

Iria Brzezinski
Lúcia Freitas
(Org.)

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

NEOLIBERALISMO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
TECNOLOGIA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO



POLÍTICAS EDUCACIONAIS

NEOLIBERALISMO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
TECNOLOGIA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO



**EDITORA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS**

Presidente

Haroldo Reimer (Reitor)

Vice-Presidente

Ivano Alessandro Devilla
(Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

Coordenadora Geral

Elisabete Tomomi Kowata

Revisão Técnica

Thalita Gabriele Lacerda Ribeiro

Revisão Geral

Lúcia Freitas e Iria Brzezinski

Projeto Gráfico, editoração e capa

Adriana da Costa Almeida

Conselho Editorial

Carla Conti de Freitas (UEG)
Juliana Alves de Araújo Bottechia (UEG)
Kelly Nobre Marra (UEG)
Marcelo Porto (UEG)
Robson Mendonça Pereira (UEG)
Walter Dias Júnior (UEG)

Iria Brzezinski
Lúcia Freitas

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

NEOLIBERALISMO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
TECNOLOGIA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO



Anápolis-GO,
2016

© 2016, Editora UEG
© 2016, das organizadoras

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto nº 1.825,
de 20 de dezembro de 1907.

Catálogo na Fonte
Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Universidade Estadual de Goiás

P769

Políticas educacionais: neoliberalismo, formação de professores, tecnologia,
diversidade e inclusão. / Organizado por Lúcia Gonçalves de
Freitas; Íria Brzezinski – Anápolis: Editora UEG, 2015.

398 p.

ISBN: 978-85-5582-016-8

1. Formação de professores. 2. Política, neoliberalismo e gestão.
3. Tecnologias. 5. Inclusão e diversidade. I. Universidade Estadual de
Goiás. II. Título.

CDU 37.014

Esta obra é em formato e-Book. A exatidão das referências, a revisão
gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira
responsabilidade dos autores.



Editora filiada a ABEU

EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

BR-153 – Quadra Área – CEP 75.132-903 – Fone: (62) 3328-1181 – Anápolis – GO
www.editora.ueg.br / e-mail: revista.prp@ueg.br / editora@ueg.br

Organização:

Iria Brzezinski

Lúcia Freitas

Autores

Camila Costa de Oliveira Teixeira Álvares

Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite

Clodoaldo Fernandes

Fabiana Cristina Pessoni Albino

Fábio Pereira Santana

Fabício Augusto Gomes

Georgia Clarice da Silva

Gisele Gomes Avelar Bernardes

Jhonny David Echalar

Léia Gonçalves de Freitas

Lídia da Silva Cruz Ribeiro

Luciano Alvarenga Montalvão

Marlene Barbosa de Freitas

Nilma Fernandes do Amaral Santos

Paulo Sérgio Cantanheide Ferreira

Roseany Diniz Barbosa do Nascimento

Verônica Martins Moreira

Yara Oliveira e Silva

Todo começo é difícil em qualquer ciência

(MARX, 1988, I, p 4)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
--------------------	----

PARTE I

Formação de professores

1	Políticas de formação de professores: uma análise crítica da educação a distância (EAD) e do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).....	33
	<i>Camila Costa de Oliveira Teixeira Álvares</i>	
2	Políticas de formação de professores na modalidade a distância	51
	<i>Yara Oliveira e Silva</i>	
3	A política pública de inclusão digital, por meio da formação continuada de professores: uma análise da produção acadêmica disponível no banco de teses da Capes	79
	<i>Jhonny David Echalar</i>	

- 4 O estado e a política nacional de formação de professores: o decreto nº 6.755/2009 em análise . . . 95
Fabício Augusto Gomes
- 5 Políticas educacionais para a formação de professores no Brasil: um estudo a partir da “década da educação” 123
Léia Gonçalves de Freitas

PARTE II

Política, Neoliberalismo e Gestão

- 6 Neoliberalismo, reestruturação produtiva e organismos internacionais: as reformas na educação profissional na encruzilhada entre o político, o econômico e o pedagógico 149
Luciano Alvarenga Montalvão
- 7 A importância do ensino de história como crítica à política neoliberal 175
Verônica Martins Moreira
- 8 Reflexões sobre tempo e espaço da educação infantil na política educacional brasileira. 195
Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite
- 9 A pedagogia da alternância como expressão da violência simbólica 213
Fabiana Cristina Pessoni Albino
Marlene Barbosa de Freitas
- 10 Eleições para gestores escolares: exercício de democracia no interior da escola. 229
Roseany Diniz Barbosa do Nascimento

PARTE III

Tecnologias

- 11 Investimentos financeiros em tecnologias educacionais e índice de desenvolvimento da educação básica 255
Nilma Fernandes do Amaral Santos
- 12 Políticas educacionais e prática pedagógica mediada pelo uso do computador e da lousa digital 275
Gisele Gomes Avelar Bernardes

PARTE IV

Inclusão e Diversidade

- 13 A democratização do acesso à educação bilíngue para surdos 293
Georgia Clarice da Silva
- 14 Religiões e sociedade em mudança: um desafio para o ensino religioso na educação..... 307
Paulo Sérgio Cantanheide Ferreira
- 15 Educação de jovens e adultos: intencionalidades e efetividades do sistema socioeducacional brasileiro 331
Fábio Pereira Santana
- 16 A educação como direito social: uma breve incursão na história brasileira sobre o caso do negro. 355
Lídia da Silva Cruz Ribeiro
- 17 Diversidade sexual e políticas educacionais: possíveis aproximações 377
Clodoaldo Fernandes

APRESENTAÇÃO

A construção da presente coletânea, intitulada “*Políticas Educacionais: Neoliberalismo, Formação de Professores, Tecnologias, Diversidade e Inclusão*” visa a proporcionar aos leitores um painel de preocupações e algumas alternativas acerca de Políticas Educacionais. Tal intencionalidade advém de duas professoras e dezessete mestrandos e mestrandas e está expressa em capítulos, resultantes de artigos finais da disciplina Políticas Educacionais. Tal intencionalidade advém de duas professoras e dezessete mestrandos e mestrandas e está expressa em capítulos, resultantes de artigos de final da disciplina Políticas Educacionais. Nesses capítulos, cada autor, cada autora, com sua singularidade temática, busca aprofundar estudos com o objetivo de superar uma visão ingênua sobre manifestações aparentes das coisas, a fim de tentar apreender a

totalidade de seu objeto. Este é o começo e “o começo é difícil em qualquer ciência”, assegura Marx (1988)¹, em epígrafe.

Essa disciplina, integra-se ao Projeto Político Pedagógico do *Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias* (MIELT) da Universidade Estadual de Goiás. Foi ministrada em parceria, para a primeira e segunda turmas ingressas no MIELT, em 2012 e 2013, pelas organizadoras desta obra: Iria Brzezinski, que se vincula à Linha de Pesquisa *Educação, Escola e Tecnologia* e Lúcia Gonçalves de Freitas, pesquisadora na Linha *Linguagem e Práticas Sociais*.

Em razão da dinamicidade inerente à própria disciplina que se desenvolve como o “presente em processo” (FERNANDES, 2012, p. 25), seus eixos curriculares emergiram da realidade contemporânea da educação brasileira e da forma como os interessados abstraíram conhecimentos teóricos para atingir e revelar “o concreto pensado”. Esta lógica sustentadora do trabalho docente e discente (2012-2013) se instaurou com base no entendimento de que políticas públicas da educação devem ser formuladas na teia das relações conflitantes que se estabelecem entre movimentos organizados no seio da sociedade civil para, dialeticamente, fazer enfrentamentos, propor e fazer

-
- 1 Nesta Apresentação, faz-se referência à 12ª edição da obra de Marx (1988) publicada em português, porém a primeira foi lançada em Londres, em 1867 (cf. MARX, K. 1988, p. 7).
 - 2 Conceito atribuído por Marx à construção do conhecimento como forma de representar mentalmente relações presentes na realidade, apreendidas pelo pensamento por via da percepção, mediante processos denominados análises que “irão sucessiva e progressivamente integrando as diferentes circunstâncias observadas nas feições da realidade, em conjuntos”, transformando-se na “síntese de numerosas determinações”, operação que resulta na representação mental do concreto real (cf. PRADO JÚNIOR, Edição eletrônica. Acesso em: 20 jul. 2014). Primeira Edição em 1973.

valer seus interesses na arena política da burocracia do aparelho do Estado.

No tocante às questões epistemológicas sobre Política e Política Educacional entre tantas outras e, questões metodológicas de ensino, para fugir a qualquer rigidez que se possa imprimir a um Plano de Curso, foi apresentada no primeiro dia de aula aos alunos e alunas uma “Proposta de Trabalho”. O propósito era o de que mestrands e mestrandas fossem reconstruindo criticamente o que lhes fora disposto. Este foi um desafio lançado em epígrafe na referida Proposta: “Política, para Hannah Arendt, baseia-se na pluralidade dos homens, porque trata da convivência entre diferentes e cabe a ela organizar e regular o convívio entre os homens. [...] **O sentido da política é a liberdade** (ARENDT, 2006, p. 21) (grifos nossos).

Nesse momento e nos subsequentes os dilemas e desafios foram muitos. Reconstituem-se alguns, somente a título de exemplo. O dilema sobre tecnologias estava assim manifesto, no Objetivo Específico 3.6.

Reconhecer a contradição existente entre a socialização de tecnologias da informação e comunicação como direito do cidadão, como intercâmbio de ideias e valores e a inclusão digital como instrumento de submissão ao sistema produtivo contemporâneo (BRZEZINSKI; FREITAS, 2012-2013, p. 2).

Um desafio enfrentado nos primeiros dias de aula foi a leitura dialogada do texto *Política*: conceito bastante complexo (BRZEZINSKI, 2012). As explicitações conceituais, as reflexões, os embates e debates transformaram os dilemas em produção de conhecimento coletivo. A participação dos discentes foi decisiva para tomada de consciência de que os cidadãos

e cidadãos em um Estado de Direito não podem padecer da alienação diante da política e das políticas educacionais, irreverentemente traduzidas por Bertold Brecht em “Analfabeto Político” (FERNANDES, 2012, p. 25).

O pior analfabeto é o analfabeto político.

Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas.

O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia política.

Não sabe o imbecil que da sua ignorância política nasce a prostituta, o menor abandonado, o assaltante e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaio das empresas nacionais e multinacionais.

Mais um instigante desafio a ser encarado ao longo do semestre foi transformar em *práxis* a densa teorização levada a efeito no desenvolvimento da disciplina. Tratava-se de realizar uma enquête como um dos procedimentos metodológicos do Projeto de Pesquisa “Observatório de Políticas da Educação Básica”. Consistiu de observação *in loco* e realização e análises de entrevistas, em duplas, em dez Escolas Municipais de Anápolis-GO, com o objetivo de propor algumas alternativas de equacionamento ao seguinte problema de pesquisa:

A organização e dinâmica das Unidades Escolares pertencentes ao Sistema Municipal da Educação Básica de Anápolis-GO promovem condições necessárias para o atendimento aos preceitos constitucionais de garantia do direito à educação fundamental e da gestão democrática do ensino público? (BRZEZINSKI, 2012-2013, p. 1).

Da trajetória de todas as atividades acadêmicas e do assumir a *práxis* como trabalho docente e discente na disciplina

Políticas Educacionais resultou um conjunto de ideias e proposições em forma de capítulos apresentados neste livro que está organizado em quatro sessões.

Na primeira seção da obra, dedicada à formação de Professores, **Camila Costa de Oliveira Teixeira Álvares** abre os capítulos, analisando e discutindo as políticas educacionais brasileiras de Educação a Distância (EAD) na formação de Professores, tendo como recorte o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Camila apresenta as contradições do sentido da educação superior pela modalidade a distância marcada, tanto pelos avanços tecnológicos quanto pelas políticas públicas educacionais implementadas pelos governos neoliberais, que promovem a expansão, a democratização do acesso à educação superior e a formação de Professores, e incentivam a inclusão social por meio da modalidade a distância. Ela ainda analisa especificamente o Programa UAB, destacando o seu objetivo principal e foco de atuação, evidenciando o Programa como uma das principais políticas públicas para o cumprimento das metas da educação superior e da formação de Professores no Plano Nacional de Educação (PNE: 2011-2020). Por fim, conclui o debate por meio de uma reflexão crítica sobre a EAD e o Programa UAB a partir das divergências dos dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/2009) e o cumprimento da função e existência do Programa.

O segundo texto é escrito por **Yara Oliveira e Silva**, que se propõe a discutir as políticas públicas educacionais que se voltam à formação de Professores. Trata-se de uma revisão de literatura que tem como base a apresentação e o estudo das políticas de formação de Professores por meio da educação a

distância. Ela se ocupa de algumas propostas específicas como, o Pró-Licenciatura, o Parfor e as iniciativas da Universidade Aberta do Brasil. Além disso, a autora apresenta os principais marcos regulatórios da educação a distância no Brasil, situando a formação de Professores. Yara destaca o aumento tanto da demanda quanto da procura pelos cursos de formação de Professores a distância. Ela analisa esse crescimento comprovado por dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed). O estudo apresenta também um relato de Professores e suas respectivas experiências como cursistas na EAD.

Na sequência, **Jhonny David Echalar** é o autor do terceiro texto. Preocupado com a rápida expansão das tecnologias relacionadas com a internet, que acabou por gerar uma nova forma de exclusão, a digital, Jhonny teve a curiosidade de levantar as produções acadêmicas disponíveis no Banco de Teses da CAPES que tratam de política pública de formação continuada de Professores para a inclusão digital. Assim, desenvolveu sua pesquisa a partir de uma revisão de literatura e análise documental, utilizando palavras-chave como norteadoras da busca no Banco de Teses da CAPES. Ele encontrou e analisou treze dissertações defendidas entre 2006 e 2012, todas do tipo pesquisa qualitativa e vinculadas a programas de mestrado. A partir desse levantamento, o autor observa e comenta o aumento no interesse pelo tema nos diferentes níveis de formação.

Fabício Augusto Gomes, autor do quarto texto, propõe analisar a formação continuada de Professores a partir do Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da

Educação Básica. As políticas públicas funcionam como materialização da ação do Estado; estão situadas no tempo e no espaço e resultam de convergências e/ou divergências de interesses dos diversos setores da sociedade. Observam-se também neste texto as relações que esse documento normativo estabelece com a legislação educacional brasileira vigente, mais especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9.394/1996 e Constituição Federal de 1988, que autorizam, propõem ou limitam a concepção dessas políticas.

O quinto texto é de **Léia Gonçalves de Freitas**, que apresenta uma revisão de literatura sobre as Políticas Públicas Educacionais para a formação de Professores a partir da década de 1990. A autora justifica o foco nesse período, citando autores que o consideram a “Década da Educação”. Ela discute as variadas ações governamentais que foram implementadas naquela década, dentre elas: a distribuição das verbas federais sem passar pelos Estados ou municípios; a criação do sistema nacional de educação a distância; a melhoria da qualidade dos 58 milhões de livros didáticos; a reforma do currículo e a avaliação das escolas; o acelerado processo de formação docente nos Institutos Superiores de Educação (ISES), que trouxe como consequências à degradação do envolvimento da universidade na formação do professor; a elaboração dos Parâmetros Nacionais para Educação, que propunha a criação da rede de formadores no ambiente escolar, chamados de multiplicadores. Léia percebe, a partir de seu estudo, que a formação de Professores no Brasil é orientada por metas e ações com base na filosofia da Teoria do Capital Humano, que concebe a educação como *fator de produção e de consumo*, integrando os conteúdos desta formação às exigências do mercado.

Luciano Alvarenga Montalvão, autor do sexto trabalho, oferece uma visão panorâmica das reformas empreendidas na Educação Profissional brasileira entre as décadas de 1980 e 1990. Ele investiga os fatores políticos, econômicos e pedagógicos determinantes no movimento das reformas, como estes se relacionam e se complementam. Sua abordagem advém de uma pesquisa teórica e visa sustentar parcialmente o referencial da dissertação que tem por tema o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

O sétimo texto inicia a segunda parte desta obra, voltada para a discussão das políticas neoliberais e gestão. O primeiro trabalho dessa seção é de **Verônica Martins Moreira**, que analisa as características do modelo teórico do neoliberalismo implantado como modelo social que, ao mesmo tempo, orienta também as políticas educacionais. Tendo em vista o tratado das disciplinas humanísticas fortes aliadas a críticas dos processos de transformação social, a autora propõe uma análise sistemática da forma como a disciplina História pode servir de ferramenta ideológica contra os ditames do modelo neoliberal. Ela defende a importância fundamental da disciplina tanto nas séries iniciais quanto no ensino médio que propõe debates e se constitui como um espaço livre para a discussão política. A escola, entendida em seu texto como plural e democrática, ganha força como um ideal orientador, fortemente comprometida com a formação humana, mas que, dado os interesses que atende, torna-se impotente quando se orienta aos desígnios do modelo neoliberal, abrindo mão do seu caráter criativo, formador e, sobretudo, transformador.

O oitavo texto é de autoria de **Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite**. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de

cunho teórico, direcionada para uma análise do tempo e do espaço em que a educação infantil está sendo constituída. A autora aborda a oferta da Educação Infantil como parte da Educação Básica intensificada nos últimos anos. Seu objetivo é refletir sobre as políticas públicas relacionadas à Educação Infantil, levando-se em consideração o contexto histórico e social no que concerne à trajetória das concepções do atendimento público institucionalizado à criança pequena até o atual panorama educacional brasileiro. Ela espera que tal reflexão sobre as temáticas do tempo e do espaço para a educação da criança a partir dos fatos históricos e sociais possibilite reconhecer a construção do panorama educativo para a criança pequena alcançado na contemporaneidade. Tal exame visa contribuir para direcionar discussões sobre as ações políticas voltadas para a educação da criança pequena, romper com o caráter apenas assistencial e concorrer para instalar a concepção educacional que reconheça a criança em suas especificidades e com seus direitos.

Fabiana Cristina Pessoni Albino, no nono texto, traça o percurso histórico das políticas educacionais no Brasil, ressaltando nesta trajetória as ações voltadas para a educação no campo. Ela analisa que a ausência de políticas educacionais voltadas para as necessidades das famílias rurais levou à implantação de escolas baseadas na pedagogia da alternância. A autora procura mostrar como as escolas baseadas nesta pedagogia foram implantadas durante o Regime Militar no Brasil e quais eram seus objetivos. Ela esclarece que esse modelo de escola partiu do questionamento de algumas famílias rurais francesas, que, preocupadas com o êxodo rural, buscaram junto à Igreja Católica um modelo de escola que conciliasse a permanência de seus filhos no campo, ensinando-os a lidar com a terra e ao

mesmo tempo garantisse o processo de transmissão do conhecimento escolar formal, viabilizando, desse modo, a permanência das novas gerações no espaço de agricultura familiar. Seu texto faz inferências acerca da proposta metodológica da pedagogia da alternância, levando em consideração alguns problemas observados na pesquisa. Ela acredita que pressupostos, como, valorização da agricultura familiar, manutenção da família no campo, alternância entre teoria e prática, são termos utilizados para minimizar um problema maior, por ela apontado como uma violência simbólica sofrida pelos alunos matriculados nesses modelos de escola. Sua análise utiliza como parâmetro os preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente, cuja doutrina da Proteção Integral, inclui obviamente a problemática do trabalho precoce e o direito à educação.

Na sequência, encerrando a segunda seção, **Roseany Diniz Barbosa do Nascimento**, autora do décimo texto, discute o processo de eleição para gestores nas escolas públicas municipais a partir de atividades práticas de observação no contexto da cidade de Anápolis. A questão posta no artigo objetiva provocar a reflexão junto à comunidade escolar (pais, Professores, funcionários administrativos e alunos) por considerar que estes atores podem e devem exercer o direito de democracia como princípio na escola pública por meio de um processo eletivo que se concretize como mecanismo de prática democrática no interior e no cotidiano da escola pública. Ela pretende sensibilizar, principalmente, o gestor escolar para o papel de articulação desse princípio como representante da autoridade no âmbito escolar, de modo que possa atuar numa prática dialogada com toda a comunidade escolar, discutindo os desafios e necessidades dessa escola contemporânea.

O texto subsequente inicia a terceira seção do livro, que trata das tecnologias na escola. O primeiro trabalho, décimo primeiro no cômputo geral da obra, é de **Nilma Fernandes do Amaral Santos**, que apresenta a sétima meta do Plano Nacional de Educação, trata do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e estabelece relações entre esta e o anúncio em investimentos na compra de tecnologias educacionais. A discussão acena para concepções instrumentais e deterministas nas estratégias estabelecidas para a referida meta, revelando os interesses dos empresários que lucram com a venda de equipamentos para uso nas escolas públicas, sem, entretanto assegurar a qualidade desejada para educação.

Gisele Gomes Avelar Bernardes, é a autora do décimo segundo texto e último da seção de tecnologia. O trabalho inicia-se com uma discussão sobre as políticas educacionais como uma política social, tendo como aporte teórico Cury (2002), Coutinho (2003), dentre outros autores, apontando que a partir das necessidades da população são elaboradas ações governamentais em diversas áreas, dentre elas a educação, assim denominada como uma política social. Em seguida o trabalho traz uma abordagem das políticas educacionais no Brasil, enfatizando os programas educacionais de implementação dos recursos tecnológicos e de formação do professor como ProInfo, Mídias na Educação, o computador na prática pedagógica e a Lousa digital na prática pedagógica.

Georgia Clarice da Silva, abre a quarta e última seção do livro, que trata de variados temas de inclusão. Seu texto é o décimo terceiro na obra, nele a autora se propõe a apresentar o percurso histórico das políticas públicas voltadas para o reconhecimento da Libras como Língua materna da comunidade

surda, bem como o reconhecimento da Educação Bilíngue como proposta educacional para o processo de escolarização de pessoas com surdez. Ela analisa a criação de escolas bilíngues que ganhou força e vem sendo discutida na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2013-2014) e é entendida como meio de instrução para garantia de um ensino de qualidade voltado à diferença cultural e social em que os surdos se encontram.

O autor do décimo quarto texto é **Paulo Sérgio Cantanheide Ferreira**. Paulo analisa que nos últimos 60 anos o cenário religioso brasileiro passou por significativa mudança, o que influenciou também na relação entre as religiões, tornando visível na vida social práticas antidemocráticas e de intolerância religiosa. Considerando que, dentre os princípios norteadores das diretrizes curriculares nacionais está a formação para a cidadania em uma sociedade plural e democrática, o autor percebe a necessidade de uma mudança na relação entre religião e sistema educacional. Nessa perspectiva, ele analisa as mudanças implementadas na LDB-1996, referentes à normatividade do ensino religioso, em julho de 1997. Ele ainda investiga a coerência de tais mudanças com as transformações ocorridas no cenário cultural-religioso brasileiro e propõe novos direcionamentos políticos para a prática educacional do ensino religioso, frente à realidade sócio-religiosa do Brasil contemporâneo.

Fabio Pereira Santana, redige o décimo quinto texto, em que discute a constituição histórica dos sujeitos da EJA, assim como, o percurso cheio de percalços da luta por um direito social que se iniciou na década de 1930 e, adquiriu legitimidade apenas na Constituição de 1988. A análise se circunscreve a dois aspectos principais: primeiro, problematiza a constitui-

ção histórica dos sujeitos da EJA, e, ainda, alguns dos principais desafios estabelecidos historicamente para essa modalidade de ensino no país; segundo, transita pelas políticas públicas educacionais voltadas para os sujeitos jovens e adultos analfabetos do Brasil. O objetivo principal é demonstrar que, historicamente, o campo das intencionalidades políticas apresentou significativos resultados, porém, o das efetividades se configurou como o principal entrave estabelecido para a EJA ao longo dos tempos. Em seus resultados, Fábio demonstra que a distância entre o dito e o feito tem se perpetuado para que haja um esvaziamento do direito constitucional legitimado pela Constituição de 1988.

O penúltimo texto é assinado por **Lídia da Silva Cruz Ribeiro**, que desenvolve uma reflexão sobre os percursos conjunturais que levaram à elaboração da Lei nº 10.639/2003, sancionada em 9 de janeiro de 2003. Esse instrumento alterou significativamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, pela obrigatoriedade da inclusão como conteúdo de ensino a História da África e da Cultura afro-brasileira em toda a Educação Básica, atualmente alterada pela Lei nº 11.645/2008, por incluir também a cultura indígena. O trabalho faz uma apresentação sucinta e cronológica sobre a educação como direito social, na intenção de fomentar discussões que possam elucidar a trajetória escolar do negro, destacando desafios e situações de desigualdades na construção histórica da educação brasileira, no que diz respeito à garantia de direitos sociais para esse grupo étnico. Para isso a autora traz à tona as contribuições dos principais marcos que antecederam o sancionamento da Lei nº 10.639/2003, mencionando ainda algumas ações recentes ao pós-Lei, bem como as medidas por eles levantadas, que convergiram para a educação ser eleita

como cenário de combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação, visando à inserção da população negra nas esferas de poder da sociedade.

Por fim, o décimo sétimo e último texto fecha a obra. Trata-se do trabalho de **Clodoaldo Fernandes** sobre diversidade sexual e as políticas educacionais no Brasil. Considerando que as sexualidades fazem parte dos direitos do/a cidadão/ã e que nesse sentido, perpassam todos os ambientes sociais, Clodoaldo discute os possíveis avanços e retrocessos das políticas públicas em relação àquele/a que tem uma identidade de gênero ou condição sexual diferente da (hetero) normatividade. Os pressupostos teóricos assumidos transitam por algumas aproximações de autores e autoras, sobre educação, sexualidades e políticas educacionais. As discussões revelam que a diversidade sexual ainda é silenciada nas políticas educacionais, sobretudo, nos livros didáticos, embora, haja um avanço, em relação aos documentos oficiais PCN, ao articular problematização em relação à sexualidade, a partir do viés discursivo do desejo e não da procriação e das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

Como ação final que, dialeticamente consiste em começo e “todo começo é difícil em qualquer ciência” (MARX, 1988, I, p. 4) conclamam-se leitores, dos quais são esperadas críticas, sempre bem-vindas em favor da construção do conhecimento.

Referências

ARENDT, H. *O que é política*. Fragmentos das obras póstumas compilados por Úrsula Ludz. 6 ed. Trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Beltrando do Brasil, 2006.

BRECHT, B. *Analfabeto político*. Disponível em: <<http://sindados-mg.org.br/brecht.htm>>. Acesso em: 25 de ago. 2011.

BRZEZINSKI, I.; FREITAS, Lúcia G. de. *Proposta de Trabalho*. Anápolis: UEG/MIELT, 2012-2013. Mimeografado

BRZEZINSKI, I. *Política: conceito bastante complexo*. Goiânia: PUCGoiás, 2012. Mimeografado.

_____. *Observatório da escola municipal de Anápolis-GO*. Anápolis: UEG/MIELT, 2012-2013. Mimeografado.

FERNANDES, F. *Marx, Engels, Lenin: a história em processo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. 12 ed. Trad. Reginaldo Sant'Ana. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1988. (Livro 1, V. I. O processo de produção do capital).

PRADO JÚNIOR, C. *Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista*. São Paulo: Ridendo Castigat Mores. Acesso em: 20 jul. 2014 (Edição eletrônica).

PARTE I

Formação
de Professores

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) E DO PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)

Camila Costa de Oliveira Teixeira Álvares¹

Este artigo decorre de estudos e debates referentes às políticas públicas educacionais realizados no contexto da disciplina de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT), que tem por objetivo a formação continuada de Professores e profissionais nos campos da educação, linguagem e das tecnologias. A disciplina possibilitou ricas reflexões e diálogos profícuos relacionados à concepção de política, das políticas educacionais, das políticas neoliberais e, particularmente, das políticas educacionais de formação de Professores. Para este artigo, restringi-se a discussão em torno das políticas de formação de Professores na atualidade, tendo como foco a Educação a Distância (EAD) e o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

¹ Professora efetiva do Instituto Federal de Goiás do Câmpus Goiânia/GO no curso de História. E-mail: camilacosta2010@gmail.com.

É necessário dizer que por um lado a EAD e a UAB vêm se constituindo foco de calorosas defesas como política de expansão e democratização de acesso à educação superior, principalmente no campo da formação de Professores; por outro lado, essa modalidade tem sido alvo de diversas críticas.

Dentro desse debate, não se ambiciona neste artigo considerar ou desconsiderar tais políticas de EAD na formação de Professores, todavia, o que se deseja destacar são as diferentes posições em torno da EAD e a partir disso promover uma visão mais aprimorada das potencialidades e dos limites da formação de Professores a distância na sociedade atual, marcada pelo acelerado crescimento do uso das tecnologias da informação e comunicação no campo educacional e também pela implantação das políticas neoliberais.

A análise aqui desenvolvida parte de uma abordagem crítica e reflexiva por meio do diálogo entre os diversos autores como Barreto (2001), Belloni (2007), Belloni (2009), Bianchetti (1999), Coêlho (2006), Coutinho (2003), Dourado (2011), Schlesener (2009), Toschi (2013), Viana (2004) que se debruçaram no esforço de compreender a complexidade da política de formação de Professores no bojo das contradições dessa sociedade.

Na primeira parte, apresentam-se as contradições do sentido da educação superior pela modalidade a distância, marcada tanto pelos avanços tecnológicos quanto pelas políticas públicas educacionais implementadas pelos governos neoliberais que promovem a expansão, a democratização do acesso à educação superior e a formação de Professores, e incentivam a inclusão social por meio da modalidade a distância.

Na segunda parte, analisa-se especificamente o Programa UAB destacando o seu objetivo principal e foco de atuação.

Também, evidencia-se o Programa como principal política pública para o cumprimento das metas da educação superior e da formação de Professores no Plano Nacional de Educação (PNE: 2011-2020). Posteriormente apresenta-se uma reflexão crítica sobre a EAD através do Programa UAB a partir das divergências dos dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/2009) e o cumprimento da função e existência do Programa.

Fica assim disposto o debate das questões levantadas em torno das políticas educacionais brasileiras de EAD na formação de Professores e do Programa UAB, bem como o levantamento de novas questões, que possam contribuir para o aprofundamento da discussão apresentada nesse trabalho.

As contradições da educação a distância como política pública

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, (LDB-9394/96) conferiu em seu art. 80 a emancipação da educação a distância (EAD) e assegurou seu campo de atuação em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. No entanto, segundo Belloni (2007) a EAD ganhou novo impulso na educação superior com o avanço da tecnologia digital, especialmente da Internet (rede mundial de computadores).

Por um lado, é inevitável constatar a partir de Belloni (2009) que a EAD é uma das modalidades educativas contemporâneas, adequada e desejável para atender às novas exigências educacionais, em consequência das mudanças na nova ordem econômica mundial.

No contexto das sociedades contemporâneas, Belloni afirma que;

As mudanças sociais ocorrem em ritmo acelerado, sendo especialmente visíveis no espantoso avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC), e provocando, senão mudanças profundas, pelos menos desequilíbrios estruturais no campo da educação. (BELLONI, 2009, p. 3)

Por outro lado, é fundamental analisar com Viana (2004) que sem o desenvolvimento tecnológico a EAD não se realizaria, mas não é apenas a tecnologia que propicia a EAD, inclui-se também a política neoliberal que tem como base a redução de gastos em tudo. “Inclusive com as políticas educacionais e vê na EAD uma possibilidade de poupança de recursos”. (VIANA, 2004, p. 1)

Para Bianchetti (1999) o modelo neoliberal enfatiza a lógica do mercado como estruturadora das relações sociais e políticas. Sua ótica é marcadamente utilitarista. Segundo Bianchetti (1999, p. 22), “No mercado se concretiza tanto a busca do maior benefício (produtores) como a conquista da máxima satisfação (consumidores)”. É a lógica de democracia para o liberalismo. Nessa perspectiva, Coutinho (2003) considera que o sentido da palavra “democracia” é forjado e reduzido cada vez mais no projeto neoliberal.

Essa concepção se reflete nas propostas educacionais dos governos neoliberais. Nesse modelo, Bianchetti (1999, p. 96) entende a educação como mercadoria. O autor cita que “essa lógica coloca a educação como um bem econômico que deve responder, da mesma maneira que uma mercadoria, à lei da oferta e da demanda” e completa “[...] a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção” (*Ibid*, p. 94).

De acordo com Schlesener (2009, p. 166) na sociedade capitalista não se pode ter ilusões quanto à função da educação. “É preparar para o trabalho nas condições que este se apresenta nessa sociedade”.

Dentro desse raciocínio, faz-se interessante refletir o sentido da educação superior na sociedade atual, pois se percebe com Coêlho (2006) que a universidade tem se distanciado da busca de seu ser e demonstrado pouca importância em questionar por sua natureza.

Em relação à lógica da universidade relata Coêlho:

[...] tem caminhado a passos largos, no sentido de desenvolver conhecimentos por encomenda, saberes práticos, atividades que respondam aos objetivos imediatos do Estado, das empresas e de grupos. São deixadas em plano secundário e inferior as atividades de ensino e pesquisa que, nas várias esferas do saber e da expressão humana, não visam o prático, o utilitário, a solução de problemas específicos, sobretudo as humanidades, ou seja, a filosofia, as letras, as artes e tudo que se refere ao sentido da existência humana e de suas criações, no plano dos indivíduos, da sociedade e da humanidade. (COÊLHO, 2006, p. 44)

Nessa mesma linha de pensamento sobre o papel da educação superior na sociedade neoliberal Coêlho afirma que:

Compreendida e realizada, nos últimos 40 anos, como *espaço de profissionalização dos alunos, de preparação para o mercado de trabalho, o mundo da produção, dos serviços e do consumo*, a universidade tem se preocupado, sobretudo, em formar *funcionários* para o Estado, *peritos em saber-fazer, profissionais, técnicos e especialistas* em várias áreas da atividade humana, incluindo a filosofia, letras, as artes e a educação. E, então, ela se nega como *instituição acadêmica* e se transforma em *organização* que transmite saberes instituídos, em supermercado de

conhecimentos, que oferece aos alunos saberes reduzidos a *informações* e banalizados, estereótipos, preconceitos, repetição do já dito e do já feito, *produtos*, disciplinas, *conteúdos* curriculares, como se fossem certezas de uma nova religião, verdades prontas e acabadas, resultados alcançados, pontos de chegada, enfim, imposição de esquemas de poder, de formas de ação e reação (COÊLHO, 2006, p. 44 e 45, grifos do autor).

Schlesener (2009) afirma que a efetivação de novas práticas educacionais só acontecerá se acompanhadas de transformações radicais na estrutura do poder.

Ao discutir sobre as políticas educacionais, especificamente das propostas educacionais atuais referentes ao ensino superior, existe uma ideia muito comum nos discursos das mídias, das empresas, do governo, das Instituições de Ensino Superior (IES) que consideram a EAD como instrumento salvacionista para a democratização do acesso à educação superior principalmente na formação de Professores.

Essa política de expansão para a formação de Professores e de democratização do acesso à educação superior pela modalidade a distância deve ser avaliada a partir de uma perspectiva crítica da educação. Segundo Barreto (2001), a EAD é considerada pela LDB 9394/96 como um instrumento relevante na formação e capacitação de Professores em serviço. Todavia, a autora aponta que:

O foco não poderia ser mais específico e a perspectiva mais instrumental: a EAD subsume a TIC e ela mesma é reduzida de modalidade a instrumento para uma finalidade (formar Professores a distância, com certificação ou diploma). (BARRETO, 2001, p. 25)

Segundo Schlesener (2009) existe uma incoerência entre o discurso dos políticos e a prática referente às novas políticas

públicas para educação, pois as mesmas não vêm acompanhadas do devido investimento do Estado repercutindo na qualidade da educação. “Desde a década de 90, percebe-se a queda da qualidade do ensino, que pode ser atribuída à expansão do sistema acompanhada de restrição de investimentos. (SCHLESNER, 2009, p. 169)

Infere-se que as políticas de EAD cumprem seu papel no sentido de ampliar o acesso à educação superior, em especial, a formação de Professores da educação básica que estão em exercício sem diplomas. No entanto, para validar o objetivo dessa política nota-se necessário ir além dos dados quantitativos e do foco no mercado de trabalho. De acordo com Belloni (2007, p. 157), “[...] é indispensável examinar a qualidade dos diplomas oferecidos para descaracterizar um eventual viés populista desse tipo de medida”.

Partindo desse caráter populista, pode-se pensar a EAD como política educacional pela lógica neoliberal. E ainda pensar a EAD em sintonia com a perspectiva do sistema capitalista, cuja preocupação central é formar para o mercado aligeiradamente, é limitar, vulgarizar e empobrecer a educação superior e a formação de Professores.

O que fomenta o mercado capitalista é a busca pela eficiência, a produtividade, lucro rápido e seguro, a lógica da acumulação de capital. E a EAD surge e apropria-se como a grande modalidade educacional capaz de atender as exigências do mercado, pois, aparentemente infere-se que nessa modalidade tudo acontece de forma prática, rápida, fácil, confortável. A realidade dos problemas da EAD é mascarada e tem-se a ilusão que ela é boa para todos os envolvidos.

Isso não significa pensar a educação superior e EAD apenas sobre esse olhar. Ao contrário dessa visão salvacionista e aligeirada, o importante é perceber as suas potencialidades intrínsecas, e procurar desenvolver suas possibilidades emancipatórias ao invés das reprodutoras da sociedade capitalista.

O que importa na educação superior segundo Coêlho é:

Mais do que formar profissionais, técnicos ou especialistas, é preciso formar pessoas que a cada momento estudem, busquem o saber e, no exercício de qualquer atividade ou função e nos vários contextos e momentos de sua existência, possam superar a mera competência técnica especializada, viver e agir tendo em vista a plena realização da vida do espírito, da sociedade e da humanidade excelentes, da autonomia, da igualdade, da democracia, da justiça. (COÊLHO, 2006, p. 50)

E sobre a formação de Professores, o mesmo autor diz que:

É preciso, então, formar o licenciado que possa efetivamente interrogar o mundo, o homem, a sociedade, a cultura, a educação, a escola e que, elevando-se acima da mediocridade e da banalização dessas realidades, contribua para elevação de todos os humanos ao mundo da cultura, do espírito, da autonomia. (COÊLHO, 2006, p. 51)

Diante dessas considerações, torna-se claro a importância de refletir criticamente sobre a modalidade a distância no ensino superior como proposta educacional implantada no contexto das políticas neoliberais. No entanto, é impossível recusar a EAD como política de formação de Professores e como modalidade educacional a partir do sentido emancipador da educação superior.

O Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB

Nos últimos anos, o Governo Federal tem adotado em suas políticas públicas educacionais um papel fundamental no enfrentamento das práticas discriminatórias e de exclusão social a serviço da democratização do acesso à educação superior.

O Plano Nacional de Educação² (PNE 2011-2020) prioriza pela meta (12) a expansão do ensino superior público e garantia de qualidade. Dourado (2011, p. 46), organizou um livro guia resultado de uma pesquisa desenvolvida por pesquisadores de quatro universidades federais (UFG, UFMG, UFPE e UNB) e do IFG³, sobretudo nos últimos três anos, a partir de uma análise do PNE (2001-2010). Diz ele em seu livro referente ao PNE 2011-2020:

A meta de (12) elevar a taxa de matrícula na educação superior para 50% e taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta, é importante e, se efetivada, alterará a lógica da educação superior, saindo de um sistema de elite para um sistema de massa.

Em consequência, Toschi (2013, p. 20) informa a partir das notas técnicas do PNE que, “26, 4% dessas matrículas serão públicas [...] Metade destas matrículas será presencial ao custo

2 O Plano Nacional de educação – PNE 2011-2020 foi enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010. O novo PNE apresenta dez diretrizes e vinte metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. Tanto as metas como as estratégias permeiam iniciativas para todos os níveis, modalidades e etapas educacionais. O texto prevê formas de a sociedade monitorar e cobrar cada uma das conquistas previstas.

