mais) do que em 2007. De modo geral, nesse período, aumentou o número de escolas que possuem conselhos escolares, mas aumentou também o número de conselhos pouco ativos.

Esse fato corrobora a afirmativa de Paro (2001) sobre os conselhos escolares. Para o autor, desde o surgimento dos conselhos escolares na década de 1980 até hoje, a dificuldade em constituir um conselho escolar e fazer com que de fato funcione está relacionada com a organização do poder na

escola, que se concentra, ainda, na figura do diretor. Um dos problemas que envolve a constituição dos conselhos escolares é que têm sido tomados como medidas isoladas, desligados de uma política mais ampla de democratização da escola, o que acaba evidenciando muito mais a sua face burocrática do que a sua inspiração democrática. "O conselho escolar que deveria existir para dar apoio e auxiliar o diretor na sua tarefa de administrar a escola acaba sendo mais um encargo do qual ele precisa prestar contas" (PARO, 2001, p.83). Nesse caso, torna-se muito complicada a execução das atribuições do conselho escolar, porque este acaba sendo subordinado à vontade do diretor. Para mudar essa realidade, faz-se necessária "uma nova ética que desautorize a atual configuração autoritária de escola" (PARO, 2001, p.80), favorecendo a construção de uma cultura democrática.

COMPOSIÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES

Quanto à composição dos conselhos

TABELA 7: SAEB 1997 - Composição do conselho escolar por região

N	Região	Região						Total
		SE	S	CO				
Qual é a composição do Conselho Escolar?	Direção e represent. dos professores	N	20	9	7	4	4	44
	% Região		7,0%	2,5%	3,7%	4,7%	2,7%	4,1%
	Direção, professores e pais.	N	46	42	27	14	22	151
	% Região		16,0%	11,5%	14,4%	16,5%	14,8%	14,1%
Direção, professores, pais e alunos.	N	208	310	150	62	121	851	
	% Região		72,5%	84,7%	80,2%	72,9%	81,2%	79,2%
Direção, professores e alunos.	N	13	5	3	5	2	28	
	% Região		4,5%	1,4%	1,6%	5,9%	1,3%	2,6%
Total	N	287	366	187	85	149	1074	
	% Região		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Microdados SAEB 1997, MEC/INEP, 1997.



escolares, em 1997 as questões possuem um formato diferente dos demais anos. Em 1997, as alternativas não consideram a presença de funcionários no conselho escolar. Contudo, a presença do diretor aparece em todas as alternativas, o que parece indicar que o dirigente da escola era uma figura importante nos conselhos escolares em 1997. Em 2003 e 2007 não se indaga sobre a presença do diretor e passa a ser considerada a presença de funcionários no conselho da escola.

De acordo com o SAEB de 1997, em todas as regiões destaca-se o percentual de diretores que afirmaram que em suas escolas o conselho é composto pela direção, por pais, alunos e professores. O percentual de escolas brasileiras, cujo conselho apresentava essa composição em 1997 era de 79,2%. Com destaque para a região Nordeste, cujo percentual chegava a 84,7%, Centro-Oeste 81,2%, Sudeste 80,2%, Sul 72,9% e Norte 72,5%.

Conforme os dados apresentados no Quadro 2, em relação à presença de professores no conselho escolar, o percentual aumentou de 2003 até 2007, mas esse aumento não chegou a 1%. Quanto à presença de funcionários no conselho escolar observa-se que aumentou o percentual de escolas que incluíram esse segmento em seu conselho; em 2003 o percentual era de 95,2% e em 2007 passou para 96,2%,

QUADRO 2: presença dos diferentes segmentos no conselho escolar em 2003 e 2007

SEGMENTOS	SAEB 2003	PROVA BRASIL 2007
Professores	97,8%	98,3%
Pais	96,0%	96,9%
Funcionários	95,2%	96,2%
Alunos	81,4%	81,1%

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à presença de pais no Conselho Escolar também é possível observar um aumento de 2003 para 2007 no percentual de escolas que incluem pais no conselho. Esse aumento é de 0,9%.

Em relação à presença de alunos, o percentual é menor do que dos demais segmentos da escola. O percentual de escolas que incluem alunos no conselho escolar teve uma leve diminuição de 2003 até 2007, passou de 81,4% para 81,1%.

Em 2007 em relação a 2003 houve um pequeno aumento no percentual de escolas que envolvem professores, pais e funcionários no Conselho de Escola. Diminuiu apenas o percentual de alunos em 0,3%. Mais de 95% dos conselhos escolares são compostos por professores, funcionários e pais, nesta ordem: professores, 97,8%, pais, 96% e funcionários 95,2%. Em relação à presença de alunos, o percentual é um pouco menor, no total chega a 81,4%. A Região Norte foi a que menos incluiu alunos no conselho escolar em 2007; o percentual chegava a 74,2%, nas demais regiões esse percentual era um pouco maior.

Observa-se que é alto o percentual de escolas que incluem esses segmentos no conselho, o que pode indicar que está havendo maior participação nas decisões e maior controle da comunidade sobre a escola (SOUZA, 2007). Porém, a simples presença dos sujeitos representantes dos diversos segmentos não é garantia de que a atuação do conselho seja democrática. Na prática, a exigência legal dessas representações no conselho pode levar à compreensão de que a simples presença pode ser entendida como participação (CAMARGO, 1997). De qualquer forma, mesmo que parcialmente, avaliamos que o aumento no número de escolas que possuem um conselho escolar e o



alto percentual de representação dos diferentes segmentos significou a ampliação da democracia na escola nestes dez anos em estudo.

Contudo, é importante salientar que essa expansão também pode significar um interesse técnico, mais do que democrático, uma vez que houve um incentivo da reforma na educação dos anos 1990 para a criação de órgãos coletivos nas escolas como forma de controle que, de acordo com Souza:

É uma percepção de que os conselhos de escola poderiam significar uma diminuição do poder da corporação docente no controle do poder escolar, pois a presença dos pais e familiares dos alunos nesses conselhos representaria a figura do cliente ou usuário ou cidadão que tem a tarefa de cobrar resultados da escola” (SOUZA, 2007, p. 279).