3 UFG: Luiz Fernandes Dourado (Coordenador), Arlene Carvalho de Assis Clímaco, João Ferreira de Oliveira, Marcos Correa da Silva Loureiro, Nelson Cardoso do Amaral e Walderês Nunes Loureiro; 2 – UFMG: Nilma Lino Gomes; 3 – UFPE: Alfredo Macedo Gomes e Márcia Ângela da Silva Aguiar; 4 – UnB: Catarina de Almeida Santos e Regina Vinhaes Gracindo e pelo IFG: Luciene Lima de Assis Pires.

de R\$ 15, 5 mil e a outra metade em cursos a distância, a um quinto do custo da presencial, ou seja, R\$ 3, 09 mil”. E alerta que “apenas esta informação é preocupante do futuro da Educação a Distância (EAD) pública do país.”

Esses dados evidenciam que a EAD será referência nas políticas voltadas para o ensino superior nos próximos seis anos. Confirmam Ramos e Melo:

Estas políticas abrangem programas de criação e interiorização de campi e de universidades públicas, implantação de licenciaturas, cursos noturnos presenciais e, especialmente, a oferta de ensino de graduação a distância. (RAMOS E MELO, 2008, p. 1).

Na perspectiva das políticas de EAD, destaca-se o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) criado em 2005 pelo Ministério da Educação pelo Decreto 5800, de 08 de junho de 2006. Refere-se a uma política educacional de expansão e interiorização da educação superior pública brasileira com a intenção de promover a inclusão social pela modalidade de ensino a distância.

A UAB tem como objetivo prioritário a formação universitária de Professores da educação básica em consequência do alto índice de Professores em exercício nesse nível de ensino que não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. O Censo Escolar de 2006 apontou cerca de mais de 673 mil Professores na situação supracitada. Afirmam Toschi, “A formação de Professores da educação básica tem prioridade na formação a distância oferecida pela UAB” (TOSCHI, 2013, p. 27).

A EAD, enquanto modalidade de ensino teve 22 metas no PNE 2001-2010, especialmente na formação inicial e conti-

nuada dos Professores da educação básica, por meio da UAB, criada como principal proposta educacional para cumprimento dessas metas. Toschi reforça essa argumentação ao dizer que:

A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica via a formação de Professores em educação presencial por meio da UAB, como um meio de minimizar as desigualdades de formação docente no país. (TOSCHI, 2013, p. 28)

Quanto às políticas de formação de Professores o Documento Referência do Conae/2010 que delibera as bases e diretrizes para o PNE 2011-2020, explicita que “Deve-se garantir e ampliar a oferta de programas e ações de incentivo à mobilidade docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior.” (CONAE 2014, 2013, p. 74).

O PNE 2001-2010 pretendia atingir o percentual de 70% dos Professores da educação básica, nas modalidades de ensino presencial e a distância, até 2010 com formação específica em nível superior. Segundo Toschi (2013) na promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, se previa que até o ano de 2006 somente os Professores com nível superior estaria em exercício. No entanto, Toschi (2013, p. 22) questiona que “[...] 16 anos depois ainda se depara com o projeto de lei para o próximo Plano Nacional de Educação até 2020, que prevê cursos especiais para formação de docentes em nível superior para educação básica”.

Outro ponto que merece destaque é a meta (15) do PNE 2011-2020 (p. 88), que aponta a primordialidade de: “garantir, em regime de colaboração entre União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, que todos os Professores da educa-

ção básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”.

Percebe-se, a partir do Censo Escolar 2011, que houve um aumento de Professores graduados nas diversas licenciaturas e a UAB foi essencial para esse crescimento. “No ano de 2007 tínhamos 30% de Professores não diplomados e no Censo de 2011 são 25% do total” (TOSCHI, 2013, p. 23).

Segundo Dourado:

Os indicadores já permitem visualizar o crescimento de cursos e IES credenciadas, com destaque para a expansão pública que resultou na criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), propiciando a integração dos esforços de ampliação das oportunidades educativas por meio dessa modalidade. (DOURADO, 2011, p. 34)

Por um lado, nota-se uma tendência de crescimento da educação superior e da formação de Professores da educação básica, por meio das políticas estabelecidas para esse nível de ensino, especialmente, pelas políticas de EAD, particularmente pelo Programa UAB. Por outro, vale evidenciar que a democratização do ensino superior e garantia de um ensino de qualidade constitui-se um grande desafio e que existe um percentual elevado de Professores que ainda não são graduados. Dessa forma, tem-se uma valorização da modalidade a distância através da UAB como política pública para esse nível de ensino que pode possibilitar e ampliar o acesso, a permanência e cumprimento das metas do PNE 2011-2020.

A EAD e a UAB se fortalecem como política educacional a partir da análise de Dourado e Santos (2011) que apresentam as concepções dos relatores do Ministério da Educação (MEC)

nos quais destacam a EAD como modalidade de ensino eficaz para solução dos problemas educacionais vividos pelo Brasil. Contextualizando essa condição, relatores do MEC, argumentam que “os meios tradicionais por si só são incapazes de solucionar os problemas críticos da educação brasileira” e a tecnologia educacional “é uma ferramenta com as condições ideais para disseminar o aprendizado em um país de dimensões continentais” (BRASIL, MEC, 1996, p. 128-29).

Importa aqui destacar que um dos argumentos pela implantação das políticas e programas na modalidade a distância é a democratização das oportunidades educacionais, em um país de dimensões territoriais extensas como o Brasil. Outro argumento muito utilizado que justifica a expansão do ensino superior e, em especial, a oferta dos cursos de licenciaturas por meio da EAD é a possibilidade de oferecer formação superior em lugares aonde a educação presencial não chega. Institui o inciso V do artigo 1º do Decreto 5800 de 8 de junho de 2006 “Reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País”.

De acordo com Toschi (2013, p. 27) a UAB foi criada com “o objetivo de oferecer cursos de nível superior a camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação superior”.

Dourado (2011) apresenta dados do INEP/2009⁴ que confirmam o processo de crescimento acelerado na EAD no ensino superior, especialmente nos cursos de licenciaturas. O resultado mostra que 381.214 são Professores da educação básica num total de 6.677.611 alunos matriculados em cursos

4 INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira que em 2009 fez o cruzamento de dados do censo de Professores da educação básica com o censo de estudantes do ensino superior.

de graduação, o que representa 5, 7% das matrículas. O interessante é que do total de Professores matriculados no ensino superior 174.604 fazem na modalidade EAD e 206.610 fazem cursos presenciais, ou seja, 45, 8% na EAD.

Uma observação importante, que merece uma reflexão parte dos dados do INEP/2009 que aponta a maior concentração da oferta da EAD nas regiões mais desenvolvidas do país. Os dados mostram que as regiões Sul (21, 6%) e a Sudeste (43, 7%) detêm 65, 3% das instituições credenciadas para a oferta de cursos em EAD (145) e 51, 4% dos Pólos de Apoio Presencial. Na comparação da região Sudeste com as demais a situação fica mais divergente, pois esta possui mais que o dobro (97) de IES credenciadas em relação ao Nordeste (42) e quase seis vezes mais do que as regiões Norte (17) e Centro-Oeste (18). Deve-se pensar: Por qual motivo a EAD por meio do Programa UAB não progrediu nas regiões menos desenvolvidas do país?

Outro ponto de análise, também parte de dados do INEP que mostra a predominância da EAD nas instituições de ensino superior do setor privado em detrimento do setor público. Os dados revelam que das 838.125 matrículas nos cursos de EAD superior, em 2009, apenas 172.696 (20, 6%) estavam nas IES públicas, com 665 (79, 4%), nas IES privadas. Pode-se questionar: A EAD por meio do Programa UAB está garantindo a interiorização e a democratização do ensino superior no Brasil?

Atualmente, segundo dados da Capes, 96⁵ IES públicas integram o Sistema UAB, sendo 49 universidades federais, 27 estaduais, 15 institutos federais de educação tecnológica e uma

5 http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=10. Acesso em 29 de julho de 2013.

fundação. Existem 655⁶ Polos de Apoio Presencial, municipais e estaduais, distribuídos nas cinco regiões do Brasil que oferecem um total de 1027 cursos, sendo 336⁷ de formação de Professores, ou seja, 32, 71 % são cursos de licenciaturas.

Com esses dados a Universidade Aberta do Brasil se consolida como política pública de formação de Professores. No entanto, é preciso refletir a partir de Dourado:

O problema não está na modalidade, mas nas políticas, projetos e propostas político-pedagógicos de expansão por meio da EAD, que vêm se materializando, em grande parte, sem as mínimas condições de acompanhamento, produção de material pedagógico adequado, infraestrutura etc. (DOURADO, 2011, p. 168)

No que tange a qualidade dos cursos do Programa UAB na modalidade a distância, Toschi (2013) indica a EAD como um recurso imprescindível na democratização do acesso, mas que precisa garantir a qualidade dos cursos.

Dando continuidade à análise sobre a qualidade dos cursos Dourado e Santos (2011) relatam que a expansão da EAD no Brasil vem acontecendo de forma acelerada, especialmente no ensino superior, mas que nem sempre com o acompanhamento e avaliação necessários para assegurar uma oferta com qualidade.

Ao analisar índices significativos referentes à expansão do ensino superior não é possível rejeitar o Programa UAB. No entanto, sua função não é apenas quantificar diplomados, deve-se analisar criticamente o objetivo e existência desse

6 http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=11. Acesso em 29 de julho de 2013.

7 http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12. Acesso em 29 de julho de 2013.

Programa visando à melhoria da expansão e a qualidade do ensino superior. Faz-se necessário, continuar a expansão da sua oferta articulada à qualidade dos cursos e da formação autônoma dos graduados.

Considerações finais

Os índices significativos de crescimento da educação superior, especialmente o crescente número de Professores diplomados, sendo a EAD através do Programa UAB, o alicerce para essa expansão, reforçam o ideário de valorização dessa modalidade e desse Programa como política educacional para expansão desse nível de ensino, da formação de Professores e para inserção social.

A ideia da EAD e da UAB como políticas educacionais salvacionistas para cumprimento das metas da educação superior e da formação de Professores do PNE 2011-2020 é uma política educacional vinculada às propostas da sociedade capitalista que tem por objetivo atender a demanda do mercado com baixo custo e o aligeiramento da formação também para o mercado de trabalho. Faz-se importante, lembrar a partir de Coêlho (2006) que a finalidade primeira na formação do licenciado não é profissionalizar e adestrar apenas para o mercado de trabalho é formar o homem, no sentido grego de *ánthropos*, de ser humano.

Dentro dessa perspectiva crítica, reflete-se a partir do próprio documento do CONAE 2013-2014 que reconhece a importância da EAD, mas faz várias ressalvas à forma como essa modalidade é utilizada na educação brasileira. Aponta que a EAD deve ser integrada à formação presencial e enfatiza a

necessidade de processos de acompanhamento e avaliação para garantia do padrão de qualidade.

Não cabe e nem é intenção desse trabalho assumir uma posição a favor ou contra a EAD, visto que foram apresentadas fundamentações teóricas que avaliam de forma positiva a EAD e a UAB na expansão da educação superior e da formação de Professores. Todavia, o elemento principal de análise e debate que esse artigo visa contribuir é pensar a expansão da EAD e da UAB sem dispensar a qualidade dos cursos oferecidos.

Pretende-se corroborar para o aprofundamento das discussões sobre a EAD e o Programa UAB e assim perceber as suas potencialidades intrínsecas, e procurar desenvolver suas possibilidades emancipatórias ao invés de ser uma política educacional para formação de Professores reprodutora do modo de produção capitalista.

Referências

- BARRETO, R. G. *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- BELLONI, I. A educação superior dez anos depois da LDB/1996. In: BRZEZINSKI, I. (org.) *LDB dez anos depois: reinterpretada sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 149-166.
- BELLONI, M.L. *Educação a distância*. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BIANCHETTI, R.G. *Modelo Neoliberal e políticas educacionais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- BRASIL.MEC.SEA.FNE. *CONAE/2014: o PNE na articulação do sistema nacional de educação*. Brasília: FNE, 2013.
- BRASIL/MEC. *Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006*
- BRASIL/MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, MEC, dez./1996.

BRASIL/MEC. *O PNE 2011– 2020: Metas e Estratégias*. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em 20/06/2013.

COÊLHO, I.M. Universidade e Formação de Professores. In: GUIMARÃES, V.S. *Formar para o mercado ou para a autonomia?: O papel da universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs). *Democracia e construção do público no pensamento educacional Brasileiro*. 2. ed. Petrópolis:Vozes, 2003., p. 11-40.

CTAR – *Educação superior à distância*: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR) / Amaralina Miranda de Souza, Leda Maria Rangearo Fiorentini e Maria Alexandra Militão Rodrigues, organizadoras. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Editora da Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-publicados-pela-catedra/educacao-superior-a-distancia/educacao-superior-a-distancia>. Acesso em 20 set. 2012.

DOURADO, L. F. *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. 2 ed. Goiânia: Editora UFG, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SCHLESENER, A. H. *A Escola de Leonardo*: Política e Educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009.

TOSCHI, M.S. *Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem*: múltiplas visões. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013.

VIANA, N. *Sala de Aula Virtual e Relações de Poder*. Revista Espaço Acadêmico. N.44, out. 2004. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/041/41pc_viana.htm. Acesso em 26/03/2013.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Yara Oliveira e Silva¹

Os últimos anos sinalizaram um aumento significativo quanto à oferta de cursos na modalidade a distância, voltados à formação inicial e continuada de Professores. Dados extraídos dos Relatórios Técnicos do Censo 2010 e 2011 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostram que o número de matrículas no ensino a distância aumentou consideravelmente entre os anos de 2005 a 2009 (14, 6%). Os dados de 2011 demonstram que 3, 4% dos cursos de graduação já eram na modalidade a distância, sendo que 55, 5% dessa oferta encontra-se nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e os outros 44, 5% na IES públicas. Segundo o Inep (2012, p. 43-44), os cursos de licenciatura já ocupam 46% das matrículas no ensino a distância.

¹ Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC). Bolsista da Fapeg-GO. E-mail: y-yara-1@hotmail.com.

A Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed) divulgou no relatório do censo de 2010 que, nos cursos na modalidade a distância, 37% são em nível de especialização, seguido de 26, 5% de graduação e o restante composto por um grupo de cursos de graduação mais os tecnólogos ou de complementação pedagógica, que totalizam 34, 6%. O mesmo relatório aponta que os cursos de formação de Professores totalizam 31, 5% seguidos pelos de gestão e/ou administração (19%) e dos que envolvem tecnologia e informática (6, 7%).

Mediante esses dados somados à crescente oferta e demanda de cursos de formação de Professores na modalidade a distância, optou-se por um estudo teórico-bibliográfico e documental com o objetivo de apresentar o contexto da Educação a Distância no Brasil. Abrangeu-se os propósitos dos cursos de formação de Professores no centro das políticas públicas balizadas ao atendimento à legislação.

Este estudo está dividido em três partes. A primeira, demonstra a formação de Professores a distância, citando os principais marcos regulatórios e a concepção de educação a distância (EAD) imbuída nessa formação. Na segunda, é apresentado um recorte das políticas de democratização na modalidade de formação de Professores a distância iniciadas no governo Lula, quando foi implantado o Programa Pró-Licenciatura, criou-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e instituiu-se o Plano Nacional para Formação de Professores (Parfor). Para concluir, foram esboçados relatos colhidos junto a Professores que já fizeram ou estão fazendo algum curso de formação continuada a distância.

Educação a distância e formação continuada de Professores: marcos regulatórios

A formação continuada de Professores se constitui um nível ambíguo em que se detecta a existência de contradições, paradigmas e lutas. Especificamente, na modalidade a distância, as políticas públicas apresentam alternativas que visam superar o nível de desigualdades e viabilizam a democratização do acesso a todos os níveis de formação, seja inicial ou continuada. Essas políticas se voltam ao atendimento e regulação da EAD e definem ações e propostas para viabilizar a formação continuada de Professores. Todavia, é necessário refletir que superar as desigualdades e democratizar o acesso através da EAD é um desafio às políticas públicas educacionais. Não basta ampliar a oferta e oportunizar a formação, mas que essa tenha qualidade para alcançar os objetivos propostos de uma formação de qualidade.

Conforme apresenta Barreto (2009), as bases legais e principais marcos regulatórios da expansão e acesso da educação a distância aos Professores são: 1) Criação da Secretaria de Educação a Distância (Seed – Brasil. Decreto nº 1.917, 1996); 2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil. Lei nº 9.394, 1996); 3) Plano Nacional de Educação (PNE) na versão governamental (Brasil, Lei nº 10.172, 2001); 4) Criação da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede); 5) Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação das universidades e apresentar plano de reforma (Brasil. Decreto [s/nº] , 2003); 6) Fórum das Estatais pela Educação (2005) na concepção da Universidade Aberta do Brasil (UAB); 7) inscrição da UAB na Capes (Brasil. Lei nº 11. 502, 2007); 8)

Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil. Decreto nº 6.755, 2009).

A regulamentação da EAD no Brasil demonstra que as políticas públicas endossam o acesso à formação inicial e continuada de Professores. É visível que essa modalidade ganha espaço no contexto educacional e, por isso, reacende de forma substancial entre os diversos segmentos político-educacionais.

A lei 11.502, de 11 de julho de 2007 confere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a proposta de funcionamento que vise à qualidade à formação de Professores na modalidade a distância, utilizando da sua experiência acumulada na área de avaliação da pós-graduação. Eu seu artigo 2º apresenta que:

Art. 2º A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§ 1º No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado.

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magis-

tério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I – na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II – na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, “Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências”, argumenta sobre as necessidades de formação continuada em todos os níveis e modalidades de ensino, fomentando projetos que visem ao aperfeiçoamento do pessoal do magistério desde a educação básica ao nível superior. Defende, sobretudo, a ampliação do quantitativo de docentes na rede pública de ensino e o aumento da oferta de cursos de formação de Professores na modalidade presencial. Sobre a educação a distância, apresenta em seu art. 8º, § 1º que a formação continuada dos profissionais dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos a distância.

Nesse discurso, o que se percebe são os pressupostos da formação ao longo da vida sem que o profissional da educação se desvincule do seu campo de trabalho. A intensificação do trabalho docente une-se às necessidades de formação continuada e nesse contexto a educação a distância demonstra-se uma alternativa favorável que atende tanto à formação quanto ao trabalho. Conforme apresenta Dourado (2008, p. 904):

O governo federal vem implementando ações em busca de maior organicidade entre os diversos setores que compõem a estrutura do Ministério e os que a ele se vinculam diretamente. Tendo o PDE como norte das atuais ações institucionais, o MEC sinaliza claramente para um redimensionamento de sua atuação, ao destacar a articulação entre a educação básica e a superior, por meio da prioridade a ações e políticas em várias áreas, destacando-se, entre elas, a formação de Professores.

No contexto da EAD, a formação de Professores ganha novo impulso a partir do momento em que os próprios sistemas de ensino regulamentam ações e programas que assegurem a formação contínua como meta do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

Para Belloni (2001) a EAD tende a se tornar cada vez mais um elemento regular e necessário dos sistemas educativos, não apenas para atender a demandas e grupos específicos, mas com funções de crescente importância, especialmente na formação continuada.

Cerny (2002) concorda com Belloni (2001) ao afirmar que a formação continuada ao longo da vida é possibilitada pela EAD. Segundo a autora:

A educação a distância – EAD – apresenta-se, hoje, como uma possibilidade concreta e importante para a aprendizagem ao longo da vida, apontada como condição permanente e indispensável para os sujeitos da sociedade da informação. No entanto, na educação a distância, além de ter os meios como objeto de estudo, fazem-se necessárias reflexões aprofundadas sobre todos os processos pedagógicos que constituem esse sistema de ensino. (CERNY, 2002, p. 135)

Conforme é apresentado por Cerny (2002) e Belloni (2001) percebe-se que a consolidação da EAD, como modalidade de ensino, impulsiona outro processo inerente à formação de Professores que é capacitação continuada. Torna-se, portanto, imprescindível intensificar a pesquisa sobre a EAD para que se possa analisar seus reflexos e impactos na formação de Professores.

A EAD não se reduz somente às questões burocráticas de credenciamento e oferta de cursos. Há, por trás disso, todo um processo que envolve elaboração de material didático, metodologias de ensino, orientação, interação entre diversos sujeitos, direcionamento e acompanhamento das atividades e avaliação.

Segundo Daniel (2003, p. 15), existem três razões para pesquisar a aprendizagem à distância. “A primeira é a *Evidência*, que como acadêmicos devemos buscar e respeitar. A segunda se refere às *Expectativas* criadas pelo desenvolvimento da aprendizagem a distância. A terceira razão começa com a letra A: o *Ambiente* que está mudando (grifos nossos)”.

A evidência de que trata o autor é o fato de não tapar os olhos para a realidade que nos rodeia, para a necessidade de contemplar os anseios da sociedade. Já a expectativa é o desejo de melhora e de mudanças nos sistemas de ensino e, por último, o ambiente, cuja vulnerabilidade não pode ser negada, como também seu aspecto mutável.

A expansão do ensino na modalidade a distância propicia a ampliação na oferta de cursos decorrentes de parcerias entre universidades brasileiras com secretarias municipais e estaduais de educação e com redes privadas de ensino. Na medida em que se pretende capacitar todos os Professores que come-

çam a buscar de forma desenfreada as oportunidades que vão ao encontro da satisfação de sua formação. Preti (2001, p. 32) afirma que:

Dá-se, assim, um processo de massificação educativa, de atendimento a amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas, uma contenção de gastos nas áreas de serviços educacionais, e disseminasse a crença de que o conhecimento está disponível a quem quiser. É só acessar a Internet, considerada como a salvadora da educação, o novo espaço de informação e formação. Há uma corrida desenfreada em sua utilização nos processos educacionais, pois a instituição que tomar a dianteira estará garantindo uma fatia significativa do mercado educacional.

Pensar a formação a distância de Professores não constitui uma reflexão homogênea. Em meio a críticas, coloca-se em dúvida a formação dos Professores em exercício. A esse respeito, Preti (2001, p. 33) faz a seguinte colocação:

Assim, os que criticam a modalidade a distância por simples preconceito, somam-se as críticas de educadores e associações que analisam essas propostas como não sendo formativas e que acabam por desqualificar o professor em exercício. Segundo a Anfope, muitos desses cursos de formação em serviço são de qualidade duvidosa, denunciados como verdadeiras fábricas de diplomas e que se apresentam como uma forma de aligeirar e baratear a formação. Por isso, a EAD tende a ser pensada mais como uma política compensatória (...) dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior. Por isso, a Anfope insiste na necessidade de os processos formativos iniciais serem presenciais (grifos do autor).

O autor faz um alerta para que a EAD não tenha sua finalidade reduzida em função da má concepção na qual tem sido

desenvolvida por muitas instituições de ensino superior (IES). Nisso, denuncia a falta de compromisso de muitas IES, que banalizam e certificam profissionais sem o mínimo de condições para o exercício da docência. As consequências disso para a formação de Professores refletem o caráter negativo e reducionista do ensino superior que acaba desacreditado.

Ao mencionar a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Preti (2001) reforça a insistência dessa associação em resistir às políticas de formação dos profissionais da educação de caráter aligeirado, superficial e descomprometido com os princípios que devem nortear a formação do educador. Nesse sentido a Anfope defende que a primeira formação do professor seja feita em modalidade de ensino presencial.²

De fato existem grandes divergências quanto à formação de Professores na modalidade a distância. Não se pode concebê-la num caráter de empobrecimento da formação e tampouco pode ser vista como uma saída para atender ao que está disposto na legislação. As políticas públicas não podem ser reducionistas ao ponto de atrelar a exigência de Professores qualificados à existência de cursos a distância. Esses podem acontecer independentemente da necessidade de se atender à lei.

Analisar a EAD além do caráter reducionista é um ponto de partida para muitas reflexões, já que ela tem se configurado em um cenário que procura, muitas vezes, comparar essa modalidade ao ensino presencial. Esse cenário tem se esque-

2 Sobre os propósitos da Anfope ver: Documento gerador – preliminar – 16º Encontro Nacional. Políticas de formação e Valorização dos Profissionais da Educação: PNE, Sistema nacional na CONAE/2014 e Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente. Disponível em < http://www.gppege.org.br/home/secao.asp?id_secao=151>. Acesso em 23 de julho de 2013.

cido de valorizar o que há de positivo e/ou negativo em cada uma das modalidades. Barreto (2003, p. 99) elucida essa comparação e faz uma relação entre essas duas modalidades de ensino colocando que:

Cabe notar que o ensino a distância, mais específico que a educação, é introduzido pela ressignificação do seu contraponto: o ensino que, tal como conhecido e praticado nos mais variados espaços pedagógicos, prescinde de adjetivação. Assim, a expressão ensino presencial funciona como estratégia discursiva para a legitimação do ensino a distância. Essa qualificação do ensino (presencial), por sua vez e para além da estrutura sonora desagradável, produz efeitos de sentido importantes. Não deixa de remeter a um apagamento possível em médio prazo, como também instaura de pronto um lugar da diferença e até mesmo da desigualdade: na medida em que o ensino a distância está sempre associado às novas linguagens, das novas tecnologias, o ensino presencial, marcado pelo trabalho docente, parece já nascer velho, no sentido de distante das novas tecnologias. Nestes termos, a grande novidade discursiva é a expressão cunhada: a qualificação que desqualifica, desgasta, esvazia.

No contexto das políticas educacionais, a EAD não pode ser concebida apenas como política compensatória para democratizar o acesso dos excluídos geográfica ou socialmente. Isso demanda esforços múltiplos para que não exista a anulação das obrigações do governo nem se desqualifique a formação oferecida aos profissionais da educação.

A ideia de que a EAD se submete ao curso de fácil acesso, aligeirada, que disfarça uma formação que não acontece e, simplesmente, certifica quem necessita se “formar” transforma-se, muitas vezes, em uma concepção errônea em relação ao que se espera no caráter de formação de Professores. Por

isso, esclarece-se que a EAD deverá ser mantida, desde que atenda aos preceitos da formação de Professores e objetive a formação do profissional em sua concretude. A formação de Professores na EAD não pode ser vista como processo de barateamento nos modos de produção que lança “mercadorias de baixa qualidade no mercado”. Pelo contrário, o processo de formação de Professores nessa modalidade de ensino, precisa ser compreendido de forma profícua e, por isso, requer investimentos e pesquisas que busquem a consolidação da EAD, não como estratégia para formação rápida e desqualificada, mas como formação sólida capaz de agregar qualidade à educação em todos os níveis.

Precisa-se analisar que muitos discursos das políticas públicas evidenciam a EAD como uma forma de autoaprendizagem derivada de um amplo acesso às informações, o que seguramente empobrece a relação de ensino e aprendizagem sendo que o primeiro se torna descartado.

Políticas educacionais: a formação inicial e continuada de Professores na modalidade a distância a partir do governo Lula

O governo Lula (2003-2010) realizou uma série de mudanças no que se refere ao acesso e democratização do ensino público, desde a educação básica ao nível superior. Especialmente sobre a formação de Professores, esse governo implantou políticas que compreenderam desde a oferta de licenciaturas na modalidade a distância à criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura) foi criado em 2005 tendo como principal objetivo graduar Professores em exercício que ainda não tinham curso de licenciatura em sua área de atuação. Tomou-se como base os dados do Censo Escolar de 2004 e as demandas de formação estabelecidas pela LDBEN 9394/1996 como forma de subsidiar as discussões que culminaram na implantação do programa.

O Pró-Licenciatura estabeleceu parcerias com Universidades Públicas Brasileiras. Essas elaboraram seus cursos e metodologias apropriadas para a educação a distância e para isso contava-se com a participação dos gestores estaduais e municipais de educação na sua execução delegando à Universidade as responsabilidades acadêmicas das ações. (MEC, Anexo III)

O documento que apresenta o programa referenda ainda que:

Cabe ressaltar que os cursos integrantes desse Programa deverão estar em consonância com as políticas educacionais do Ministério da Educação para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além dessas, devem ser consideradas as políticas que dispõem sobre a inclusão escolar e social, o que significa possibilitar a acessibilidade curricular do aluno com necessidades especiais nas diferentes áreas do conhecimento, bem como as políticas que tratam das diversidades culturais e étnico-raciais brasileiras que permitem uma inclusão escolar mais igualitária. Outrossim, os referidos cursos podem ser elaborados de modo a atender a formação específica para Professores que atuam em escolas do campo (BRASIL, MEC, Anexo III, p. 4).

Percebe-se que o Pró-Licenciatura aparece como um programa de caráter compensatório que visa reduzir os efeitos

de uma má formação provocados pela carência de Professores qualificados na educação básica.

Em relação ao Programa Pró-Licenciatura, Freitas (2007) coloca que essa foi uma iniciativa apresentada pelo MEC, sendo que, pouco mais de um ano depois, seria praticamente extinto, transferindo as responsabilidades desse programa à criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB no ano de 2006. Com isso, houve a institucionalização dos programas de formação de Professores a distância como política pública de formação.

A UAB, instituída através do Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância³. O público alvo da UAB é constituído de Professores atuantes na educação básica de todos os estados e municípios do país.

O ensino na modalidade a distância acontece em parcerias com universidades públicas estaduais e federais de todo o Brasil, tendo o apoio dos polos de apoio presenciais em diversos municípios ou microrregiões do país.

No endereço eletrônico da UAB (<http://uab.Capes.gov.br>) é possível localizar dados estatísticos, demandas, ofertas de cursos em todo o território nacional. Enquanto política pública para a educação, a UAB vem, desde sua criação, implantando o ensino superior a distância com o objetivo de graduar Professores da rede pública. O principal foco é que os polos de apoio presenciais sejam implantados nos municípios com baixo

3 http://uab.Capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6:o-que-&catid=6:sobre&Itemid=18

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Nesse contexto, a Capes torna-se agência de fomento e regulação que visa assegurar a oferta dos cursos expandindo-os através das parcerias e colaboração com os Estados, Municípios e Distrito Federal. Assim, a Capes assume a gestão da UAB e responsabiliza-se pelas políticas públicas para formação de Professores.

A UAB passa a ser vista, portanto, como uma importante via para as políticas de formação de Professores implementadas anteriormente pela Secretaria de Educação a Distância (SEED). Conforme Dourado (2008, p. 905):

Inscrita na Seed, a UAB se caracterizou pelo aumento exponencial dos polos nos diferentes Estados, em perspectiva eminentemente técnica. Com a promulgação, em 2007, da Lei nº 11.502, reestruturando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a UAB foi inscrita na nova Capes, em movimento que remeteu à atribuição de uma espécie de selo de qualidade, na medida da experiência acumulada na área de avaliação da pós-graduação. A despeito deste movimento, a UAB permanece, até o presente momento, sem projeto pedagógico explícito e com a atribuição de centralidade ao aparato tecnológico e seu uso como os responsáveis diretos pela qualidade ou não do processo educativo

Diante desse contexto, percebe-se um aumento quantitativo desprovido do qualitativo no que concerne à expansão e à democratização do acesso dos Professores aos programas de formação inicial ou continuada através da UAB. Todavia, mesmo regulamentada pela Capes, a UAB ainda carece de organização didático-pedagógica, o que poderia lhe conferir o

status de universidade autônoma e interdependente do sistema regulador e de fomento.

Conforme afirma Dourado (2008), a formação de Professores ocorre com estes em exercício e por isso os Professores deveriam ter por base a escola como local de produção e apropriação do saber, estreitamente vinculada ao direito social à educação, em que as políticas, gestão e processos se organizam coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação.

Segundo documento da Andes (2007), há que se acautelar quanto à UAB, pois sua proposta pode ser ameaçadora e contribuirá para a desqualificação e empobrecimento do processo de formação de Professores. A população teria aderido de forma veemente aos apelos dos primeiros editais publicados, sem com isso ter muito claras as propostas e as ideologias impregnadas. Por fim, a Andes alerta para que o açodamento com o qual foi implantada a UAB não possa tornar-se numa das maiores ameaças que a educação superior do país já enfrentou.

Em janeiro de 2009, o governo implantou, mediante o Decreto 6.755, a Política Nacional de Formação dos Professores do Magistério da Educação Básica (Parfor), com o objetivo de graduar até o ano de 2014 Professores em exercício que não possuem licenciatura na área em que atuam. São objetivos do Parfor⁴:

- 1) Oferta de cursos presenciais especiais de primeira Licenciatura, de caráter emergencial, destinados a Professores sem graduação;

4 Disponível em: MEC http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18726:formacao-inicial-e-continuada-de-Professores&catid=194:secad-educacao-continuada. Acesso em 02 de junho de 2013.

- 2) Oferta de cursos presenciais especiais de segunda Licenciatura, destinados a Professores licenciados atuando em área distinta de sua formação inicial;
- 3) Oferta de cursos especiais de formação pedagógica para bacharéis sem Licenciatura;
- 4) Aproveitamento da capacidade ociosa das IES formadoras, por meio da destinação prioritária de vagas a Professores em exercício nos cursos existentes – presenciais ou a distância –, que já são financiados, respectivamente, com recursos da SESu/MEC e da DED/Capes, pelo Sistema UAB; e
- 5) Consolidação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, instituídos pelo Decreto 6.755/2009, instrumento essencial para o aprimoramento do regime de colaboração do MEC com os entes federativos.

O acesso aos cursos ocorre através de pré-matrículas realizadas na Plataforma Freire – desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) e referendada no âmbito dos sistemas estadual e municipal de educação. Coube à Capes a coordenação nacional do Parfor e, em parceria com o sistema UAB, estabelecer parcerias com universidades públicas para oferta dos cursos.

Na condição de política pública centrada na qualificação de profissionais para atuarem na educação básica, o Parfor recebeu adesão de todos os estados brasileiros. A dimensão de um programa como esse abarca uma série de desafios proporcionalmente grandiosos.

Isso implica, hoje, a oportunidade de todo professor brasileiro da educação básica pública sem nível superior realizar sua matrícula em cursos de formação inicial do

Parfor, por meio da Plataforma Freire. Por meio da Capes, o MEC decidiu enfrentar o maior desafio, talvez, em sua história: graduar em licenciatura, gratuitamente e com qualidade, cerca de 400 mil Professores em exercício dos sistemas públicos de ensino até 2014, com a indispensável participação das IES do País. A UAB é outra janela de oportunidade para a formação em nível superior. (CLÍMICO *et al.*, 2012, p. 208)

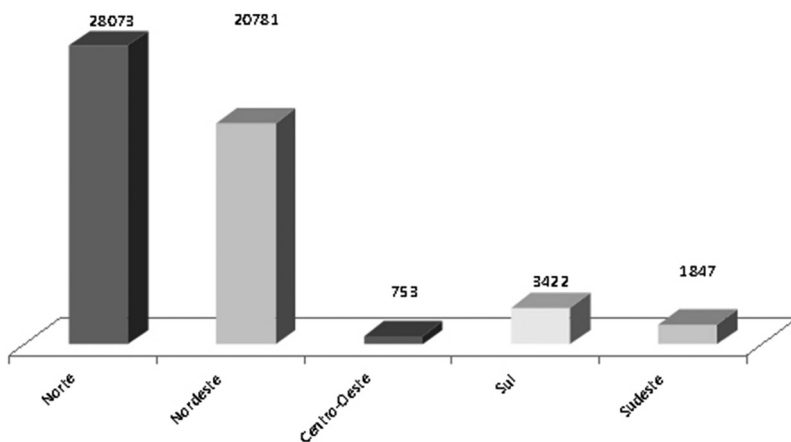
Os anseios da Capes ao implantar o Parfor não foram correspondidos pelas demandas de formação de Professores. A Revista Educação⁵, de agosto de 2011 trouxe na seção Formação Docente a reportagem intitulada *“Fracasso de público: Dois anos após o anúncio de suas metas, o Plano Nacional de Formação de Professores dá sinais de que naufragou. Falta de sintonia entre entes federados é um dos problemas”*. A matéria apresenta que a quantidade de matrículas previstas ficou muito abaixo do esperado. Estimava-se que em 2011 haveria 240 mil docentes matriculados, sendo que ao terminar 2010 havia apenas 80 mil matrículas.

A matéria traz trechos de uma entrevista realizada com o então diretor de Educação Básica Presencial da Capes, João Carlos Teatini que alega ter havido discrepâncias entre as metas inicialmente traçadas e a realidade do Parfor. A isso são atribuídos quatro fatores que contribuíram para minar a adesão ao programa: 1) os levantamentos realizados na época da estruturação do Plano (pois havia distorções nas estatísticas usadas para o planejamento da oferta e da demanda); 2) a baixa atratividade do magistério (que desestimula o docente a buscar um aprimoramento da formação); 3) o receio que alguns Professo-

5 Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/169/artigo234946-1.asp>. Acesso em: 12 de abril de 2013.

res podem ter de não serem capazes de acompanhar o curso, e; 4) a falta de “azeitamento” no relacionamento entre União, estados e municípios, quer dizer, no regime de colaboração entre as unidades da federação.

Brzezinski (2013), afirma que é preciso ter cautela ao trabalhar com os dados apresentados pela Capes no que se refere aos números do Parfor. A autora trata de dados reais e dados proclamados e demonstra que há discrepâncias entre os mesmos. Existem casos, por exemplo, em que a contabilização do número de matrículas reais e das apresentadas pela Capes chega a 5% de diferença, como é o caso do biênio 2010-2011, considerado o mais fecundo do Parfor, em que “(...) os dados reais possíveis somam 16.827 Professores/cursistas acolhidos nos *campi* de cinco instituições superiores públicas, número cotradito pelos dados proclamados que acusam 15.973 matriculados (BRZEZINSKI, 2013, p. 11)”.



Fonte: Plataforma Freire: Parfor: Números de alunos frequentes por Região em 2012. Disponível em: <http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/Parfor>

Se o biênio 2010-2011 foi fecundo, não se pode dizer o mesmo do ano de 2012. O gráfico abaixo confirma o quanto o número de matrículas ficou abaixo do esperado nesse ano. O total de matrículas em todas as regiões do Brasil, segundo a Capes, foi de 54.876.

A queda no número de matrículas se deve a vários fatores. Além dos anteriormente mencionados por Teatini, Brzezinski (2013) assinala que um dos motivos é a falta de amparo por parte da gestão educacional que dificulta a permanência dos Professores nos cursos de licenciatura. Segundo a autora:

Já em 2012 há evidente redução da oferta de cursos de Primeira Licenciatura, o que reflete negativamente em comparação com o produtivo biênio 2010-2011. Há razão para os investigadores crerem que a grande demanda se concentrou no biênio mais profícuo. Uma das razões são os obstáculos a serem transpostos pelos cursistas que não tem direito a substitutos para lecionarem suas aulas na educação básica, enquanto estudam em cursos presenciais em nível superior e, por isso, serem responsabilizados pelo pagamento de quem se dispor substituí-los (BRZEZINSKI, 2013, p. 11).

Os problemas conjunturais são acrescidos dos de natureza didático-metodológica. Gatti (2012) ressalta fatores que merecem uma análise criteriosa destacando as potencialidades e desafios do Parfor. Segundo a autora:

Pode-se constatar que as potencialidades do PARFOR são grandes, sobretudo no estímulo a iniciativas para a formação de Professores que já atuam nas redes públicas de ensino e precisam nivelar sua formação ao exigido pela legislação. Certamente essa oferta não se daria sem o apoio e a motivação de uma política como a desse programa. As fragilidades encontradas e os cuidados que seriam necessários ao melhor desenvolvimento das propostas

institucionais apresentam semelhanças, em muitos pontos, com os problemas encontrados nos cursos de licenciatura em geral, oferecidos no país para a formação de Professores: a estrutura dos cursos sob a égide do PARFOR tem características fortes de bacharelado e não de licenciatura, com negligência na carga horária mínima relativa ao conjunto das disciplinas pedagógicas; os estágios não se mostram suficientemente orientados e os projetos pedagógicos propostos em alguns casos, se distanciam da concepção formativa presente nos documentos do PARFOR (GATTI, 2012, p. 24).

Além da organização pedagógica dos cursos, há outros fatores que interferem diretamente na qualidade do Parfor e estão ligados à gestão administrativa e financeira do programa. Nesse sentido, Gatti (2012) aponta a necessidade de melhorar o processo de comunicação entre as instituições envolvidas de forma que se atendam as demandas de formação de Professores; melhorar a preparação ou seleção de Professores formadores; intensificar o trabalho que reduza a evasão nos cursos.

A concepção dos Professores sobre a EAD: alguns depoimentos

Para ampliar a visão da EAD e das políticas públicas que a regulamentam conversamos informalmente com alguns Professores de uma escola da rede municipal de ensino na cidade de Anápolis.