A verificação desse dado poderia nos dar a dimensão do grau de democracia ou de gerencialismo presente nas mudanças ocorridas no perfil dos conselhos escolares nestes dez anos. Entretanto, isso exigiria um estudo que considere a imersão na prática dos conselhos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período estudado verificou-se um

aumento no número de escolas que passaram a contar com o conselho escolar. O crescimento maior se deu especialmente entre 1997 e 2003, porém foi também o período em que mais cresceu o percentual de conselhos pouco ativos nas escolas. Em 2007 houve um movimento inverso, os conselhos passaram a ser mais atuantes e em sua maioria contam com representantes de todos os segmentos. Por esses dados, pode-se aferir que aumentou o número de escolas que contam com conselhos e a grande representatividade de todos os segmentos escolares pode indicar uma abertura maior para o diálogo, a construção de processos de gestão mais democráticos e, conforme aponta Souza (2007), a existência de conselhos escolares significa um avanço importante na construção da autonomia da escola. Contudo, de acordo com o mesmo autor, as potencialidades de democratização da gestão escolar presente nos conselhos, só são possíveis de serem verificadas ou não no decorrer de práticas concretas.

Pois isso, torna-se importante a realização de estudos que busquem analisar a atuação dos conselhos e o papel que desempenham na escola, contribuindo para uma melhor percepção do potencial democrático desses colegiados.

NOTAS:

- 1 Realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob orientação do Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza, que resultou na dissertação que tem como título: “As mudanças na concepção da gestão pública e sua influência no perfil do gestor e da gestão escolar no Brasil”.
- 2 Os microdados do Saeb e Prova Brasil utilizados no trabalho estão disponíveis no sítio do Inep na internet <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. A leitura dos dados foi realizada através do software estatístico SPSS
- 3 O dado referente à existência de conselhos escolares nos questionários de 2003 e 2007 foi obtido através da recodificação da variável “Quantas vezes o conselho da escola se reuniu?” Uma vez que uma das alternativas de resposta era “Não existe Conselho de Escola” e as demais alternativas supunham a existência de um conselho escolar.
- 4 Foi retirada desta questão em 2003 e 2007 a alternativa “Não existe conselho de escola” e o percentual de respostas nas demais alternativas foi recalculado. Dessa forma, foi possível alcançar um maior grau de comparabilidade com os dados de 1997.



REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T; CAMARGO, R. B. Princípios e processos da gestão democrática do ensino: implicações para os Conselhos Escolares. *in* Chão de Escola, Curitiba: SISMMAC, v. 2, p. 28-33, outubro de 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

CAMARGO, R. B. Gestão democrática e nova qualidade do ensino: o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989 – 1992). 1997, 370 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.1997.

PARO, V. H. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001.

SOUZA, A. R. De. Perfil da Gestão Escolar no Brasil. 2007. 302 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2007.



O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: DA TECNOCRACIA À AÇÃO PÚBLICA

THE BRAZILIAN EDUCATION PLANNING: FROM TECHNOCRACY TO PUBLIC ACTION

ALESSANDRA MARTINS CONSTANTINO CYPRIANO¹

Alemarc10@yahoo.com.br

ELISANGELA DOS SANTOS DE OLIVEIRA²

elisangelasantosoliveira@yahoo.com.br

RESUMO

Desdobramento da pesquisa de Mestrado em Educação, este texto evidencia o caráter da regulação operada sobre a prática do planejamento educacional no contexto ambíguo do início do século XXI, sinalizando a emergência de múltiplos atores em torno do PNE (2011-2020). Para tanto, adota a orientação teórico-metodológica de que para investigar a “*coisa em si*” e compreendê-la, é necessário considerar a lógica da totalidade. Leva em conta, para efeito de análise, os anos 1990 e 2000. Nesse entendimento, recupera a trajetória de construção do Plano Nacional de Educação (PNE) no Brasil e destaca os atores envolvidos nesse processo com enfoque nos anos 2000. Conclui que, no atual momento, embora o país vivencie uma relevante experiência democrática, o planejamento das políticas educativas demonstra um caráter profundamente fragmentário e complexo em virtude dos diferentes atores e, conseqüentemente, dos diversos interesses, muitas vezes díspares, envolvidos nesse processo.

Palavras-chave: Planejamento Educacional • Plano Nacional de Educação • Ação Pública.

ABSTRACT

As a deployment of the research Master Degree in Education, this text shows the feature of the regulation performed on the practice of the education planning in the ambiguous context of the beginning of the XXI century pointing the emergency of multiples players surrounding the *PNE* (2011-2020). Therefore adopts the theoretical-methodological orientation in which to investigate the “*thing per si*” and to understand it is necessary to consider the logic of the totality. One takes in consideration, for analysis purpose, years 1990 and 2000. In this uptake one retrieves the pathway of construction to the *Plano Nacional de Educação* (*PNE* – National Plan of Education) in Brazil and points out the players enrolled in the process with emphasis in the years 2000. One concludes that currently, although the country experiences a relevant democratic experience, the planning of education policies shows a deeply fragmentary and complex character due to the several players, many times disparate, enrolled in this process.

Key words: Education Planning • National Plan of Education • Public Action.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Assessora Pedagógica do Ensino Fundamental- Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Serra- ES.

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.



INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo analisar a prática do planejamento educacional, o qual inclui formas de participação de diversos atores sociais na ação de planejar a educação, no início do século XXI. Considera, para tanto, em linhas gerais, o período de 1930 a 1985 tendo em vista a trajetória de construção do Plano Nacional de Educação. Reconhece que tal movimento de formulação das políticas públicas não se dá de maneira unívoca *de/para*, mas se coaduna às lutas, às resistências e às formas de produção objetiva da existência humana.

Como já foi sinalizado, trata-se de parte de uma pesquisa bibliográfica e documental mais ampla realizada em função do Mestrado em Educação apoiada em fontes secundárias e primárias. Para análise das fontes, apoiou-se nas contribuições de Kosik (1976) de que para investigar a "coisa em si" e compreendê-la é necessário considerar a lógica da totalidade. Tal procedimento articulou-se, dentre outros critérios, à perspectiva de análise das políticas educativas de Barroso (2004), Delvaux (2009) e Maroy (2011), perspectiva esta que salienta a emergência de novos marcos regulatórios.

Sendo assim, o ponto de partida para a análise aqui empreendida assenta-se no conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nos anos 1990 e 2000, período em que ocorrem transformações importantes no campo político, econômico, social e educacional que sinalizam, de alguma forma, modificações estruturais no processo produtivo da sociedade. Essas transformações, por seu turno, incidiram sobre o planejamento educacional tendo em vista a inserção do Brasil no projeto econômico capitalista global.

Sob essa lógica, tornou-se mais acentuada a presença de discursos pautados na eficiência e na produtividade como forma de modernizar o Estado brasileiro combinados com políticas de cunho democrático, como a expansão da oferta escolar, sobretudo do ensino fundamental; a celebração da diversidade em suas diferentes clivagens¹ (étnicas, sexistas, culturais etc.); as conquistas no que diz respeito à participação da sociedade civil na experiência de elaborar um Plano Nacional de Educação por meio de fóruns e conferências. Ao mesmo tempo, observa-se o fomento de políticas que buscam a inserção do país no contexto da globalização, sob o apelo de modernizar a gestão pública e privada para atender à nova reestruturação do capital. Nessa configuração, Ferreira e Oliveira (2009) advogam que a expansão do Ensino Fundamental sofreu um processo de massificação, pois imputou-se à escola, dentre outras incumbências, a responsabilidade de gerenciar a pobreza e garantir às famílias pobres acesso aos programas de assistência à pobreza via matrícula e outros condicionantes.

REGULAÇÃO E AÇÃO PÚBLICA: APONTAMENTOS E CONCEPÇÕES

Tal qual ponderou Moraes (2009), testemunha-se um contexto que relativiza a ciência e a verdade. Entretanto, sustenta-se a existência de uma base material e objetiva sobre a qual o ser humano se apoia para produzir e tecer todas as suas relações. Sobre tal base situa-se uma dimensão superestrutural, sob a qual se fixam dois grandes planos como destaca o pensador italiano Gramsci (1982): a sociedade civil (forjada por um conjunto de organismos denominados "privados") e a sociedade



política ou Estado (marcada por sua função “hegemônica” que o grupo dominante exerce sobre toda a sociedade). Enquanto instância política que expressa as ambiguidades e os conflitos das relações sociais desiguais e de exploração, o Estado ajusta as relações buscando minimizar os desequilíbrios que emergem das relações sociais, fundamentalmente, desiguais.

A constatação da emergência de um novo contexto regulatório se assenta nessa perspectiva. Desse modo, no cenário contemporâneo, enquanto se contempla o surgimento de grandes grupos econômicos, de nações e de pessoas tentando exercer o domínio umas sobre as outras, celebra-se, em certa medida, a diversidade, haja vista um intenso processo de migração e de circulação de pessoas pelo mundo. Não obstante, a globalização do capital, a fragmentação e a focalização vividas pela sociedade desde o último quartel do século XX, culminaram em um contexto de profundas incertezas decorrentes do estranhamento do homem em relação àquilo que o constitui: o trabalho.

Diante das mudanças estruturais ocorridas especialmente nos últimos 20 anos no que concerne à relação entre Estado e sociedade civil, os conceitos de regulação² e *ação pública* ganham destaque perante o caráter complexo e flexível decorrente da multiplicidade de atores em torno de processos decisórios. Na *ação pública* são consideradas, simultaneamente, as ações das instituições públicas e as de uma multiplicidade de atores, públicos e privados, provenientes tanto da sociedade civil quanto da esfera estatal agindo conjuntamente, em ritmo de múltiplas interdependências em nível local, nacional e global a fim de produzirem formas de regulação das atividades coletivas

(MAROY, 2011; DELVAUX, 2009).

Gohn (2003) evidencia essa assertiva. Para a autora, ao final dos anos 1990 emergem vários movimentos sociais no país: movimentos dos caminhoneiros, dos homossexuais, dos afro-brasileiros, dos indígenas, dos ecologistas, dos moradores de rua, movimento contra a violência urbana, movimentos populares de natureza heterogênea (moradia, saúde, educação), além dos movimentos internacionais antiglobalização³.

Amalgamadas aos novos movimentos sociais, destacam-se a configuração do federalismo no Brasil e as discussões relativas à educação escolarizada. Nessa lógica, o processo do planejamento tornou-se profundamente complexo, uma vez que pressupõe a negociação e a tomada de decisões políticas entre os entes federados e os setores sociais.

Desse modo, a *ação pública* apresenta uma feição de não ser conduzida somente pelo Estado unificado, mas sob uma multiplicidade de atores que apresentam interesses díspares oriundos tanto da esfera pública quanto da esfera privada. O Estado não é mais o único ator público, no sentido de que também não é só estatal, pois se apresenta como um parceiro da relação. Por isso, entende-se que o planejamento das políticas educativas é o resultado de um conjunto de conflitos, de arranjos, de compromissos onde intervêm uma diversidade de atores públicos e privados evidenciando novas formas de relação entre Estado e sociedade civil. Em que pese o fato desses espaços serem requeridos pela sociedade civil, é nesse cenário que os fóruns de cidadãos e dispositivos de participação ganham relevo e importância.



O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REGULAÇÃO BUROCRÁTICA: A PREVALÊNCIA DA TECNOCRACIA

Ferreira (2013), estudiosa da temática no Brasil, tece considerações relevantes acerca do planejamento estatal brasileiro, suas implicações no campo educacional e as configurações assumidas no contexto dos séculos XX e XXI, especialmente no período de reforma do Estado brasileiro. Na análise, aborda o planejamento segundo as seguintes premissas: o planejamento é um mecanismo de intervenção do Estado; o planejamento, além de ser uma técnica de alocação de recursos, revela a correlação de forças do sistema capitalista; as possibilidades da ação de planejar ou de se criar um plano são dadas mediante caráter técnico-administrativo, fiscal e político do Estado e, especialmente, pelo grau de participação da sociedade civil.

Sob esse olhar, entende-se que um plano (seja de organização ou de desenvolvimento da educação), além de ser um instrumento técnico, traz consigo orientações político-ideológicas. As metas de um plano de governo nem sempre se sustentam devido à própria natureza do planejamento, a qual é perpassada e constituída de ocorrências conjunturais imprevisíveis, oriundas da economia, dos mercados interno e externo, e também pela interferência de grupos organizados da sociedade civil que reivindicam seus interesses. Assim, um plano nacional de educação [e o movimento de discussão e preparação desse plano, seja mais ou menos participativo] confronta-se com questões referentes à organização federativa e aos processos geográficos, socioeconômicos e culturais distintos entre os entes federados.

Em suma, o planejamento é uma das estratégias utilizadas para imprimir racionalidade ao papel do Estado e institucionalizar as regras do jogo na administração das políticas governamentais (FONSECA, 2013).

Nessa esteira conceitual, observa-se a trajetória de construção de um plano nacional de educação reportando-se ao “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932. A proposta dos educadores alertava que a educação devia ser abordada como problema nacional. Propôs-se, então, a criação de um “plano científico” para executar a política educacional, demanda incorporada na Constituição Federal de 1934. Esta incumbiu o Conselho Nacional de Educação de elaborar o primeiro Plano Nacional de Educação, sendo enviado um anteprojeto à Presidência da República em maio de 1937. Com a instalação do Estado Novo, momento de profunda centralização política, o projeto sequer chegou a ser discutido.