O objetivo principal é analisar, tendo como base relatos verbais, a percepção dos Professores quanto à formação continuada na modalidade a distância. Por se tratar de conversas informais, não foi aplicado instrumento de coleta de dados, mas foi elaborado um roteiro para nortear essa conversa, com

os seguintes questionamentos: 1) Que tipo ou nível de curso a distância eles já fizeram; 2) O que motivava a fazer um curso a distância; 3) Que contribuição pessoal ou profissional o curso ofereceu; 4) Como foi o acesso ao curso pretendido?

Os encontros realizados com 9 Professores, sendo 2 do sexo masculino e 7 do sexo feminino ocorreram durante duas visitas feitas à escola no projeto de pesquisa denominado “Observatório do Ensino Fundamental do município de Anápolis”, orientado na disciplina de políticas educacionais do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (MIELT-UEG).

No geral, os Professores atribuem ter feito um curso na modalidade a distância pela comodidade de tempo e espaço. Imputam que podem estipular o tempo de estudo e dedicação aos cursos. Dos 9 Professores, nenhum fez a primeira graduação nessa modalidade e 5 fizeram a segunda graduação. Todos já fizeram algum tipo de curso de aperfeiçoamento.

Quando questionados sobre as contribuições dos cursos para o exercício da profissão, 4 Professores afirmaram que o curso foi de extrema importância, pois estavam atuando em sala de aula sem licenciatura em área específica, sendo um professor graduado em Letras, um em História, um em Educação Física e um em Pedagogia.

Em relação à formação em nível de aperfeiçoamento, 2 Professores disseram ter feito o curso por determinação da secretaria municipal de educação e que, em questão de conteúdos e conhecimentos, houve pouco acréscimo frente ao que já sabiam, mas demonstraram-se satisfeitos por receberem um certificado que pode ser utilizado para progressão horizontal no plano de carreira. Os demais disseram que não foram obri-

gados a participar e, portanto, matricularam-se no intuito de melhorar sua qualificação profissional.

Ao questionar sobre o programa que possibilitou os cursos, nenhum professor soube fazer essa relação, nomearam o curso, revelaram a instituição e a carga horária, mas não souberam dizer se faz parte do Parfor. Apenas dois Professores lembraram que o curso tinha encontros presenciais no polo de apoio presencial da UAB. Quando indagados se para ter acesso ao curso eles fizeram a pré-matrícula na Plataforma Freire, 6 Professores disseram que sim; os demais disseram desconhecer a existência dessa Plataforma.

Os depoimentos dos Professores evidenciaram que os cursos tiveram grande índice de evasão. Um professor disse que iniciou um curso de licenciatura em 2010 com 46 alunos e agora restam 14. Para justificar essa evasão, o professor relatou que a mesma se deu devido à falta de organização do curso, falta de informações, material didático desestimulante, deficiência na tutoria a distância. Elogiou o tutor presencial, mas se queixou muito da falta de comunicação e da demora ao sanar dúvidas via ambiente virtual e pontuou a falta de *feedback* nas atividades realizadas.

Assim como esse, há vários outros relatos que demonstram a evasão ao longo dos cursos, tanto no de graduação quanto de especialização.

Dentre as principais vantagens de fazer um curso a distância, cinco Professores apontaram a gratuidade e os certificados expedidos por instituições públicas renomadas.

Considerações finais

O estudo realizado é fruto de inquietações pessoais frente à formação de Professores na modalidade a distância. O que se percebe é o crescimento quantitativo quanto à oferta de cursos tanto por instituições públicas como principalmente pelas privadas. Diante desta evidência, é necessário um acompanhamento sistemático e uma avaliação qualitativa dessas ofertas, demandas e resultados da formação a distância, assim como se efetiva a avaliação dos cursos regulares pelo INEP.

É visível a concentração das políticas públicas quanto à oferta dessa formação sem com isso desmerecer a qualidade almejada. Essas políticas favorecem e ampliam a discussão sobre a formação de Professores na modalidade a distância. Favorecem, porque trazem à tona antigos anseios em novas situações e cenários; ampliam, porque tendem a viabilizar programas, parcerias e estratégias que garantam o acesso à formação continuada, não apenas do ponto de vista regulatório dos sistemas educativos, como também das necessidades pessoais e profissionais que instigam a valorização do profissional.

Esses esforços vêm acompanhados da função social dessa formação em conformidade com a legislação vigente e da regulação imposta pelos mecanismos governamentais que gerem as políticas públicas de formação de Professores.

As exigências da legislação quanto à formação de Professores, para atuarem em diversos níveis e modalidades de ensino, endossam as condições de formação e profissionalização dos mesmos. As políticas voltadas a essa formação precisam considerar os diferentes fatores que interferem na atuação dos profissionais da educação, assim como daqueles que são necessários para uma base sólida de formação.

A última década retrata a preocupação com a formação inicial e continuada de Professores. Os programas implantados, a partir do governo Lula, traduzem essa preocupação. O Pró-Licenciatura, a UAB e o Parfor constituem uma linha do tempo imaginária na evolução do acesso e democratização do ensino público em nível superior com o objetivo de garantir aos Professores em exercício a formação necessária para atuarem em seus contextos socioeducativos.

A EAD como estratégia para ampliar o acesso aos cursos de formação inicial e continuada de Professores tem que ver vista como uma oportunidade que permeia na esfera das disputas de interesses sociais, pessoais e políticos e certamente conduz a linha desses debates à apropriação de saberes significativos.

Referências

ANDES-SN. *Universidade Aberta do Brasil: faz-se necessário denunciar o engodo*. Brasília, 2007. Disponível em <http://www.anped11.uerj.br/andes.doc> Acesso em março de 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – ABED. *Censo ead.br / organização Associação Brasileira de Educação a Distância*. – São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

BARRETO, Raquel Goulart. *Formação de Professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des) encontros*. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. A EAD como recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Palestra apresentada na Mesa 5: “Educação superior, expansão e qualidade: a EAD na tensão entre o público e o privado”. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 2., 2009, Campinas. *Programação e cadernos de resumos*. Campinas: Cedes, 2009b. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br/caderno_resumos.pdf>.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas SP: Autores Associados, 2001.

BRASIL. *Decreto 1.917, de 27.05.1996*, cria a Secretaria de Educação a Distância – SEED

_____. *Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998*. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em fevereiro de 2013.

_____. *Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

_____. *Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. *Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007*. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de Professores para a educação básica. Disponível em <<http://uab.Capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/lei11502.pdf>>. Acesso em março de 2013.

_____. *Lei nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf> Acesso em: fevereiro de 2013

_____. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. – Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

_____. *Portaria Ministerial nº 301, de 7 de abril de 1998*. Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.

_____. *Programa de Formação Inicial Para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – Pró-Licenciatura: Anexo III*. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf. Acesso em março de 2013.

_____. *Resolução nº 03, de 08 de outubro de 1997*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2013.

BRZEZINSKI, Iria. Fóruns permanentes de apoio à formação docente: espaço democrático mediador de políticas de formação de Professores e do regime de colaboração? Disponível em <http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/IriaBrzezinski-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2013.

CERNY, Roseli Zen. Avaliação da aprendizagem como processo de comunicação na educação a distância. In: BELLONI, Maria Luiza (org). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2002.

CLÍMACO, João Carlos Teatini de Souza; NEVES, Carmem Moreira de Castro; LIMA, Bruno Fernandes Zenobio de. Ações da Capes para a formação e a valorização dos Professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. *Revista Brasileira de Políticas G*, Brasília, v. 9, nº 16, p. 181 – 209, abril de 2012.

DANIEL, John. *Educação e tecnologia num mundo globalizado*. Brasília: Unesco, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação & Sociedade*. Campinas, v.29, p. 891-918, out. 2008. Especial. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issueto&pid=0101-7330020080003&ling=pt&nrm=i. Acesso em abril de 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, p. 136-167, set. 2007.

GATTI, Bernadete A. Políticas e Práticas de Formação de Professores: perspectivas no Brasil. In: Anais XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas – 2012, Livro 2, p. 18-32

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico*. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Capturado em 09 de junho de 2013.

_____. *Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico*. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,

2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf. Capturado em 08 de junho de 2013.

PARFOR, *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583&Itemid=970> Acesso em: 15 abril 2013.

PRETI, Oresti. A formação do professor na modalidade a distância: (des) construindo metanarrativas e metáforas. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 82, nº 200/201/202, p. 26-39, jan/dez 2001. Brasília, Inep, Publicada em setembro de 2003.

A POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO DIGITAL, POR MEIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DISPONÍVEL NO BANCO DE TESES DA CAPES

Jhonny David Echalar¹

Dentre as tecnologias, talvez a mais emergente seja a Internet. Com uma rápida expansão, a rede vem mudando a sociedade, os hábitos e as formas de trabalho, ensino, comunicação e informação. Propicia meios para interligar as populações distantes fisicamente, permitindo-lhes interagir simultaneamente por meio da rede mundial de computadores, conectadas via cabo, ondas de rádio ou pulsos telefônicos. Mostra, portanto, que a “nova interdependência eletrônica recria o mundo à imagem de uma aldeia global” (MCLUHAN, 1977, p. 58).

O encurtamento das distâncias, via rede, proporciona uma aproximação entre as nações, além de múltiplas possibilidades informacionais para os mais diferentes grupos sociais. Chegaríamos ao mundo fantástico das interconexões e da quebra de barreira, já que *“a melhor maneira de manter e desen-*

1 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Goiás. Integrante do grupo de Pesquisa Kadójt. Professor da SEE-GO e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Email: jhonnyechalar@gmail.com

volver uma coletividade não é mais erguer, manter ou estender fronteiras, mas alimentar a quantidade e melhorar a qualidade das relações em seu próprio interior [...] ” (LÉVY, 2001, p. 28, grifo do autor).

Todavia, com a explosão dos provedores de acesso, a Internet desencadeou um processo que os especialistas no assunto chamam de exclusão digital (SILVEIRA, 2001; RANGEL, 2003). O processo pode ser definido, superficialmente, como a privação do cidadão ao acesso às informações disponíveis na Internet, não oferecendo a ele possibilidades de domínio tecnológico e cognitivo suficientes para manuseá-la.

O domínio das tecnologias de informação e comunicação (TIC) pode contribuir para uma melhoria de vida do cidadão, que dela sabe fazer uso em sua potencialidade, em particular nas atividades que têm como fundo a utilização da informação e do conhecimento. Outro fator fundamental para que a cidadania digital seja possível é o investimento em políticas públicas sociais que privilegiem o uso das TIC por toda a comunidade de uma forma mais homogênea.

Segundo Carvalho (2005, p. 48), “desde o final da década de 1960, a Organização das Nações Unidas (ONU) vê as tecnologias da informação e comunicação como vetores para o crescimento econômico e social”. Neste sentido, o ambiente escolar tem sido alvo dos investimentos financeiros no processo de aquisição de TIC com intuito de promover a inclusão digital e social.

Para tanto, a formação dos Professores da rede básica de ensino é o caminho inicial para que as TIC sejam incorporadas à sala de aula. Esse processo se inicia na graduação, todavia é

muito frequente durante sua formação continuada, ou seja, em serviço e de forma modular.

A formação de Professores para o uso das TIC vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas, já que é uma preocupação que se evidencia nas reformas implementadas, bem como nas investigações e publicações da área acerca da formação inicial e continuada dos Professores. Nessas dimensões, a formação continuada é apresentada pelo governo como um processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos Professores em sua rotina de trabalho.

No que tange à literatura, o estudo da questão da formação continuada de Professores envolve um número considerável e crescente de publicações (PERRENOUD, 2000; NÓVOA, 1992; GATTI, 2008). A literatura aponta que esse tipo de formação é fruto da insuficiência de densidade teórico-prática na formação inicial para o desenvolvimento profissional e intelectual do professor.

Pode-se dizer que, na perspectiva dos estudos sobre o tema, a formação continuada é tida como necessária não somente para tentar minimizar as lacunas da formação inicial, mas por ser a escola um espaço (*lócus*) privilegiado de formação e de socialização entre os Professores, onde se atualizam e se desenvolvem saberes e conhecimentos docentes e se realizam trocas de experiências entre pares.

Pensar a formação de Professores implica, então, em reconhecer, como destaca Gatti (1996, p. 88), que o professor:

[...] é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem

ou não ser importantes para sua atuação profissional. [...]. Os Professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional.

Entender o caráter, ao mesmo tempo, individual e social da prática docente evidencia a importância de considerar o professor em sua totalidade, isto é, reconhecer que a competência docente envolve também as condições existenciais, as relações sociais e familiares, as características pessoais, a elaboração da afetividade. Esse entendimento do caráter individual e social da prática docente aponta também, para a necessidade de compreender e valorizar o contexto onde os Professores exercem o magistério, no qual os fins e motivos de sua atividade profissional ganham sentido e onde aprendem as atitudes e formas de agir na profissão.

A atuação de políticas educacionais direcionadas ao suprimento de carências formativas encontra-se como obrigação prevista também nos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999, p. 70) que versa:

(...) A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais.

Acerca das atividades de formação continuada pode-se constatar é que essas atividades, pelo Brasil, são inúmeras, mas muito abundantes, sobretudo no Sul/Sudeste. Um universo extremamente heterogêneo, em uma forma de atuação formativa que, em sua maioria, não exige credenciamento ou reconhecimento, pois são realizadas no âmbito da extensão, dos

curso oferecidos pelas prefeituras ou estado ou da pós-graduação *lato sensu*.

Existem dois programas de educação continuada implementados na segunda metade dos anos de 1990, que se apresentaram com destaque na literatura educacional, inclusive por serem considerados inovadores: o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), desenvolvido no estado de Minas Gerais pela Secretaria Estadual de Educação, tendo como foco Professores de 1ª a 4ª séries das redes estadual e municipais (MINAS GERAIS, 1996); e o Programa de Educação Continuada (PEC), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para todo o ensino fundamental. Ambas as propostas foram financiadas pelo Banco Mundial.

O objetivo do PROCAP era a capacitação de mais de oitenta mil docentes do primeiro ciclo nos conteúdos de português, matemática, ciências, geografia, história e reflexões sobre a prática pedagógica. Buscando alcançar seus objetivos o programa optou pela modalidade a distância, estando os Professores na própria escola, com horário de estudo dentro do calendário escolar. A proposta era centralizada e tinha unidade curricular.

O PEC (1996-1998), visando ao desenvolvimento profissional dos educadores, tinha uma estrutura diferente do PROCAP, pois este foi descentralizado regionalmente, atingindo dirigentes regionais e técnicos, diretores, coordenadores pedagógicos e Professores do ensino fundamental (1ª a 8ª séries), sendo que a modalidade utilizada foi em sistema presencial. As ações do projeto foram desenvolvidas com base em necessidades colocadas pela rede em 19 polos, por universidades e agências capacitadoras, cada uma responsável por um ou mais polos regionais. Entidades capacitadoras:

- Universidade de São Paulo – USP
- Universidade Estadual Paulista – UNESP
- Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
- Universidade de Mogi das Cruzes – UMC
- Instituto Paulo Freire, Universidade de Taubaté
- Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR
- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação
- Cultura e Ação Comunitária – CENPEC
- Cooperativa Técnico-Educacional, Escola da Vila

Dados da pesquisa de Gatti (2008), indicam que houve uma grande diversidade entre as iniciativas implementadas regionalmente ao longo do país, tendo atingido mais de noventa mil atores do sistema escolar.

Todavia, sabe-se que o simples acesso não garante condições de uso adequado da tecnologia disponível e, muitas vezes, ela pode se transformar em mais uma barreira no acesso e uso das informações oferecidas. Isso, porque, a não participação do cidadão na rede amplia a divisão digital, pois “a exclusão digital impede que se reduza a exclusão social, uma vez que as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade vão migrando para a rede” (SILVEIRA, 2001, p. 18).

Neste contexto, a formação continuada para o uso das TIC está presente em trabalhos acadêmicos e em programas

governamentais, nas três esferas (municipal, estadual e federal), mas não há um levantamento de como estas ações estão sendo avaliadas e quais os resultados observados pelos pesquisadores, justificando assim a análise das produções sobre este tema.

Libâneo (1998, p. 43-44) salienta que:

Poucas universidades brasileiras têm uma política definida em relação à formação de Professores para o ensino fundamental e médio. Há um desinteresse geral dos Institutos e Faculdades pelas licenciaturas. Com isso, os Professores saem despreparados para o exercício da profissão, com um nível de cultura geral e de informação extremamente baixo, o que resulta num segmento de profissionais sem as competências pessoais e profissionais para enfrentar as mudanças gerais que estão ocorrendo na sociedade contemporânea.

Neste sentido, o problema que norteou a escrita deste artigo foi: quais são as produções acadêmicas disponíveis no Banco de Teses da CAPES sobre política pública de formação continuada de Professores para a inclusão digital?

A construção da pesquisa

A pesquisa que resultou neste artigo foi realizada no site do “Banco de Teses da Capes” a partir das seguintes palavras-chaves: política pública; política educacional; formação continuada e inclusão digital, com o intuito de responder ao problema deste artigo.

O desenvolvimento da pesquisa deu-se a partir de uma revisão de literatura e análise documental sobre o tema da pesquisa. Segundo Noronha e Ferreira (2000, p. 191):

com estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas idéias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada.

Para a tabulação dos dados contidos nos resumos disponíveis no “Banco de Teses da Capes” foi utilizado um formulário criado no software “Google Drive”, com as seguintes categorias: nível de produção acadêmica, instituição, programa de pós-graduação, palavras-chave, ano da defesa, orientador (a), objetivo/problema da pesquisa, fundamentação teórica, forma de coleta de dados, sujeito/espaco/local da pesquisa, principais resultados, principal conclusão. Posteriormente, os dados foram analisados mediante a bibliografia pertinentes ao tema.

Considera-se, assim, que agrupar os dados de pesquisas acadêmicas em um artigo é importante, uma vez que, os dados encontram-se dispersos em plataformas digitais do governo federal, sem que haja a noção de sua amplitude.

Análise dos dados da pesquisa

Ao todo foram encontrados 13 (treze) dissertações, sendo 7 analisando os indivíduos ou um grupo deles e outros 6 trabalhos analisando programas ou projetos do governo federal, de iniciativa privada ou organização não governamentais (ONG).

Quanto aos programas de mestrado, nove deles eram da área de Educação, 1 da área de Educação Tecnológica, 1 de Educação Física, 1 de Planejamento e Políticas Públicas e 1 em Ensino em Biociências e Saúde, entre 2006 e 2012 (Tabela 1).

Tabela 1 – Ano de defesa das dissertações e a quantidade de trabalhos encontrados por ano.

Ano da defesa	Quantidade de trabalhos defendidos
2006	01
2007	02
2008	03
2009	01
2010	00
2011	01
2012	05

Não foram encontrados nos resumos informações sobre o referencial teórico utilizado pelos pesquisadores, apenas em um trabalho essa informação foi apresentada de forma clara ao leitor e a maior quantidade de trabalhos relacionados a política pública de inclusão digital, por meio de formação continuada de Professores foram encontrados no ano de 2012.

No levantamento das palavras-chave observou-se que as utilizadas para as dissertações analisadas são: inclusão (7), formação (6), TIC (5), políticas (4) e educação (3).

Pimenta (2013, p. 104-105) ressalta que

Há que se pensar também nas condições de remuneração, de trabalho, de formação inicial e contínua. Mas, uma formação que tenha a escola como ponto de partida e como ponto de chegada. A formação contínua não deve ser apenas para certificar (o certificado vem junto), mas é uma formação contínua que tenha *lôcus* escolar e seus problemas como ponto de reflexão e análise e como

análise de teorias, como possibilidade de ajudar a fazer o enfrentamento dos problemas da escola.

Todavia, no mesmo livro do texto de Pimenta, Evangelista (2013), já denuncia que o Banco Mundial (BM) e demais instituições que financiam o nosso país e o sistema de ensino, deixou claro em seus documentos que a formação docente em serviço deve ser preferencialmente um treinamento para ensinar técnicas mais eficazes de uso do tempo em sala, do uso de materiais de aprendizagem de forma a manter os alunos ocupados com tarefas. A autora ainda denuncia que as designações do BM são para uma formação centrada em mecanismos de gestão, controle e avaliação, expropriando a formação, carreira e salários dos docentes.

Todas as dissertações alegam em seus resumos que fizeram pesquisa qualitativa. Os estudos adotaram em geral esse método de pesquisa na qual priorizam a utilização de questionários e a realização de entrevistas, além da análise documental e da pesquisa bibliográfica que lhes servem de base. A abordagem qualitativa tem se afirmado como promissora possibilidade de investigação em pesquisas realizadas na área da educação.

Uma pesquisa com essa abordagem caracteriza-se pelo enfoque interpretativo. Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada (GODOY, 1995; ERICKSON, 1989).

Tabela 2 – Mecanismos utilizados para a coleta de dados para os trabalhos

Ação realizada	Quantidade de vezes utilizada
Entrevistas	8
Questionário	5
Análise de documentos	4
Visita	3
Observação	2
Revisão bibliográfica	2
Registro escrito	1

Quanto sujeitos de pesquisa Professores e programas de inclusão foram mais abordados pelos pesquisadores, sendo o foco principal em quatro trabalhos, já programas de formação foram abordados duas pesquisas e profissionais da educação, professor e aluno e gestores foram sujeitos de pesquisa uma única vez cada um.

Nas dissertações analisadas identificou-se que os problemas de pesquisa apresentados foram quanto a: implantação de recursos (2); práticas docentes (4); formação para uso das TIC (4) e a inclusão digital (3). Estes problemas estudados nas dissertações são resultado de ações desenvolvidas em programas educacionais federais, realizando uma análise inicial a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR), que permite ao MEC oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade do ensino, surgiu como um desdobramento de outras ações governamentais, como o Todos pela Educação por meio do Decreto nº 6.094/2007 e o

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL – MEC, 2007).

O PAR está estruturado em quatro dimensões: gestão educacional, formação de Professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011). A implantação destas ações gera influências que necessitam estudo e reflexão na formação inicial de Professores, visto que esta possui importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização. Essa formação, se bem realizada, permite à posterior formação em serviço ou aos processos de educação continuada avançar em seu aperfeiçoamento profissional, e não se transformar em suprimento à precária formação anterior (GATTI, 2008).

Quanto aos resultados apresentados pelos pesquisadores observou-se em maior quantidade que existe má formação dos docentes para uso das TIC na educação, característica ressaltada em seis trabalhos (46, 1%). Outro resultado observado nas análises foi a existência de problemas na estrutura física relacionada ao uso dos recursos tanto na formação quanto na utilização dos recursos tecnológicos que foram mencionados em três pesquisas (23, 07%).

Há também a existência de dois trabalhos que apresentam como resultado a formação satisfatória para uso das TIC/recurso tecnológico, ocorrendo ainda em um trabalho proble-

mas para acesso à rede mundial de computadores e a pouca valorização da formação em outro trabalho.

Os resultados observados nos trabalhos analisados ressaltam a importância do ambiente escolar e dos investimentos públicos na formação/qualificação docente que apresentados nos anais da CONAE (2010) que dizem que:

A garantia de uso qualificado das tecnologias e conteúdos multimidiáticos na educação implica ressaltar o importante papel da escola como ambiente de inclusão digital, custeada pelo poder público, na formação, manutenção e funcionamento de laboratórios de informática, bem como na qualificação dos/das profissionais. Numa sociedade ancorada na circulação democrática de informações, conhecimentos e saberes, por meio das tecnologias de comunicação e informação, propõe-se a disseminação do seu uso para todos os atores envolvidos no processo educativo, com ênfase nos Professores/as e estudantes, sendo necessária uma política de formação continuada para o uso das tecnologias pelos/as educadores/as (p. 55).

Outro ponto observado nos resultados foram a existência de problemas de estrutura física e o documento referência da CONAE que ocorrerá em 2014 deixa como proposições estratégicas a necessidade de se:

Garantir instalações escolares que atendam aos padrões mínimos de qualidade, com ambientes, tecnologias educacionais e recursos pedagógicos adequados às atividades de ensino, lazer, recreação, cultural e outras (p. 43). Disseminar as TIC e os conteúdos multimidiáticos, nas diferentes linguagens, para todos os atores envolvidos no processo educativo, por meio da manutenção e funcionamento de laboratórios de informática e formação continuada dos profissionais da educação e estudantes (p. 44).

Neste sentido os programas de formação e qualificação existentes por meio de políticas públicas de inclusão digital e de formação continuada devem, em seus planos de ação e custeio, levar em consideração as situações apresentadas pelos pesquisadores, garantindo dessa forma que as propostas apresentadas, e que serão discutidas, pelo documento referência da CONAE (2014) sejam contempladas, objetivando uma real melhoria na formação e inclusão digital e, não apenas programas isolados, e sem análise do contexto social em que os sujeitos estão inseridos, bem como processo de avaliação pós implementação.

Considerações finais

Observa-se que ocorreu um aumento nas pesquisas tendo como foco a formação de docentes e profissionais da educação para inclusão digital, fato ocorrido talvez pelo crescente surgimento de políticas, não somente federais, estaduais e municipais voltadas para a compra destas tecnologias. Não se observou, contudo, teses que abordassem a formação continuada e as políticas de inclusão digital como objeto de estudo, sendo todos os trabalhos de mestrado. O que não minimiza nem desqualifica nenhuma das observações e resultados apresentados, mas mostra este tema como um campo que necessita de reflexões ainda mais densas.

A necessidade de maiores reflexões para uma melhor compreensão destes processos explicita a necessidade que há necessidade de uma formação mais densa em criticidade, saber técnico e pedagógico aos docentes (tanto na educação básica, quanto na superior) para uso dos recursos tecnológicos, bem como de estrutura física adequada e de boa qualidade para as práticas pedagógicas.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília, 1999.

_____. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 12 de jul de 2013.

CARVALHO, A. M. G. de. *Alfabetização digital: um estudo sobre a apropriação dos instrumentos de e-Gov na educação*. 2005. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

CONAE. Conferência Nacional de Educação 2010. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. *Anais da Conferência Nacional de Educação: Conae 2010*. Brasília: MEC, v. 2., 2011, 398 p.

CONAE 2014. Conferência Nacional de Educação: *documento – referência*. Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação. Acessado em 14/08/2013. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación. In: WITTROCK, M. C. *La investigación de la enseñanza*. II. Barcelona– Buenos Aires-México: Paidós, 1989, p. 195-299.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

_____. Os Professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. n 98, p. 85-90, 1996.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). *Formação de Professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seu currículo: relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Fundação Vitor Civita, 2008. 2 v.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas São Paulo*. v. 35, nº 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

LÉVY, P. *A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência*. Tradução de Maria Lúcia Homem e Ronaldo Entler. São Paulo: editora 34, 2001.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Tradução de Décio Pignatari. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.

NORONHA, D. P. ; FERREIRA, S. M. S, p. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (Orgs.) *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA (Org.) *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992.

PERRENOUD, P. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed. 2000.

PIMENTA, S. G. A. Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica e formação de Professores. In: LIBÂNEO, José C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de Professores..* 1. ed. Goiânia: CEPED / Kelps / Gráfica e Editora América, 2013. 91 – 106p.

RANGEL, A. M. *Exclusão cefálica*. Sete pontos. Rio de Janeiro, v. 1, nº 1, maio 2003. Disponível em <<http://www.comunicacao.pro.br/setepontos/1/cefalica.htm>>. Acesso em: 8 jul. 2013.

SILVEIRA, S. A. Exclusão digital: a miséria na era da informação. Editora Fundação Perseu Abramo, 2001. 48p.

O ESTADO E A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DECRETO Nº 6.755/2009 EM ANÁLISE

Fabrício Augusto Gomes¹

As sociedades se reproduzem como coletividade por meio de processos de transmissão de conhecimento de uma geração a outra. Dessa forma, os membros de determinada sociedade são inseridos na cultura construída e partilhada coletivamente. Cada grupo social estabelece os meios pelos quais os conhecimentos serão compartilhados, de forma que uma análise de qualquer aspecto da educação pressupõe conhecer minimamente algumas características essenciais da estrutura social e política da sociedade em questão.

A organização política moderna no Ocidente está marcada pela figura do Estado Nacional, ao qual Campos (2009, p. 81) atribui a condição de “ator principal da política internacional contemporânea [...]”, que se estruturou a partir da convergência de dois fenômenos do mundo moderno, o Estado e a Nação”.

¹ Fabrício Augusto é mestre em educação, linguagem e tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). E-mail: gomesgamaprof@gmail.com

O autor reitera que a formação do Estado Nacional “tem como referência a Paz de Westphalia², ocorrida em 1648 e que marcou o fim da Guerra dos Trinta Anos, com consolidação e difusão após a Revolução Francesa” (CAMPOS, 2009, p. 83). É certo, entretanto, que a estrutura estatal remonta ao mundo antigo (Grécia e Roma), mais especificamente às chamadas cidades-estado da Grécia, de que são exemplos Atenas e Esparta. A composição dessa instituição política, no entanto, tal qual conhecemos hoje, é tributária da Idade Moderna.

Coube ao pensador “Nicolau Maquiavel (1469-1527) o pioneirismo, tanto de perceber este fenômeno de centralidade como de primeiro denominá-lo pelo nome *stato* (Estado)” (CAMPOS, 2009, p. 7). Outra representação fundamental para esse conceito é a metáfora do *Leviatã*, cunhada pelo teórico político inglês Thomas Hobbes (1588-1679), para o qual “o homem é o lobo do homem”, situação que o levou a buscar um ente soberano (Estado), portanto, sobre-humano, para avaliar uma espécie de acordo tácito: o contrato social, que fundamenta as sociedades modernas.

Com vistas a situar o Estado Nacional na história da humanidade, Campos (2009) reitera ainda que:

O Estado como unidade de dominação é um fenômeno recente e produto de uma série de condições surgidas no final

2 A Guerra dos 30 anos que devastou a Europa entre 1618 e 1648 foi um conflito complexo onde se misturaram dimensões religiosas, interesses das potências da época, rivalidades dinásticas e rebeliões dos príncipes contra o Imperador do Sacro Império Romano-Germânico. A Paz de Vestefália, que lhe pôs termo, é consensualmente entendida como um marco decisivo na história das relações internacionais e a generalidade dos autores situa aí a origem do moderno sistema de Estados-Nações, dotados de soberania, com jurisdição sobre um território, tendencialmente laicos e relacionados segundo o princípio do equilíbrio do poder” (MOITA, 2012, p. 17).

da Idade Média e início da Idade Moderna [...] um fenômeno político próprio do mundo moderno, que, com tais características, nem no mundo antigo, nem na Idade Média, ele teria existido (CAMPOS, 2009, p. 75).

A “unicidade de dominação”, à qual o autor se refere, concretiza-se, juridicamente, pelo monopólio da força, relacionando-se à noção de poder. Secco (2007, p. 28) conceitua o Estado moderno pela “centralização dos poderes político, administrativo, legislativo, judiciário, econômico, orçamentário e militar de um povo com território próprio”.

Nessa perspectiva, “os ordenamentos políticos, que se denominam Estado, têm três funções mínimas: poder coercitivo, poder jurisdicional e poder de impor tributos” (BOBBIO, 1987, p. 61). Em linhas gerais, esse Estado resulta da confluência de três entes: Governo, Povo e Território. Todos os sócios do Estado Nacional, quando democrático, estão igualmente subordinados ao seu poder coercitivo, que se concretiza pelo apogeu das leis.

Das várias formas de organização e funções estatais, duas tendências político-ideológicas serão abordadas sinteticamente: liberal (e neo-liberal) e bem-estar (ou *Welfare State*). As políticas públicas adotadas na educação brasileira foram formatadas, em momentos distintos de história recente, sob influências dessas duas maneiras de atuação do Estado.

Azevedo (1997) contextualiza historicamente a primeira tendência:

[...] as raízes da corrente neoliberal encontram-se na teoria do Estado formuladas a partir do século XVII, expressando o ideário do liberalismo clássico então emergente. Esta teoria vem sendo paulatinamente modi-

ficada e adaptada, à medida que o avanço do capitalismo delineava a estrutura de classes com maior nitidez, trazendo-a para o centro da cena econômica e política. Neste contexto, o Estado burguês passa a incorporar uma nova dimensão de legitimidade: a igualdade passa pelo alargamento dos direitos políticos dos cidadãos, proclamando como meio de garantir a participação no poder e o seu controle, fundamentado e organizado na forma de uma democracia (AZEVEDO, 1997, p. 6).

Na defesa do chamado Estado mínimo, os neoliberais acreditam na regulação das relações sociais pelas leis do mercado ou livre comércio. Por essa perspectiva, cabe ao Estado a regulamentação e fiscalização dessas relações, intervindo minimamente ou, se possível, não intervindo na dinâmica da economia. Os adeptos do neoliberalismo “consideram as políticas públicas responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no social” (AZEVEDO, 1997, p. 12).

O Estado forte e interventor provocaria, segundo os liberais, o “inchamento da máquina governamental”, elevando o déficit público. Assim, “uma das características gerais das escolas neoliberais é a proposta de utilização das categorias econômicas para analisar as relações sociais, o Estado e a política” (AZEVEDO, 1997, p. 24).

No Brasil, um exemplo de política pública elaborada sob a influência da perspectiva neoliberal é o Programa Universidade para Todos – PROUNI, que destina recursos públicos à manutenção de bolsas de estudo para discentes de baixa renda em IES privadas, com amparo legal. O texto da Constituição de 1988 apresenta marcas neoliberais. O Art. 206 prescreve que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de **instituições públicas e privadas de ensino**;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade.
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (CF/1988, grifo nosso).

A propriedade privada é a base do liberalismo econômico, fundamentando a coexistência de instituições “públicas e privadas” de ensino. Os liberais defendem que os “poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição, o aquecimento do mercado e a qualidade na oferta dos serviços” (BIANCHETTI, 1996, p 15). Na prática, Estado Moderno e capitalismo liberal estiveram quase sempre “de mãos dadas” na história.

Campos (2009), sobre essa relação, argumenta que:

A separação entre Estado e mercado, postulada pelo liberalismo, não pode ser apresentada como determinante. O que se percebe historicamente é uma relação de complementa-

ridade, às vezes, até certo ponto tensa; o comum, porém, é a interpenetração de interesses do Estado e do mercado (CAMPOS, 2009, p. 75).

Na fundamentação do Estado brasileiro percebem-se também influências dos princípios do Estado do bem-estar social (*Welfare State*), que tem origem no pós-1945, na Inglaterra. A Constituição brasileira de 1988 se “apresenta como uma marca na institucionalização do social no Brasil. Incorpora os direitos individuais e sociais definidos no artigo 6º e [...] abre novas perspectivas para a questão social.” (CAMPOS, 2009, p. 96).

É no bojo deste Estado erigido sob os fundamentos neoliberais, mas com a manutenção legal de garantias sociais, que o direito à educação no Brasil está fundamentado. O Título II da CF/1988 – Dos Direitos e Garantias Fundamentais; Capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, o Art. 6º, versa que:

São direitos sociais **a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010) (CF/1988, grifo nosso).

No Art. 7º, a educação é novamente mencionada, desta vez entre os “direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social”, estabelecendo que:

IV – salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, **educação**, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social (CF/1988, grifo nosso).

No texto constitucional, a educação é mencionada no sentido amplo. O estabelecimento do direito à educação, nesse caso, não se restringe a segmentos específicos: fundamental, médio ou superior. Dessa generalização, deduz-se que todos os brasileiros, submetidos obrigatoriamente à CF/1988, possuem direito ao acesso à educação formal, desde os anos iniciais da vida escolar à educação superior – graduação e pós-graduação. O Art. 205, Capítulo II: Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I: Educação versa que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF/1988, grifo nosso).

No Art. 206, destaca-se ainda, dentre os princípios propostos, “IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – garantia de padrão de qualidade”. Entretanto, o texto constitucional não reservou o direito à oferta de educação formal somente à iniciativa pública. Como já mencionado, exemplificando uma tendência político-econômica neoliberal, “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”.

Na mesma direção, aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9.394/1996, no Art. 45 define que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. A amplitude da oferta de serviços educacionais, entre instituições públicas e privadas, poderia, em princípio, garantir a universalização do acesso; entretanto,

essa realidade está longe de ser alcançada no Brasil, sobretudo no tocante ao ensino superior.

Não é o foco deste trabalho, a abordagem das diversas tipologias de Estado, até porque “não há clareza e nem conhecimento suficiente das formas de Estado que se formaram ao longo da história” (CAMPOS, 2009, p. 69); mas abordá-lo como elaborador e indutor institucional das políticas públicas que respondem às demandas sociais contemporâneas, sob a influência do sistema capitalista, mais especificamente na área educacional.

Para empreender essa análise, será considerada a definição de políticas sociais expressa por Bianchetti,

Estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social. Essas estratégias se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social. Em termos globais, integram estas políticas ligadas à saúde, educação, habitação e previdência social (BIANCHETTI, 1996, p. 87).

As estratégias às quais se refere o autor resultam das convergências ou divergências expostas na “arena de disputas” políticas. Numa democracia representativa como a brasileira, os planos, projetos e as diretrizes, materializam-se na legislação com alguma influência da participação popular, mas, sobretudo, da sociedade política. Da análise dos documentos legais que normatizam as relações sociais depreendem-se uma parte desses conflitos e as influências de cada grupo social envolvido ou interessado nos resultados práticos das “políticas sociais de corte educacional” (expressão usada por AZEVEDO, 1997).

O foco desta análise é o Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profis-

sionais do Magistério da Educação Básica, legislação educacional vigente no país, elaborada e conduzida pelo Estado.

A proposta de análise documental adotada neste trabalho remonta aos estudos de Jobert e Muller, (1987 *apud* AZEVEDO, 1997, p. 64-68), “uma proposta analítica para a política educacional no espaço de intersecção das abordagens”, que intitula o quarto capítulo da obra *A educação como política pública*, escrita por Janete M. Lins de Azevedo. Para esses autores, segundo Azevedo (1997, p. 64), “o estudo das políticas públicas deve privilegiar a análise dos referenciais normativos que as informam”.

As normas, nessa perspectiva, não são ditames estatais, mas advêm da relação entre as demandas da sociedade – levadas a cabo ou não pelos seus representantes – e o ente político constituído por ela para servi-la. Não se trata, porém, de uma coletividade homogênea; compõe-se de indivíduos inseridos em grupos sociais que demandam respostas para necessidades específicas e distintas, nos diversos espaços e momentos da vida em sociedade.

Sobre essa proposta analítica, Azevedo (1997) expõe que:

[...] tanto Muller quanto Jobert preocupam-se com a íntima e dialética relação entre a intervenção estatal e estrutura da organização social. Enfatizam, assim, a amplitude do espaço ‘político’ das políticas públicas, prefigurando-o na dialética da relação entre a reprodução global das sociedades e a reprodução de cada setor específico para o qual se concebe e implementa determinada política. Nesse sentido, as formulações de Muller sugerem uma influência gramsciana (...): Estado tal como concedeu Gramsci: instância superestrutural que engloba a sociedade política – *locus* da dominação pela força e pelo consentimento – e da sociedade civil – o lugar desta dominação pelo consen-

timento (GRAMSCI, 1978b; ANDERSEN, 1986 *apud* AZEVEDO, 1997, p. 59).

As políticas públicas para o fomento da formação docente, inicial e continuada, a exemplo da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, são elaboradas em um contexto amplo de necessidades e interesses de classe e setores, em âmbito regional, nacional e internacional.

Gatti (2008) contextualiza a formação de Professores no cenário internacional:

Na última década a preocupação com a formação de Professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações (GATTI, 2008, p. 62).

Uma tendência mundial não passa ao largo das intenções que alicerçam o sistema capitalista. Gatti (2008) destaca “três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel inovador”:

Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); e, como marcos amplos, a *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação* e o texto *Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior* (UNESCO, 1998); a *Declaração de princípios da*

Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (DACAR, 2000). **Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a idéia de preparar os Professores para formar as novas gerações para a nova economia mundial e de que a escola e os Professores não estão preparados para isso** (GATTI, 2008, p. 62). (grifo nosso)

Observa-se, na exposição da autora, a influência da política neoliberal, não somente (mas também!) por se tratar de um banco que é um dos símbolos máximos do poder financeiro capitalista, mas pela intenção desvelada de se levar adiante uma política direcionada para a formação de “novas gerações para a nova ordem econômica mundial”.