A tentativa seguinte de elaboração de um Plano Nacional de Educação se deu por determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, em 1961, atribuindo-se ao Conselho Federal de Educação a responsabilidade por sua elaboração. Dessa maneira, segundo Horta (1982), em 1962, o Conselho Federal de Educação apresentou um documento com metas quantitativas e qualitativas a serem executadas em oito anos. Porém, a ditadura de 1964 e a instauração de um período fundamentalmente centralizador promoveram a revisão do documento e interferiram na materialização do Plano Nacional de Educação.

À luz de Maroy (2011), entende-se que desde os anos 1930 até início dos anos 1990 vigorou no Brasil o desenvolvimento de uma regulação burocrático-profissional. Nessa conjuntura, a oferta educativa foi



organizada de forma preponderantemente centralizada e apoiada em normas mais ou menos uniformes para todos os componentes do sistema por parte de um Estado centralizador. A ausência de participação da população brasileira nos processos decisórios também pode ser observada no período destacado. Durante quase um século, o país vivenciou sua primeira experiência democrática em um curto espaço de tempo, de 1946 a 1964, com a ressalva de que anal-fabetos não votavam e de que o país vivenciara média de três séculos de escravidão (CUNHA, 1991; MARTINS, 2011).

Endossando a perspectiva dos autores supracitados, Ferreira (2013), Mendes (1976) e Horta (1982) destacam a preponderância de uma estrutura tecnocrática na organização pública nos anos 1930 e especialmente no período da ditadura militar. A estrutura tecnocrática era composta de um corpo de especialista, cuja função principal era analisar, planificar e controlar o trabalho dos outros elementos da organização pública a fim de contribuir para acumulação do capital.

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E OS MÚLTIPLOS ATORES NO LIMIAR DO SÉCULO XXI

A outra ocasião em que se empreendeu um movimento no que tange à elaboração do Plano Nacional de Educação se deu no contexto da abertura democrática e foi ratificada pela Constituição Federal de 1988. Esta, por seu turno, no Artigo 212, indicou que os recursos financeiros para a educação deveriam ser distribuídos nos termos do plano nacional de educação. Visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público, a mesma Carta Magna,

no Artigo 214, determinou que o plano nacional de educação, de duração plurianual, deve ser estabelecido por lei.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996 no Artigo 9º estabelece como competência da União a elaboração do Plano Nacional de Educação em colaboração com os Estados, com o Distrito Federal e com os Municípios. Estabeleceu-se, ainda, no bojo da LDB que a União deveria encaminhar o Plano ao Congresso Nacional um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, registra o Artigo 87.

Apesar dos antagonismos entre o projeto da sociedade civil e o projeto do governo no contexto de participação restrita dos anos 1990, em 2001, o presidente Fernando Henrique Cardoso sanciona a Lei nº 10.172. Institui-se, desse modo, o Plano Nacional de Educação com vigência de 10 anos. O documento apresenta um histórico da educação brasileira seguido pela definição de objetivos e prioridades gerais com quase três centenas de metas a serem alcançadas durante os dez anos de vigência.

A implementação, o monitoramento e a avaliação das metas do PNE/2001 ocorreram na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Dessa maneira, oito dos dez anos de vigência do PNE/2001 transcorreram nos dois mandatos do governo Lula. Apesar de os programas criados nessa gestão apresentarem um caráter focalizado nos mais vulneráveis e receberem profundas críticas da comunidade acadêmica, não se pode negar que se iniciou nessa gestão um processo de transferência de renda aos mais carentes. Além disso, no âmbito político, tal gestão imprimiu um caráter mais democrático às relações sociais, abrindo espaço para o diálogo.



A título de exemplo, destaca-se a Conferência Nacional de Educação (CONAE). Para tanto, criou-se uma comissão organizadora, composta pela representação de 34 entidades civis⁴, cujos membros foram designados pelo ministro da educação Fernando Haddad. Por ocasião da Conferência instalou-se no país um ciclo de conferências municipais e estaduais no primeiro e segundo semestre de 2009 que deu início ao processo participativo resultando na realização da CONAE no período previsto (CONAE, 2010).

Como deliberação da CONAE/2010, criou-se também o Fórum Nacional de Educação, instituído pela Portaria nº 1.407/2010 como um espaço de interlocução entre Estado e sociedade civil, sendo este, por sua vez, produto de reivindicação histórica da comunidade educacional e fruto de deliberação da CONAE. Conforme a Portaria nº 1.407/2010, em seu Art. 2º, incisos I a VII, (MEC, 2010, p. 24), o Fórum tem, dentre outras funções, a responsabilidade de:

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;

Diante da profunda fragmentação vivenciada nos dias atuais, esse Fórum é composto por 35 segmentos da sociedade civil, entre eles: a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais (ABGLT); a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC); a Comissão Assessora de Diversidade para

Assuntos Relacionados aos Afrodescendentes (CADARA); a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI); a Confederação Nacional da Indústria (CNI); a Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC); a Comissão de Educação, Cultura e Esporte - Senado Federal (CEC); Conselho Nacional de Educação (CNE); a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); a Confederação Nacional das Associações de Pais e Alunos (CONFENAPA); o movimento Todos Pela Educação (TPE) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Embora o país esteja experimentando o início de um processo democrático, testemunha-se a profunda fragmentação da sociedade vivenciada nas últimas décadas. Entende-se que o processo de fragmentação das relações humanas na atualidade provém da própria segmentação do humano. Nesse sentido, impulsionados pelas indagações de Oliveira (2011), podemos refletir: Que razões levaram amplos setores da sociedade civil, com interesses tão díspares - do público ao privado, do laico ao religioso, do profissional ao patronal, entre outros - a se conectarem na defesa da construção de um Sistema Nacional de Educação? A resposta a tal questão não pode ignorar os processos de exploração e de conflitos que se desenvolveram no projeto de sociedade criado pela humanidade; os obstáculos que o regime federativo - tal qual o brasileiro - impõe à gestão e à organização da educação; a insistência da desigualdade e dos desequilíbrios históricos entre regiões.