Frente a essa realidade, a autora questiona se “na ordem dos valores, apenas os materiais e econômicos devem prevalecer nas perspectivas educacionais”. (GATTI, 2008, p. 63). Expõe, por fim, a equação proposta pelos liberais: “melhorando a economia, melhoram as condições de vida e pode-se ser mais feliz. A educação ajuda a melhorar a economia, pela qualificação das pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo”. (GATTI, 2008, p. 63).

A legislação brasileira, a partir do advento da LDB 9.394/96,

reflete os aspectos contextuais em que se amplia a representação da necessidade de processos de educação continuada, como nos referimos no início deste texto. As legislações, fruto de negociações sociais e políticas, abrem espaço para as iniciativas de educação continuada, ao mesmo tempo em que também as delimitam (GATTI, 2008, p. 63).

Desde então, os governos imprimem essa tendência ideológica mundial no sistema educacional brasileiro, com ênfase

na formação docente continuada, inclusive em exercício. Para além das ordens do Banco Mundial, vários pesquisadores brasileiros reconhecem que a formação continuada de Professores configura-se uma importante prática para a melhoria da qualidade de ensino. Entretanto, ao fim da formação inicial, o docente necessita se inserir mercado de trabalho, deparando-se com o já antigo dilema entre o estudo continuado e a atuação profissional.

Em decorrência dessa realidade, as instituições de ensino – públicas e privadas – precisam oferecer cursos de atualização para o exercício da docência, incentivando a participação dos profissionais da educação. “Essa formação continuada deve ser entendida, simultaneamente, como um direito e um dever dos Professores” (PRADA, 2011, p. 3).

Não se trata somente do cumprimento de um dever institucional como contrapartida à demanda social dos trabalhadores, mas de uma condição básica para promoção e manutenção da qualidade do ensino no país. Nessa direção, (CONAE, 2011) afirma que, em atendimento a dispositivos legais da LDB/1996, “a formação continuada é direito do profissional da educação e dever das agências contratantes que devem planejar ações para promover o desenvolvimento profissional de seus Professores, que reflete na qualidade da aprendizagem”. A própria Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010) decidiu que deve haver “licença automática e remunerada aos Professores para cursarem mestrado e doutorado” (CONAE, 2011).

A legislação educacional brasileira, a partir da LDB 9.394/1996, “veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação” (GATTI, 2208, p. 64). De fato, antes do advento dessa lei, não somente a iniciativa pública se ausen-

tava dessa temática, mas os trabalhos acadêmicos sobre formação de Professores no Brasil não representavam a importância do tema para a educação, como corroboram os estudos de Brzezinski *et. al.* (1999) sobre o estado da arte da formação de Professores no país nesse período:

O exame das dissertações e teses defendidas no período de 90-96 mostra que a produção discente quase dobrou nesse período, passando de 460, em 1990 para 834, em 1996. O número de trabalhos sobre formação de Professores, porém, não acompanhou esse crescimento; embora tenha aumentado de 28 para 60, nesse mesmo período, manteve uma proporção estável de 5% a 7% sobre o total da produção discente (BRZEZINSKI, *et. al.*, 1999, p. 302).

Rompendo essa tendência, a LDB/1996 reflete um período de debates sobre a importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos.

O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Mais adiante, em seu artigo 80, está que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, *e de educação continuada* (grifo nosso). E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de realizar programas de capacitação para todos os Professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância. No que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (art. 40) (GATTI, 2008, p. 64).

Algumas políticas públicas foram elaboradas nesse período, a exemplo do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que previa um exame nacional de certificação de Professores, instituído pela Portaria Ministerial nº 1.403/93. Gatti (2008) esclarece que, à época, “houve posições fortes contra essa proposta – veja, por exemplo, o documento *Formar ou certificar? Muitas questões para reflexão*, do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (2003)” (GATTI, 2008, p. 65).

O ideal seria formar com qualidade e certificar o profissional por essa formação. Não parece plausível a existência de um sistema nacional de certificação de conhecimento em serviço sem a melhoria da qualidade da formação inicial e a promoção de formação continuada de Professores.

Mais de uma década após a LDB 9.394/1996, o Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Da análise desse documento legal, emergem alguns posicionamentos conflitantes e outros convergentes entre as demandas sociais e as ações governamentais nele previstas.

No caput do Art. 1º, a expressão “Política Nacional” delimita a abrangência das ações previstas no programa e expõe a centralização do comando no Governo Federal. Em seguida, é apresentada a finalidade dessa política pública: “organizar [...] a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”; o parágrafo inicial expressa ainda a forma institucional na qual essas ações serão executadas: “em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”, ou seja, há uma centra-

lização do comando e uma pretensa descentralização da execução das ações.

Outra marca de centralidade dessa política pública é o financiamento. É regra básica da economia que o financiador comanda as ações. Versa o Art. 13 que as despesas decorrentes deste Decreto “correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, à CAPES e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE [...]”.

O princípio da legalidade, um dos pilares do Estado democrático de direito, impõe que todo texto normativo precisa estar em consonância com a legislação maior que rege o país. Essa hierarquia legal é expressa no parágrafo único do Decreto “o disposto no caput será realizado na forma dos Arts. 61 a 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e abrangerá as diferentes modalidades da educação básica”.

A destinação e o público alvo das ações são temas finais do Art. 1º: “formação **inicial e continuada** dos profissionais do magistério para **as redes públicas** da educação básica” (grifo nosso). Uma pergunta, então, emerge desse texto. Se a intenção do governo com essa política pública está expressa inicialmente pelo verbo “organizar”, pode-se depreender que formação inicial para o magistério está desorganizada no país? Como estão as diversas universidades públicas que oferecem cursos de Pedagogia (e demais licenciaturas) para formar inicialmente profissionais para o magistério? Como elas participarão dessa política pública? Para responder a essas perguntas, reitera-se, oportunamente, a reflexão feita por Gatti (2008) acerca do tema:

A pergunta que se coloca é: não seria melhor investir mais orçamento público para a ampliação de vagas em

instituições públicas para formar licenciados e investir na qualificação desses cursos, em termos de projeto, de docentes, de infra-estrutura, deixando para a educação continuada realmente os aperfeiçoamentos ou especializações? Parece-nos que melhorar substantivamente, com insumos adequados e inovações, a formação básica dos Professores para todos os níveis e modalidades seria uma política mais condizente para a melhor qualificação dos trabalhadores nas redes de ensino, e para propiciar aos alunos dessas redes os conhecimentos importantes para sua realização pessoal e no trabalho e sua contribuição para uma coletividade mais integrada (GATTI, 2008, p. 68).

Uma política pública para formação continuada não pode funcionar como um programa de “retrovisor”, direcionada à correção dos problemas decorrentes da formação deficitária dos licenciados. Deve ser, antes, uma política de atualização docente, que aponte para as novas tecnologias e práticas pedagógicas, não contempladas ao tempo que não estavam disponíveis aos estudantes universitários, mas não por déficit dos currículos dos cursos de formação inicial.

A importância da formação continuada para a qualificação dos profissionais do magistério é um consenso entre pesquisadores e Professores. Entretanto, uma variedade de práticas educacionais foi inserida no conjunto de ações classificadas como educação continuada. “As discussões sobre educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja importante, aberto que fica no curso da história” (GATTI, 2008, p. 57).

No Brasil, uma grande quantidade de cursos, em diversas modalidades (presencial, semipresencial ou a distância) passou a ser ofertada nestas duas últimas décadas por várias institui-

ções privadas, associações de classe e confessionais. Vale transcrever a síntese feita por Gatti (2008) sobre o que se tem atualmente com rótulo de educação continuada, em duas vertentes básicas: pós-graduação (titularidade) e atividades diversas para o exercício profissional.

Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. **Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada** (GATTI, 2008, p. 57, grifo nosso).

A oferta estatal de formação inicial e continuada da política pública, definida pelo Decreto 6.755/2009, apresenta o diferencial de ser destinada exclusivamente aos Professores do magistério público da educação básica, como preceituam os dois primeiros princípios expostos no Art. 2º do Decreto n. 6755/09,

I – a formação docente para **todas as etapas da educação básica** como compromisso **público de Estado**, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à

educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

II – a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais.

Há duas dimensões importantes contempladas nesses incisos: política (social e ética) e técnico-científica. A primeira demonstra a importância da garantia do direito subjetivo de acesso à educação de qualidade para a consolidação de um projeto de nação, do qual decorre “o compromisso público” e o dever objetivo do Estado de ofertar esse serviço. A outra aponta para a necessidade de formação técnico-científica sólida, que será alcançada com a formação inicial e continuada de qualidade, que conjuguem a experiência e a atualização docente, aliadas à pesquisa na área de atuação. Importa, assim, “a articulação entre as instituições de educação superior, os sistemas e as redes de educação básica; a colação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública”, previstas no § 1º do Artigo 10º do referido Decreto.

Não há educação de qualidade sem formação docente igualmente qualificada. Estão presentes neste texto legal algumas respostas às demandas da categoria dos Professores, resultantes das lutas empreendidas há décadas no Brasil por entidades civis na busca pela valorização da educação e dos profissionais que nela atuam, pela implantação e manutenção de programas de formação inicial e continuada de qualidade – inclusive em serviço, com a devida licença para estudo, remuneração adequada e pela profissionalização docente.

IV – a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

VI – o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;

VIII – a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

X – a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI – a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente.

Outra informação a ser analisada é a menção feita no texto do Decreto em análise às modalidades presencial e a distância. Há um uso mercadológico da EAD no Brasil. Instituições que se utilizam da tecnologia com objetivos financeiros, substituindo mão de obra com propósito de redução de custos, como, aliás, também se verifica nas modalidades presencial e semi-presencial de ensino.

É notório, porém, que o uso das Tecnologias da Educação e Informação – TIC abriu um leque de novas possibilidades de interação interpessoal em vários setores da sociedade, potencializando também os processos educacionais. A EAD tem sido um caminho promissor para a formação em vários níveis, a despeito de toda a crítica, procedente ou não, que essa modalidade de ensino vem enfrentando.

Quanto ao uso da EAD para a promoção da educação continuada, são pertinentes aos comentários expostos por Gatti (2008), tanto nas ressalvas, como na projeção de avanços e possibilidades.

É preciso considerar que a educação a distância passou a ser um caminho muito valorizado nas políticas educacionais dos últimos anos, justificada até como uma forma mais rápida de prover formação, pois, pelas tecnologias disponíveis, pode-se flexibilizar os tempos formativos e os alunos teriam condições, quando se trata de trabalhadores, de, em algumas modalidades de oferta, estudar nas horas de que dispõem, não precisando ter horários fixos, o que permitiria compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho. A educação a distância ou a mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de Professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal. (GATTI, 2008, p. 65).

No Art. 3º do Decreto em análise, são apresentados os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em evidente consonância com os princípios anteriormente mencionados, de maneira que uma nova análise certamente incorreria em redundância.

Uma instância importante para o planejamento e a execução das ações da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, formatada no Art. 4º deste Decreto, advém da instituição dos “Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente³, em regime de

3 “O Fórum é um espaço importante de discussão coletiva entre os diferentes sujeitos envolvidos com a formação de Professores, além de possibilitar uma articulação maior entre os entes federados, pois os encontros contam com a representação dos municípios, dos Estados e da União”. DARCOLETO; MASSON, 2012, p. 14.

colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação”.

O regime de colaboração é fundamental em uma República Federativa, mas a descentralização das ações não é algo tão comum no Estado Nacional, representado administrativamente pela União, detentora da maior parte dos recursos provenientes dos impostos públicos. A composição institucional do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente permite agrupar representantes de entidades civis e órgãos governamentais. O texto estabelece que os seguintes membros terão assentos garantidos:

I – o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro; indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal; II – um representante do Ministério da Educação; III – dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; IV – o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante; V – um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; VI – um representante do Conselho Estadual de Educação; VII – um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME; e VIII – um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.

A falta da adesão de qualquer um desses membros, no entanto, não impede o funcionamento dos Fóruns Permanentes. Além disso, destina-se espaço, no § 4º, para que “representantes de outros órgãos, instituições ou entidades locais”

possam integrar os fóruns, desde que “solicitem formalmente sua adesão”. A presidência dos Fóruns está destinada, formalmente, no § 5º, “aos Secretários de Educação dos Estados ou do Distrito Federal, cabendo ao plenário dos colegiados indicar substitutos, no caso de ausência ou na falta de adesão de ente da federação”, demonstrando, mais uma vez, a centralização do poder no Estado.

As ações desenvolvidas pelos Fóruns Permanentes serão pautadas na elaboração de um plano estratégico, que prevê um diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação – inicial e continuada, com base nos dados do censo escolar da educação básica, de que trata o Art. 2º do Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008. É importante que a ampliação da oferta de cursos de formação docente seja efetivada em IES públicas, priorizando-se, para a formação inicial, a modalidade presencial. A modalidade a distância, se bem planejada e executada, poderá ocupar um espaço importante na oferta de cursos de atualização para profissionais da educação.

A manutenção da qualidade desses cursos de atualização docente depende da fiscalização pelos órgãos de Estado. Proliferaram-se no Brasil os cursos de aperfeiçoamento, extensão e pós-graduação de qualidade nem sempre atestada. Para fazer frente a essa situação, o Artigo 8º, § 3º e § 4º, do Decreto 6.755/2009 dispõe que, no âmbito desse programa,

os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º.

§ 4º Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação.

Da mesma forma, o § 2º do Artigo 11 autoriza apenas os cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, para integrar os programas de iniciação à docência (PIBIC).

A qualidade na formação inicial e profissionalização docente, de modo que os jovens sejam atraídos à docência, são passos importantes para se evitar a necessidade de implantação de programas emergenciais no futuro. O investimento nos cursos de formação inicial de Professores possibilitará que os programas de formação continuada destinem recursos e tempo para a atualização desses profissionais e não para a correção das lacunas acumuladas no período da graduação.

As condições históricas que construíram a situação atual da educação brasileira fomentam a oferta “emergencial de cursos de licenciatura e de cursos ou programas especiais dirigidos a docentes em exercício [...]”, como prevê o inciso II do Artigo 11 do Decreto 6.755/2009. Esses programas destinam-se a formar graduados não licenciados – resultantes da separação institucional entre licenciatura e bacharelado; licenciados em área diversa da atuação docente; profissionais formados em nível médio, na extinta modalidade Normal.

Dois outros documentos legais derivaram diretamente do decreto 6.755/2009. O primeiro é a Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, que institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR, no âmbito

do Ministério da Educação, cuja condução está a cargo da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES). O segundo é a Lei nº 11.273, de 6 de Fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de Professores para a educação básica.

Considerações finais

Cada sociedade estabelece os meios pelos quais os conhecimentos acumulados serão reconstruídos, retransmitidos ou produzidos pela instituição escolar, o que permite afirmar que ensinar e aprender configuram-se tarefas muito complexas. Assim, a oferta de educação formal de qualidade apresenta-se como uma empreitada árdua e em permanente construção nas sociedades, sejam elas, desenvolvidas ou subdesenvolvidas.

Atualmente, o Brasil vive um momento político e econômico diferente do final das duas últimas décadas do século XX. O país está inserido entre as sete maiores economias do mundo⁴. Essa posição exige que o Estado brasileiro configure os processos institucionais de maneira a atender às demandas

4 PIB de 2011*, em US\$ trilhões Crescimento do PIB em 2012**, em % a.a. Estados Unidos: 15, 1; China: 7, 0; Japão: 5, 9; Alemanha: 3, 6; França: 2, 8; Brasil: 2, 6; Reino Unido: 2, 5; Itália: 2, 2; Rússia: 1, 9; Índia: 1, 8. Dados em: 2011: US\$ trilhões, 2012: % a.a. * PIB de 2011: FMI; ** Crescimento do PIB em 2012: WEO/FMI atualizado em janeiro de 2012. Disponíveis em: <http://www.fazenda.gov.br/divulgacao/publicacoes/economia-brasileira-em-perspectiva/economia_brasileira_em_perspectiva_pt_ed14_fev2012.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2013.

típicas de um país em franco desenvolvimento. E o acesso à educação de qualidade é o ponto chave para qualquer crescimento sustentável, que alie boas condições materiais ao bem-estar coletivo.

Para alcançar e manter uma posição de protagonismo no mundo, é fundamental que a população brasileira seja bem preparada intelectualmente e consciente de suas atribuições sociais. Para isso, não basta incluir os brasileiros no sistema educacional, é preciso mantê-los em instituições de qualidade, promovendo verdadeiramente um espaço para o exercício da cidadania. Para que essa transformação social ocorra, entretanto, as instituições de ensino, que, em última instância, são corporificadas pelos profissionais que as compõem, precisam igualmente ser transformadas.

As políticas públicas representam as ações do Estado na tentativa de efetivar essa transformação. Elas resultam da convergência de forças que atuam na base da sociedade, mas também de divergências que as limitam no tempo e no espaço, minando-as ou, até mesmo, eliminando-as no seu nascedouro. Se por um lado a sociedade caminha no ritmo e na direção que os conflitos estruturais (de classe, econômicos, ideológicos, políticos etc.) nela existentes permitem; por outro, a burocracia estatal, necessária em certa medida ao funcionamento do Estado – ente organizador da vida social moderna – pode facilitar ou dificultar essa caminhada, movido pelos mesmos conflitos sociais estruturantes, já que é igualmente construído e constituído por seres humanos.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica resulta dessa realidade brasileira e o texto do Decreto 6.755 que a instituiu é prova material

disso. Retrata um país que vive, desde as últimas duas décadas, um momento econômico ímpar em sua história; convive com a construção recente de uma democracia, mas enfrenta os resquícios do passado, no qual a educação fora relegada ao segundo (talvez último) plano.

A existência de um aparato legal que aponta em sentido contrário ao retrocesso educacional que marcou parte significativa do passado político brasileiro pode ser um sinal positivo ao futuro. Os resultados dessa política pública no contexto educacional do país poderão ser avaliados daqui a alguns anos.

Referências

AZEVEDO, Janete M. Lins. *A Educação como Política Pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BOBBIO, Norberto. *Estado, Governo, Sociedade: para uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei de diretrizes e bases. Lei nº 9394. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755/09. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, 29 de Jan. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.09/09. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, 09 de Jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Economia brasileira em perspectiva. 7. ed. Brasília. jun. /jul. 2012. Disponível em <http://www.fazenda.gov.br/divulgacao/publicacoes/economia-brasileira-em-perspectiva/economia_brasileira_em_perspectiva_pt_ed14_fev2012.pdf>

BRASIL. Ministério da Fazenda. *Economia Brasileira em perspectiva*. 7. ed. Brasília. jun./jul. 2012. Disponível em: <http://www.fazenda.gov.br/divulgacao/publicacoes/economia-brasileira-em-perspectiva/economia_brasileira_em_perspectiva_pt_ed14_fev2012.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.273/06. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de Professores para a educação básica, 06 de Fev. 2009.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRZEZINSKI, Iria *et. al.* Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. Campinas, SP. nº 68, ano XX, p. 301-309, Dezembro/1999.

CAMPOS, Itamir. *Ciência Política: Introdução à Teoria do Estado*. Goiânia, Ed. Vieira, 2009.

CONEAD. Disponível em: <http://conEaD.abed.prq.br/>. Acesso em 10 out. 2011.

DARCOLETO, Carina Alves da Silva; MASSON, Gisele. A atuação do fórum permanente de apoio à formação docente do Estado do Paraná. *IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anped-sul/9anpedsul/paper/view/1208/131>. Acesso em: 4 de abr. de 2014.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 3, nº 37 jan./abril. Fundação Carlos Chagas, 2008.

MOITA, Luís. Uma releitura crítica do consenso em torno do sistema vestefaliano. *JANUS.NET e-journal of International Relations*, Vol. 3, Nº 2, 2012. Disponível em: observare.ual.pt/janus.net/pt_vol3_n2_art2o. Acesso em: 12 fev. 2014.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. *Dever e direito à formação continuada de Professores*. Disponível em: http://www.uniube.br/propepe/mestrado/revista/vol07/16/ponto_de_vista.pdf. Acesso em 10 Dez. 2012.

SECCO, Orlando de Almeida. *Introdução ao Estudo do Direito*. 10º Ed., Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2007.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DA “DÉCADA DA EDUCAÇÃO”

Léia Gonçalves de Freitas¹

O interesse pela temática surgiu durante a disciplina Políticas Educacionais como possibilidade de aprofundamento teórico para a dissertação de mestrado intitulada Estudo das práticas pedagógicas dos Professores egressos do Programa de Formação em Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER) no Município de Altamira (PA).

Nosso objetivo foi fazer uma revisão de literatura sobre as Políticas Públicas para formação de Professores a partir dos anos 1990, pois concordamos com os autores Freitas (2002, 2007), Chaves; Cabral Neto; Nascimento (2009), Mancebo; Fávero (2004) e Pimenta; Ghedin (2006) dentre outros, que esta foi a década com maior publicação legal sobre a matéria.

A pesquisa foi qualitativa teórico-bibliográfica, por compreendermos que esta é base conceitual e determinante

¹ Léia Gonçalves de Freitas é professora da Universidade Federal do Pará, Câmpus de Altamira – UFPA. Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual do Goiás. E-mail: leiafreitas@ufpa.br

para aprofundamento teórico do problema pesquisado por nós (LÜDKE; ANDRÉ, 2012) que teve como procedimento metodológico: catalogação, leitura, fichamento, elaboração de quadro comparativo e análise da bibliografia apresentada na disciplina em questão, bem como consulta de novas fontes (livros e internet).

O método para análise interpretativa foi o Materialismo Histórico Dialético que tem como norte o “movimento dialético de elaboração do pensamento, ainda que se considere a interferência da ideologia, pois a realidade objetiva é aquela que se constroem a partir das lutas concretas, lutas de classe” (BRZEZINSKI, 2011, p. 4).

Segundo Freitas, (2002, 2007), Chaves; Cabral Neto; Nascimento (2009) e Scheibe (2003), o debate sobre as políticas de formação docente evoca dois movimentos importantes, o primeiro refere-se à reformulação dos cursos; o segundo, à definição das políticas públicas no campo da educação. No primeiro caso, tomamos como análise as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNs) e no último o Parecer CNE/CP nº 115/1999 que criou o Instituto Superior de Educação. Ambos os movimentos para os autores citados contribuíram para que os anos 1990 fossem considerados como a “Década da educação”².

Registra-se nesse período a distribuição das verbas federais sem passar pelos Estados ou municípios; a criação do sistema nacional de educação à distância; a melhoria da quali-

2 Classificação dada à década de 1990 devido ao grande número de textos legais orientadores da educação brasileira durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), tendo como discurso a melhoria da qualidade do ensino e da gestão educacional.

dade dos 58 milhões de livros didáticos; a reforma do currículo e a Avaliação das escolas. Houve também um acelerado processo de formação docente nos Institutos Superiores de Educação (ISES), que trouxe como consequências a degradação do envolvimento da universidade na formação do professor. Vemos então que:

Estes documentos fazem parte de um conjunto de orientações oficiais sobre ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional que se desenvolvem desde final de 1997, quando o CNE (Resolução CP nº 04/97) aprovou as orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Evidenciam, portanto, o processo de flexibilização curricular em curso tendo em vista a adequação do ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações (FREITAS, 2002, p. 137).

Outra medida da “Década da Educação”, segundo Freitas (2002), foi a elaboração dos Parâmetros Nacionais para Educação, denominados pelos documentos oficiais como parâmetros em ação que dentre outros objetivos propunha a criação da rede de formadores, também chamados de multiplicadores. Essa proposta de formação em serviço prima por deslocar a formação para dentro da escola, negando ao professor sua identidade de pesquisador ao mesmo tempo em que atribui ao professor a responsabilização por sua própria formação.

Já Chaves; Cabral Neto; Nascimento (2009) asseveram que essa política focalizadora e racionalmente técnica expressa uma ausência de políticas de valorização e de formação continuada pelas péssimas condições de funcionamento das escolas

públicas, pela redução dos recursos públicos para aprimoramento do processo educativo, trazendo como consequência culpabilização e responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso da escola e da educação pública.

Vai se confirmando, portanto, uma política de formação de Professores que tem na certificação de competências e na avaliação de resultados sua centralidade. É por esta ótica teórica, que analisamos neste artigo as DCNs e o Parecer CNE/CP nº 115/1999, com vistas a melhor compreender como vem ocorrendo essa dinâmica no âmbito educacional e quais são os impactos dessa política para o saber-fazer pedagógico dos Professores.

Refletindo sobre Formação docente no Brasil

Segundo Pimenta e Ghedin (2006) as últimas alterações legais sobre a formação de Professores no Brasil apresentaram seis momentos que são marcos referencial: 1) Movimento baseado no Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96); 2) O segundo movimento marcado por uma forte discussão que resultou nas propostas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais (ANFOPE); 3) processo de regulamentação dos Institutos Superiores de Educação – ISES/ Conselho Nacional de Educação – CNE; 4) regulamentação dos Conselhos Estaduais de Educação; 5) perfil do curso de pedagogia, redação dada pelo Decreto nº 3.276/1999; 6) dificuldade de consenso acerca da formação de Professores.

O primeiro movimento é baseado no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9394/96), que traduziu antiga reivindicação da categoria docente ao exigir formação em nível

superior. O segundo movimento é entendido como a definição/regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores – DCNFP no Brasil.

O terceiro movimento foi marcado por uma forte discussão que resultou nas propostas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais (ANFOPE) cunhada em 1983, que defendeu: a) a existência de uma base comum; b) ter a docência como base para a formação do professor e do especialista; c) existência de princípios norteadores para formação; d) sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria e prática, gestão democrática, compromisso social e político, trabalho coletivo e interdisciplinar, formação inicial e continuada. A outra proposta foi apresentada pelos Professores Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo que acastelavam: a) que a universidade é locus da formação docente; b) a existência de um currículo orientado pela pesquisa; c) formação de educadores para contexto não escolar; d) rejeição da criação do Curso Normal Superior.

O quarto movimento trata-se do processo de regulamentação dos Institutos Superiores de Educação – ISES/Conselho Nacional de Educação – CNE: que busca apontar pressupostos para regulamentação desses *novos* centros de formação. Tal regulamentação refere-se ao Parecer CNE/CP 115/99 – que trata das normas e orientações gerais para organização das ISES, e o Parecer CNE 970/99, que apresenta o curso de pedagogia para formação do especialista e pesquisador em educação.

O quarto movimento, diz respeito à regulamentação dos Conselhos Estaduais de Educação; quinto movimento trata-se do perfil do curso de pedagogia, redação dada pelo Decreto nº

3.276/1999. E o último movimento que é a dificuldade de consenso acerca da formação de Professores.

Destacamos para análise, o primeiro e o terceiro movimento por considerá-los destaques para esta pesquisa. Outro motivo para justificar nossa escolha é que no âmbito das políticas públicas educacionais, segundo os autores Pimenta e Ghedin (2006) são esses os documentos legais em que se pode perceber de maneira considerável a presença das políticas neoliberais na educação.

É preciso marcar, contudo, que tais movimentos de formação fazem parte de uma política educacional gestada desde a década de 1990, sobretudo a partir de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996) que polemizou a formação de professores (SCHEIBE, 2003).

Todos esses textos legais provocaram mudanças na formação docente e compõem as orientações da reforma do Estado provenientes dos organismos financeiros que propõem a adequação do sistema de ensino às políticas de ajuste econômico, que têm como premissa: redefinição da Teoria do Capital Humano, priorizando a polivalência e a flexibilidade (MANCIBO; FÁVERO, 2004). Assim, tanto a Lei 9394/96 quanto o Decreto CNE nº 3860/01³ contribuíram para a desregulamentação⁴ da educação nacional ao permitir a diversifica-

3 Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições.

4 “remoção dos entraves burocráticos legais [...] que interferem nas relações de direito e obrigação entre Estado e cidadão. Contribuiu para a dispersão de experiências e modelos de organização escolar e de discontinuidades de políticas nos âmbitos estaduais e municipais; mais uma vez as políticas eram de governo e não de Estado. Os riscos dessa dispersão são justamente contribuir ainda mais para o quadro de fragmentação a que se assiste na Educação Básica brasileira” (OLIVEIRA, 2011, p. 3).

ção de instituições e cursos, reduzindo educação de qualidade à mercadoria de bens e consumo.

Situação parecida tem o Parecer MEC nº 009/2001 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores. Segundo Mancebo e Fávero (2004), essas DCNs apresentam um embate ideológico entre Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação (CNE).

O projeto MEC 009/2001 tinha por princípios que: a) a formação de Professores da Educação Básica ocorreria em cursos de licenciatura plena; b) a concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação de Professores; c) haja coerência entre formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; d) a pesquisa seja elemento essencial na formação profissional do professor; e) haja organização de um sistema federativo de certificação de competência dos Professores da Educação Básica (MANCEBO; FÁVERO, 2004).

No entanto esses princípios não contemplavam as perspectivas dos representantes da sociedade civil, que consideravam que não houve participação efetiva da sociedade acadêmica e científica, ignorando assim, a trajetória de formação de Professores em nosso país. Diante desse quadro percebemos que essas reformas foram implantadas no campo educacional com a expectativa de ajustar a educação às Reformas do Estado e que pouco foi resolvida a situação nevrálgica da qualificação docente.

Situação que Brzezinski (2010, p. 172) considera não haver equacionamento, haja vista que:

enquanto o Estado brasileiro, [...] , eximir-se de estabelecer uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação, com a perspectiva de construir

um sistema nacional organicamente articulado entre as diferentes esferas – municipal, estadual e federal – e que incida de modo qualitativo sobre a formação inicial, continuada, planos de cargos, salários e condições dignas de trabalho.

Contrariando essa linha interpretativa, percebemos que as DCNFP e o Parecer CNE/CP nº 115/99 não contemplam uma formação integral do professor. Ao contrário, expressam um comprometimento marcado por metas e ações controladas, pragmáticas e normatizadoras que padronizam o conhecimento escolar e os saberes docentes.

Ao cobrar resultados pontuais, esses textos legais exercem um controle burocrático sobre os currículos de formação, tendo como resultado a desvalorização e desabilitação profissional do professor, acarretando precarização e proletarização do trabalho docente ao impor uma formação desconexa do seu saber fazer – pedagógico. Assim, ao substituir os saberes docentes por noções de competências, as DCNFP, segundo Scheibe (2003, p. 178), ajustam “[...] as questões educacionais às regras da mercantilização com toda exclusão que tal escolha produz”.

Neste sentido, as DCNs, trazem como objetivos a imposição de um modelo único para a formação de Professores para o país. Dentre estes, cita-se o fortalecimento dos ISES como locus privilegiado de formação de Professores para Educação Básica, enfraquecendo o debate de formação unitária; a instituição de formação técnico-profissionalizante, reduzindo o papel dos Professores a executores de tarefas pedagógicas. Nisso reside a problemática das DNCs, que têm como núcleo de formação a Pedagogia das Competências como controle intencional do governo.

Compartilha dessa idéia os artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP nº 1/2002, Art. 4º, que certifica que na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I – a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II – o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III – a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os Professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV – os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V – a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros Professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira. (BRASIL, 2012)

Uma formação com forte apelo à Pedagogia das Competências está posta em toda política de formação docente implantada pelo MEC a partir dos anos 1990, política esta consagrada pelo nacionalismo, pelo planejamento, pelo controle dos sistemas produtivos, pela regulação e controle da educação. Ao

adotar esses parâmetros o processo de humanização e empoderamento dos sujeitos via educação fica comprometido.

Salientamos, porém que DCNs e o Parecer 115/99 têm por base de orientação a lógica das competências, que reflete o alinhamento do sistema de ensino às transformações que o sistema capitalista vem enfrentando. Em relação ao Parecer CNE/CP nº115/99, dois problemas fundamentais parecem ter preocupado especialmente o legislador. São eles:

- 1) necessidade de elevar a qualificação dos profissionais dedicados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Tradicionalmente formados em cursos de nível médio, coloca-se hoje a necessidade de oferecer-lhes uma formação de nível superior. A proposta de Curso Normal Superior dentro do Instituto Superior de Educação tem exatamente o objetivo de prover esta formação profissional, preparando docentes para ministrar um ensino de qualidade, dentro da nova visão de seu papel na sala de aula, na escola e na sociedade;
- 2) dissociação entre teoria e prática. Esta dissociação se apresenta em dupla vertente. Em primeiro lugar, na separação entre, de um lado, o ensino das teorias e métodos educacionais e, de outro, a prática concreta das atividades de ensino na sala de aula e do trabalho no coletivo escolar. A dissociação se apresenta também na separação entre o domínio das áreas específicas do conhecimento que deverão ser objeto do processo de ensino-aprendizagem e sua adequação às necessidades e capacidades dos alunos de diferentes faixas etárias e em diferentes fases do percurso escolar (BRASIL, 1999, p. 1-2).

Contestando o exposto, a formação docente nos ISES, quando fora das universidades, tem se configurado num cenário complexo, marcado por um aligeiramento perverso dos cursos, resultado de uma entrada desenfreada do privado na

oferta das licenciaturas nos mais diversos âmbitos. Isto significa uma dissimulada condição de acesso, permanência e conclusão do ensino superior, que para Freitas (2007) é perda irreparável para construção da identidade docente e para a qualidade da educação brasileira.

Destacamos também as péssimas estruturas das ISES, que na sua maioria são prédios que não oferecem conforto aos alunos, não dispõem de laboratórios para pesquisas ou bibliotecas. No que se refere às aulas práticas ou estágio supervisionado, quase sempre essas práticas acontecem por meio de micro aulas ou em escolas da rede municipal de ensino sem orientação ou supervisão do professor formador.

É oportuno lembrarmos que a prática pedagógica e os estágios supervisionados são fundamentais para familiaridade do professor em processo de formação com o cotidiano escolar. Cotidiano esse que retrata espaço de convivência, socialização e conflitos.

Libâneo (2005) certifica que a prática docente é a realização da ação concreta do trabalho do professor. Ela traz em seu bojo manifestações socioculturais e sociopolíticas que asseguram as diversas funções sociais que são impostas pela sociedade e constituídas pelos interesses das classes sociais antagônicas. Neste sentido a prática docente é permeada por determinantes que moldam o tipo de homem, de sociedade e de escola. Assim o modo como os Professores ensinam, selecionam objetivos, conteúdos, avaliam e organizam seu trabalho tem como suporte os pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente presentes no saber-fazer dos docentes.

Outro problema diz respeito às condições de trabalho dos próprios formadores. Quase sempre são contratos temporários sem vínculo empregatício com os ISES. Não há um compromisso mais específico com a formação docente, ocasionando uma desqualificação tanto do professor formador quanto do formando (BARBOSA, 2003). Isso corrobora para a afirmativa de que “para um povo pobre, bastam Professores pobremente formados” (BRZEZINSKI, 2010, p. 178).

Em relação à dissociação entre teoria e prática proposta pelo Parecer CNE/CP nº115/99, a formação docente nos ISES tem como característica principal as questões técnicas, sem articulação com a teoria e especialmente com a pesquisa. Postergando assim um ensino mecanicista e compensatório como lembram Lüdke, Moreira e Cunha (1999, p. 284):

se não forem bloqueadas pela tendência à dicotomização excludente, essas diversas possibilidades podem representar buscas de experimentação e de complementaridade, tão oportunas no momento que atravessamos em nosso país, com a definição das instituições formadoras de Professores para a educação básica

Essa configuração nacional para formação do professor vem sendo gestada numa expansão que não privilegia quaisquer compromissos como uma formação integral do sujeito (FREITAS, 2007). Ao contrário, massifica-o e o desprofissionaliza, pois traz no seu discurso oculto a cobrança por resultados. Isso se reflete sobremaneira na escola e nos Professores. Destes, por sua vez, é cobrada indistintamente a função de preparar consumidores e indivíduos competitivos para responder às imposições de um mercado consumidor exigente e correspondente ao processo de globalização perversa e crucial.

Brzezinski (2010, p. 173), afirma que “a década da educação” tem expressado vigor das políticas públicas neoliberais, em sintonia com a perversidade das relações desiguais sociais mais acentuadas pelo capitalismo brasileiro, a partir dos anos 1970. E que os “os discursos dos executores de políticas educacionais da década da educação vêm contribuindo para reafirmar que o campo da educação é estratégico para o desenvolvimento do país inserido no mundo globalizado” (BRZEZINSKI, 2010, p. 173). Porém o que temos vivenciado é uma política de estado mínimo que traz como consequências a “falência da escola pública” (idem, p. 173).

Evidencia-se, portanto, uma ruptura entre a profissionalização docente com vias à efetivação de um trabalho pedagógico concreto na escola pública de qualidade e um sistema que desprofissionaliza quando se pretende, pelo campo das competências, justificar a definição da política educacional. Scheibe (2003) afirma que embora todos queiram educar para competência é preciso discutir seu significado nos documentos oficiais para educação, pois a Pedagogia das Competências é a pedagogia do pragmatismo, do utilitarismo, do individualismo, da adaptabilidade que busca aprendizagens úteis e aplicáveis. Em outras palavras é o ajustamento do indivíduo às demandas mercadológicas, tanto impregnadas nos discursos estatais.

Segundo Chaves, Cabral Neto e Nascimento (2009), essas reformas ocorridas na educação durante a década de 1990 é reflexo também da sociedade da comunicação e da informação que tem como características a informação como matéria prima; a penetrabilidade em todas as atividades da vida cotidiana; a utilização e constituição de redes; a flexibilidade dos processos, das organizações e instituições e a crescente conver-

gência das tecnologias específicas para um sistema altamente integrado. Para, além disso, a sociedade da comunicação e da informação é resultado dos fatores econômicos, ocupacionais, espaciais e culturais. Sendo assim, ela apresenta uma forma de organização rumo à lógica informacional que prevê a produtividade e competitividade, isto é a lógica informacional depende da capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimento.

Outra característica que marca esse processo é a lógica global pautada em atividades produtivas, consumo e circulação de mercadorias. Esta por sua vez, organiza a formação a partir das necessidades mercadológica em escala global. Neste ínterim, o Estado assume papel decisivo de normatização, regulação, controle e formatação do trabalho docente, passando a modificar e a exigir uma produção de conhecimento cada vez maior, mais rápida e mais flexível, atingindo todos os setores sociais. Destarte, o novo profissional da educação deve ter habilidades conceituais, lógicas e instrumentais que o conduzam ao aprendizado contínuo (CHAVES; CABRAL NETO; NASCIMENTO, 2009).

Por consequência, cresce a necessidade de se trabalhar em grupos, gerir processos, eleger prioridades e criticar propostas. Este contexto gera na formação docente uma visão de resultados, passando então o professor a ser visto como fundamental para o sucesso ou fracasso dos processos educacionais. A sua formação passou a ter como finalidades contribuir para a preparação de cidadãos aptos a conviver e trabalhar na complexidade da vida cotidiana.

Essa nova reordenação nas políticas de formação de Professores traz mudanças diretas na estrutura e conteúdos da

formação realizada. Essas mudanças têm na sua base de orientação as diretrizes econômicas, políticas e sociais do Banco Mundial (BM), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e da Organização das Nações Unidas (ONU) – que reforça a responsabilidade individual do professor com sua própria formação e incentiva as bonificações por produtividade.

Esses organismos internacionais ditam e acompanham tais reformas tendo como meta maior profissionalizar o professor, por compreender focalmente que a problemática da educação no Brasil tem suas raízes na desqualificação docente. Desse modo as orientações são gestadas na articulação da formação em serviço: saber fazer/ saber usar; formação contínua e formação à distância. Todas essas orientações são pensadas tomando por base a racionalidade técnica (CHAVES; CABRAL NETO; NASCIMENTO, 2009).

Bianchetti (1996, p. 12) assevera que esses mecanismos internacionais “[...] implementam e supervisionam os processos que convencionaram a denominar de ajuste das economias à nova ordem mundial globalizada” dentre elas a educação em toda a sua extensão. Nesse sentido, o Estado deixa de “[...] demonstrar até mesmo o interesse na implementação da escola única – diferenciada, liberal burguesa – que destaca, mesmo que ideologicamente, os princípios da universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade do ensino” (LIBÂNEO, 2005, p. 101-102).