No cenário globalizado, o multiculturalismo e a diversidade ganharam centralidade nas discussões atuais ao invés da justiça radical, haja vista a preponderância do acentuado discurso relativista e ceticista. A esse respeito, parte-se da premissa de que



o estágio de alienação, sob o qual o homem se encontra, interfere também em sua ação criativa e na relação que estabelece com a natureza e com o outro. O fato de o homem não se reconhecer naquilo que produz, porque não tem chance de se apropriar dos bens históricos e simbólicos produzidos historicamente, promoveu uma espécie de ruptura entre o criador (o gênero humano) e criatura (o objeto, a coisa em si). A criatura passa a definir o criador e ganha vida própria.

Tal processo alcança também o gênero humano pois, submetida a essa lógica (criada por nós), a relação com o outro também se altera fundamentalmente. O outro também se transforma em coisa. Assim, não nos percebemos mais como produtos da natureza e da relação com o outro, portanto, seres produzidos na cultura e produtores de cultura. No fundo, o homem parece ter se perdido de si mesmo. Tal análise não implica em dizer que a igualdade pressupõe o abafamento da diversidade. Pelo contrário, a reconhece, mas não ignora as condições objetivas necessárias à subsistência e, portanto, imprescindíveis à ação criadora do homem (DELLAFONTE, 2007).

Apesar da instauração dos novos marcos regulatórios evidenciar mudanças na relação entre Estado e sociedade civil dadas as transformações no sistema econômico, a CONAE/2010 constituiu-se em um importante espaço para participação social, pois, não foram observadas, na história do planejamento educacional brasileiro, iniciativas similares a essas conduzidas pelo Estado em articulação com a sociedade civil. Com o objetivo de construir o Plano Nacional de Educação (2011-2020), esse espaço foi e tem sido utilizado como objeto de estudo e deliberações, incluindo, portanto, o debate de todos os níveis, etapas e modalidades

em um Fórum de mobilização nacional.

Em suma, nesse movimento contraditório, não se pode perder de vista que o processo de mudança reside na ação criadora do humano e nem mesmo ignorar que o conhecimento que circula na produção e na elaboração das políticas educativas não é um mero instrumento nas mãos dos atores mais poderosos. Existe um movimento de interseção entre diversos fatores, os quais se interpenetram ao conhecimento validado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período compreendido entre as décadas de 1930 a 1980, durante o regime de acumulação mais rígido do capital, com predomínio de um Estado centralizador, evidenciou-se a permanência de uma regulação burocrático-profissional com restritos espaços de participação social.

A partir dos anos 1990 é possível observar a emergência de uma regulação pós-burocrática, haja vista o caráter composto, fragmentário e complexo na elaboração das políticas educativas. A CONAE e o Fórum Nacional de Educação, enquanto espaços democráticos de discussão e proposições, confirmam tal caráter. Nesse sentido, a relativização do impacto nos momentos decisórios apresenta uma feição de não ser conduzida somente pelo Estado unificado, mas sob uma multiplicidade de atores que apresentam interesses díspares, atores oriundos tanto da esfera pública quanto da esfera privada. Trata-se de uma ação que se desenvolve, simultaneamente, em cenas interdependentes, entre atores públicos e não públicos, em cenário local, nacional e global.

Se, por um lado, verificam-se os mecanismos em voga como elementos que tendem



a mascarar as relações de classe, por outro, considerando os períodos selecionados para análise, certifica-se de que, no processo de elaboração das políticas educativas, o conhecimento presente nos documentos examinados - em especial nas fontes primárias ligadas à CONAE (2010) - não se reflete como um mero objeto que se desloca em sentido único, “de cima para baixo”, dos “produtores para os utilizadores”, mas como um movimento contínuo de circulação, de transformação, de negociação, de conflito, de tensão, de junção, de conexão, de interseção, de divisão e de recomposição que integram elementos dos movimentos sociais, da academia, dos órgãos do governo, das agências internacionais.

Nessa esteira, concluiu-se que o planejamento das políticas educacionais brasileiras tem sido marcado por políticas governamentais e não por políticas de Estado desde os anos 1930, quando segmentos da sociedade civil se organizaram em torno de melhorias na educação nacional, destacando-se os Pioneiros. Os limites à instalação de

políticas de Estado prosseguiram, pois o autoritarismo do Estado Novo (1937-1945), a centralidade conferida ao pensamento tecnocrático durante a ditadura militar (1964-1985), a descontinuidade política dos anos 1980 e início dos anos 1990, as medidas neoliberais consumadas e levadas a termo no governo FHC (1995-2002), indicam essa constatação.

Tendo em vista o momento político atual, seus limites e possibilidades, inclusive conjunturais com a aprovação do Plano Nacional de Educação (2011-2020), entende-se que o país está vivenciando uma experiência democrática, embora ainda em sua gênese. Tal processo representa um caminho na busca de romper com a tradição histórica autoritária e aponta à possibilidade de construção, por meio da efetiva participação e articulação entre sociedade civil e sociedade política, de políticas de Estado, as quais devem promover o acesso pleno à apropriação das condições objetivas da vida humana.

NOTAS

- 1 As discussões sobre essas clivagens, obviamente, são importantes; todavia, acredita-se que tais aspectos devam ser analisados sob a lógica da totalidade e da justiça na perspectiva radical, considerando a prioridade ontológica do trabalho e, portanto, do humano. Parte-se do pressuposto de que é impossível ao ser humano exercer seus direitos políticos e civis, de modo pleno, se antes não lhe estiverem assegurados os direitos econômicos (ESTÊVÃO, 2004).
- 2 O conceito de regulação é imprescindível à categoria ação pública, salienta Maroy (2011). Oriundo da biologia, o termo regulação ganhou precisão conceitual nos anos 1970 sob a influência do pensamento estrutural-marxista na Escola Francesa. A sociedade é vista como um corpo autorregulável. Nessa lógica, a ideia não precede às interações e produções humanas, a sociedade também não segue a mesma dinâmica do corpo biológico, mas existe uma dinâmica conflituosa na produção das regras do jogo social.
- 3 Segundo Gohn (2003) uma das características marcantes dos movimentos sociais antiglobalização ocorridos entre 1998 e 2002 foi a heterogeneidade. Destacam-se, dentre as entidades que participaram das manifestações: organizações religiosas, organizações ambientalistas, movimentos anarquistas, movimentos pelos direitos humanos, ONGs, movimentos rurais, sindicatos, organização de empresários e movimentos estudantis.
- 4 Dentre os segmentos que participaram da CONAE, destacam-se: as Centrais Sindicais dos Trabalhadores, a Confederação dos Empresários e do Sistema “S”, o Movimentos de Afirmação da Diversidade, a Entidades de Estudos e Pesquisa em Educação, a Representação Social do Campo e Órgãos e Secretaria do governo.



REFERÊNCIAS

BARROSO, J. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação dos sistemas a sistema de regulações. *In: Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39. p. 19-28, jul 2004.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, RJ, 20 dez. 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 28 fev 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 20 dez 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 05 jan 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, Brasília. Construindo o sistema nacional de educação articulado: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

DELLA FONTE, S. S. Amor e paixão como facetas da educação: a relação entre escola e apropriação do saber. *Botucatu*. São Paulo, v. 11, n. 22, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832007000200012>. Acesso em: 07 mai 2014.

DELVAUX, B. Qual é o papel do conhecimento na ação pública? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n.109, p. 959-985, 2009.

FERREIRA, E. B. A educação profissional no planejamento plurianual do governo FHC. 2006. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Gerais, Belo Horizonte, 2006.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FONSECA, M. Planejamento educacional no Brasil: um campo de disputas entre as políticas de governo e as demandas da sociedade. *In: FERREIRA, E. B.; _____, M. (Orgs.). Política e planejamento educacional no Brasil do século XXI*. Brasília: Líber Livro, 2013, p. 83-122.

GOHN, M. G. Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GRAMSCI, A. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HORTA, José Silvério Baia. Liberalismo, Tecnocracia e Planejamento Educacional no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982.

KOSIK, K. A dialética do concreto. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MAROY, C. Regulação dos Sistemas Escolares. *In: VAN ZANTEN*. Dicionário de Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2011a.

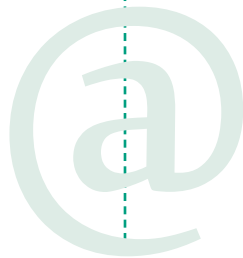
MARTINS, P. S. Fundeb, federalismo e regime de colaboração. São Paulo: Autores Associados, 2011.

MENDES, D. T. Educação de Adultos. [S.l.; s.n.,1976]. Disponível em: <<http://www.dumervaltrigueiro.pro.br/textos1.html>>. Acesso em: 29 jan 2006.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Portaria nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 14 set 2010. Seção 1, p.24.

MORAES, M. C. M. Teoria tem consequências: indicações sobre o conhecimento no campo da educação. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, 2009.





ENTREVISTA COM ÂNGELA MARIA MARTINS, POR MARGARÉTE MAY BERKENBROCK-ROSITO, A RESPEITO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL NA ÁREA EDUCACIONAL, NO BRASIL



Ângela Maria Martins é pós-doutora no Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (2008), na área de políticas públicas educacionais. Desde 1996 é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, na área de política e gestão da educação básica. Atualmente, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Cidade de São Paulo e coordenadora do Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais, na mesma instituição. Tem estudado principalmente os seguintes temas: políticas educacionais e gestão da educação básica; metodologias de pesquisa; trajetórias e identidade profissional de diretores e professores.

Revista @mbienteeducação: Em que contexto legal surgem os Mestrados Profissionais no Brasil?

Ângela Martins: A Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995 (BRASIL, 2005) estabeleceu requisitos a serem observados nas condições oferecidas pelas instituições interessadas em realizar Mestrados Profissionais: articulação das atividades de ensino com as aplicações de pesquisas; realização de projetos em parceria com o setor produtivo; oferta de atividades de extensão; estrutura curricular sujeita à especificidade do curso; trabalhos de conclusão de curso em formatos não convencionais; valorização da produção técnico-profissional decorrente de atividades de pesquisa e extensão; promoção de iniciativas para autofinanciamento. As questões específicas que afetam a construção de projetos de pesquisa, as práticas pedagógicas e os critérios de avaliação nos MPs não foram contemplados na referida Portaria. Atualmente, os mestrados profissionais são regulados pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de

dezembro de 2009, que preconiza: especificação dos diferentes contextos profissionais dos MPs; clareza de objetivos; tipos de instituições que podem oferecer; requisitos do corpo docente; diferentes formatos de trabalhos de conclusão de curso; critérios e parâmetros de avaliação. O parágrafo único do Art. 5º define princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico; prossegue enfatizando os processos de utilização aplicada dos conhecimentos, gerando práticas inovadoras e (re)valorizando experiências profissionais; sublinha ainda a necessidade de se guardar relações com o mundo do trabalho, com a ciência e a tecnologia, promovendo pesquisas de alta qualidade e intervenções práticas.

Revista @mbienteeducação: Qual é o público-alvo dos Mestrados Profissionais?

Ângela Martins: Muitos MPs recebem alunos com formações, experiências e trajetórias profissionais diferentes: professores, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos da educação



básica; membros de equipes técnicas de secretarias de educação e supervisores de ensino; profissionais que trabalham em instituições privadas de ensino superior (coordenadores de cursos de graduação, professores de cursos de pós-graduação *lato sensu*, diretores de faculdades isoladas, professores do ensino superior de diversas áreas do conhecimento); técnicos e professores da educação profissional tecnológica; educadores que trabalham em movimentos populares de educação. Exatamente na pluralidade da trajetória de formação e de experiências profissionais de alunos e de professores é que residem os desafios, mas também a amplitude na exploração de temas inovadores que permitem à área construir e investigar problemas mais inquietantes e revestidos de significado para o desenvolvimento de profissionais da educação, assim como das instituições de ensino e órgãos gestores.

Revista @mbienteeducação: Há uma discussão no campo da educação em torno das metodologias de pesquisa dos alunos e dos resultados. Como você vê isso?

Ângela Martins: O documento de área ainda vigente – que deverá ser modificado em breve – prevê vários formatos para o trabalho final de curso que incluem dissertações, software, vídeos, relatos de experiências, etc. Entretanto, o programa tem autonomia para definir o produto final, desde que guardadas as especificidades de atendimento ao objetivo central: qualificar o profissional da educação e, conseqüentemente, a instituição onde ele trabalha. O documento de área específica de todos esses produtos, porém, exige rigorosidade científica, com sólida fundamentação teórica e explicitação dos procedimentos metodológicos que

devem sustentar o percurso da pesquisa e de suas atividades de intervenção.