Quanto à ONU, para os autores em referências seus pressupostos orientadores da política educacional têm sido pautados inicialmente na Declaração de Santiago (ONU, 1993) – que

defendeu o fortalecimento dos centros de formação de Professores como melhor escolha para profissionalização, por causa das experiências na promoção da profissionalização.

Depois na Declaração de Kingston (ONU, 1996) – que acastelou que a profissionalização docente leva-o à visão ampla da educação, no entanto a capacitação dos Professores deve atender as necessidades de cada estudante, assumindo responsabilidade pelo seu resultado. Por último, temos a Declaração de Cochabamba (ONU, 2001) – onde a profissionalização foi vista como articulação da formação inicial com a formação continuada. Ponto crucial, pois a formação continuada foi apresentada como solução para um “beco sem saída” (LIMA, 2003), uma vez que a formação inicial segundo o Banco Mundial não produzia mudanças significativas, optando assim para a formação continuada em serviço. Além disso, a definição do currículo é centrada no conteúdo e nas atividades docentes cotidianas, dando ênfase sobretudo aos textos didáticos. Esse modelo de formação considera o professor como técnico.

Propaga-se, aqui, uma formação de racionalidade técnica, que atribui aos Professores a responsabilização do sucesso/fracasso do aluno. Modelo demasiadamente desumano, pois não consideram no processo educativo as amarras sociais e culturais do cotidiano escolar.

Ainda segundo Lima (2003), para o Banco Mundial (BM), os Professores e sua formação desempenham um papel importante no processo de melhoria educacional. Essa formação enfatiza a capacitação em serviço, formação inicial e avaliação de desempenho.

Lüdke; Moreira; Cunha (1999, p. 283) asseveram que o as orientações do BM foram pensadas por economistas para Professores executar, estando presente:

a perspectiva do custo-benefício, a consideração das leis do mercado, a aproximação entre as imagens da escola e da empresa como traços comuns daquele discurso. Afinal, trata-se de um banco, um Banco Mundial, representante da racionalidade científica e da eficiência técnica, e é para essa identidade que é preciso olhar.

O que percebemos é que essas recomendações visam formar uma identidade docente pragmática, por meio de certificação, aproveitamento da experiência anterior de Professores, formação em serviço e continuada valorização da remuneração docente por meio de incentivos e bonificações, tendo como parâmetro a participação e o desempenho docente. Ponderando essas recomendações, Lima (2003, p. 189) diz que os Professores são vistos como “insumos caros”, por isso, os governos devem economizar em salários docentes, aumentando o número de alunos por sala, moderando a produção de textos escolares e outros meios de ensino.

O trabalho docente, neste modo de produção economicista proposto desde a formação, gera nos Professores alienação subjetiva e produtiva, pois o reduz ao *status* de técnico e burocrata desprovido de decisões e planejamentos reflexivos mediados pelas relações sociais. O resultado desse processo é uma prática centrada na cotidianidade escolar fragmentada, hierarquizada e homogênea. Descaracterizam-se as possibilidades de resistências no interior das escolas ao mesmo tempo em que os orienta para o trabalho não intelectual, o desprestígio profissional e a não autonomia.

Outro problema é a visão da escola como local econômico, atrelado à questão do poder e do controle. A escola por esta via serve para introduzir e legitimar formas de vida, representações, identidades em favor da contra-esfera política, ou seja, do poder centralizado. A consequência disto é a não construção das escolas em comunidades educativas e de projetos curriculares específicos fundados numa concepção de Professores como agentes socializadores e produtores de conhecimentos.

Com tal trajetória formativa é impossível a não relação complexa com o mundo do trabalho e sua identidade profissional. Lembramos que a identidade docente é construída na e pela estrutura de relações sociais, institucionais, políticas e culturais mantidas pela atividade pensada, logo é práxis. É paradoxal dicotomizar formação e prática, pois as pessoas se hominizam no e a partir do trabalho que tem valor simbólico e material. Daí a necessidade de se pensar a educação, a escola e a formação continuada resgatando o sentido do trabalho; sua inter-relação subjetividade e saber-fazer pedagógico. Pensar a escola como espaço público de discussões sobre o trabalho é construir regras não somente técnicas, mas que organizam as relações entre as pessoas, dimensão ética, reconhecimento dos pares, cooperação e canalização coletiva.

Em contraponto foi gestado e aprovado o Decreto 6755/99, que institui a Coordenação e Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) como responsável pelo fomento a programas de formação. Para, além disso, o decreto citado incorpora o pensamento da Pedagogia das Competências e dos Resultados regulando a formação, a avaliação e o trabalho docente. A CAPES segue as recomendações do Banco Mundial ao incentivar a formação de Professores em Institutos Superio-

res de Educação (ISES). O ensino nestes institutos é técnico – profissionalizante, por suas políticas focalizadas e privatizantes articuladas com os organismos internacionais.

Outra expressão dessa política é o Pró-licenciatura⁵ que contribui para consolidação do movimento de retirada das universidades, dos centros e das faculdades de educação dos processos de concepção e formulação das políticas e programas de formação de Professores. Este programa é desenvolvido no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que dentre inúmeras atribuições tem o papel de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior pública à distância, ofertando licenciaturas de formação inicial e continuada de Professores da educação básica (FREITAS, 2007).

A expressão dessas reformas têm, segundo Freitas (2007, p. 1211) reduzido:

O espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos, e a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de formação de Professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das *competências*, vem produzindo novas proposições para as licenciaturas que se desenvolvem no interior dos programas de educação à distância.

Mesmo considerando a importância dos cursos a distância devido aos arranjos geográficos do Brasil e as condições de trabalho dos Professores, é cabível lembrarmos que tais cursos negam aos alunos o processo de ensino via pesquisa, perdendo

5 “É um programa que oferece formação inicial a distância a Professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental e médio do sistema público de ensino, ele ocorre em parceria com as instituições de ensino superior de licenciaturas a distância, com duração igual ou superior a mínima exigida em cursos presenciais, de forma que o professore-aluno mantenha suas atividades docentes” (BRASIL, 2005, p. 2)

então os Professores sua identidade de pesquisadores. A problemática também é presente na formação continuada em nível de pós-graduação *lato sensu* (especialização)

Conclusão

Ao longo da história brasileira particularmente na “década da educação”, as políticas para formação docente têm sido ações pontuais, reflexo de programas com caráter assistencialista e continuados (FREITAS, 2007). Tais ações repercutem no cotidiano das escolas, impactando diretamente a formação dos docentes brasileiros. A mudança, que mais sofre crítica é referente aos conteúdos do artigo 62 da Lei nº 9394/1996, que introduziu os Institutos Superiores de Educação para atuar na educação básica.

Isto acontece devido à não valorização da pesquisa como eixo norteador da formação docente. Existem ainda outros problemas que para os autores acima citados contribuem para esse quadros, são eles: a) o aligeiramento e fracionamento da formação; b) a ênfase na formação à distância Decreto 5622/05; c) o favorecimento de cursos privados; d) o reordenamento institucional da formação docente para os diferentes níveis e modalidades de ensino; e) os problemas de natureza trabalhista e previdenciária.

Todos esses problemas são decorrentes de medidas reformistas impostas pelas políticas educacionais que, de modo geral, vieram atender os discursos de que a escola e a formação de Professores não davam mais conta de formar para o mundo do trabalho. Neste sentido, ambos passaram a sofrer julgamentos e cobranças. De certo modo, a ser culpados por esse “fracasso” escolar.

Destacamos ainda a existência do discurso de que a formação docente é “Teórica” e dissociada do cotidiano das escolas, restando ao Banco Mundial, à Unesco, à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, gerar e orientar uma política de educação que tem como preleção a melhor qualificação dos sujeitos para enfrentar a concorrência e a competitividade do mercado de trabalho. Para Maués (2003) essa situação resultou em políticas públicas educacionais orientadas por metas e ações que alinham a escola à empresa e os “conteúdos às exigências do mercado” (MAUÉS, 2003, p. 29).

No âmbito da formação de professores, se por um lado, as políticas educacionais também têm sido orientadas pela pedagogia das competências e dos resultados com base na filosofia da Teoria do Capital Humano, que concebe a educação como *fator de produção e de consumo*; por outro lado, Lüdke, Moreira e Cunha (1999, p. 278) dizem que precisamos considerar que a reforma educacional não se reduz apenas aos ditames econômicos, mesmo sendo estes impulsionares dessa reforma, pois “há um conjunto de fatores inter-relacionados na composição desse campo complexo, ao qual nossa análise precisa estar atenta, se quisermos entender para onde caminham as mudanças”.

Referências

BARBOSA, Raquel Lazzari. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo, UNESP, 2003.

BIANCHETTI, Roberto. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação* (Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e

63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95). Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília-Brasil, Maio, 2000. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/coordmat/arquivo>>. Acessado em 20 de setembro de 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001 – *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/00901formprof.pdf>>. Acessado em 20 de setembro de 2012.

BRZEZINSKI, Iria (Org). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Política em Marx: concepção em alguns escritos*. Anpae. Anais do XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e II Congresso Ibero- Americano de Política e Administração da Educação, 2011. CD Rom. ISBN 16773802.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Org). *Políticas para educação superior no Brasil: velhos temas, novos desafios*. São Paulo: Xamã. 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Revista. Educação & Sociedade. V.23, nº 80, ano 2002.

_____. *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada*. Revista Educação e Sociedade. Vol. 28, nº 100, ano 2007. pg. 1203-1230

LIBÂNEO, J. C. As transformações técnico-científicas, econômicas e políticas. In: LIBÂNEO, J. C. [et alli]. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Emilia Freitas de. *O curso de pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas*. In: BARBOSA. Raquel Lazzari. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo, UNESP, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2012.

LÜDKE. Menga. MOREIRA. Antonio Flávio Barbosa. CUNHA, Maria Izabel. *Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores* Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro. 1999, disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a14v2068.pdf>>, acesso em 20 de setembro de 2012.

MANCIBO. Deise. FÁVERO. Maria de Lourdes Albuquerque (Org.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

MAUÉS. Olgaídes Cabral. *Reformas internacionais da educação e formação de professores*. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 89-117, março, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>> acessado em 20 de setembro de 2012.

PIMENTA. Selma Garrido. GHEDIN. Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHEIBE. Leda. *Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LBD*. In: BARBOSA. Raquel Lazzari. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo, UNESP, 2003.

PARTE II

Política, Neoliberalismo e Gestão

NEOLIBERALISMO, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E ORGANISMOS INTERNACIONAIS: AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ENCRUZILHADA ENTRE O POLÍTICO, O ECONÔMICO E O PEDAGÓGICO

Luciano Alvarenga Montalvão¹

A proposta neste capítulo é realizar uma análise acerca dos processos de reforma da educação profissional no Brasil, situados entre as décadas 1980 e 1990. Almeja-se apreender a multiplicidade de fatores envolvidos e as suas inter-relações. Para tanto, considera-se necessário retomar três movimentos históricos que se encontram no cerne de todas as reformas educacionais ocorridas em nosso país nas últimas décadas, em especial nas reformas da educação profissional. São eles: o desenvolvimento e a consolidação do neoliberalismo na América Latina; a reestruturação produtiva do capital e a novas formas de gestão da força de trabalho; a ofensiva dos organismos internacionais sobre a educação dos países em desenvolvimento. A compreensão destes movimentos fornecerá as bases

1 Mestre pelo Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG). É servidor técnico administrativo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e atua também como supervisor de cursos, no programa Mulheres Mil, do Bolsa-Formação do governo federal. E-mail: lucianoalvarengam@gmail.com.

para uma análise das reformas na educação profissional empreendidas entre o início dos anos 1980 e o final da década de 1990, elucidando seus condicionantes políticos, econômicos e pedagógicos.

Neoliberalismo: concepções e desenvolvimento

Nas palavras de Anderson (2008, p. 9), o neoliberalismo foi uma “reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar [...]”. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado”. Embora os principais defensores e ideólogos do neoliberalismo tenham iniciado as suas trajetórias políticas e acadêmicas ainda nos anos quarenta do século XX, é somente a partir de meados da década de 1970 – com o desenrolar de uma nova crise cíclica do capitalismo – que as ideias neoliberais ganharam terreno e concretude.

Para os teóricos do neoliberalismo, o crescente poder dos sindicatos e do movimento operário, por meio de suas pressões reivindicatórias:

[...] destruíram os níveis necessários de lucros das empresas e desencadearam processos inflacionários que não podiam deixar de terminar numa crise generalizada das economias de mercado. O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas (ANDERSON, 2008, p. 10).

Na acepção neoliberal, não seria responsabilidade do Estado qualquer tipo de política pública ou social, seja de caráter protecionista ou assistencial. Caberiam apenas as funções

da disciplina fiscal, de estimulação dos agentes econômicos, de controle inflacionário e de dinamização da economia (ANDERSON, 2008). Quaisquer tipos de serviços – como saúde, educação, previdência, transporte, habitação – seriam considerados gastos excessivos e extraordinários e, portanto, deveriam ser entregues à exploração da iniciativa privada e transformados também em mercadorias.

Para Gentili (1996, p. 9), o neoliberalismo deve ser compreendido como um “complexo processo de construção hegemônica”. Isto porque, ao mesmo tempo em que o neoliberalismo promove mudanças nos planos econômico, político e jurídico, ele lança mão de uma série de estratégias discursivas, cuja finalidade é apresentar novos diagnósticos sobre a crise do capitalismo e novos significados sociais que legitimem o caminho neoliberal como único possível. O projeto neoliberal constitui um verdadeiro esforço de reforma ideológica que visa o estabelecimento de um “novo senso comum” que seja capaz de fornecer coerência e legitimidade ao projeto hegemônico da classe dominante.

A este respeito, Gentili (1996, p. 9) afirma:

Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas e a retórica elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais [...]

O sucesso na construção de uma nova ordem social regida pelos princípios do livre-mercado e livre da interferência pern-

ciosa do Estado dependeria da edificação deste “novo senso comum”. A capacidade ou incapacidade do neoliberalismo alcançar êxito em seus programas e ajustes econômicos estaria diretamente relacionada ao movimento de reconstrução discursiva e ideológica mediante a penetração do receituário elaborado pela tecnocracia neoliberal (GENTILI, 1996).

Na concepção de Bianchetti (2001), a ideologia neoliberal não apresenta outra lógica, senão a do mercado. O conceito de mercado, para o neoliberalismo, é o eixo estruturante das relações sociais e econômicas e, por conseguinte, a força motriz da organização da sociedade. A teoria econômica do livre mercado postula que a economia tende naturalmente a um equilíbrio que é regido pela “mão invisível” e guiado por uma espécie de individualismo, que embora utilitarista, é essencialmente benéfico para a dinâmica social. O mercado, por sua vez, é o mecanismo que regula esses processos econômicos e que seria capaz de corrigir eventuais desequilíbrios no funcionamento do modo de produção capitalista (BIANCHETTI, 2001).

A transposição das categorias econômicas para a análise das relações sociais faz com que, no neoliberalismo, o indivíduo também seja transformado em mercadoria. Como se não fosse suficiente a mercantilização dos indivíduos e das relações sociais, a doutrina neoliberal enfatiza uma concepção determinista de homem, na qual seu sucesso ou fracasso é resultado exclusivamente de seu esforço e de sua racionalidade. “O homem [...] possui as capacidades naturais que lhe permitem desenvolver-se contando com certas doses de instinto, somadas à sua racionalidade, vontade e desejos” (BIANCHETTI, 2001, p. 71).

Braz e Netto (2009) contribuem para elucidar as concepções elementares da ideologia neoliberal:

O que se pode denominar *ideologia neoliberal* compreende: uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da natural e necessária desigualdade entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de mercado) (BRAZ; NETTO, 2009, p. 226).

No início dos anos 1990, o capitalismo dava sinais de uma nova crise cíclica. Os níveis de desemprego e o incremento da dívida pública eram alarmantes em todo o mundo ocidental. O caminho neoliberal – após uma longa trajetória e inúmeras experiências por todo o mundo – demonstrava uma eficiência plenamente contestável, sobretudo em termos de seus objetivos principais, a recuperação do capitalismo e das taxas de crescimento da economia. Nessa conjuntura, o que se esperava é que este projeto fosse colocado em cheque. Não foi o que aconteceu de fato. O neoliberalismo não só resistiu em suas localidades predecessoras como entrou em fase de expansão e consolidação (ANDERSON, 2008).

O Brasil foi o último país da América Latina a implantar o programa neoliberal. Havia, em torno deste projeto, um eixo que unificava empresários e economistas que criticavam severamente o modelo econômico brasileiro que resguardava ao Estado as funções estratégicas e de planejamento. Com as sucessivas e recorrentes crises dos planos econômicos nos anos oitenta, o projeto neoliberal foi, progressivamente, deixando de ser meramente doutrinário para se constituir em um programa de cunho econômico e político. Os neoliberais

passaram a defender o modelo neodesenvolvimentista como forma de solucionar o esgotamento do modelo econômico brasileiro. O novo liberalismo, que já havia dominado a América Latina, chegou ao Brasil com toda força e intensidade (FIGUEIRAS, 2006).

O Brasil, assim como os demais países latinos, integrou-se à agenda neoliberal programada para a América Latina sob os ditames do Consenso de Washington², cujo objetivo era manter a estabilidade e a dinamicidade da economia mundial. As ações eram planejadas para diminuir os “excessivos” gastos da esfera pública com o ímpeto de garantir a quitação das dívidas dos países subdesenvolvidos com as nações desenvolvidas. Esta agenda previa a implantação de políticas e reformas econômicas direcionadas especificamente aos países da periferia do capitalismo, dentre elas: disciplina fiscal; reordenamento na prioridade dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; privatização das empresas estatais; desregulamentação da economia (PORTELLA FILHO, 1994).

Pode-se afirmar que o projeto neoliberal, embora não contemplasse os interesses de todos os setores sociais, conseguiu se afirmar amplamente na sociedade brasileira através de seu discurso doutrinário, alcançando inclusive respaldo para a realização de cortes de recursos para políticas sociais e para as privatizações dos bens públicos. Em resumo, o neoliberalismo, na mesma medida em que trouxe mudanças na dinâmica econômica e produtiva, provocou profundas transformações

2 A expressão Consenso de Washington foi cunhada, em 1990, pelo economista americano John Williamson para se referir a um conjunto de medidas comuns, formuladas por instituições financeiras, para serem implementadas nos países latinos americanos com o objetivo de estabilizar a economia global (GENTILLI, 1998).

na estrutura do Estado, refuncionalizando-o. O processo de desregulamentação da economia e o fim dos monopólios estatais, em conjunto com o processo de privatização das empresas públicas, tiveram como consequências a redução significativa da presença do Estado nas atividades econômicas e sociais e, em contrapartida, o avanço de grupos privados – nacionais e estrangeiros – sobre tais atividades, agora reguladas pela dinâmica do mercado (FILGUEIRAS, 2006). Tal movimento, objetivamente, irá também avançar sobre a educação.

A reestruturação produtiva do capital

A crise estrutural do capital, de meados da década de 1970, atingiu o centro dinâmico do sistema capitalista, tendo efeito até mesmo sobre as economias mais sólidas – como Estados Unidos da América, Europa Ocidental, Japão – obrigando estes países a dar início a um amplo processo de reestruturação do capital, o qual, por sua vez, irá demarcar seus efeitos nas mais variadas instâncias da vida do ser. É neste contexto sócio-histórico que irá se desenrolar também um novo processo de reestruturação produtiva capaz de redimensionar totalmente a organização do mundo do trabalho (ALVES, 2007).

Para Alves (2012, p. 33) a reestruturação produtiva consiste “o movimento de posição (e reposição) dos métodos de produção de mais-valia relativa³” por meio do qual o capital busca novas maneiras de organizar o trabalho mais adequadas ao

3 O capitalista pode lançar mão de duas estratégias para ampliar a sua margem de lucro no processo produtivo: estender a jornada de trabalho de modo que os salários sejam mantidos constantes ou aumentar a produtividade física do processo de trabalho por meio da mecanização. A esta segunda estratégia Karl Marx (2004) dá o nome de mais-valia relativa;

processo de autovalorização do valor. Em cada etapa do desenvolvimento do capitalismo, de acordo com o autor, os métodos de produção de mais-valia relativa são “repostos em sua processualidade dialética”. Com base nas leituras de Marx, Alves (2012) explicita que o capitalismo somente se desenvolveu e se expandiu para diversas localidades do mundo porque foi capaz de dar a luz a diversos métodos de produção de mais-valia relativa, por meio dos quais o capital sana a sua necessidade infinita de autovalorização do valor (ALVES, 2012).

Esta análise é complementada por Dias (2009, p. 46), que afirma que:

O capital subordinou o trabalho, real e formalmente. A história sob o capitalismo aparece como *a história natural do capital*, das técnicas, da produção, nunca do trabalho. As forças produtivas do trabalho aparecem como forças produtivas do capital. No interior do círculo do capital, negador da historicidade do trabalhador, o trabalho parece não ter vida própria. Para permitir a ampliação do processo de subsunção real do trabalho ao capital e liberar ao máximo a sua capacidade produtiva (...) o capitalismo tem que negar o direito de existência de qualquer forma antagônica.

O desenvolvimento do capitalismo industrial ocorreu a partir de intensos processos de reestruturação produtiva. A primeira Revolução Industrial nada mais foi do que um amplo processo de reestruturação das formas e dos modos de se produzir mercadorias e de se organizar o trabalho. Ao longo do século XX, a reestruturação produtiva foi marcada pelas inovações tecnológicas e gerenciais do taylorismo-fordismo⁴. Na atuali-

4 Tanto o fordismo quanto o taylorismo constituem novas formas de gestão da força de trabalho as quais foram responsáveis por impulsionar a produção em massa de mercadorias no século anterior. Para Alves (2007) estes dois

dade, pode-se verificar um novo processo de reestruturação produtiva que surge no bojo da chamada Terceira Revolução Industrial. Também conhecido como *toyotismo*⁵, este processo é marcado por uma verdadeira revolução tecnológica, eletrônica, informacional e organizacional. Em síntese, a reestruturação produtiva pode ser caracterizada como um “longo processo de mutações sócio-organizacionais e tecnológicas que alteraram a morfologia da produção de mercadorias em vários setores da indústria e dos serviços” (ALVES, 2007, p. 155).

Na particularidade do capitalismo brasileiro, o movimento de reestruturação produtiva comporta elementos de continuidade e descontinuidade. Ainda que o Brasil tenha ocupado uma posição de inserção subordinada à dinâmica do capital internacional, o padrão interno de acumulação econômico pôde se consolidar, sobretudo, com a superexploração do trabalho, dada uma combinação entre baixos salários, ritmos intensos e longas jornadas de trabalho. Esse modelo econômico foi capaz de se expandir até meados dos anos setenta. A partir da década de 1980, o padrão produtivo brasileiro começa a sofrer as primeiras mutações, porém ainda de forma bastante limitada e seletiva (ANTUNES, 2003).

Na década seguinte, o País experimentou a intensificação das transformações baseadas na acumulação flexível e no modelo japonês. Ao mesmo tempo em que é possível apontar

movimentos consistem na introdução da ciência e da tecnologia moderna na base da esfera produtiva.

5 Diferentemente do fordismo/taylorismo, o modelo japonês estrutura-se em torno da demanda, buscando atender exigências mais específicas e individualizadas do mercado de consumo. Tem como fundamentos o trabalho em equipe, a multivariabilidade de funções, a horizontalização e flexibilização da produção, o controle de qualidade e terceirização e subdelegação de atividades (ANTUNES, 2001).

um movimento de realocização geográfico-espacial dos complexos industriários (em busca de níveis salariais mais baixos) é possível observar o crescimento de outros ramos de atividades, sobretudo no setor de serviços. Em termos da organização interna da produção e da gestão da força de trabalho, é possível apontar algumas transformações significativas: reorganização dos *layouts* das empresas; implantação de fábricas de tamanho reduzido e organizadas em células produtivas; tentativa de redução dos níveis hierárquicos e horizontalização das empresas; ampliação das terceirizações (ANTUNES, 2003).

Mediante a conjuntura de reordenamento da produção, das inovações técnico-gerenciais e das mudanças nas formas de gestão da força de trabalho, é notável uma verdadeira ofensiva de enxugamento da força de trabalho nas empresas e indústrias. A nova organização do capital exige, naturalmente, um novo tipo de trabalhador. Diferentemente do trabalhador especializado do fordismo e do taylorismo, o novo trabalhador – agora “promovido” à condição de colaborador – necessita ser polivalente e multifuncional, caso contrário se torna descartável na atual dinâmica produtiva.

A compreensão destes movimentos de reestruturação produtiva – e seus desdobramentos nas formas de organização e gestão da força de trabalho – serão de fundamental importância para que se possa compreender qual é o tipo de trabalhador que passa a ser requisitado nos diferentes níveis hierárquicos e esferas do mundo do trabalho. Tal elucidação servirá também como subsídio para a apreensão dos direcionamentos e diretrizes impostos aos processos de reforma da educação profissional. Antes de discutir as referidas inter-relações, vale a

pena apresentar, brevemente, o projeto de educação defendido pelos organismos multilaterais, uma vez que este também faz parte da trama que permite compreender as reformas na educação profissional.

Projeto educacional ditado pelos organismos multilaterais

A hegemonia da ideologia neoliberal e a intensificação dos processos de reestruturação produtiva promoveram o ressurgimento da aceção de educação vinculada aos preceitos desenvolvimentistas, visão amplamente difundida pelo conjunto de documentos publicados pelos organismos multilaterais. Para Lima (2006), a história das políticas educacionais brasileiras é atravessada pelas relações com estes organismos internacionais e regionais, mas é a partir dos anos 1990 que se tornam explícitas as diretivas destes órgãos e instituições do capital para a educação.

Documentos produzidos e publicados pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD ou Banco Mundial), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e também por organismos locais – como a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) – passam a reafirmar a importância da educação para o desenvolvimento econômico e social das “nações periféricas” ao mesmo tempo em que defendem enfaticamente a necessidade de abertura deste “serviço” à iniciativa privada (LIMA, 2006).

Segundo Lima (2006):

Ao longo da década de 90, desencadeia-se uma ampliação do espaço privado não somente nas atividades diretamente ligadas à produção econômica, mas também no campo dos direitos sociais conquistados pelas lutas da

classe trabalhadora, o que gera um aprofundamento no processo de mercantilização da educação. [...] Desta forma, o processo de privatização envolve dois movimentos: a) a expansão de instituições privadas através da liberalização dos serviços educacionais; b) o direcionamento das instituições públicas para a esfera privada [...].

Consoante à lógica imposta pelos organismos multilaterais, o Estado deixa de ser o executor das políticas educacionais para se tornar um agente facilitador dos marcos políticos e jurídicos capazes de garantir o avanço dos setores privados da economia sobre a educação. Instaure-se o processo de privatização educacional sob a égide de organismos como o Banco Mundial, garantindo a expansão das instituições privadas e a liberalização dos “serviços educacionais” prestados por fundações de direito privado, a cobrança de taxas e o enxugamento dos investimentos nas instituições públicas (LIMA, 2006).

As orientações do projeto educacional para o continente Latino Americano podem ser encontradas em vários documentos do período, sendo o principal, o produzido pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) intitulado *Educação e Conhecimento: pilares básicos da transformação produtiva com equidade*. De acordo com Maués (2008), este documento apontava a necessária adaptação dos sistemas educacionais às exigências do mercado, subjugando-os à dinâmica dos setores produtivos. Era evidente o direcionamento dado às políticas educacionais para estreitar os vínculos entre educação e produtividade, haja vista que o sucesso da reestruturação produtiva requeria investimentos maciços em qualificação e formação de recursos humanos.

Esse organismo regional defendia a tese de que a difusão e incorporação do progresso técnico e científico constituiria a

base para a transformação produtiva e a construção da equidade. Entretanto, para que tal movimento se concretizasse, seria necessário criar as condições educacionais que contemplassem a capacitação da mão de obra e a incorporação do aparato científico e tecnológico nas estruturas produtivas. Isso significaria amplas reformas educacionais, sobretudo nos níveis de ensino responsáveis por “qualificar” aqueles que são a base do processo produtivo, os trabalhadores (MAUÉS, 2008).

Em 1996, a CEPAL divulgou outro documento intitulado *Equidade e Transformação produtiva: um enfoque integrado*. Neste também a educação e o conhecimento aparecem como fatores de promoção do progresso e do desenvolvimento, reafirmando a necessidade de investimento em educação como uma espécie de fator de integração que garantiria que a reestruturação produtiva se efetivasse com equidade. Ambos os documentos citados e os demais produzidos pela CEPAL ao longo dos anos 1990 tinham um objetivo explícito: apresentar novos paradigmas que deveriam orientar as políticas econômicas e sociais – dentre elas as políticas educacionais – a serem executadas pelos emergentes governos neoliberais latinos. É notável que as orientações oriundas da CEPAL já evidenciavam o projeto de vinculação direta entre setor produtivo e setor educacional, entre mercado e educação (MAUÉS, 2008).

No plano da educação profissional destaca-se, ainda, a influência do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também conhecido como Banco Mundial. Em um documento de 1992, o Banco ressaltava a importância de separação dos currículos da educação geral e da formação profissional. De acordo com Cunha (2000, p. 49), nas diretrizes apresentadas por esta agência multilateral “a educação e a capa-

citação demandariam coisas diferentes dos sistemas, das instituições, dos instrutores e dos administradores”. Neste sentido, a separação definitiva entre a educação e a capacitação profissional somente traria benefícios, porque cada projeto específico de formação se concentraria em sua respectiva “missão”. O desenvolvimento de formas de capacitação e qualificação cada vez mais especializadas, e diretamente ligadas à economia e aos setores produtivos, era outra recomendação explícita do Banco Mundial (CUNHA, 2000).

No que tange à vinculação institucional da educação profissional e tecnológica, o Banco Mundial defendia a retirada destas modalidades de capacitação do âmbito do Ministério da Educação. Recomendava a agência que se caso a vinculação ministerial se mostrasse indispensável, as escolas técnicas e profissionalizantes deveriam ter um tratamento diferenciado no que diz respeito à burocracia estatal e à flexibilização dos programas educacionais (CUNHA, 2000). Tal como a CEPAL, o Banco Mundial advogava que a função primordial da educação era a de promover o desenvolvimento, entretanto seus documentos são ainda mais claros no que diz respeito ao papel fundamental das instituições educativas na produção de conhecimento e formação de mão de obra para atender às exigências do capital.

A reforma da educação profissional na encruzilhada

A educação profissional Brasileira vem passando por sucessivas reformas desde a sua implantação no País nas primeiras décadas do século passado. Em alguns momentos de sua controversa história, a educação profissional se aproximou da educação propedêutica, em outros, constituiu-se quase como seu polo de

oposição. Segundo Manfredi (2002), em alguns períodos históricos prevaleceu o dualismo: educação escolar acadêmico-genera-lista com o ensino profissionalizante estrito – no qual o aluno recebia apenas as informações necessárias ao domínio de um ofício, sem qualquer tipo de aprofundamento. Em outros períodos, existiu a tentativa de aproximação e integração de modo a combinar a formação profissional com um conjunto básico de conhecimentos mais amplos e adequados ao progresso dos estudos do estudante (MANFREDI, 2002).

Quanto às finalidades e objetivos da educação profissional ressalta-se que, desde o seu surgimento, essa modalidade de educação intenta articular-se ao trabalho. Kuenzer (1988), sinaliza que a educação profissional vem se estruturando de forma paralela ao sistema regular de ensino e tem uma finalidade muito específica “a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional” (KUENZER, 1988, p. 12).

Observa ainda Kuenzer (1988), que a separação entre educação e formação profissional é reflexo da divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual que impera no modo de produção capitalista. Considerando que a divisão social e técnica do trabalho é uma premissa fundamental do capitalismo, à medida que ocorre o rompimento entre a teoria e a prática, e que os indivíduos são preparados para atuarem em posições hierárquicas e tecnicamente diferenciadas no interior do sistema produtivo, o desenvolvimento natural deste processo é a constituição e a consolidação de sistemas educacionais que se sustentam nesta dualidade estrutural que delega a educação à burguesia e condena o povo à formação profissional

Devido à natureza deste trabalho que implica limitações de extensão, não há possibilidade de aprofundamento da base legal que institucionalizou a educação profissional no Brasil, mas pretende-se, como já mencionado, traçar um panorama geral do contexto histórico, político e educacional que influenciou as reformas empreendidas na educação profissional, nas décadas 1980 e 1990. Sendo assim, interessa, em especial, discutir o conjunto das transformações que se relacionam com as reformas realizadas na educação profissional no plano jurídico, pedagógico e ideológico. Com base nos autores aqui citados, tem-se clareza de que essas reformas não somente cumpriram e cumprem o papel de manutenção da dualidade estrutural, como estão intrinsecamente ligadas aos condicionantes políticos, econômicos e sociais anteriormente apontados.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), juntamente com os processos de reestruturação produtiva do capital, emerge no plano ideológico o imperativo da *sociedade do conhecimento*. O discurso proclamatório da sociedade do conhecimento é o da emergência de um “cognitariado”, que na sociedade “pós-classista” substitui o proletariado. Trata-se de um grupo amorfo de indivíduos capazes de sobreviver em uma sociedade descontínua, onde as mudanças se processam de forma muito rápida e na qual prevalece sempre a incerteza. Tais princípios, de forma nítida, se apresentam como reflexos da nova dinâmica do mundo do trabalho frente às transformações impostas pela reestruturação capitalista.

No plano das reformas educacionais, o ideário da sociedade do conhecimento vem acompanhado de um conjunto de proposições que vão desde o plano organizacional até o plano

pedagógico. De uma forma geral tais reformas se fundamentam em princípios neoliberais e reinstauram a “ditadura do mercado”. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), as políticas no campo da educação básica e da formação profissional, desenvolvidas na perspectiva de uma sociedade desigual, porém integradora, tratam na sua essência de

[...] produzir e reproduzir uma força de trabalho adequada às demandas dos processos de desenvolvimento e afirmar a educação e formação profissional como uma espécie de *galinha dos ovos de ouro* para tirar os países periféricos e semiperiféricos de sua situação e alçá-los ao nível dos países centrais. Do mesmo modo, acalenta a promessa de mobilidade social mediante a busca de empregos de maiores salários (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 7).

No plano pedagógico, a incerteza cultivada pelo ideário da sociedade do conhecimento irá encontrar respaldo na nascente Pedagogia das Competências. A noção de competência, cunhada nos meios empresariais, será incorporada à educação com o propósito de colocá-la a par dos desafios e instabilidades do novo mercado de trabalho. Nesta abordagem impera a proposição de uma formação flexível, pois o trabalhador é preparado para a inconstância da empregabilidade. A Pedagogia das Competências é subsidiária da noção de que cada sujeito é o grande responsável pelo seu sucesso ou fracasso, que, por sua vez, é resultado da sua capacidade ou não em adaptar-se e integrar-se à dinamicidade do mercado de trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 9).

Em termos das reformas da educação profissional, o novo ideário pedagógico introduziu a noção de competência como uma referência primordial tanto para estrutura quanto para o currículo, que passam a demandar também uma ampla refor-

mulação. Os conhecimentos distribuídos em conteúdos das disciplinas deixam de ser um fim em si mesmo para se transformarem em substratos para o desenvolvimento de competências técnicas e operacionais. Na mesma medida, o trabalho educacional é deslocado da esfera do ensinar para o âmbito do aprender a aprender, enquanto que a metodologia de ensino passa a ser imbricada, necessariamente, com as ações e os processos de trabalho (RAMOS, 2002).

Para a autora, a emergência da Pedagogia das Competências cumpre, pelo menos, dois propósitos:

- [...] a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho;
- b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais (RAMOS, 2002, p. 401).

Kuenzer (2000), por sua vez, afirma que as tradicionais formas de educação profissional, que têm como base o paradigma taylorista/fordista, vão se tornando historicamente superadas frente às inovações técnicas e organizacionais, e as novas formas de gestão da força de trabalho. A mudança de um modelo que faz uso extensivo da força de trabalho semi-qualificada para outro modelo baseado no uso intensivo da força de trabalho cooperativa, qualificada e polivalente traz como consequências a celebração e a necessidade da qualificação profissional como forma possível de inserção do trabalhador na nova dinâmica produtiva. Uma vez que a educação profissional não conseguiu superar a dualidade histórica entre a qualificação para o trabalho e a formação geral, o que ocorre é

a criação de um grupo privilegiado de profissionais qualificados à revelia de um enorme contingente de trabalhadores educados de forma precária (KUENZER, 2000).

O caráter instrumental atribuído à educação profissional e Tecnológica pode ser vislumbrado em um documento intitulado *Realizações do Ministério da Educação – Período 85/90*, no qual a finalidade da constituição dos cursos técnicos e profissionalizantes é aclarada. São organizados “para se incorporarem aos processos produtivos e à prestação de serviços à população e para atuarem como força auxiliar às equipes de pesquisa de desenvolvimento tecnológico”. (BRASIL, 1990, *apud* SHIROMA; AZEVEDO; COAN, 2012, p. 29). Em suma, as reformas e os ajustes empreendidos na educação profissional a partir da década de 1990, em geral, objetivavam viabilizar a formação de um trabalhador qualificado, situado, na escala das relações produtivas e educacionais, em um nível intermediário entre o técnico e o superior. Desenha-se, assim, o novo perfil de qualificação que o sistema produtivo e o mercado de trabalho passam a demandar.

As reformas na educação profissional se efetivaram, significativamente, a partir da segunda metade da década de 1990. Tomando como referência as políticas educacionais do período, Manfredi (2002), aponta dois marcos legais no processo de transformação da educação profissional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997). Enquanto a LDB/1996 procede uma nova tentativa de reconciliar a histórica dualidade estrutural entre a educação profissional e a educação propedêutica, o Decreto Federal 2.208/1997 reafirma a subjugação da educação profissional ao seu caráter instrumental. De

um lado, a LDB/1996 propõe a integração entre o ensino médio e o ensino técnico, em uma tentativa de articular os currículos e os projetos pedagógicos complementarmente. De outro lado, o Decreto nº 2.208/1997 tenta posicionar a formação profissional como uma espécie de espaço de transição entre a escola e o mundo do trabalho, reafirmando seu papel na qualificação de profissionais aptos a ocupar postos laborais específicos e determinados (MANFREDI, 2002).

As políticas de educação profissional concebidas após a LDB/1996 e o Decreto nº 2.208/1997, no entendimento de Kuenzer (2006), são pautadas no discurso da inclusão por meio da qualificação profissional. No entanto, não surtiram os efeitos proclamados e recrudesceram as já precárias ofertas educacionais direcionadas aos trabalhadores. Esses programas e projetos de formação profissional se localizam em um contexto de profundas transformações no mundo do trabalho. Tais mudanças implicaram a exclusão de postos laborais na esteira da reestruturação produtiva, e a inclusão dessa força de trabalho, de forma precarizada, em outros pontos da cadeia de produção. Já do ponto de vista educacional aconteceu um movimento na direção inversa, embora integrado ao anterior: as políticas de educação profissional, no intento da democratização, provocaram um suposto incremento na inclusão, enquanto tornaram os processos educativos uma mera oportunidade de certificação de competências (KUENZER, 2006).

Para Manfredi (2002), as reformas da educação profissional brasileira pode ser analisadas a partir da compreensão de que:

[...] as mudanças técnico-organizativas introduzidas com a adoção do padrão capitalista de acumulação flexível iriam gerar tensões e contradições entre o velho

sistema educacional e as novas necessidades de educação para o trabalho. Novas demandas e necessidades iriam tensionar velhas estruturas e fazer emergir, a partir da segunda metade dos anos 90, os debates para a reestruturação do ensino médio e profissionalizante e, de outro, fazer frente às exigências de construção de uma nova institucionalidade, que dê conta dos processos em curso de reestruturação produtiva, de internacionalização da economia brasileira e da pressão de ampliação de direitos sociais (MANFREDI, 2002, p. 107-108).