No caso do Mestrado Profissional da Unicid, seus objetivos centrais são: proporcionar o estudo de referenciais teóricos e metodológicos aos profissionais da educação, para compreender, organizar e ampliar estratégias de gestão e aperfeiçoar sua participação, individual e coletiva, em espaços educativos; subsidiar a elaboração de instrumentos de planejamento, registro, acompanhamento e avaliação, lançando mão de recursos tecnológicos à disposição; proporcionar recursos necessários para a criação de atividades de intervenção no que tange às práticas de gestão e às práticas pedagógicas. O programa está organizado em duas linhas de pesquisa. A primeira - Organização do trabalho pedagógico em instituições de educação - trata da organização do trabalho pedagógico em instituições de educação, com foco na elaboração, acompanhamento e avaliação de projetos pedagógicos; propõe examinar as relações de trabalho entre os diferentes atores educacionais, os processos de formação continuada e de construção da identidade profissional de gestores. A segunda linha - Políticas públicas e gestão escolar: planejamento e avaliação nas instituições de educação - apresenta a organização da educação brasileira, tomando como referências diretrizes que regulamentam os planos, programas e projetos de governo; enfatiza seus desdobramentos nas instituições de educação, com base na discussão sobre o planejamento pedagógico, administrativo, financeiro e processos avaliativos; trata da participação de professores, alunos e comunidade nos órgãos colegiados; busca propor instrumentos de planejamento e intervenção para subsidiar estratégias



de acompanhamento e avaliação das ações nas instituições de educação.

Acreditamos que o propósito do programa atende aos objetivos centrais postos pelo escopo legal e normativo da área.

Revista @mbienteeducação: Há na área também uma discussão sobre possibilidades e estratégias no desenvolvimento de pesquisas que visem a algum tipo de intervenção em escolas, universidades, órgãos públicos e não governamentais da educação. Como você vê isso?

Ângela Martins: Sim, há debates instigantes ricos atualmente em torno dessa questão, mas acredito que estamos revivendo discussões que já ocorreram na área. Por exemplo, muitas pesquisadoras que consolidaram o campo da pesquisa na educação - e eu citaria, a título de exemplo, Bernadete Gatti e Marli André - já assinalavam a necessidade de se repensar as relações entre teorias e práticas.

Eu diria que podemos resumir - de forma rápida, sem maiores aprofundamentos aqui - que muitas das ideias em torno da denominada investigação-ação - termo polissêmico - podem ser vistas a partir do campo mais amplo das teorias da ação e/ou da sociologia da ação. Por exemplo, duas correntes muito citadas na área, a pesquisa-ação e a pesquisa de intervenção - em suas várias perspectivas - enquadram-se em um dos inúmeros tipos de investigação-ação - termo genérico adotado para a noção que defende o aprimoramento das práticas por meio do seu conhecimento e do retorno a elas, ou seja, do seu (re)conhecimento e (re)significação, após um processo de indagações e reflexões sobre possibilidades de mudança nessas práticas. O que está em

questão é a necessidade de se repensar a relação entre o pesquisador e o objeto de estudo, entre conhecimento e ação, teoria e prática, negando uma postura distante e neutra no processo de construção do conhecimento científico.

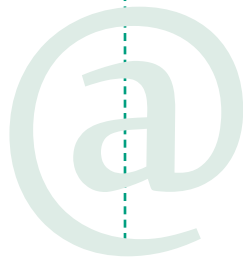
Quanto às intervenções, alguns eixos podem ser apontados: configuram-se como um processo continuado e reorganizado durante todo o percurso; os grupos que são o objeto de pesquisa também são os sujeitos do conhecimento; o ponto de partida não é um quadro teórico e de hipóteses, mas problemas concretos enfrentados no cotidiano dos sujeitos envolvidos naquela situação; o objetivo não é apenas ampliar o conhecimento sobre aquele problema, mas encaminhar soluções com vistas a alcançar mudanças nas práticas profissionais, com desdobramentos de aperfeiçoamento nas instituições de educação.

Outros focos podem ser apontados na construção de caminhos metodológicos para os pesquisadores que pretendem desenvolver estudos que aliem teorias às práticas, (re)significando conhecimentos que subsidiem sua reorganização: Quais são as finalidades da investigação que pretende intervir numa determinada realidade? A pesquisa de intervenção serve para integrar indivíduos às situações de conflito social, levando-os a aceitá-las? A pesquisa de intervenção deve ser crítica e subsidiar práticas de resistência? A pesquisa de intervenção serve para subsidiar a reorganização de práticas pedagógicas e de gestão em escolas, universidades e órgãos da administração pública? Quais ações devem ser desenvolvidas para garantir a validade do estudo? Como garantir as funções formativas no processo de intervenção? Existe clareza quanto ao



processo de pesquisa como possibilidade de aprendizagem para todos os participantes? Quais critérios de validade dos resultados serão considerados para o encaminhamento de soluções aos problemas levantados? O pesquisador envolvido na intervenção consegue se despir do

poder que, de modo geral, é conferido a cientistas em situações de pesquisa acadêmica? O processo instaurado permite a reorganização dos recursos e das estratégias originalmente previstas para atender às necessidades dos atores envolvidos, ao longo do percurso?





RESENHA

SANDRA LÚCIA FERREIRA

OBRA: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino *O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto*. (Orgs): CUNHA, Célio da; GADOTTI, Moacir; BORDIGNON, Genuíno; e NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros / Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. - Brasília: MEC/SASE, 2014.

Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002309/230901POR.pdf> Acesso em junho de 2015.

SOBRE OS AUTORES:

Célio da Cunha: Bacharel e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1968), mestre em Educação pela Universidade de Brasília (1980) e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1987). Atualmente é Professor Adjunto IV na Faculdade de Educação da UNB Tem livros e artigos publicados e experiência em políticas públicas de educação. Foi analista da UNB de ciência e tecnologia e superintendente da área de Ciências Humanas e Sociais do CNPq e Diretor e Secretário Adjunto de Política Educacional do MEC.

Moacir Gadotti: Licenciado em Pedagogia (1967) e em Filosofia (1971). Fez Mestrado em Filosofia da Educação na PUC-SP, (1973), Doutorado em Ciências da Educação na Universidade de Genebra (Suíça, 1977) e Livre Docência na Universidade Estadual UNICAMP, (1986). Foi assessor técnico da SEE de SP (1983-1984) e Chefe de gabinete da SME de SP (1989-1990). Atualmente é professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) desde 1991 e atual diretor do Instituto Paulo Freire.

Genuíno Bordignon: Graduado em Filosofia (Bacharelado e Licenciatura) pela UNIJUI. Especializado em Planejamento e Administração de Sistemas Educacionais pela FGV/IESAE. É professor aposentado e ex diretor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB). Atualmente é consultor do Instituto Paulo Freire, cuja editora publicou seu livro *Gestão da educação no município - Sistema, Conselho e Plano*. Em 2009 foi também consultor do Ministério da Educação.