No entendimento de Alves e Batista (2010), as reformas neoliberais e os complexos de reestruturação produtiva impulsionaram uma visão que atribuiu um papel central à educação profissional, especialmente porque esta assume a tarefa de formar a força de trabalho e desenvolver as competências para satisfazer necessidades do mercado de trabalho. Juntamente com a edificação dessa nova institucionalidade, impõe-se a ideologia de uma nova educação profissional, cujas noções de competência e empregabilidade constituem a sua retórica principal. Não existe muito clareza ou consenso sobre o perfil do trabalhador exigido no contexto de reestruturação produtiva do capital. No entanto, as propostas emergentes de educação profissional tem enfocado a ideia de novos atributos que se situam no modelo pedagógico do “aprender a aprender”. Trata-se de uma proposta de formação funcionalista, resultante de um processo de escolarização integrado acriticamente às experiências de trabalho (ALVES; BATISTA, 2010).

A nova “pedagogia do capital” cumpre os seguintes objetivos fundamentais, de acordo com Machado (1996, p. 49):

[...] o aumento da produtividade, a formação técnica e a conformação normativa de comportamentos, atitudes e valores. Sua lógica se orienta pela busca da maximi-

zação da intensificação do trabalho, da eliminação da porosidade entre o aprender e o fazer, da flexibilização do sistema de ensino-aprendizagem, visando alcançar ganhos significativos com a redução de custos, com o *feedback* de retroalimentação, fundamental ao desenvolvimento de ações corretivas [...]

Mediante o exposto, acompanha-se o pensamento de Manfredi (2002, p. 138), quando esta afirma que “a reforma instituída legitima um projeto não consensual, o qual, de um lado, instaura o dissenso sobre sua implementação e, de outro, a desestruturação das redes de ensino preexistentes”. A educação profissional na virada do século, para a autora, constitui um complexo quebra-cabeças. É um verdadeiro mosaico socio-político-ideológico composto pelos protagonistas mais diversos, a saber: “o Estado, as organizações não governamentais, as entidades empresariais e sindicais” (Idem, *ibid.*). Em razão disso, a educação profissional – assim como as suas reformas – precisa ser analisada e compreendida a partir de uma trama complexa de inter-relações que contemple os determinantes políticos, econômicos e pedagógicos, pois qualquer análise que se fixe em apenas um destes aspectos, de forma isolada, será artificial e incompleta.

Considerações finais

A reforma da educação profissional brasileira constitui um ajuste conservador, que revigora a dualidade estrutural histórica presente nesta modalidade e estabelece trajetórias distintas de formação para os grupos sociais conforme suas origens de classe. As políticas para a educação profissional e, de uma forma geral, as políticas educacionais, seguem uma lógica de seletividade com base no pressuposto de que

o conhecimento deve ser restrito a poucas pessoas (KUENZER, 2000).

É notório que os encaminhamentos da educação profissional em nosso país seguem os ditames dos organismos multilaterais e do projeto neoliberalizante instituído nos anos noventa do século XX. Tais orientações são explícitas quanto à falta de investimento em um tipo de formação especializada, prolongada e de alto custo, uma vez que a grande maioria da população, em seu cotidiano de trabalho, não terá condições de exercê-la (KUENZER, 2000).

Para o pensamento hegemônico, a relação entre educação, produtividade e desenvolvimento é quase que inquestionável. O discurso dominante na esfera estatal, nas entidades empresariais e, sobretudo, nos organismos multilaterais, aponta o déficit educacional como um fator de estrangulamento do desenvolvimento econômico. Nessa esteira, a educação profissional apareceria como um “remédio milagroso” que alçaria o País ao patamar dos países centrais do capitalismo.

Concorda-se com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), de que é preciso assumir como uma tarefa importante a desconstrução das relações dominantes, entre Educação, educação profissional e desenvolvimento, uma vez que estas mantêm e reafirmam um forte conteúdo colonizador, de alienação e de subserviência aos ditames neoliberais. Aponta-se como alternativa a construção de uma nova relação entre educação profissional e desenvolvimento amparada em outras bases, o que demanda um conjunto de decisões e ações políticas que promovam os critérios de justiça social e contraponham-se aos imperativos do capital.

Referências

ALVES, G. *Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*. Bauru: Práxis Editora, 2007.

ALVES, G. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo editorial, 2012.

ALVES, G; BATISTA, R. *A Ideologia da Educação Profissional no contexto do Neoliberalismo e da Reestruturação Produtiva do Capital*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/6rKPRHeZ.pdf> Acesso em: 9 ago. 2013.

ANDERSON, P. *Balanço do neoliberalismo*. In SADER, E; GENTILI, P. (orgs). *Pós neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado democrático*. Editora Paz e Terra. 8 ed. Rio de Janeiro, p. 9-23, 2008.

ANTUNES, R. *O toyotismo, as novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação)*. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/51374261/Toyotismo-Ricardo-Antunes>> Acesso em: 11 set. 2013.

ANTUNES, R. *Os caminhos da liofilização organizacional: as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil*. Revista Idéias. Ano II. Número 9. Caminas: 2003. Disponível em <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100517090935/08antu.pdf>> Acesso em: 10 set. 2013.

BRAZ, M.; PAULO NETTO, J. *Economia Política: uma introdução crítica*. Coleção Biblioteca Básica/Serviço Social. Editora Cortez. 5ª edição. São Paulo, 2009.

DIAS, E. F. *Reestruturação produtiva: forma atual da luta de classes*. Revista Outubro. Campinas, nº 01, p. 45-52, 2009

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. *Educação profissional e desenvolvimento. Vocational Education and Development*. In. UNESCO. *Internacional Handbook of Education for Changing World of Work*. Bom, Germany, UNIVOC 2009, p. 1307 – 1319. Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional. Berlim: 2005.

FILGUEIRAS, L. *O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico*. Em BASUALDO, Eduardo M.; ARCO, Enrique. *Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires: CLACSO, 2006, p. 179-206.

GENTILLI, P. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In: SILVA, T.; GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49

GENTILLI, P. *O Consenso de Washington e a crise da educação na América Latina*. In: GENTILLI, P. (org.). *A falsificação do consenso*: Petrópolis, Vozes, 1998, p. 64-85.

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

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

KUENZER, A. Z. *As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão*. In: FERREIRA, nº (Org.) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez Editora, p. 32-46, 2008.

LIMA, K. *Os organismos internacionais e a política de educação superior na periferia do capitalismo*. Cadernos de Educação (UFPel), v. 27 p. 151-178, 2006.

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

MAUÉS, O. O produtivismo acadêmico e o trabalho docente. *Revista Educação e Sociedade*. v. 41, p. 21-31, 2008.

MACHADO, L. R. Formação geral e especializada: fim da dualidade com as transformações produtivas do capitalismo? *Revista Brasileira de Educação*, nº 0, p. 83-93, 1995.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

PORTELLA FILHO, P. O ajustamento na América Latina: crítica ao modelo de Washington. *Revista Lua Nova*, nº 32, p. 101-131. São Paulo, 1994.

RAMOS, M. A educação profissional pela pedagogia das Competências e a superfície dos documentos oficiais. *Revista Educação & Sociedade*, nº 80, v. 23, p. 401-422. Campinas, 2002.

SHIROMA, E. AZEVEDO, L.; COAN, M. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? *Boletim técnico do Senac*, v. 38, p. 27-40, 2012.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA COMO CRÍTICA À POLÍTICA NEOLIBERAL

Verônica Martins Moreira¹

A política neoliberal e sua atuação na educação

A contemporaneidade vem se deparando com uma nova tendência teórica e política de ordenação do mundo capitalista. As propostas neoliberais ganharam força nos últimos anos e estas não ingenuamente se orientam para uma nova forma de se conceber as políticas voltadas para a educação. Enfatizando o carácter pluralista e multifacetado da educação, conforme o discurso social que atende, esta pode ser vista como uma forte aliada da construção ou desconstrução de conceitos ligados à conservação de poder da elite dominante. De acordo com Bianchetti (1996), a ideologia neoliberal não apresenta outra lógica senão a lógica do mercado. Uma vez, que o sistema capitalista é sustentado por violentas formas de exclusão, o neoliberalismo apresenta-se como indiscutivelmente competente para

1 Professora especialista da rede estadual de educação do estado de Goiás. Mestra pelo Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Servidora da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE). E-mail: velocamor@hotmail.com.

uma sociedade em que poucos são privilegiados e muitos excluídos, sendo esta sua lei soberana: a exclusão da maioria. “No desenvolvimento das sociedades capitalistas podem ser encontradas estratégias de promoção de políticas sociais que mantêm uma estreita ligação com as necessidades de acumulação de capital” (Ibid., p. 89).

Na contemporaneidade, os indivíduos perderam sua autonomia e constantemente são impelidos a não desenvolverem uma crítica em relação ao mundo que os cerca; a educação compreendida pela óptica do modelo neoliberal não contempla a criticidade do aluno, tampouco sua disposição ao debate e à análise, pois sob essa óptica a educação mantém-se atrelada a uma concepção tecnicista e pragmática do processo de formação humana. O processo educativo passa a ser visto, então, somente como fornecedor de mão-de-obra para o mundo do trabalho.

Essa lógica – derivada da necessidade de ajustar a educação ao mercado – pressupõe a alegação de três premissas, que se teria imposto como o novo senso comum dominante a partir do qual se faz sempre referência aos processos educacionais: a) que a educação (nas atuais condições) não responde às demandas e às exigências do mercado; b) que a educação (em condições ideais de desenvolvimento) deve responder e ajustar-se a ela; c) que certos instrumentos (científicos) de mediação nos permitem indagar acerca do grau de ajuste educação-mercado e propor os mecanismos corretivos apropriados (GENTILI, 1999, p. 155 e 156).

Em decorrência da problemática que a educação enfrenta para adequar-se ao mundo do mercado, existem inúmeros debates. Embora em relação aos últimos anos tenha sido orientada para tal, essa exigência vai fazer-se mais presente a partir da década de 1990 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) com as privatizações, seguido do governo Lula

e atualmente do governo Dilma. Para Belloni (2007, p. 163), “conclui-se que há uma predominância absoluta de instituições voltadas apenas para ensino, isto é, formação profissional sem compromisso com o avanço do conhecimento”. No que tange à própria elaboração da LDB (Lei de diretrizes e Bases da Educação nacional), promulgada em 1996, todo o processo que culminou na sua versão final tornou muito presente no documento sua orientação neoliberal, atendendo ao contexto socio-político da sociedade brasileira. Os interesses políticos envolvidos na elaboração da LDB se fizeram atuantes e no texto que deveria atender a democratização da educação, “prevalece o caráter ideológico da lei disfarçado em sua retórica, não respondendo, mais uma vez, às reais necessidades da população brasileira em matéria de educação” (SEVERINO, 2007, p. 72).

Para destrincharmos acerca da dialética que abarca a sociedade atual, a condição do indivíduo está diretamente ligada a sua situação de coadjuvante e não protagonista de suas próprias ações. Para tal, o conceito de alienação² utilizado no presente trabalho salienta a substituição da ação dos atos não ao indivíduo em si, mas em uma força estranha, situada acima dele e contra ele, sobre a qual não possui nenhum controle. Essa falsa noção de liberdade condiz com os ditames da sociedade capitalista e, não obstante, com o modelo de educação vigente. Debord (1997) apresenta-nos que em um primeiro momento a consolidação do capital³ sobre a substância humana

2 Na presente análise será utilizado o conceito de alienação marxista, sendo “[...] a própria ação do homem se torna para este um poder alheio e oposto que o subjugua, em vez de ser ele a dominá-la.” (MARX, 2002, p. 39)

3 “[...] O capital não é uma coisa, mas determinada relação de produção, social, pertencente a determinada formação sócio-histórica que se representa numa coisa e dá um caráter especificamente social a essa coisa. O capital não é a soma dos meios de produção materiais e produzidos. O capital são os meios de

levou a uma anulação desta “[...] aparentemente tratado como adulto, com uma amabilidade forçada, sob o disfarce de consumidor” (p. 31), o trabalhador passa a negar sua própria existência. Para Azevedo (1997, p. 15):

Coerente com as ideias liberais, a abordagem neoliberal não questiona a responsabilidade do governo em garantir o acesso de todos ao nível básico de ensino. Apregoa, contudo, a necessidade de um outro tratamento para o sistema educacional. Postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços.

Nessa perspectiva de transferência de responsabilidades do setor público para o privado, especialmente o que condiz às instituições de educação há um abismo que separa escolas de orientação pública e escolas privadas, principalmente quando se trata de qualidade: “As escolas privadas não são mais eficientes que as escolas públicas por causa de alguma qualidade inerente e transcendental da natureza da iniciativa privada...” (SILVA, 1999, p. 20). O autor lembra que este fato acontece porque os recursos privados são destinados de forma a garantir o pleno funcionamento e retorno financeiro aos seus respectivos proprietários não representando de fato qualidade, mas, sobretudo, quantidade. Outras premissas abarcam também a remuneração dos profissionais, a orientação ideológica da instituição, etc. Para a propagação do discurso neoliberal, a educação tem se mostrado como um dos mecanismos mais propícios pelo fato de se tratar de um campo estratégico para a

produção transformados em capital, que, em si, são tão pouco capital quanto ouro ou prata são, em si, dinheiro”. Ver o livro: O Capital: crítica da economia política (MARX, 1983, p. 269)

orientação da política na contemporaneidade. Dessa forma, Silva (1999, p. 16) observa que:

... o neoliberalismo precisa ser visto não apenas como uma luta em torno da distribuição de recursos materiais e econômicos (o que ela também é), nem como uma luta entre visões alternativas de sociedade (idem), mas, sobretudo como uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais se pode nomear a sociedade e o mundo

“Uma vez ‘eliminado’ o problema da democratização, pôde instalar-se o discurso hegemônico da qualidade” (GENTILI, 1999, p. 116). A tendência neoliberal de organização propõe, entre outras coisas, que a ação do Estado se reduza a garantir uma educação básica geral, não interferindo assim nos outros níveis educativos, deixando estes sob a efígie das leis do mercado que defendem a concorrência como parâmetro de qualidade, ou seja, as “empresas” educativas passarão a oferecer seus produtos de forma que esta ou aquela empresa que apresentar produtos de maior qualidade vencerá a competição. Para Bianchetti (1996, p. 112), “a lógica do mercado na educação supõe uma relação entre a oferta do serviço educativo e a demanda da sociedade”.

Weber (2004) assevera que é incontestável que a sociedade capitalista se tornou uma sociedade mergulhada nas entranhas do mercado, mercado este que passou a determinar mediante um processo de gradativa emancipação todas as esferas de nossa vida. Ultrapassando as reais necessidades humanas, o autor nos apresenta que o grande feito do capitalismo moderno foi ter-se transformado em um fenômeno de massa, rompendo integralmente com a tradição: “Atualmente, a ordem econômica capitalista é um imenso cosmos em que o indivíduo já

nasce dentro da qual tem que viver. Esse cosmos impõe ao indivíduo, preso nas redes do mercado, as normas de ação econômica” (Weber, 2004, p. 48).

Como consequência direta desse processo, Coutinho (2003) assevera que o liberalismo se apropriou da democracia sufocando-a, simplificando-a e tornando-a pobre e insuficiente para atender aos interesses da classe trabalhadora. “... o fato de que todos hoje se digam ‘democratas’ não significa que acreditem efetivamente na democracia, mas sim que se generalizou o reconhecimento de que a democracia é uma virtude” (Ibid., p. 12). A falácia ligada à defesa da ampliação dos direitos sociais e a sua consequente concretização passa a ser uma ferramenta da política liberal para iludir a classe operária; uma vez orientada com o fim de atender os interesses burgueses, a ideia de democracia que se estabeleceu sob a irracionalidade do sistema capitalista se legitima tão somente para a conservação da ordem vigente. É importante enumerar quando discutimos neoliberalismo que a própria definição de democracia está ligada ao direito à educação. No entanto, a retórica neoliberal outorga ao Estado a autoridade de orientar a educação e as demais políticas públicas ao encontro dos seus próprios interesses, ou seja, não representando os interesses coletivos, e acima de tudo “o poder do Estado acaba se expressando como manifestação de força dos segmentos mais privilegiados em detrimento dos menos favorecidos” (SEVERINO, 2007, p. 67).

De acordo com Coutinho (2003), Benjamim Constant assinala que a liberdade na modernidade consiste na *esfera privada* abarcando o que os indivíduos constroem para si mesmos como riquezas e família. A democracia é vista como algo que pertence ao passado, não mais válido dentro da dinâ-

mica da vida moderna. “A liberdade dos tempos modernos, consiste em fruir *na esfera privada* aquilo que os indivíduos constroem para si mesmos, suas riquezas, sua família, etc.” (Ibid., p. 13). É importante ressaltar a emergência da efetivação da democracia ligada ao direito de todos a uma educação gratuita e de qualidade.

Embora, a democracia esteja frequentemente ligada a uma conquista política das minorias – pois não garantem o acesso às políticas públicas da sociedade como um todo – Coutinho (2003) lembra que progressivamente determinados direitos de cidadania, sobretudo de cidadania política ganharam força nos últimos anos e foram incorporados aos regimes liberais, mas que ainda estas conquistas são pífias e não garantem a efetividade da democracia como sinônimo de igualdade.

Se entendermos democracia como um processo, como socialização crescente da política no rumo da socialização do poder, como uma conquista efetiva não só de regras do jogo [...] mas também de igualdade substantiva, então é preciso dizer com clareza que essa democracia é claramente incompatível com o modelo político, econômico e social que está sendo implantado no país (COUTINHO, 2003, p. 31 e 32).

A democratização, assim só poderá se realizar plenamente na medida em que combinar socialização da participação política e socialização do poder a partir da superação da ordem capitalista e na construção de uma nova ordem social. Isto posto, o ideal neoliberal se opõe à democracia porque é incoerente e indiscutivelmente incompatível com ela, confrontá-la, apresentando o socialismo enquanto alternativa e defendendo uma superação do sistema orientado pelo capital é o caminho

apontado por Coutinho (2003) para que haja democracia e participação popular de fato.

Dessa forma é crível analisar as características do modelo neoliberal implantado como modelo social que, não obstante, também orienta as políticas educacionais. Partindo de um esforço de compreender as raízes e a estrutura do modelo teórico-ideológico do neoliberalismo, Bianchetti (1996), evidencia suas estratégias político-práticas tanto no campo social quanto no âmbito educacional evidenciando as categorias em que se enquadram as relações de poder e as políticas sociais. Observa, por exemplo, que há uma mercantilização do direito à educação, pois a educação passou a ser vista somente como um incremento de competitividade em uma sociedade tecnificada e globalizada. Assim, Silva (1999) lembra que a escola passa a ser vista e orientada com o intuito de garantir a reprodução das ideias neoliberais, deixando marginalizado seu papel que engendra formação crítica para uma possível transformação da realidade; a educação entendida dentro da lógica neoliberal ganha atributos pobres e simplistas, pois passa a ter uma importância somente como política estratégica.

Nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, a reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa (SILVA, 1999, p. 12).

Visto como preponderantes para que haja educação de fato, envoltos e comprometidos com esse processo temos os profissionais da educação. Infelizmente, falando em especial dos Professores, nos últimos anos não houve ações positivas a respeito da recolocação social destes profissionais de acordo com sua realidade social e política. As práticas que poderiam garantir uma maior valorização docente têm se mostrado falhas e incipientes. Segundo Gardenal (2009) o projeto, *Por que os Professores adoecem?* encabeçado pela Fundacentro, instituição vinculada ao Ministério do Trabalho e Emprego, apresenta que alguns dos motivos que causam o adoecimento dos Professores estão ligados essencialmente a sua exposição a temperaturas inadequadas, superlotação das salas, cansaço extremo pelas longas jornadas de trabalho, falta de tempo para si e para se atualizarem, angústia pelas exigências sociais em termos de atividades, problemas sociofamiliares dos alunos, falta de valorização, burocratização das atividades, falta de diálogo com a administração das escolas, etc. Conforme a professora Aparecida Neri de Souza, em geral os Professores enfrentam estes problemas, respondendo com atrasos, faltas, queda da qualidade e desinteresse pelo trabalho, e por fim adoecimento.

Para o Conae, esse dado é preocupante, pois a valorização salarial e as condições de trabalho representam um investimento na qualidade pessoal/profissional desse trabalhador que lida diretamente com a aquisição/reprodução do conhecimento.

A valorização, incluindo as condições de trabalho e remuneração dos profissionais da educação, constitui pauta imperativa para a União, estados, DF e municípios, como patamar fundamental para a garantia da qualidade de educação, incluindo a concretização das políticas de formação (CONAE, 2013, p. 82).

Dentre as inúmeras prerrogativas da política neoliberal na educação, esta atinge quem está mais comprometido com ela: Professores, pais e alunos. A priori, em relação aos Professores que se antes representavam uma figura social de prestígio, hoje se veem envoltos em uma penúria material somada a uma carga horária ampliada que de certa forma inviabilizam seu acesso a uma formação contínua e voltada para sua área de atuação. A segunda ocorreu com os alunos que em decorrência da família perder seu impacto nos processos de sociabilização, o discente já não se sente intimidado com as formas habituais de controle e domínio exercidas pelo professor que, é claro, perdeu autoridade.

A difusão do ideário da escola como formadora de mão de obra para o mercado de trabalho representa outro impacto das políticas sociais sob as políticas educativas. Tal medida é ineficaz, na medida em que não garante a edificação de um projeto educacional de cunho emancipatório essencialmente comprometido com a construção da cidadania. As instituições de ensino passam a se voltar somente para o fornecimento de mão de obra ao mercado, sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento crítico/intelectual do seu alunado. A educação entendida como força ideológica que reproduz e conserva as relações sociais consolidadas pelo neoliberalismo, “perde sua força de transformação, a força que nasce contraditoriamente de seu próprio seio” (SVERINO, 2007, p. 65). Partindo da perspectiva do trabalho visto sob a óptica de um dos instrumentos que garantem as condições de existência dos indivíduos, Arendt (2007) observa que através do trabalho, os seres humanos passam a estabelecer uma relação íntima entre o que realizam e a sua própria existência.

A condição humana compreende algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. (ARENDT, 2007, p. 17)

Para tal, Marx (1983) assevera que “antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (p. 149). O trabalho alienado não é trabalho de fato, e esta falsa ideia de satisfação e a própria noção de anulação/alienação, de acordo com Debord (1997), é e só foi possível dentro da sociedade capitalista com a preeminência dos valores⁴ da classe dominante sobre os demais. A educação, assim, não se deve pautar somente na capacitação de mão de obra para o mundo do mercado, mas, sobretudo, priorizar a formação humana na sua totalidade, buscando a emancipação política. Para Marx, somente o proletariado, enquanto classe trabalhadora pode emancipar-se, uma vez que ao se emancipar ela emancipa a humanidade. Partindo desse pressuposto, Adorno (1995, p. 141 e 142) entende educação como:

[...] *a produção de uma consciência verdadeira*. Isso seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas eman-

4 Para assinalar valores, podemos defini-los como um conjunto de escolhas relevantes para seus pares que são compartilhadas por um grupo ou por determinada classe social; somando-se a elas as qualificações – que denotam certa preferência – sejam individuais ou coletivas também podem ser incluídas em tal definição. “[...] Os valores não são atributos naturais dos seres, pois são atributos fornecidos a eles pelos seres humanos e o fato de não haver consenso entre estes demonstra isto. No entanto, as valorações que os seres humanos fornecem às coisas não são consensuais devido à divisão social”. (VIANA, 2007, p. 21)

cidas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

A educação oferece a base de questionamento frente a essa sociedade reacionária e irracional pautada no sistema capitalista neoliberal. Ganha força como um ideal orientador, fortemente comprometida com a formação humana. Torna-se impotente quando atende aos desígnios do modelo neoliberal, pois abre mão do seu caráter múltiplo e essencialmente na sua posição de único mecanismo capaz de romper com os grilhões da opressão.

A disciplina história como debate político

Poucas e escassas mudanças na educação priorizaram sua real melhora. Dentro dessa perspectiva neoliberal, Ribeiro (2004) assinala que as pesquisas relacionadas à escola e consequentemente à educação e ao processo de ensino-aprendizagem nos últimos anos apresentaram um aumento considerável, mas que não ocorreu o mesmo com as práticas pedagógicas que mudaram pouco ou quase nada. Em uma referência à circulação na Internet de uma versão da história de Aristarco – Personagem do romance *O Ateneu* de Raul Pompéia – o autor faz uma analogia com a situação da educação na atualidade. Embora o personagem (um professor) tenha vivido há quase cem anos, não se espantaria em se deparar com uma sala de aula hoje, pois situações normais e cotidianas nas escolas fariam com que Aristarco se sentisse confortavelmente em casa.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (2000), o objetivo do ensino da História passa intrinsecamente pela negação da reprodução do conhe-

cimento por parte do discente com o intento de levá-lo a adquirir uma postura crítica e consciente em relação a realidade.

Ao considerarmos como objetivo do ensino da História a superação da passividade dos alunos frente à realidade social e ao próprio conhecimento faz-se necessário levá-los ao desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem a compreensão da lógica dessa realidade e da construção do conhecimento (p. 71).

Partindo desse pressuposto, a disciplina história tem uma importância ímpar para a formação crítica do conhecimento. O conhecimento histórico ultrapassa as amarras do conservadorismo propondo uma forte aliança junto às ciências humanas, ciências estas vistas como um espaço livre para a discussão. No entanto, percebemos que essa importância das disciplinas de caráter humanístico vêm progressivamente perdendo espaço frente às novas exigências do mercado, o que torna o conhecimento prático – mecânico, pois este saber é todo voltado para a sua efetivação no mundo do trabalho – e essencialmente raso, superficial, sem aprofundamento.

Ao substituir aulas de História, drasticamente reduzidas em muitas escolas, por disciplinas *mais práticas e mais úteis* (como computação e gramática normativa, por exemplo), abre-se mão de um instrumento precioso para a formação integral do aluno (PINSKY e PINSKY, 2005, p. 19).

Grosso modo, o estudo da história possui um papel relevante porque torna possível a compreensão/análise de toda a complexidade que envolve a contemporaneidade e a necessidade de mudança ou permanência que dela decorre, uma vez que a representação do passado consiste em um processo de constante mudança. Karnal (2005) observa que “a História está envolvida em um fazer orgânico: é viva e mutável” (p. 8).

Dado esse processo de fusão da história com as demais disciplinas de cunho social, temos a possibilidade de analisar e compreender aspectos da vida em sociedade, tais como a própria noção de liberdade e necessidade que somadas à importância da ação individual protagonizam o processo histórico. Assim, ao se falar em disciplinas humanísticas, as mesmas devem ser entendidas como intrínsecas à formação cultural da educação. Dogmas e conceitos, antes tidos como verdades absolutas estão hoje, em frequente redefinição dada à multiplicidade da ação humana sobre seu meio, pois se tratando da área de estudo humanístico – anteriormente embasada na história econômica e política –, essa preocupação vem legitimar a importância do caráter social e cultural da disciplina história e demais ciências sociais como únicas capazes de tornar imparcial tal análise, buscando estabelecer diálogos com o seu tempo e indiscutivelmente com a realidade que a cerca. Pinsky e Pinsky (2005) nos propõem que “para entender ainda melhor a importância das humanidades nos dias de hoje, é preciso ter bem claro que devemos estar preparados para ocupar um espaço na sociedade globalizada sob o risco de sermos sufocados por ela” (p. 21).

A Nova História, propulsora do estudo de novos temas, sobretudo, aqueles que consideram a universalidade de seus sujeitos em seus confrontos, possibilitou que as representações do mundo social passassem a ser analisadas como ingredientes da própria realidade social e cultural. Essa nova temática não descarta o caráter transformador da disciplina, uma vez que “a representação do passado e do que consideramos importante representar é um processo constante de mudança” (KARNAL, 2005, p. 08). Em relação à educação geral e básica, essa nova forma de analisar o mundo e suas contradições trouxe a rele-

vância de se reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos no intuito de contribuir para a construção da identidade e consolidação da cidadania.

É importante salientar que a contribuição mais significativa do ensino de história tanto nas séries iniciais quanto no ensino médio refere-se ao objetivo de proporcionar ao discente a capacidade de se situar na sociedade em que está inserido, no intuito de melhor compreendê-la. Para tanto, um fator importante é o de que este mesmo jovem seja capaz de perceber que o tempo histórico é resultado da cultura de vários povos diferentes, cada um com suas peculiaridades, podendo-se assim, entender de maneira mais efetiva, o humanismo situando as relações entre o tempo histórico e o tempo da natureza como intrínsecos à ação humana e entendo, por exemplo, o capitalismo e a política neoliberal como históricos e, portanto, transitórios. É importante ressaltar que a formação de “cidadãos” não ocorre sem reflexões sobre seu real significado que, não obstante, envolve escolhas pedagógicas específicas. A concepção da cidadania em uma abordagem histórica, como resultado de lutas e conquistas, pode servir como referência e apoio para a organização dos conteúdos da disciplina histórica que devem responder as problemáticas presentes em nossa sociedade.

Quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a inclusão histórica (PINSKY e PINSKY, 2005, p. 28).

Desta feita, a importância de se trabalhar história como processo permite ao aluno desenvolver a capacidade de refletir sobre o seu tempo presente de forma contínua e comparada, livrando-se da “amnésia social” e reavaliando os valores atuais imprescindíveis na construção de novas identidades com base nas heranças deixadas pelas gerações passadas. Para Hobsbawn (1995) uma das dificuldades em efetivar essa prática encontra-se no fato de que “quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem” (Ibid., p. 13).

Segundo Ruiz (2005), por ser o processo de conhecimento uma grande aventura e um grande desafio que permeia o universo escolar, tanto em relação ao educador que precisa planejar e preparar suas aulas, quanto em relação ao aluno que precisa constantemente ser motivado a participar do processo de ensino-aprendizagem, qual seria o modelo ideal que nós enquanto educadores e historiadores devemos seguir? Esta indagação representa uma constante no que concerne a prática docente. Dada essa necessidade, Ruiz (2005) salienta que por muito tempo predominou o modelo clássico do ensino de história, estendendo-se até a metade do século XVIII. Esse modelo enxergava o passado como um “processo” para se alcançar o futuro, mas com o advento do iluminismo e da Revolução Francesa esse mesmo processo passou a ser progressivo e teleológico como uma “história do futuro”, no qual o historiador estaria comprometido com o próprio tempo em que escreve.

[...] o historiador estaria imerso no próprio tempo em que escreve e, à medida que escreve, tenta escrever sobre o passado, procurando vislumbrar o futuro, querendo entender a Revolução e prever, simultaneamente, o seu destino (RUIZ, 2005, p. 76).

A adoção desse modelo não consegue mais abarcar a realidade histórica atual complexa e multifacetada, pois essas perspectivas tornaram-se obsoletas e opacas para se atingir a realidade contemporânea, marcada por conflitos e embates. Uma boa saída para tal problema, segundo Ruiz (2005), seria a ênfase no processo de edificação do próprio ponto de vista (dos alunos) e a realização – sempre que possível – de uma abordagem comparativa. Essa abordagem trata a necessidade de selecionar, relacionar e interpretar, conceitos que podem ser aplicáveis diante das mais variadas situações e problemas cotidianos. O aluno não pode ser visto como uma massa amorfa que a todas considerações do professor acata sem questioná-las; seu posicionamento crítico é indispensável para o debate dentro da disciplina.

... ensinar a construir argumentos que permitam explicar a si próprio se aos outros, de maneira convincente, a apreensão e compreensão da situação histórica; significa, enfim, ensinar a ter uma percepção o mais abrangente possível da condição humana, nas mais diferentes culturas e diante dos mais variados problemas (RUIZ, 2005, p. 78).

Dessa forma, a mudança na estrutura da escola passa necessariamente por aqueles que trabalham e atuam dentro dela, e nesse processo o papel do professor é ímpar, no sentido de que precisamos olhar para nossa própria prática como Professores de Professores. “É fundamental a sua permanente reafirmação para que, o professor seja reconhecido e se reconheça como um dos principais protagonistas dessa mudança” (RIBEIRO, 2004, p. 121).

Para tanto, a formação do professor do futuro em sintonia com o mundo em que vive e participa, passa pela exigência de novos modelos e propostas para a educação, uma vez que esta,

já contaminada pela irracionalidade do modelo neoliberal não contempla uma proposta de educação plural, atual e, sobretudo, democrática.

Considerações finais

Não nos causa espanto considerar que atualmente o ensino, tanto privado quando público, deixou de atender os interesses dos indivíduos marginalizados – aqueles que não pertencem às classes ditas dominantes –, pois sua gradativa adequação ao mercado de trabalho há muito tempo não contempla aos anseios da sociedade como um todo, ao contrário, fomenta o abismo existente entre o conhecimento, voltado para garantir a supremacia daqueles que estão no poder e aquele voltado para a emancipação humana. As escolas se tornaram espaços opacos de mera reprodução, o debate e a crítica cederam espaço para o “decoreba”. O processo educativo perdeu seu sentido quando pensado sob a óptica do mercado, pois assumiu características reducionistas ligadas à visão e às políticas governamentais. Bianchetti (1996, p. 12) assevera que “a opção neoliberal implica o retrocesso à barbárie com a exclusão das maiorias”.

Enquanto a educação estiver orientada sob o pensamento de que “o desenvolvimento econômico e tecnológico do país depende de um projeto educacional, caso contrário estará comprometido devido ao baixo nível de qualificação da sociedade” (GUIMARÃES, 2012, p. 18), não haverá mudança. Sob a efígie do capital, o processo educativo desfigura-se, perde sua essência, corporificando-se enquanto produto do capital. O neoliberalismo redimensionou as políticas educacionais agora voltadas para sua legitimação e conservação e o ensino das ciên-

cias humanas mais especificamente da disciplina histórica, embora vítima de inúmeras tentativas de diminuição da quantidade de aulas semanais ou mesmo sua duração, traz em seu seio a crítica e a discussão. Entender de que forma se consolida o processo de exploração e, sobretudo as engrenagens do modelo neoliberal é essencial para sua superação; para o discente é importante compreender sua atual situação de oprimido a fim de conquistar sua verdadeira emancipação política.

Referências

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução: Roberto Raposo. 10º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BELLONI, I. *A educação superior dez anos depois da LDB/1996*. In: BRZEZINSKI, I. (org.) *LDB dez anos depois: reinterpretada sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2007.

BIANCHETTI, R.G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 2ª ed. Editora: Cortez, São Paulo, 1996.

CONAE 2014. Conferência Nacional de Educação: Documento – Referência. *Eixo VI: Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho*. [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

COUTINHO, C. n.º *A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje*. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (orgs). *Democracia e construção do público no pensamento educacional Brasileiro*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

GARDENAL, I. *Por que os Professores adoecem? Levantamento revela as condições de trabalho e seus reflexos na saúde dos docentes*. In: *Jornal da Unicamp*. Campinas, 9 a 22 de novembro de 2009 – ANO XXIV – n.º 447. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/novembro2009/ju447_pag0607.php#

GENTILI, P. A.A. *O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional*. In: Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 8ª ed. Ed: Vozes, Petrópolis, 1999.

GUIMARÃES, S. *Caminhos da história ensinada*. 13ª edição. Campinas: SP; Papirus, 2012.

HOBBSBAWN, E. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KARNAL, L. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Centauro, 2002.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM)*; Ciências Humanas e suas Tecnologias: História. Brasília, 2000. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859. Acessado em 28/07/2013.

PINSKY, J. e PINKSY, C. B. *Por uma história prazerosa e consequente*. In: História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. KARNAL, L. (org.). São Paulo: Contexto, 2005.

RIBEIRO, Ricardo. *Dez princípios sobre Professores e formação de Professores*. In: Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. Editora: UNESP, São Paulo. 2004.

RUIZ, R. *Novas formas de abordar o ensino de História*. In: História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. KARNAL, L. (org.). São Paulo: Contexto, 2005.

SEVERINO, A. J. *Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB*. In: BRZEZINSKI, I. (org.) LDB dez anos depois: reinterpretada sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. da. *A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia*. In: Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas. 8ª ed. Ed: Vozes, Petrópolis, 1999.

WEBER, M. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. Tradução: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

REFLEXÕES SOBRE TEMPO E ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite¹

Ai, Eu Entrei na Roda²
CANTIGAS POPULARES

*Ai, eu entrei na roda
Ai, eu não sei como se dança
Ai, eu entrei na “rodadança”
Ai, eu não sei dançar.*

A Instituição de Educação Infantil enfrenta desafios em acolher e lidar com a educação para a criança pequena³. Converge a esta questão, que o caráter assistencial, por muito tempo, abarcou a atenção às crianças enquanto não podiam ficar junto dos pais trabalhadores. Somente há pouco tempo a criança pequena começou a ter atenção do campo educacional. A trajetória da definição do tempo e do espaço para o atendi-

1 É Pedagoga, professora de Orientação em Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Foi bolsista da FAPEG com o trabalho de mestrado intitulado: A Presença da Televisão na Educação Infantil. E-mail: claudiabertoso@gmail.com.

2 *Cantiga popular de Paulo André e Ruy Barata.*

3 Neste texto será adotado o termo criança pequena para referir-se à criança de zero a cinco anos, criança da Educação Infantil.

mento educacional voltado às crianças que não estão na faixa etária de ingresso ao Ensino Fundamental faz parte de um cenário que está em construção.

Neste texto, o tempo da Educação Infantil nas políticas educacionais relaciona-se à construção histórica da definição da concepção de criança e infância, bem como da faixa etária das crianças em atendimento pelo setor público educacional brasileiro. Quanto ao espaço da Educação Infantil, o estudo se refere não somente às Instituições de Educação Infantil, mas também, ao contexto da vida em sociedade, das relações sociais envolvidas na construção do modelo educativo brasileiro contemporâneo.

Sendo assim, pretende-se refletir sobre as políticas públicas relacionadas à Educação Infantil levando-se em consideração o contexto histórico e social no que concerne à trajetória das concepções do atendimento público institucionalizado à criança pequena até o atual cenário educacional brasileiro.

Esta etapa educacional para a criança encontra-se em meio à (re)organização como início da vida educacional em outra instituição diferente da família. No Brasil, após a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em vigor a partir de 20 de dezembro 1996, o sistema educativo passa a ser organizado em dois níveis — Educação Básica⁴ e Ensino Superior —, de forma que a Educação Básica compõe-se de três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Hoje, por Educação Infantil, entende-se a primeira etapa da Educa-

4 Concebida como um direito público, a educação básica situa-se, tradicionalmente, no postulado de um ensino universal, destinado à formação comum, para todos, que se fundamenta no princípio republicano de igualdade de oportunidades educacionais (BRZEZINSKI, 2008, p. 101).

ção Básica e seu público é compreendido pelas crianças de zero a cinco anos de idade.

Esse novo panorama educacional brasileiro, enfatizando neste estudo a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica, remete a um contexto histórico (tempo) ligado a mudanças na noção de infância. As políticas públicas, por muito tempo, preteriram essa fase inicial da vida humana, havendo somente o gerenciamento de reparação a problemas que assolavam as crianças e a sociedade (espaço) de forma mais drástica.

Pela trajetória histórica do reconhecimento dos direitos da criança, nota-se que o período da infância não era considerado como uma fase potencial. A concepção centrava-se numa noção de infância como uma fase apenas de preparação para um “vir a ser” no futuro. O que se observa, portanto, é que a pessoa, durante a infância, permanecia apenas à espera, a fim de que, quando adulta, tivesse suas conquistas. Essa noção de infância como fase não legitimada, segundo Sulzbach (2000), concorreu para que a criança não fosse vista como cidadã e, suas potencialidades, desconsideradas durante muito tempo.

Destarte, a criança recebeu diferentes tratamentos, ao longo da história, no contexto da vida em sociedade. Tratada como adulto em miniatura, atribuíram-se a ela as mesmas atividades dos adultos, às vezes, apenas em proporções menores. Ela compartilhou do trabalho de seus familiares e dos mesmos equipamentos de trabalho que os adultos utilizavam e, outras vezes, exerceu a mão de obra com ferramentas apenas adaptadas quanto à sua estrutura física; nesse aspecto, pois, a criança serviu como força de produção.

À visão de Emile Durkheim (2001), que considerou as crianças indivíduos “que não estão ainda maduros para a vida

social” podem-se associar as primeiras versões de “creche”. Esses espaços foram concebidos como locais onde as crianças poderiam esperar pela fase posterior, onde ficassem “guardadas” (BRASIL, 2005). Pelo que se repara, sem o objetivo de deter-nos em questionar a qualidade do atendimento à criança nestes ambientes, a concepção era de que, se cuidadas (higiene, proteção e segurança), elas poderiam esperar para serem pessoas, cidadãs, mais à frente, quando adultas.

Entretanto, cada vez mais, os estudos das áreas com pesquisas no campo infantil, como, biologia, sociologia, pedagogia, psicologia, por exemplo, foram compreendendo as possibilidades que as crianças pequenas encerram desde o nascimento e, por outra discussão também, foram-se revelando as contribuições da educação para o desenvolvimento integral da criança pequena.

Assim, atualmente, uma nova concepção de criança desponta e, como afirma Delalande (2011, p. 472), a história vem mostrando que ela passa de “criança guiada para criança sujeito”. Desse modo, as mudanças de visões sobre a criança, como propôs Delalande (2011), têm uma trajetória que demonstra a evolução do sentido rumando para o entendimento da criança considerando suas características próprias. Em face disso, avanços na concepção de “criança” concorrem para que a Educação Infantil firme-se como importante etapa de desenvolvimento não apenas biológico, mas também cognitivo, emocional e social (BRASIL, 1996).

Quanto às políticas educacionais para a criança pequena, reconhece-se o importante impulso dado com a Constituição de 1988 (CF, 1988). Na Carta Magna, houve a legitimação de que a educação também deveria e teria um papel importante

na formação da criança de zero a seis anos. No artigo 208, IV (CF, 1988), aborda-se o direito da criança à Educação Infantil, desde seu nascimento até os seis anos de idade, e estabelece que o atendimento aconteça em creches e pré-escolas.

Se na Constituição Federal houve a legitimação ao direito à educação da criança pequena, deve-se frisar que ações concretas — lutas, movimentos, debates e embates — foram travados até que se percebesse como necessária e aceita uma nova concepção de criança incluindo tais direitos. Ressalta-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) como um exemplo de participação na efetivação dessa conquista, uma vez que exerceu papel decisivo nessa nova composição do sistema educacional. Nesse documento, foram assinalados os direitos da criança como um ser social (espaço), defendida sua proteção e amparo, inclusive, considerou-se o seu direito à educação.

Nessa trajetória da legalidade da Educação Infantil, em 1996, houve a estruturação do atendimento educacional às crianças de zero a seis anos. Impulsionada pelos dispositivos contemplados nos documentos citados anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) define como sendo o “lugar” da Educação Infantil a primeira etapa da educação básica. No desdobramento do lugar, do tempo e do espaço à educação da criança pequena, destacam-se algumas estruturas.

Quanto ao tempo, a LDB/1996 define, para as crianças de zero a três anos a Educação Infantil desenvolvida em creche e, para crianças de quatro a seis anos, a pré-escola. Porém, o dispositivo da Lei 9.394/96 já sofreu alterações. A mais importante com relação à Educação Infantil deveu-se à ampliação do Ensino Fundamental (EF) com a Lei nº 11.274/2006, que esta-

beleceu o aumento de mais um ano no início do EF (1.º ao 9.º ano em substituição da 1.ª a 8.ª série), reduzindo a idade mínima da matrícula para a criança. Logo, a oferta do EF que se dava em oito anos, passa para o atendimento em nove anos e, do atendimento das crianças em idade de sete a catorze anos, amplia-se, iniciando aos seis anos.

Por conseguinte, à antecipação da matrícula para a criança ingressar no Ensino Fundamental desde os seis anos, o cenário da Educação infantil é reconfigurado com o atendimento às crianças de zero a cinco anos. Tal questão implica em divergências no entendimento desta alteração, sobretudo ao considerar as discussões quanto aos direitos de preservação de aspectos inerentes à infância e os prejuízos com a antecipação da escolarização da criança pequena.

Destas discussões atuais sobre o tempo e o espaço da educação infantil, um tema apresenta-se efervescente: o corte etário⁵. Os maiores embates estão relacionados à idade como limite para matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental. As Emendas Constitucionais nº 53/2006 e 59/2009 tratam da obrigatoriedade do ensino na educação básica e do percentual de receitas destinadas à manutenção e ao desenvolvimento da educação. Porém, tais emendas deixaram lacunas, o que oportunizou diferentes entendimentos e posicionamentos sobre a idade máxima para a permanência da criança na Educação Infantil e, mínima, para ingresso no Ensino Fundamental.

Com a inserção do público com idade de seis anos no Ensino Fundamental, a Educação Infantil passa, então, a aten-

5 A idade como fator delimitador para entrada ou permanência em uma etapa educacional.

der crianças de zero a cinco anos de idade. Diante do fato de que as crianças completam a idade proposta como corte etário para ingresso nas etapas de ensino em diversas datas no decorrer do ano, as resoluções do CNE de nº05/2009 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), nº 01/2010 e nº 06/2010 definem que, para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter seis anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. As crianças que completarem seis anos de idade após a data definida, conforme esses documentos, deverão ser matriculadas ainda na Educação Infantil.

Alguns Conselhos Estaduais têm entendimento sinalizando que esse corte etário aconteça a qualquer época do ano. Nessa lógica, as crianças de cinco anos que completem seis anos em qualquer época do ano corrente adentram ao Ensino Fundamental aos cinco anos de idade. Entidades como o Fórum Goiano de Educação Infantil⁶, em articulação com outros movimentos sociais sobre a criança, como, por exemplo, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), defendem a permanência do dispositivo nacional. Semelhantes movimentos entendem que o direito à infância — de brincar, das aprendizagens nas interações, e pelo formato didático-pedagógico promovido na educação infantil — pode contemplar com maior ênfase as especificidades necessárias à criança pequena.

Os movimentos supracitados também argumentam que a antecipação do ingresso no Ensino Fundamental impõe novas exigências no processo de ensino/aprendizagem das crianças,

6 V Seminário do NEPIEC e II Encontro do Fórum Goiano de Educação Infantil, 2012, Goiânia. Universidade Federal de Goiás, 13 a 15 de dezembro de 2012.

podendo acarretar na violação dos direitos da infância. Ademais, alegam que a diminuição no tempo para atendimento infantil causa uma fragilização da Educação Infantil, descaracterizando seu princípio formativo. Essa discussão suscita embates e constantes intervenções do poder público, ora da parte da família para resguardar a intenção de colocar seus filhos na instituição educacional cada vez mais cedo, ora pelas Instituições não disponibilizarem de vagas para receber novas matrículas.

Entretanto, pouco se reclama pelo direito de a criança viver sua infância. As concepções de estabelecimentos de Educação Infantil que versam sobre o atendimento à criança pequena, de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), pressupõem a construção de saberes que partam das suas vivências e convivências, de suas brincadeiras, tanto da interação entre elas, quanto delas com o adulto respeitando suas especificidades.

Discursos do senso comum, como os que surgem da (in) decisão dos pais entre deixar os filhos em casa ou colocá-los na escola tão cedo, despertam preocupações, inflamam opiniões, provocam divergências, todavia acendem novas reflexões sobre a Educação Infantil. A crença dos pais de que as crianças são muito “novinhas” para ingressarem na “vida escolar” redobra a responsabilidade das políticas educacionais sobre a formação dos profissionais da Educação Infantil. Pais e educadores devem atentar para a indispensabilidade de que o currículo da Educação Infantil contemple as especificidades da criança e privilegie os direitos de proteção à infância.

Discussões do tempo e do espaço para a criança de zero a cinco anos, no entanto, também são permeadas de contradições acerca do zelo pela proteção à infância e, como por exem-

plo, da exigência por crianças alfabetizadas ao adentrar o Ensino Fundamental.

Neste ponto, documentos orientadores da ação educativa para a Educação Infantil, como é o caso dos RCNEI (BRASIL, 1998), receberam críticas em virtude de seu referencial pautar-se em práticas similares ao modelo escolarizado, com separação de áreas ou eixos temáticos compartimentados e por apresentar os conteúdos definidos e programados pela faixa etária da criança.

Outro ponto que reforçou o caráter de escolarização das ações da Educação Infantil deve-se a um mau entendimento da função dela ao propiciar a articulação com o Ensino Fundamental. Corsino (2009) enfatiza que a Educação infantil foi confundida com uma preparação para o Ensino Fundamental, o que é um equívoco ao considerar que essa etapa não teria finalidade própria, mas apenas caráter preparatório à etapa seguinte.

Por outro lado, entretanto, há uma pressão dos Professores do Ensino Fundamental sobre os profissionais da Educação Infantil, pois aqueles cobram que a alfabetização ocorra ainda na pré-escola. Ou seja, há uma defesa dos Professores por alunos que adentrem o primeiro ano do Ensino Fundamental, dominando os códigos da leitura e da escrita.

Nessa direção, Brzezinski (2008) igualmente alerta que, devido à Educação Básica ser um só corpo, mesmo que formado por três segmentos, há a necessidade de integração e articulação entre seus vários níveis e, deles, com o Ensino Superior, pois “estes não devem ser compensatórios e, sim, complementares e integrados” (BREZINSKI, 2008, p. 105). Porém, adverte que cada etapa tem suas características próprias e o avanço é uma sequência articulada aos segmentos anterior e posterior,

sendo que nenhuma etapa tem finalidade preparatória ou compensatória (BREZINSKI, 2008).

O que se infere, pois, é que, na continuidade da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, deve seguir, junto com a criança, a vontade de ler, de escrever, de participar do mundo dos códigos da leitura e da escrita, da lógica dos números, da descoberta e busca contínua pelo conhecimento, enfim, a vontade de continuar aprendendo.

É nessa direção que vão se revelando, aos poucos, as práticas e concepções que constituem e que não constituem especificidades da ação educativa da instituição educacional para a criança pequena. Aos poucos, tem se delineado a identidade da Educação Infantil brasileira, a qual se apresenta como um novo campo educativo, visto que, tradicionalmente, as categorias escola, ensino/aprendizagem, aula, conteúdos e aluno que sempre fizeram parte da concepção definidora da educação/escola, no entanto, não abarcam as práticas atuais intencionadas para a constituição da Educação Infantil.

Nunes e Corsino (2011) asseveram que existiram duas frentes promotoras de ações que se uniram e que passaram a firmar a concepção de criança e de infância por meio da qual a Educação Infantil orienta-se hoje. A primeira refere-se ao campo das ações as quais promoveram mudanças na Educação Infantil, a partir das discussões travadas pelos movimentos sociais e de luta, organizados por setores da sociedade, por organizações sociais e governamentais com o propósito de zelar pela criança. A segunda diz respeito ao setor técnico-científico, formado pelos estudos desenvolvidos pela Psicologia do desenvolvimento, da Antropologia, da cultura, da Filosofia e da Sociologia, dentre outros.

O diálogo entre esses campos, segundo Nunes e Corsino (2011), “possibilitou conceber a criança de forma ampla e integrada e, a infância, como um momento fundamental no processo de formação humana” (p. 332). Essa visão ampla da criança não separa as ações de educação e do cuidado necessário à criança em pleno desenvolvimento, porém, que estas se incorporam. Nessa perspectiva integrada, Nunes e Corsino (2011) enfatizam que, ao realizarem-se ações de cuidado, educa-se, da mesma forma que as ações educativas fazem-se ações de cuidado.

Por conseguinte, as crianças, segundo as DCNEI (BRASIL 2009), devem dispor de um ambiente organizado, com o planejamento de ações em diversos espaços, respeitando-se seu tempo e contemplando a diversidade de materiais que assegurem a educação na sua integralidade — proposta que compreende o educar e o cuidar “como algo indissociável ao processo educativo” da criança pequena (DCNEI, 2009, p. 19).

Torna-se importante realçar que o ato de cuidar da criança na Educação Infantil continua, apenas que intrínseco ao ato de educar. Em pesquisas como a de Maranhão (2000), Rocha (2001) e Nunes e Corsino (2011) nota-se o zelo pelas autoras definirem bem esta questão, visto que, à medida que a Educação Infantil incorporou-se ao sistema educacional houve o entendimento e a valorização da escolarização das crianças pequenas e uma consequente desvalorização do ato de cuidar.

Consoante os estudos de Maranhão (2000), o cuidar, que, na maioria das vezes, efetiva-se em processos relacionados ao corpo ou com o ambiente, não é, ordinariamente, classificado como uma ação da educação. Para o entendimento do cuidar como intrínseco à ação do educar a autora lembra que essa

ação, quando efetivada, traz uma carga de intenções e sentimentos que significam o contexto da sua realização. Assim, Maranhão (2000) define que:

Cuidar da criança é compreender sua singularidade como pessoa e como ser, que está em contínuo processo, crescimento e desenvolvimento, assim como ajudá-la a identificar suas necessidades humanas em cada fase e atendê-las (MARANHÃO, 2000, p. 118).

É no momento do cuidado individualizado que os vínculos humanos entre educador e criança constroem-se e passa-se a entender melhor a criança em particular. Nesse momento, reconhecem-se suas necessidades específicas e, conseqüentemente, favorece-se a identidade daquela criança ou de cada criança.

Com base nisso, percebe-se que a interação estabelecida entre o professor e a criança, nesses momentos singulares de cuidados, educa. Conforme Maranhão (2000), é nesses momentos que se expressam tanto as práticas sociais de promoção de saúde e atenção quanto as de educação para as crianças.

Com o intuito de estabelecer esse entendimento, o estudo de Rocha (2001) reforça a importância de se compreender a abrangência das ações de cuidado na Educação Infantil, a maneira como participa da ação educativa e como compartilha da produção de conhecimento.

Na educação das crianças menores de 6 anos em creches e pré-escolas, as relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão ainda maior no ato pedagógico. Apesar do compromisso com um resultado escolar que a escola prioriza e que, em geral, resulta numa padronização, estão em jogo, na Educação Infantil, as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza e, também, ao conhecimento produzido e a produzir (ROCHA, 2001, p. 32).

Em concordância com tal perspectiva e com base nos estudos de Maranhão (2000), Rocha (2001), Nunes e Corsino (2011) e no documento DCNEI (BRASIL, 2009), este estudo percebe que, os termos ação educativa ao invés de conteúdos, espaço educativo ou agrupamento, ao invés de escola e sala de aula e, crianças ao invés de alunos, abrangem de melhor forma o contexto da Educação Infantil em defesa. Percebe-se que essas concepções parecem alcançar a forma simultânea que a ação de educar e cuidar deve manter ao constituírem-se a ação básica desta etapa educativa.

Consoante os documentos mencionados anteriormente e balizadores da perspectiva atual da Educação Infantil (Constituição de 1988, LDB de 1996 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009), percebe-se que a Educação Infantil requer que o profissional compreenda tais especificidades do que seja a educação da criança de zero a cinco anos.

Essa é uma preocupação que deve acompanhar a consolidação da Educação Infantil com suas especificidades, uma vez que, como visto, ações de reparação e assistencialismo se efetivaram por um longo período, e têm dificultado o avanço do atendimento educacional para a criança pequena.

Rizzini (2000) indica que a preocupação com a criança apoiava-se na resolução dos problemas já instalados e/ou emergenciais, como o trabalho e a mortalidade infantil, o abuso sexual de crianças, o abandono, as crianças de rua. Tal abordagem tem o cuidado de não querer menosprezar a importância de equacionar tais problemáticas, mas de centrar atenção nas crianças para que diminuam os problemas que exigem reparação. Rizzini (2000), em seu livro *Criança não é risco, é oportu-*

nidade, alude à necessidade de que as bases familiares e comunitárias de apoio a crianças e adolescentes sejam fortalecidas. Para ele:

As políticas sociais e os programas destinados à população jovem em situação de pobreza normalmente priorizam seus problemas, fracassos e deficiências e, com frequência, atingem crianças e adolescentes quando já se encontram em situação de difícil reversão. É necessária uma mudança de mentalidade que tenha como alvo competências e potenciais — da criança/jovem, da família e da comunidade (RIZZINI, 2000, p. 22).

De acordo com Rizzini (2000), um bom exemplo, na contramão das ações de reparação aos problemas infantis já instalados, seria a implementação das creches e pré-escolas a oferecerem educação de qualidade.

O novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014 a 2024 traz como uma das principais metas a universalização do atendimento institucional educativo a crianças deste os quatro anos de idade, ampliando a obrigatoriedade. A alteração na LDB/1996 efetivou-se recentemente, ocorrendo por via da Lei nº 13.005, de vinte e cinco de junho de 2014. Com essa medida, o atendimento educacional torna-se obrigatório entre os quatro e dezessete anos. Os pais ficam responsáveis por colocarem as crianças na Educação Infantil a partir dos quatro anos. Já os municípios e os estados têm até o ano de 2016 para garantir a inclusão das crianças desta faixa etária na educação pública.

Nessa perspectiva, reforça-se a defesa do atendimento para todas as crianças que estão na fase da Educação Infantil e não apenas às crianças de pais trabalhadores e que não têm onde deixar os filhos. Isso se dá pela crença de que o atendimento

público à criança, em fase de creche e pré-escola, não seja apenas de assistência, mas direito à educação (DOURADO, 2011).

Porém, essa visão segregadora, é mais comum do que deveria. Na fase de coleta de dados para estudo de caso em um CMEI, presenciou-se durante a realização da pesquisa de mestrado⁷, os profissionais do CMEI surpreenderem-se quando os pais de uma criança procuraram a instituição e um deles declarou não trabalhar e por perceberem que a família não pertencia a um grupo de baixa renda. Essas atitudes confirmam que a real proposta da Educação Infantil ainda não está definida no interior das próprias instituições e que a concepção de amparo e guarda das crianças vindas de famílias carentes financeiramente e de classe trabalhadora insiste em prevalecer. A conscientização da necessidade de a instituição educativa realizar um trabalho voltado para o desenvolvimento das potencialidades infantis necessita ocupar o lugar dessa antiga crença.

Segundo Corsino (2009), pensar em uma educação infantil para todas as crianças e que tenha qualidade, inclui fatores que se voltem para as políticas públicas destinadas à criança pequena. Não se pode deixar de tocar em questões como as condições físicas e estruturais das instituições, como adaptação de móveis e objetos de usos das crianças quanto à sua estrutura física, à aquisição de equipamentos e materiais educativos. Ressalta-se que, nessa perspectiva, deve ser incluída a formação dos Professores. De acordo com as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009, para participar da construção do mundo da criança, há neces-

7 Título da Pesquisa: A Presença da Televisão na Educação Infantil. Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT) – Anápolis-GO.

sidade de formação para que o profissional compreenda a abrangência das ações educativas para elas.

Dessa feita, o incremento da Educação Infantil deve ser destacado pelas pesquisas atuais e priorizado pelas políticas públicas para que o caráter assistencial continue sendo substituído, com mais rapidez, pelo caráter educacional. Nessa perspectiva da proteção do tempo e do espaço para a Educação Infantil, as políticas públicas que tenham esses processos como princípio fazem-se necessárias, inclusive, que as instituições evidenciem suas ações educativas pautadas no reconhecimento das especificidades das crianças com seus direitos de infância e na promoção do seu desenvolvimento integral.

Referências

BRASIL. *Emenda constitucional nº. 59*, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 03 dez. 2012.

BRASIL. *Emenda constitucional nº. 53*, de 19 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 03 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal 9.394 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro De 2006*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em 17 dez. 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Outubro de 1988.

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

CORSINO, Patrícia (org.). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. Coleção Contemporânea.

DOURADO, Luiz Fernandes e AMARAL, Nelson Cardoso. *Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas*. In: Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Organizador: Luiz Fernandes Dourado. 2ª edição. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Lisboa Edições 70, 2001.

MARANHÃO, D. G. *O cuidado como elo entre a saúde e educação*. Cadernos de Pesquisa. 2000.

NUNES, M.F.R. e CORSINO, P. *Políticas Públicas Universalistas e Residualistas: os desafios da educação infantil*. In. ROCHA, E.A.C. e KRAMER, S.(Org.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2011.

RIZZINI, Irene; BAKER, Gary; CASSANIGA, Neide. *Criança não é risco, é oportunidade: fortalecendo as bases de apoio familiares e comunitárias para crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária: Instituto Promundo, 2000.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A Pedagogia e a Educação Infantil*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.16, jan/fev/mar/abr., 2001.

ROCHA, Eloisa e KRAMER, S. *Educação infantil: enfoques em diálogo*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2011.

SAMPAIO, R. F; MANCINI, M. C. *Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica*. Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos, v. 11, nº 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SCHULTZ, Lenita Maria Junqueira. *A integração professor-bebê – rompendo a casca do ovo*. Brasília: Editora Plano, 2004.

SULZBACH, Liliana. *A invenção da infância*. Documentário. 2000. Disponível em: <http://www.futuroprofessor.com.br/a-invencao-da-infancia-curta-professor-4>

ZANTEN, Agnès van (coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO EXPRESSÃO DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Fabiana Cristina Pessoni Albino¹

Marlene Barbosa de Freitas Reis²

Só existirá democracia no Brasil, no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública.

(Manifesto dos Pioneiros, 1932)

Para compreender as políticas educacionais existentes no Brasil devemos buscar o sentido deste termo a partir de uma reconstrução histórica.

Este país é marcado por políticas públicas que tendem a aprofundar as desigualdades. Desde o início da colonização há uma valorização da burguesia (classe dominante) em detrimento das classes populares.

1 Mestra pelo Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Servidora da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE). E-mail: fabianapessoni@gmail.com.

2 Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ/UEG. Pós doutora em Gestão da Informação e Conhecimento. Docente do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. E-mail: marlenebfreis@hotmail.com.

Para Bianchetti (1999) as desigualdades das políticas educacionais se aprofundam em função de o país sustentar-se em uma ideologia neoliberal (embora o problema das desigualdades sejam anteriores ao neoliberalismo) que não apresenta outra lógica senão a lógica do mercado. Segundo o autor, o sistema capitalista é sustentado por violentas formas de exclusão e privilégios que expande-se e orienta as políticas educacionais. O autor afirma ainda que há uma mercantilização do direito à educação, uma vez que esta passou a ser vista somente como um incremento de competitividade em uma sociedade tecnicista e globalizada.

Por outro lado, Cury (2002) ao falar sobre as políticas educacionais afirma que:

As políticas da educação vêm se constituindo hoje em um terreno pródigo de iniciativas quer no campo dos suportes materiais, quer no campo de propostas institucionais, quer no setor propriamente pedagógico. Elas abrangem, pois, desde a sala de aula até os planos da educação de largo espectro. (2002, p. 147)

Para Cury as políticas educacionais são plurais porque nascem de uma realidade social e política que se rebela em atender a desígnios únicos, bem como por nascerem da insurgência de grupos sociais que não aceitam, sem contestar, os *modus operandes* do Estado que beneficia apenas uma pequena minoria.

Percebemos então, que cada autor com suas particularidades pontuam que as políticas educacionais partiram dos questionamentos a respeito dos privilégios para a minoria, próprias do sistema capitalista. Se por um lado Bianchetti (1999) mostra o sistema baseado numa sociedade tecnicista e competitiva, Cury (2002) pontua que as políticas educacionais possuem

instrumentos de busca pela melhoria neste setor, sendo a educação “um terreno pródigo de iniciativas”.

As definições e problematizações feitas pelos autores vão ao encontro da história da educação no Brasil, sobre a qual devemos considerar que se iniciou no período do Brasil colônia e baseava-se no fato de que apenas as famílias pertencentes às classes dominantes tinham condições de dar uma educação de qualidade aos seus filhos, bem como na presença dos padres jesuítas que vieram para essas terras com o objetivo de “educar” os índios, e são portanto, os fundadores das primeiras escolas aqui presentes.

Com o passar do tempo, foram criadas escolas confessionais fundamentadas nos preceitos da Igreja Católica. Tratava-se de escolas privadas e apenas as famílias que tinham condições financeiras poderiam matricular seus filhos nas mesmas.

Surtem então as primeiras discussões em nível nacional quanto à necessidade de exigir do Estado o financiamento da educação brasileira, tornando-a pública, gratuita e laica para todos os brasileiros em atendimento ao que reivindicavam os Pioneiros da Escola Nova no *Manifesto dos educadores* (1932). Este documento discutia sobre a importância de implantação de uma escola pública e gratuita que atendesse as necessidades da população brasileira.

Em 1959 muitos dos educadores vinculados ao projeto da *Escola Nova* junto com aqueles que redigiram o Manifesto de 1932 voltaram a reivindicar educação obrigatória e gratuita para todos os brasileiros. Foi então com o objetivo de fomentar as discussões acerca de políticas educacionais que atendessem a maioria da população, que os “pioneiros” redigiram um novo documento: *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convoca-*

dos. Dada a importância das reivindicações, a imprensa foi mobilizada no sentido de exigir do governo o cumprimento das exigências contidas no então documento, tendo em vista a importância deste para a democratização do país.

O Manifesto de 1959 teve um papel fundamental na instituição de políticas educacionais, uma vez que posterior a ele foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (*Lei nº 4.024, de 20/12/1961*).

A primeira LDB teve como artigo primeiro a finalidade da educação e, neste sentido, ela nos diz que a educação tem por fim o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos, a condenação de qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça; sendo assim, fica estabelecido a partir da primeira LDB que a educação é para todos.

Diante de tantos embates sociais e ideológicos, a primeira LDB surgiu como um projeto amplamente discutido, porém com muitos problemas a serem superados. Como vimos a partir do artigo 1º há uma preocupação de que a educação fosse para todos, de forma generalizada. No entanto, neste primeiro passo na busca por uma melhoria os avanços ainda eram muito pequenos no que se refere à educação no campo, talvez porque neste momento o cenário cultural brasileiro incentivasse uma urbanização que os impedisse de pensar o campo como um inter-espço de educação.

Rocha, Passos e Carvalho (2004) afirmam que:

A partir da década de 1950, consolida-se a gestão de um discurso urbanizador que enfatiza a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvi-

mento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural (2004, p. 2).

Diante de tais apontamentos, percebemos que havia ainda muitos desafios estruturais a serem superados pelas políticas educacionais do país, tendo em vista que até então as políticas educacionais sustentadas no país não buscavam formas de inserir a educação no/para o campo como pauta.

Três anos após a promulgação da primeira LDB, estudantes e organizações populares começaram a ganhar espaço no cenário político brasileiro o que causou preocupação entre as camadas mais conservadoras como a Igreja Católica, empresários e militares. Foi então que, em um golpe de Estado, o Brasil passou a ser comandado por militares. A ditadura colocou um fim às relações democráticas na sociedade brasileira e inviabilizou as discussões acerca das políticas educacionais que atendessem aos interesses das classes populares. Esse regime foi marcado pela opressão e obrigatoriedade no que se refere aos currículos nas escolas.

Durante a ditadura militar foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da educação (*Lei nº 5.692, de 11/08/71*) que tinha como característica a definição de currículos com disciplinas de obrigatoriedade nacional, como a disciplina de moral e cívica; a valorização e implantação de escolas técnicas que iriam auxiliar no crescimento industrial do país, formando os indivíduos para a profissionalização.

Após muitos anos de discussão acerca da educação no Brasil, bem como da necessidade de implantação de leis que se adequassem à atual situação social, em 1996 foi instituída a terceira Lei de diretrizes e Bases da educação (*Lei nº 9.394, de 2/12/96*) que tem o princípio universal da educação para todos

como base. A nova LDB trouxe algumas novidades em relação às anteriores, especialmente no que se refere à quantidade de horas de atividades educacionais (ampliada para oitocentas horas) e a inclusão da Educação Infantil na obrigatoriedade do ensino público.

Em seu artigo 1º a LDB de 1996 afirma que:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (1996, p. 1).

Para Rocha, Passos e Carvalho (2004) este artigo permite uma perspectiva de preocupação com a educação do campo, salientado-se o campo como um espaço de lutas e movimentos sociais, bem como um espaço de manifestações culturais próprias do meio rural.

Nesta LDB há outros artigos que reforçam uma preocupação das autoridades em se desenvolver, mesmo que precariamente, políticas educacionais no campo. Nesse sentido, o artigo 28 vem reforçar a necessidade de adequações curriculares, organizacionais, pedagógicas e culturais para as escolas localizadas em áreas rurais.

No entanto, as políticas voltadas para a educação no/para o campo ainda eram muito pequenas para garantir uma educação de qualidade às comunidades rurais. Sendo assim, no ano de 2002 o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Esse documento foi uma tentativa do governo de instituir políticas de valorização da educação no campo, bem como de garantir a permanência destes grupos no meio rural.

Essa medida teve como objetivo dar uma resposta aos movimentos sociais das comunidades rurais que questionavam a respeito da inserção de políticas públicas que atendessem às necessidades das crianças e jovens do campo.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (2002, p. 1)

Segundo Pessoa (2007) o rural não pode ser concebido apenas sob critérios geográficos, nem de economia agrícola, mas como elemento de representações de mundo, modos de ser, pensar e agir que organizam relações sociais e produtivas em contextos históricos determinados. Desse modo, a educação rural deve ser promovida a partir de sua realidade como perspectiva educacional, pensada pelos seus ideais e necessidades.

No entanto cabe-nos questionar por que as necessidades das crianças e jovens que vivem no campo são diferentes das necessidades dos demais jovens. Qual o interesse e em que se baseia esse interesse em manter o jovem no campo?

Pedagogia da Alternância: uma alternativa para o jovem do campo?

Como medida para atenuar a ausência de políticas públicas voltadas para a educação no campo, bem como criar possibilidades de permanência do jovem nesse espaço, que segundo Pessoa (2007) vai além dos critérios geográficos, um

grupo de trabalhadores aliados a membros da Igreja Católica viabilizaram a criação de escolas rurais baseadas na pedagogia da alternância.

De acordo com Érica Ferreira Melo e Halline Silva (2009), a pedagogia da alternância surgiu em 1935 na França, onde alguns pais preocupados com o êxodo rural idealizaram uma escola que unisse teoria e prática. Inicialmente, os jovens passavam uma semana na escola realizando estudos teóricos e aprendendo novas formas de lidar com a terra. Depois desse período de estudos, os alunos voltavam para seus lares onde passavam três semanas e realizavam algumas atividades direcionadas pelos Professores, bem como participavam junto às famílias das atividades campesinas desenvolvidas na agricultura familiar. Sendo assim, um dos objetivos da escola é direcionar uma proposta diferenciada que alterne conteúdos escolares obrigatórios e técnicas agrícolas para melhoria da renda familiar e valorização de sua formação e trabalho:

Portanto, a *Pedagogia da Alternância* surgiu diante da necessidade de escolas rurais capazes de priorizar o ensino voltado e vinculado à realidade da população do meio rural. Nesse sentido, ela se define por uma alternativa de Educação rural capaz de auxiliar nas necessidades locais, valorizando a cultura do campo juntamente com a promoção da cidadania solidária. Caracterizada por alternar a formação dos educandos entre momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar. Esta integração escola-família acontece de forma recíproca e é importante para a formação do educando do meio rural, uma vez que análises e estudos das escolas rurais nos mostram outra realidade, isto é, o que existe é uma educação da cidade inserida no campo, desvinculado ao cotidiano do campo (Ibid., 2009, p. 1).

A pedagogia da alternância surgiu, portanto, sendo uma iniciativa isolada do ponto de vista da participação do poder público nesse processo como uma maneira que os próprios trabalhadores rurais buscaram para “resolver” essa questão que os incomodava: seus filhos deveriam ir para as escolas urbanas estudar todos os dias uma realidade que para eles seria diferente de suas necessidades ou poderiam optar por uma escola que lhes garantissem a permanência no campo e a manutenção da agricultura familiar.

As EFAs, em seus princípios, procura estimular a agricultura familiar, numa perspectiva comunitária, na busca de diversificação e de alternativas adequadas à preservação da vida e do meio ambiente e contribuir com as iniciativas dos trabalhadores na conquista de uma política agrícola diferenciada para este setor. Além de valorizar, incentivar e promover o intercâmbio das experiências alternativas de organização, de gerenciamento da produção, do beneficiamento (agregando valores) e da comercialização. (NASCIMENTO, 2003, p. 9)

Para Nascimento (2003), os princípios das Escolas Família Agrícola seriam, portanto, o estímulo à agricultura familiar, a busca pela diversificação de medidas de preservação do meio ambiente numa perspectiva comunitária.

Sendo assim, percebemos que a proposta da pedagogia da alternância tem em sua gênese o objetivo fundamental de viabilizar a permanência do jovem no campo. Para isso, buscam aliar teoria e prática, estudo e trabalho.

Este conceito vai ao encontro das afirmações feitas por Jesus (2011), que observa a importância das EFA's no sentido de aliar teoria e prática, para garantir a preservação da cultura campestre.

A proposta de um projeto diferenciado é destacada pela educação do campo, porque tem a preocupação de proporcionar a formação sem desvincular o aluno do campo, do seu meio familiar e cultural, trabalhar os confrontos dos saberes científicos com os saberes cotidianos na interface dos diferentes espaços – formação profissional e a importância das instituições públicas e privadas durante a trajetória formativa do alternante para o aperfeiçoamento dos jovens. (JESUS 2011, p. 3)

Esse projeto foi trazido para o Brasil durante a década de 60 e fixou-se, inicialmente no Estado do Espírito Santo, onde se localiza a Província da Companhia de Jesus (Jesuítas). De acordo com Nascimento (2003) a articulação para a instalação do projeto no estado iniciou-se a partir da presença de um padre italiano que mobilizou um regime de colaboração entre brasileiros e italianos, bem como a fundação da *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo* – AES (Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo). Durante os anos de 1965 e 1966 jovens brasileiros foram enviados à Itália para estudarem (e terminaram por estagiarem em escolas rurais baseadas na pedagogia da alternância), bem como tivemos (no ES) a visita de técnicos italianos e a formação de comitês locais.

Toda essa movimentação no início da década terminou por contribuir para a fundação da primeira Escola Família Agrícola no Brasil com os princípios e ideais das *Maison Familiale Rurale* –MFR (Casa Familiar Rural). Ribeiro (2008, p. 1):

No estado do Espírito Santo, as EFAs foram criadas por iniciativa do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Tiveram o apoio institucional e financeiro da Igreja católica e da sociedade italiana por intermédio do Padre Humberto Pietrogrande.

Cabe-nos neste momento compreender o cenário político em que foram instituídas as primeiras escolas baseadas na pedagogia da alternância, tendo em vista a importância dos fatos históricos ocorridos neste período: a ditadura militar que durou 21 longos anos.

O golpe de abril de 1964 foi uma manobra política dos militares para solucionar a crise gerada pela perda da hegemonia do Estado brasileiro. Com objetivos de modernizar e acelerar a industrialização no Brasil, o golpe ganhou força com a presença de empresários, bem como a participação financeira de multinacionais.

O ano de 1968 foi um ano de grandes agitações, no qual estudantes, intelectuais e trabalhadores realizam greves e se manifestam com o objetivo de derrubar o regime militar vigente naquele período. No entanto, o estado venceu o governo propôs as políticas educacionais que sinalizaram uma série de mudanças.

Segundo Germano (2005), a política educacional do Regime Militar pautou-se na economia da educação de cunho liberal, responsável pela elaboração da chamada “teoria do capital humano” tendo como eixos o controle político e ideológico da educação escolar em todos os níveis, estabelecimento de uma relação direta e imediata segundo a teoria do capital humano, incentivo a pesquisa vinculada à acumulação de capital e, descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita.

Neste contexto o Estado do Espírito Santo foi o local escolhido para a implementação da primeira escola fundamentada nos princípios da pedagogia da alternância. De acordo com as observações de Nascimento (2005, p. 47):

O Estado do Espírito Santo tinha duas realidades opostas. Por um lado, a penetração do capital internacional na economia e a intensificação do modelo capitalista baseada na teoria do desenvolvimento. E, por outro lado, o surgimento dos movimentos sociais no campo e do sindicato, partidos de esquerda que permaneciam na clandestinidade, compromisso de setores da Igreja Católica com a organização sóciopolítica e com as lutas populares. O contexto real baseava-se nas reformas implantadas pela Ditadura Militar com o Golpe de 1964.

Percebemos então que a pedagogia da alternância chegou ao Brasil em um momento de urbanização, industrialização e intensificação do modelo capitalista.

Nesse sentido, além de avaliar e discorrer sobre os instrumentos pedagógicos próprios da realidade analisada devemos observar se estes vão ao encontro das necessidades e direitos dos jovens.

Podemos inferir que as necessidades apontadas como: valorização da agricultura familiar, manutenção da família no campo, alternância entre teoria e prática; são termos utilizados para minimizar um problema maior, que neste trabalho apontamos como uma violência simbólica sofrida pelos alunos matriculados nesses modelos de escola.

Violência Simbólica: alternando os espaços

De acordo com Bourdieu (2002, p. 3), a violência simbólica é “suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas”. Dessa forma, acreditamos que, por se tratar de um “processo silencioso”, a violência simbólica é inconsciente especialmente por

fazermos parte de um sistema excludente em que os direitos da classe dominante se sobrepõem aos das classes populares.

Nesse sentido a violência simbólica exercida sobre os jovens da pedagogia da alternância parte de diversos “lados”: da *escola* por colocá-los frente a uma realidade de trabalho e estudo, mostrando-lhes as formas de lidar com a terra para garantir o “sustento” da família, bem como alienando-o de forma a convencê-lo de que essa alternativa de “estudo” é capaz de aproximá-lo de sua família, garantindo a continuidade da cultura campesina; do *sistema capitalista* nas suas relações de produção e reprodução, que buscam manter as estruturas conservadoras e funcionalistas para garantir que os latifundiários continuem trabalhando com grandes culturas, contribuindo para a manutenção e a exploração dos trabalhadores nas indústrias e no campo; e do Estado que não tem o interesse de pensar alternativas que de fato emancipem os jovens camponeses.

Podemos perceber, portanto, que os argumentos utilizados pela escola e pelas famílias dos jovens matriculados nesse modelo de escola ressaltam a importância da força de trabalho do *jovem* nesse processo, uma vez que *ele* trabalha com a terra no ambiente escolar, apreendendo as formas de lidar com a mesma de acordo com os saberes científicos que lhe são proporcionados neste ambiente; e, na propriedade familiar (pequenas propriedades rurais geralmente provenientes de projetos de assentamentos), onde esses jovens são fundamentais para o trabalho de plantio, colheita, entre outras funções.

Questionamos em que momento o direito ao lazer e à brincadeira, bem como a proteção ao trabalho infantil, são proporcionados a esses jovens, uma vez que o Estatuto da

Criança e do Adolescente tem a função de assegurar direitos a *todas* as crianças e adolescentes.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: II opinião e expressão; IV– brincar, praticar esportes e divertir-se; Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz. (ECA, Lei nº 8.069/90, p. 9 e 20)

Podemos inferir que os direitos supracitados não estão sendo respeitados pelos “agentes” da pedagogia da alternância, uma vez que não há a garantia do “tempo de brincar” e nem a responsabilidade de proteger esses jovens do trabalho infanto-juvenil. Sendo assim, os jovens estão sofrendo uma violência silenciosa, caracterizada por Bourdieu (2002) como violência simbólica, por parte da escola e da família.

O que temos percebido por parte dos teóricos já citados neste artigo, é uma reprodução de argumentos capitalistas que “preocupam-se” em manter as famílias no campo, dar continuidade à cultura campesina. No entanto, não percebemos nenhuma iniciativa que busque a emancipação do jovem camponês e nem ofereça outras alternativas a não ser manter a agricultura familiar.

Na sociedade em que vivemos, houve uma mudança na produção e força de trabalho, na qual a força de trabalho de homem foi substituída por máquinas agrícolas e a produção também passou a ser em grande escala para atender grandes indústrias. Assim, o que chamamos de agronegócio, comandado por grandes latifundiários, não tem interesse em trabalhar com plantação de gêneros diversificados de hortaliças, o que fica a cargo do pequeno produtor rural. É neste sentido que a *máquina capitalista* dialoga com a lógica da pedagogia da alternância, exercendo um poder coercitivo sobre as famílias rurais e estas

sobre seus filhos, obrigando-os a permanecer no campo e a dar continuidade ao que eles chamam de cultura camponesa.

Diante das observações feitas a partir desta pesquisa podemos perceber que o sistema capitalista pelo qual somos regidos foi preponderante no que se refere ao modelo de escola que foi objeto de nossa pesquisa: a ausência de políticas educacionais que proporcionasse educação aos jovens camponeses e as necessidades de subsistência em sua sociedade excludente levou os camponeses a viabilizarem um modelo de escola que *contribuísse* com suas necessidades; entretanto, não houve uma preocupação em garantir qualidade de vida e dignidade às crianças e jovens encaminhadas para estas escolas, uma vez que todo o processo, classificado por nós como *violento*, impossibilita estes jovens de gozarem dos seus direitos de liberdade.