Flávia Maria de Barros Nogueira: Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas (1985), com doutorado em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos (1995). Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Diretora de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC). Brasília/DF .

A obra procura resgatar e apresentar a atualidade da carta intitulada *Manifesto dos Pioneiros*, – subtítulo *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo* – publicada em diferentes espaços da imprensa brasileira no dia 19 de março de 1932. Tal

documento, assinado por 26 intelectuais¹,

1 Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M.



declara a necessidade de renovação educacional para o Brasil, defendendo a obrigatoriedade, a laicidade, a gratuidade, a coeducação e a defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira.

O Manifesto também demarca os princípios e os fundamentos de um Sistema Nacional de Educação, vontade bastante atual expressa em diferentes fontes legais incluindo-se a Constituição Federal de 1988, capaz de articular componentes do estado; do Distrito Federal; do município e da rede federal de ensino. Na atualidade, por força da Lei² que institui o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), o Sistema Nacional de Educação deverá ser instituído com a responsabilidade pela articulação entre os entes federados em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do PNE. Para manter o debate e a crítica entre esses dois temas – Manifesto e Sistema Nacional de Educação, o livro *O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto* foi organizado considerando duas partes. A primeira – *os textos dos expositores* – reúne 09 (nove) textos que abordam dilemas (federalismo, financiamento, formação de professores entre outros) que atualmente se relacionam à tarefa de implantação do Sistema Nacional de Educação. A segunda – *caminhos possíveis a seguir* – apresenta o texto *Sistema Nacional de Educação: uma agenda necessária*, – elaborado por quatro autores: Genuíno Bordignon, Moacir Gadotti, Célio da Cunha e Arnóbio Marques de Almeida Júnior – que buscam fazer uma síntese dos expositores propon-

do a manutenção nas discussões sobre a Sistema Nacional de Educação os seguintes pressupostos:

- O que sustenta e amarra as partes de um sistema é sua finalidade, que não pode deixar de ser a garantia do direito à educação de qualidade;
- Não há Sistema Nacional sem projeto de nação e não há como construir hoje um projeto de nação no Brasil que não seja pela via da garantia dos direitos sociais constitucionalmente previstos (p.217).

Assim os autores se posicionam:

Dermeval Saviani – *O Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932 e a questão do Sistema Nacional de Educação* – O texto aborda os princípios da carta e a sua defesa pela escola pública. Discute a ideia de organização da Educação Brasileira e o Sistema Nacional no Manifesto oferecendo, na conclusão do texto, proposta para o encaminhamento das discussões sobre financiamento e sobre a formação de professores.

Carlos Roberto Jamil Cury – *Sistema Nacional de Educação: uma reflexão provocativa ao debate* – O texto resgata a preocupação que Fernando Azevedo tinha em relação à *falta de visão global do problema educativo*. Essa visão totalizante, segundo o autor, só será possível com a normatização do *regime de colaboração* envolvendo (Art. 211 da Constituição de 88) os quatro entes federativos (federal, distrital, estaduais e municipais) *em esforço articulado e conjunto, no sentido de garantir o direito à educação de qualidade* (p.31).

Fernando Luiz Abrucio e Catarina Ianni Segatto – *O Manifesto dos Pioneiros e o federalismo brasileiro: percalços e avanços rumo a um sistema nacional de educação* – O texto

da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

² Lei nº13.005, de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências



propõe para o Sistema Nacional de Educação diretrizes e parâmetros nacionais, elaborados em parcerias com os entes federados definindo competências, descentralização da execução, planejamento e gestão por meio de fóruns federativos.

Carlos Augusto Abicalil – *O Sistema Nacional de Educação: a atualização do Manifesto de 80 anos* – Destaca o federalismo cooperativo brasileiro, proposto em diferentes normativas, incluindo-se o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Apresenta os conflitos das políticas em relação às conjecturas referentes à implantação do Sistema Nacional de Educação, para subsidiar um debate em busca da superação de questões expressas no Manifesto de 1932, continuam atuais.

Arnóbio Marques de Almeida Júnior, Flávia Nogueira, Antônio Roberto Lambertucci e Geraldo Grossi Júnior – *O Sistema Nacional de Educação: em busca de consensos* – O texto destaca a necessidade do resgate do termo educação de qualidade. Propõe o pacto federativo como constituinte da organização da gestão educacional, destacando a União na busca pela qualidade e a autonomia dos estados e municípios para a gestão dos seus sistemas.

Cristovam Buarque – *SNCI: Proposta para a Construção de um Sistema Nacional de Conhecimento e Inovação* – propõe uma política de ações constituída, um conjunto de ações capazes de contribuir para a “Revolução Nacional na Educação (RNE)” tanto para a Educação básica como para a Educação Superior, propondo um “Novo Sistema Universitário Brasileiro”, com a missão de “identificar e fazer florescer o talento de pessoas com vocação para a construção do saber de nível superior nas diversas áreas do conhecimento” e a ampliação dos institutos

de pesquisa.

Paulo Sena e José Marcelino de Rezende Pinto – *Como seria o financiamento de um Sistema Nacional de Educação na perspectiva do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* – O texto aborda aspectos dos recursos para o financiamento que custeia a educação. Destaca o FUNDEB, posteriormente, como forma de organização de recursos. Os autores concluem ressaltando a atualidade do Manifesto e o vigor das propostas ali delineadas, particularmente no que se refere ao financiamento da educação.

Jorge Abrahão de Castro – *Dilemas para o financiamento da educação* – O tema discute as diversas forças políticas, principalmente em relação aos fundos públicos, e interesses que mobilizam a vida social. O financiamento da educação é apresentado por meio de dados e se propõe a discutir o binômio autonomia/controlar de fontes de recursos, a educação como política social e seus gastos, a relação entre o público e o privado, a educação e o crescimento econômico. Aponta também a necessidade da intensificação do crescimento econômico, diminuindo as diferenças sociais.

Bernadete Gatti – *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a formação de professores* – O texto aponta a necessidade de reconhecer o professor como um profissional que, *como tal, deve ser preparado para enfrentar os desafios do exercício do magistério nas condições da contemporaneidade* (p.199). Nesse sentido, destaca a importância de sua formação nas Instituições de Educação Superior. > Como proposta destaca o valor do estágio e o repensar dos parâmetros básicos para a formação, que sejam seguidos por todos os entes federados no contexto de um Sistema Nacional de Educação.



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.