Referências

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*, 2ª edição, São Paulo. SP. Cortez.1999.

BRASIL. Congresso Nacional. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 9394\96.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação\ Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002*. Brasil.

BRASIL MEC. *Lei nº 4.024, de 20/12/1961*. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Nóbrega, V., 1967, p. 17-40.

BOURDIEU, Pierre, *A dominação masculina*. Trad. Maria Helena Kühner 2ª ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

DOCUMENTO. *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados* (Janeiro 1959). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº especial, p. 205–220, ago2006. Disponível em: <http://www.histed.br/fae.unicamp.br/doc2_22e.pdf>. Acesso em: 26 set.2006

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1994.

JESUS, José Novais de. *A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campono estado de Goiás - 1*. Revista Nera; Ano 14, Nº. 18 – Jan/Jun de 2011 – ISSN: 1806-6755. Acesso em: 10/07/2013 http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/18/6_jesus.pdf

MELO, Érica Ferreira; SILVA, Halline Mariana Santos. Pedagogia da alternância: um olhar para o campo. *XXV Congresso Nacional de Educação*, Jataí, 2009.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. *A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2005.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação no campo e Escola Família Agrícola de Goiás: o caminhar da teimosia de um movimento social educativo. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.8, p. 79-95, jan./abr. 2003.

PESSOA, Jadir de Moraes. Extensões do rural e educação. In: PESSOA, Jadir de Moraes (Org.). *Educação e ruralidades*. Goiânia: Editora da UFG, 2007.

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de; TEXTO BASE; *Educação do Campo: Um olhar panorâmico*. Acesso em 12/07/2013. <http://www.forumeja.org.br/ec/files/Texto%20Base%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>

ELEIÇÕES PARA GESTORES ESCOLARES: EXERCÍCIO DE DEMOCRACIA NO INTERIOR DA ESCOLA

Roseany Diniz Barbosa do Nascimento¹

Tanto nossa Constituição Federal (CF/1988) quanto nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) estabelecem a educação como direito para todos. Na CF/1988, esse direito está ressaltado no seu art. 206 e, dentre os princípios apontados, destacamos o inciso VI. Este reforça que o ensino público será garantido a partir de uma gestão democrática. O atual Projeto de Lei que está no Senado Federal (PLC, nº 103/2012), que cria o Plano Nacional de Educação (PNE) com diretrizes nacionais até 2020, garante em seu artigo 2º, inciso X, que esse direito seja assegurado, prevendo a “difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação”.

Nossa discussão pretende destacar a importância do exercício dessa democracia dentro do espaço escolar,

1 Mestre pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (MIELT/UEG) e Vice Diretora de Ensino em instituição de educação de caráter filantrópico. E-mail: roseany.diniz@hotmail.com.

compreendendo esse princípio a partir de um breve comentário sobre o contexto histórico e político da educação brasileira. E, diante da premissa apontada pelo PNE nº 8.035/2010, consideramos que não é qualquer tipo de gestão que pode ser aceita na escola, sobretudo na rede pública, responsável, pela garantia deste direito às camadas populares. Concebemos, assim, que apenas uma gestão democrática comprometida com o pleno exercício da cidadania é que deve ser aceita dentro da instituição pública.

Para isso, faremos alguns comentários sobre o contexto político-histórico da educação brasileira, considerando que viver a democracia em nosso país é algo recente e que este processo democrático, sobretudo em nossas escolas, é necessário e está em plena construção, por isso sua importância e a necessidade de reflexão.

Apontaremos algumas reflexões sobre o processo eletivo de gestores nas escolas públicas a partir da contribuição e visão de alguns pesquisadores, tendo como premissa uma gestão democrática. E, assestaremos outras reflexões sobre o modo de agir democrático dessa gestão preconizada pela legislação educacional diante da atuação de uma gestão que seja capaz de incluir a comunidade escolar, como direito já garantido.

A democracia na educação brasileira: um princípio em construção

O presente artigo não tem a pretensão de esmiuçar o tema nem esgotá-lo, mas apresenta ao leitor algumas constatações do quão curto foi o nosso processo de democracia e ensaia provocar reflexões que nos ajudem a perceber nossa cami-

nhada para vivenciá-la na prática na condição de sociedade e, principalmente, para exercê-la, enquanto princípio, no interior da escola. Nossa crença é a de que para exercer uma atitude democrática na prática, sobretudo dentro do cenário da educação brasileira, exige-se romper com práticas que ainda estão enraizadas dentro de nossas escolas diante do contexto histórico político que já vivenciamos.

Iniciamos reportando-nos ao cenário político no qual a educação brasileira sempre esteve presente. Para isso, faz-se necessário um breve histórico dos tempos de ditadura até a recente redemocratização do país, aspectos estudados na disciplina de Políticas Educacionais. A história de nosso país reitera que, após o golpe militar de 1964 durante todo o regime militar vivenciado até 1985, a educação brasileira, foi marcada por um processo conturbado de violência simbólica e institucionalizada, conforme nos apontam estudiosos e cientistas políticos (VIEIRA; FARIAS, 2003; SALLES, 1999; CAMPOS, 2009; AZEVEDO, 1997). As políticas públicas nesse período se caracterizaram por duas grandes reformas. A primeira aconteceu com a Lei nº 5.540/1968, que regulamenta a reforma universitária e cujo objetivo político era apresentar uma resposta à sociedade, especificamente à classe média, desejosa de acesso ao ensino superior. E, do ponto de vista técnico, procurava atender à expansão desordenada deste ensino, visando uma participação estudantil sob controle, conforme afirmam Vieira e Farias (2003). A segunda reforma foi instituída com a Lei nº 5.692/1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino básico, o que só ocorreu três anos depois. Isso não foi por acaso, apontam Viera e Farias (2003, p. 134-135), pois a reforma procurava conter a demanda desta clientela ao ensino superior. Neste período, verificamos que houve ênfase no planejamento porque os militares buscavam

imprimir um cunho científico e técnico à educação nacional. Ocorreu ainda um aumento nas matrículas, fato que nos alertam as autoras para sua importância por considerarem que, no período anterior (início da década de 1960), o único responsável pela oferta da educação básica era o Poder Público. Assim, esse aumento nas matrículas deveria ser visto com críticas por nós educadores, pois apesar do maior acesso à escola, havia uma crescente luta pela oferta do ensino privado. Esta situação, sob nosso ponto de vista, marca o início de uma diferença no tipo de ensino ofertado às camadas populares em nosso país.

Os representantes da ditadura militar tinham como propósito o crescimento econômico. No entanto, sabemos que o regime autoritário contribuiu “para aprofundar a negação dos direitos sociais à maioria, malgrado o alargamento formal das suas políticas sociais”, como afirma Azevedo (1997). E, no cenário político se apresentavam conturbadas tomadas de posições autoritárias, decretadas por Atos Institucionais (AI), que impunham aos cidadãos brasileiros medidas coercitivas para que não expressassem suas opiniões, ideias ou mesmo ideais políticos contrários ao deste regime.

Salles (1999, p. 34) identifica que, neste cenário, o principal objetivo era “tirar o povo de cena”, a preocupação do regime militar era “com a perseguição política, a violência generalizada e as abrangentes formas de terror sobre as organizações sindicais, populares e democráticas”, portanto consideramos que o desejo era fazer calar aqueles que ainda insistiam em resistir. Percebemos que a prioridade dessa forma de governo era minar forças e controlar a população, ao invés de, realmente, privilegiar o acesso da população a uma educação de qualidade. A educação brasileira foi direcionada a servir a fins

específicos desse regime autoritário e tal contexto trouxe consequências que ainda amargamos no cenário atual da educação brasileira e que precisamos superar.

Vieira e Farias (2003, p. 129) destacam que, após intensa e pesada fase de repressão que vai desde o general Presidente Castello Branco, eleito 15 dias depois do golpe, até o general Figueiredo que inicia o chamado Estado Democrático quando é sancionada a lei de anistia em 1979, muitas lutas foram travadas e foi preciso o envolvimento de partidos, sindicatos, entidades populares para que pudéssemos ver inaugurado em 1983 o movimento pelas Diretas Já. Este movimento consolidou o desejo de (re)democratização do país, sendo caracterizado pelo envolvimento de membros da classe artística, intelectual e representantes de outros movimentos, que acabou por promover em algumas cidades brasileiras enormes comícios para que fosse aprovada no Congresso Nacional a Emenda Dante de Oliveira, esta emenda previa eleições diretas para presidente da República.

Por que é importante compreender que o processo de redemocratização foi um intenso processo de luta? Porque, segundo Vieira e Farias (2003, p. 144), “o retorno à democracia no Brasil não se dá por simples outorga ou concessão dos militares”, mas trata-se de intensas lutas ocorridas dentro do país, sendo necessário que vários segmentos da sociedade se mobilizassem para que pudéssemos conseguir que tal emenda fosse aprovada e que se instalasse no país um novo momento político. Acreditamos que dentro da escola também é necessário que suas lideranças estejam atentas à articulação de reflexões, discussões e ações em consonância com o princípio democrático para que efetivamente a escola possa ter uma gestão

comprometida com ideais de democracia tão importantes para a sociedade brasileira.

O período pós-ditadura ainda é recente em nossa história e, no cenário político, o direito à cidadania vem sendo exercido, privilegiando uma prática democrática. No entanto, concordamos com as autoras (op. cit., p. 143) quando nos apontam que, para que essa cidadania seja exercida plenamente, se faz necessário que pesquisadores tomem esse objeto como estudo numa análise mais profunda. Acreditamos que só com a retomada da temática podemos contribuir para emergir o desejo crescente para que esse princípio continue sendo exercitado até sua conquista plena. E, acima de tudo, consideramos que é preciso que não nos esqueçamos de quanto sofrimento tal regime trouxe para diversas lideranças, famílias e cidadãos brasileiros. Acreditamos que trazer à tona a discussão do tema pode, contribuir para que a recente geração da população brasileira, que não esteve diretamente envolvida com ele, perceba que nenhum direito será dado às camadas populares se não houver luta e envolvimento de todos os diversos segmentos político-sociais por uma real transformação das relações desiguais que ainda precisam ser superadas em nossa sociedade.

De lá para cá, algumas lutas tanto no campo político quanto no contexto educacional foram necessárias para se consolidar o direito à educação e exercício da democracia. Após uma primeira eleição indireta para presidente da República em 15 de janeiro de 1985, o candidato eleito Tancredo Neves morre às vésperas de sua posse. Assume o governo José Sarney, então vice-presidente. Neste momento, o país vivia um período de muita instabilidade econômica, marcado por altas taxas de inflação. No âmbito da educação, não ocorreu nenhum

projeto que fosse capaz de atender às demandas daquele momento, e iniciou-se a construção de um documento denominado “Educação para todos: caminhos para mudança”. Vieira (VIEIRA; FARIAS, 2003, p. 159) enfatiza que este documento, apesar de trazer um amplo inventário dos problemas da educação, não apresentava alternativas para que os mesmos pudessem ser superados. Daí, concluímos que o problema ainda persistia, corroborando para seu agravamento, diante da falta de políticas públicas direcionadas, sobretudo para a educação básica, no cenário educacional brasileiro.

Em 1989, Fernando Collor de Melo é eleito nas primeiras eleições diretas após o regime militar. Este primeiro governo democraticamente eleito é caracterizado por estudiosos como uma “caixa de surpresas”, diante da interrupção de seu mandato com o processo de *impeachment*, por protagonizar escândalos de corrupção inéditos no cenário da política brasileira e por promover mudanças sem precedentes na vida econômica dos brasileiros no início de seu mandato. Essas autoras apresentam a opinião definida por José Arapiraca de que nada foi feito pela escola pública neste período como “uma jogada de marketing e não uma política definida e séria para solucionar os graves problemas da educação”, apenas se consolidou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), (VIEIRA; FARIAS, 2003, p. 150-163).

A sucessão é feita pelo Presidente Itamar Franco e é marcada pelos seguintes fatos: realização de um plebiscito para escolha da forma e sistema de governo, consolidando o regime republicano e o sistema presidencialista; implantação do Plano Real pelo então, ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, que lhe sucederia em seguida. Seu governo é marcado

por dois momentos importantes, iniciando o debate para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos e, depois, pela realização da Conferência Nacional de Educação para Todos, colocando o Brasil em sintonia com a agenda de organismos internacionais (VIEIRA; FARIAS, 2003, p. 164).

Para Vieira e Farias (2003, 155-167), a educação, já no período de atuação do Presidente Fernando Henrique, prevê as diretrizes para o conhecimento, qualificação e melhoria do perfil educacional e universalização e melhoria da qualidade dos serviços básicos. Em seu governo é aprovada a emenda constitucional que visa: permitir a intervenção da União nos Estados, caso não apliquem o valor mínimo exigido; rever o dever do Estado na oferta do ensino fundamental; define também responsabilidades das diferentes esferas do Poder Público em relação à oferta de ensino; detalha como os recursos da União deveriam ser aplicados para erradicação do analfabetismo e para a manutenção do ensino fundamental; e prevê a criação do fundo para manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério (FUNDEF).

Seu sucessor, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, após a disputa e, sobretudo, diante de toda a sua luta no movimento sindicalista, configurava o desejo de uma classe trabalhadora. Representando a emancipação política, neste cenário de (re) democratização e, diante de toda sua trajetória como líder sindical, Lula se apresentava como uma opção no cenário da política nacional. Para alguns analistas políticos:

No que concerne à luta pelos espaços de poder, a chegada de Lula e de sua *entourage* de sindicalistas ao Planalto representou um momento fundamental no processo de circulação de elites (para utilizar a terminologia do sociólogo italiano Vilfredo Pareto) no Brasil. A circulação

de elites caracteriza-se pela ascensão a posições destacadas na sociedade (em particular no Estado) de lideranças das classes subalternas, a chamada não elite, que assim passam a constituir-se elas mesmas em parte da nova elite que se forma. Esse processo é acompanhado pelo declínio de membros decadentes da velha elite e corresponde às mudanças estruturais pelas quais passa uma sociedade. Assim, a cada ordem social corresponde certa composição da elite. A chegada ao poder governamental de lideranças oriundas da classe trabalhadora organizada representa uma mudança crucial em nossas relações de poder, indicando o alcance de um patamar inaudito de democratização política – na medida em que a inclusividade do sistema político aumenta consideravelmente, abarcando setores historicamente excluídos. E, se como aponta Carl Schmitt, a democracia é o regime dos iguais, a incorporação de novos setores à elite dirigente implica finalmente sua conversão à condição de iguais (COUTO, 2011).

Assim, consolidou sua gestão em dois mandatos compreendidos no período entre 2003 a 2006 e 2007 a 2010. Para Moehlecke (2009), o governo Lula, em sua primeira gestão (2003-2006), se posicionou frente à questão da diversidade no campo das políticas públicas. Analisa a pesquisadora que houve sintonia entre o discurso do governo e a posição do Ministério da Educação (MEC) na criação de secretarias para fins específicos em relação ao tema:

Em sintonia com o discurso do Governo Lula em sua primeira gestão, o MEC define a inclusão social como um dos quatro eixos estratégicos de sua política educacional. Se slogans como Brasil, um país de todos serviram de marca para o governo, eles também ganharam versões para o setor educacional como, por exemplo, Educação para Todos e Todos juntos para democratizar a educação. Compreende-se a educação como um espaço privilegiado para a inclusão social, perspectiva que orienta a própria

reorganização do MEC a partir do início de 2003. Entre as novas secretarias criadas no Ministério no primeiro ano do governo, duas delas têm como prioridade a questão da inclusão: a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo – Seea – e a Secretaria de Inclusão Educacional – Secrie (MOEHLECKE, 2009, p. 467).

Apesar de a referida pesquisadora Moehlecke (2009) reconhecer a importância e as mudanças ocorridas durante o governo Lula diante de um número considerável de programas e projetos viabilizados pelo MEC orientando o cenário educacional brasileiro, “algo inexistente no governo anterior” para a questão da diversidade, aponta críticas contundentes, sobre o modo como essas políticas foram orientadas, destacando que tais ações afirmativas não foram capazes de “alcançar o objetivo de transversalizar a perspectiva da diversidade para o conjunto das secretarias” criadas para atingir o seu público alvo, isto é, as populações negra, indígena, às mulheres e deficientes (MOEHLECKE, 2009, p. 483). Consideramos relevante seu apontamento de que tais políticas em prol desta temática não foram meramente um desejo do governo, mas fruto da articulação dos movimentos sociais que, inclusive, o apoiaram durante seus mandatos. Portanto, reafirmamos a necessidade de articulação e discussão em torno do princípio democrático para que conquistas no âmbito social possam ser viabilizadas à população por meio do acesso ao direito à educação.

O exercício da democracia dentro da escola

A escola é uma instituição reconhecida como promotora e responsável pela transmissão e apropriação do conhecimento em nossa sociedade. Mas qual o sentido de sua existência?

Muitos discorrem que a educação serve para preparar mão de obra especializada para o mercado de trabalho. Esta visão de educação está atrelada a uma função econômica numa sociedade neoliberal. Outros consideram que a educação e a escola têm como objetivo garantir a reprodução do conhecimento acumulado para as gerações futuras. Esta visão privilegia uma função técnica da educação. Há outros que compreendem que a escola deve se preocupar com a formação do cidadão. Essa posição assume uma função política na qual é dado destaque aos valores, posturas e ações a serem construídas dentro do ambiente escolar (GRACINDO, 2007, p. 18-19). Compreendemos que é nessa escolha de prioridade que reside a possibilidade de existirem diversas formas de encarar o sentido da escola em nossa sociedade. No entanto, se a função econômica for privilegiada, a escola escolherá a formação técnica. Nesse sentido, sua prática pedagógica privilegiará a transmissão dos conhecimentos como seu principal objetivo. E, finalmente, ao se compreender que seu sentido é a formação para a cidadania, sua função política, então, será privilegiada. Parece-nos um desafio grande demais para os educadores. Como o educador, sobretudo aquele que está na função de gestor escolar, conseguirá lidar, permanentemente, com este desafio? Será que tais intencionalidades são claras para nós educadores? Concordamos com Gracindo (2007) que não se trata de privilegiar uma função em detrimento de outra, mas é necessário vislumbrar uma formação integral do indivíduo que participa dessa escola pública, isto é uma escola pública dimensionada e comprometida com uma formação integral para esse aluno oriundo da classe trabalhadora.

Negar uma dessas funções da educação ao aluno pertencente ao sistema público de ensino é investir em uma formação

aligeirada, permitindo que lhe faltem conhecimentos e competências necessárias para disputar nas mesmas condições melhores oportunidades tanto de trabalho, quanto de acesso ao ensino superior. A educação precisa ampliar a reflexão em torno das relações sociais existentes na vida cotidiana. É preciso que os Professores levem seus alunos a compreenderem as relações ocultas na propriedade do conhecimento transmitido dentro da escola diante de um “predomínio político de um grupo sobre outro, e a exploração do trabalho que uma classe exerce sobre a outra” (MINISTÉRIO, 2012, p. 206). Consideramos que o compromisso e o sentido de existência da escola, na contemporaneidade, são com a formação integral desse indivíduo privilegiando tanto a formação técnica, quanto a transmissão e produção de conhecimento, acesso aos bens culturais e, acima de tudo, que esteja comprometida com a preparação para o exercício de uma cidadania plena e consciente do seu papel na sociedade.

Por certo, Gracindo (2008, p. 239) apresenta que, para a construção de uma escola democrática e de qualidade, torna-se fundamental e indispensável a participação ativa dos Professores diante da força que possuem frente ao processo educativo. Assim, compreendemos que a liderança do gestor escolar precisa articular os Professores incentivando-os na elaboração das propostas pedagógicas de ensino; elaborando e cumprindo o plano de trabalho; zelando pela aprendizagem dos alunos; estabelecendo estratégias de recuperação das aprendizagens aos alunos que apresentam menor rendimento escolar; cumprindo os dias letivos e horas-aula estabelecidos pela legislação; participando e articulando os períodos de planejamento, auxiliando a formação continuada dos profissionais e colabo-

rando com a integração entre escola-família-comunidade. A autora considera que:

Uma das metas de uma escola de qualidade, como destacado, é a consolidação de uma gestão democrática que se caracteriza pela possibilidade de ser um espaço de prática e de exercício democrático (GRACINDO, 1995). Cabe ao município, como estabelecimentos de ensino, definir as normas da gestão democrática das suas escolas públicas, de acordo com as suas possibilidades, garantindo espaços de participação e o cumprimento dos seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (GRACINDO, 2008, p. 240).

Construir um espaço democrático dentro da escola, portanto, pressupõe, diante da perspectiva da gestão escolar, um gestor comprometido com os demais profissionais da escola, com os alunos e com a comunidade escolar na qual está inserido. Precisa exercer uma liderança capaz de enfrentar os desafios que cercam essa gestão, consciente do papel político-pedagógico frente ao projeto educacional do seu município. Assim, o exercício de eleição para este gestor, precisa ser definido e difundido pela secretaria municipal de educação também como um processo democrático. Um processo bem articulado com a comunidade escolar, incentivando a participação dos profissionais da escola e desta comunidade de modo mais amplo. Ao analisar a formação docente que compunha o quadro da escola visitada para observação da atividade proposta na disciplina, verificamos que haviam vários profissionais com formação para concorrerem ao pleito eletivo. Consideramos importante a revisão do formato em que os pleitos são articulados, visando à composição de várias chapas, ou no mínimo duas, com o objetivo de elencar e

discutir os principais problemas que cercam o estabelecimento de ensino. Assim será possível uma maior mobilização desta comunidade para dirimir as problemáticas que cercam o cotidiano das escolas, auxiliando para uma valorização e reconstrução, em muitos casos, da imagem da escola pela própria comunidade. O papel da secretaria e da própria legislação acaba corroborando para que este processo seja aligeirado, acreditamos que precise também ser refletido pelos poderes públicos, inclusive na forma da lei.

Paro (2000, p. 9) considera que diante de muitas condições, a gestão democrática ainda é uma utopia, o que não significa dizer que tem pouca importância ou que não vá ocorrer ainda um dia em nossa história educacional. Pelo contrário, o pesquisador da área diz que é preciso, inicialmente, “tomar consciência das condições concretas, ou das próprias contradições” que habitam o interior e a viabilidade de um projeto democrático, sobretudo, nas relações dentro da escola. Construir um projeto coletivo e democrático, para o gestor escolar, a nosso ver, é o grande desafio que se coloca num horizonte a perseguir diante das conquistas que já atingimos no sistema educacional brasileiro.

Agir de forma democrática numa gestão democratizada: um horizonte a se perseguir

O processo de gestão democrática, previsto pela LDB/1996, exige do gestor da escola pública o enfrentamento de alguns dilemas, destaca Gracindo (2008, p. 228): “quantidade versus qualidade; centralização versus descentralização; público versus privado; educação superior versus educação básica; questões políticas versus questões pedagógicas”. O gestor, ao

priorizar um determinado dilema, pode incorrer no risco de inviabilizar ou mesmo negar outro tão presente no cotidiano da escola. Assim, entendemos e concordamos com a autora que o desafio da gestão democrática é colocar todas essas questões diante de uma escala de prioridades, atuando sobre cada uma delas de modo que possa alcançar todos os objetivos durante a sua gestão tendo dentro deste contexto o enfrentamento das limitações de sua própria realidade e os desafios diante do tipo de cidadão que pretende formar.

É preciso que a gestão contemporânea se comprometa com uma prática democrática e se preocupe em reverter alguns elementos do quadro negativo ainda apresentado pela educação brasileira. Destaca a autora a necessidade, por parte do gestor, de um compromisso e preocupação, principalmente, com:

o resgate do sentido público da prática social da educação; a construção de uma educação cuja qualidade seja para todos; uma ação democrática tanto na possibilidade de acesso de todos à educação, como na garantia de permanência e sucesso dos alunos; uma educação democrática que se revele numa prática democrática interna, em nível de sistema e de escola; uma gestão que situe o **homem**, nas dimensões pessoal e social, como centro e prioridade de sua **gerência** (GRACINDO, 2008, p. 228, grifos da autora).

Entendemos que tais reflexões teóricas sobre o processo político da gestão democrática buscam, sobretudo, a transformação de uma realidade e o percurso de novos caminhos para se privilegiar, no interior da escola, o exercício de uma prática comprometida com a democracia e com a formação dos indivíduos que fazem parte deste sistema educacional (MENDONÇA, 2000). Entendemos que este processo se legitima com as eleições para os gestores escolares. Agora, diante de uma configu-

ração de chapa única para concorrer a este pleito, tal processo não se concretiza como prática democrática. Mas apenas cumpre uma função burocrática desse processo. Nossa preocupação com a composição de uma única chapa é que não há a possibilidade de escolha, nem é possível se exercitar um processo reflexivo, diante do princípio que privilegia esse pleito como exercício democrático no interior da escola.

Segundo Campos (2009, p. 106-108), a forma democrática de governo teve origem na Grécia clássica, há mais de 2.500 anos e a utilização da palavra “democracia tem sido um termo de difícil precisão conceitual”, porque, apesar de estar diretamente ligada à república, conceitualmente, ambas possuem significados diversos. Para este cientista político, “suas origens, históricas e teóricas são diferentes” e, para existir democracia, há a necessidade da república (que significa “coisa pública”) no regime político moderno. Para referendar sua argumentação, diz que:

(...) a democracia, para existir, necessita da república. [...] Significa que, para haver acesso de todos aos bens, para se satisfazer o desejo de ter, é preciso tomar o poder – e isso implica refrear o desejo de mandar (e com ele o de ter), compreende que, quando todos mandam, todos igualmente obedecem, e por conseguinte, devem saber cumprir a lei que emana de sua própria vontade (RIBEIRO, 2000 *apud* CAMPOS, 2009, p. 106).

Este princípio nos auxilia nessa discussão para a atenção que devemos ter quanto ao processo eletivo de gestores escolares nas redes municipais. Uma vez que se trata de uma conquista, principalmente, da comunidade escolar (pais, funcionários, Professores e alunos), é necessária a reflexão desse processo para que não se dê de modo que contemple

apenas uma única chapa. As Secretarias Municipais de Educação precisam garantir instrumentos para que esse processo se configure democraticamente no interior da escola. Assim, a composição de uma única chapa na realização do pleito eleitoral para os gestores escolares apenas cumpre, formalmente, uma exigência legal.

Brzezinski (2012) afirma que, para Arendt (2002), “o pensamento político se fundamenta na capacidade de julgar”. Por isso, consideramos que o processo de discussão das ideais, das necessidades e formas de agir para superação das dificuldades presentes no interior da escola, precisa ser ampliado. Garantir numa perspectiva real de gestão democrática o processo, inclusive, eletivo desses gestores ainda é um desafio para os municípios. Assim, a democratização no interior da escola se inicia com a organização da eleição para os gestores dessas instituições com um amplo processo de discussão dentro da própria escola.

Mendonça (2000, p. 7) alerta que no início da década de 1980, houve uma polarizada discussão sobre a escolha dos dirigentes escolares. A amplitude da temática da gestão democrática acabou reduzida ao mecanismo de eleição para diretores escolares. O pesquisador acredita que isso pode ter ocorrido devido a ser “a bandeira mais concreta pela qual lutar” naquele momento histórico. No entanto, reforçamos o pensamento do pesquisador, acreditando que uma gestão democrática não se reduz apenas ao processo de eleição para gestores. Há muito por se conquistar dentro da escola pública. Há uma população que precisa dessa escola e merece uma escola de qualidade diante do processo ensino-aprendizagem que é oferecido aos alunos oriundos da classe trabalhadora.

Para Coutinho (2003), compreender as contradições e as regras do jogo no modelo neoliberal é necessário. Afirmar ele que, o neoliberalismo não é um “projeto hegemonicamente” consolidado no Brasil e o conceito de democracia é contraditório neste modelo. Entender “que a democracia é um valor universal” é pensar num modelo de socialismo de poder, enfatiza que se entendemos a:

[...] democracia como um processo, como socialização crescente da política no rumo da socialização do poder, como uma conquista efetiva não só de regras do jogo (e é claro que somos a favor de regras do jogo, regras do jogo que mudam se aprofundam se transformam), mas também de igualdade substantiva, então é preciso dizer com clareza que essa democracia é claramente incompatível com o modelo político, econômico e social que está sendo implantado no país (COUTINHO, 2003, p. 31-32).

Por isso, consideramos, diante da observação e das atividades propostas, na disciplina cursada, que tal processo tem ocorrido no interior da escola sem que o exercício principal de reflexão dessa democracia tenha se efetivado pela comunidade da escola observada. Diante do próprio modelo econômico que temos hoje, tal situação se coloca como desafio para esta comunidade escolar.

Oliveira (1996, p. 48) aponta em pesquisa, uma experiência pioneira realizada no município de Volta Redonda (RJ) que ocorreu em 1984 e apenas em 1987 o governo do Estado oficializou esse processo. A Constituição Estadual do Rio de Janeiro só homologou o pleito eleitoral como forma de escolha para gestores escolares em 1989, quando o processo já ocorria há dois anos na rede estadual de ensino. Vemos que não foi um processo fácil de ser reconhecido e que para que seja ampliado é preciso que os próprios gestores promovam sua articulação

de modo democratizado. A pesquisadora evidenciou que no processo para eleição de diretores escolares há avanços e recuos e enxerga nos conselhos escolares “um dos instrumentos que possibilitaria ‘fazer a democracia’, ou seja, transferir as pessoas do estado passivo para o ativo”. Percebemos que a complexidade que envolve este processo não pode desconsiderar toda a luta dos educadores e movimentos sociais para conquistá-lo. Chamamos atenção para o modo como pode estar se configurando no interior da escola por ainda não atender plenamente o princípio democrático. O que queremos, no entanto, é reconhecer sua importância para que este processo continue avançando rumo a uma possível gestão de fato democrática e colegiada (PARO, 2011, p. 30).

Em Goiás, a Lei nº 13.564, de 8 de dezembro de 1999, estabelece os critérios para o processo de eleição para diretores de ensino da rede pública estadual, decretando que o primeiro pleito realizar-se-ia no ano de 2000. Já no município de Anápolis, verificamos que a Resolução CME nº 053, de 18 de outubro de 2006 estabelece que a Rede Municipal de Ensino crie o Conselho Escolar, composto por representantes da comunidade escolar (compreende-se a participação de pais, funcionários, Professores e alunos), o referido conselho prevê como atribuição no artigo 15, inciso XI, acompanhar e participar do processo de eleição direta para gestores da unidade escolar, indicando a Comissão Eleitoral com plenos poderes para organizar e realizar as eleições, obedecendo à legislação vigente, composta de um representante dos Professores, um representante do quadro administrativo, um representante dos pais e um representante dos alunos; prevê ainda no inciso XII, criar mecanismos de participação que traduzam o compromisso de todos com a melhoria da qualidade de ensino e com o aprimoramento

ramento do processo pedagógico. Por meio desta resolução, percebemos indícios de práticas democráticas que se constituem como um processo recente no município de Anápolis onde ocorreu a observação. Por isso, a necessidade de reflexão permanente para aprimoramento dessa prática na escola.

Consideramos que agir de forma democrática é organizar no processo para eleição de gestores escolares um pleito que permita a reflexão e discussão dos problemas cotidianos vividos pela escola. A participação precisa traduzir o compromisso de toda a comunidade para a melhoria da qualidade de ensino aos alunos que dependem dessa escola. Entendemos que a comunidade escolar não pode analisar uma proposta quando lhe é apresentada apenas uma chapa única. Nega-se aí, conforme nosso entendimento, o direito à reflexão, aligeirando esta prática que foi uma conquista da própria comunidade junto ao sistema público de ensino.

Considerações finais

As políticas públicas estão intimamente interligadas a cada momento político-histórico vividas em nosso país. É decisivo considerar a importância e influência que os movimentos populares e sociais representam na articulação para conquistar ou mesmo exercer o direito à democracia. Por isso, garantir que o direito à educação e que a escola pública conquiste uma gestão pública e democrática, também é papel dessa comunidade escolar para que este aspecto não fique restrito apenas às leis que o contemplem. Consideramos que é pela comunidade escolar, que este processo precisa se desenvolver, envolvendo todos que fazem parte desse sistema de ensino e que necessitam dele. Para isso, entendemos que se faz necessário repensar

essa escola, sua articulação diante do processo de eleição para gestores escolares mediante o apoio da própria Secretaria Municipal, oportunizando momentos para que os agentes desse processo possam refleti-lo.

Considerar os desafios que cercam o sentido e a identidade da escola contemporânea também se faz presente nessa discussão para não nos paralisarmos diante deles. Se a educação está comprometida com uma formação integral do cidadão que usufrui dessa escola, diante de um direito que deve ser garantido, cultural, legal e socialmente, não podemos querer nada que não esteja comprometido com uma prática democrática dentro do contexto escolar.

Assim, o exercício democrático só será garantido por meio de uma gestão também democrática, comprometida com propostas concretas a partir de uma ampla “ação democrática dialógica” (PARO, 2011, p. 28) na qual todos os sujeitos estejam envolvidos e comprometidos com as mudanças necessárias para termos uma escola pública de qualidade. Daí, precisam se comprometer com esta gestão Secretaria Municipal, pais, Professores, demais funcionários da escola e alunos, compreendendo que a mudança por esta melhoria de qualidade não é responsabilidade de um dos sujeitos, mas de todos. É possível, a partir desse instrumento, a eleição para gestores escolares, que todos vivenciem o princípio democrático dentro da escola. A ampla discussão e a reflexão do cotidiano que cerca a escola pública: seus problemas e desafios precisam se fazer presentes enquanto práticas democráticas.

Referências

ANDERI, Eliane Gonçalves Costa e SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Processo de municipalização da educação básica na rede municipal de Anápolis – GO: análise do período de 1999 a 2006*. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/97.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2012.

ARENDT, Hannah. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. 3 ed. Trad. Helena Martins *et al.*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BRASIL. PR. *Lei nº 13.564*. Estabelece critérios para o processo de eleição de diretores dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual. Assembleia Legislativa do Estado de Goiás/GO, 08 dez. 1999. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis_ordinarias/1999/lei_13564.htm>. Acesso em: 5 Jan. 2013.

BRZEZINSKI, Iria. *Política: conceito bastante complexo*. Texto orientador da aula de Políticas Educacionais do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da UEG. Anápolis, 28/8/2012.

CAMPOS, Francisco Itami. *Ciência política: introdução à teoria do Estado*. Goiânia: Ed. Vieira, 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

COUTO, Cláudio Gonçalves. *Análise: O governo Lula e a ascensão de classe no Brasil*. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2011/01/03/analise-o-governo-lula-e-a-ascensao-de-classes-no-brasil.htm>>. Acesso em: 30 Jun. 2013.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Gestão democrática nos sistemas e na escola*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11gesdem.pdf>. Acesso em: 15 Dez. 2012.

MINISTÉRIO, Marco Antônio. *Realidade inversa: o conceito de alienação em Karl*. Disponível em: <http://www.fenord.com.br/revista2012/rev_v2/textos/artigo_12.pdf>. Acesso em: 30 Jun. 2013.

MOEHLECKE, Sabrina. *As políticas de diversidade na educação no governo Lula*. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n 137, p. 461-487, maio-ago/2009. Disponível em: <<http://www.academicoo.com/texto-completo/as-politicas-de-diversidade-na-educacao-no-governo-lula>> Acesso em: 15 Dez. 2012.

MENDONÇA, Erasto. *A gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros: a intenção e o gesto*. Texto apresentado na 23ª. Reunião Anual no GT 5 – Estado e Política Educacional. Caxambu, MG, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 10 Dez. 2012.

OLIVEIRA, Ana Angélica Rodrigues de. *A eleição para diretores e a gestão democrática da escola pública: democracia ou autonomia do abandono?* São Paulo, SP: Ed. Alfa Omega, 1996.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

_____. *Política Educacional e Prática da Gestão Escolar*. II Simpósio Internacional. V Fórum Nacional de Educação. São Paulo, março de 2008. Disponível em: <http://forum.ulbratorres.com.br/2008/conferencias_texto/PARO.pdf>. Acesso em: 25 Nov. 2012.

_____. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

RESOLUÇÃO CME nº 053. Institui as Diretrizes a serem observadas na criação e organização dos Conselhos Escolares pelas Unidades da Rede Municipal de Ensino. Conselho Municipal de Educação de Anápolis – GO, 18 out. 2006. Disponível em: <<http://www.anapolis.go.gov.br>>. Acesso em: 5 Jan. 2013.

SALLES, Pinheiro. *1964: golpe & ditadura*. Goiânia: Kelps, 1999.

VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Plano Editora, 2003.

PARTE III

Tecnologias

INVESTIMENTOS FINANCEIROS EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nilma Fernandes do Amaral Santos¹

A lei nº 13.005, de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE e deu outras providências. Uma dessas providências é a sétima meta que trata do alcance de médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme indicado abaixo:

Tabela 1 – Metas para IDEB

IDEB	Anos			
	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5, 2	5, 5	5, 7	6, 0
Anos Finais do Ensino Fundamental	4, 7	5, 0	5, 2	5, 5
Ensino Médio	4, 3	4, 7	5, 0	5, 2

Fonte: Plano Nacional de Educação (2014-2024).

¹ Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias. Professora da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: nilmaamaral20@hotmail.com

O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007. É um índice calculado com base no fluxo escolar e na média de desempenho nas avaliações, por meio da Prova Brasil, que verificam a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, e o Censo Escolar que, por sua vez, indica a progressão dos alunos pelas séries sem reprovação e evasão.

Para Fernandes (2007), economista e idealizador do IDEB, o índice parte da premissa que um sistema ideal seria aquele por meio do qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, sem desperdício de tempo com repetências e abandono da vida de estudos e que, impreterivelmente, ao final de tudo, aprendessem.

Os exames, que servem para o cálculo desses índices, surgem em um contexto em que a gestão no Brasil passa por um processo de suposta flexibilização, porém, esta flexibilização vem, contraditoriamente, regida por princípios empresariais. De um lado, a flexibilidade e, de outro, a exigência de dadas competências. Daí advém a revalorização da racionalidade técnica e do processo de medição de resultados. Estas questões alicerçam a ideia de Fernandes (2007) de que uma boa gestão é aquela cujas metas foram alcançadas.

Outra implicação dessa verificação é a publicidade dos resultados. As secretarias de educação tem utilizado inadequadamente os índices dando-lhes contornos que não são reais. Conforme explicitado anteriormente, o IDEB supõe avaliar o aluno por intermédio do fluxo e notas das provas, entretanto, não identifica as condições de trabalho dos Professores ou questões organizacionais e estruturais de uma escola específica. Com efeito, esse índice não pode servir para comparar

escolas distintas, por isso suas realidades devem ser compreendidas por outros instrumentos investigativos. Tão questionável, também, é a capacidade do exame em avaliar o desenvolvimento do aluno, melhor seria chamá-lo de verificação ou medida, posto que a avaliação pressupõe outra concepção de educação e formação humana.

Destaca-se a política de responsabilização pautada no IDEB, que se baseia em medir e cobrar. As escolas começam a entrar em um *ranking* de competições por melhores notas no IDEB, o que pode provocar distorções nos processos, por exemplo, os exames realizados pela Prova Brasil² não podem se tornar referência para o currículo da escola.

Tal afirmação recebe concretude por observarmos que algumas escolas começam a criar “Projeto Prova Brasil”, como se fossem preparatórios para estes exames. É previsto nas secretarias de educação, que as escolas, ao apresentarem um IDEB baixo, recebam melhor atenção da rede de ensino de sua abrangência, inclusive com investimentos. Sendo assim, os Professores não devem criar mecanismos para maquiar o índice. Deixar que o exame verifique o que é possível pode revelar sua fragilidade ou apontar a necessidade de se concentrar em outros instrumentos para entender a realidade específica da escola.

O avanço dessa discussão acena para a reflexão sobre a palavra “meta”. Quando se trata de planejamentos no ensino, por certo, a ênfase converge para a projeção de objetivos e metodologias. Essas expressões utilizadas no PNE já revelam a influência dos “jargões” empresariais acompanhados da preva-

2 A Prova Brasil é um dos exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica e avalia estudantes do 5º e 9º anos.

lência dos interesses do setor privado. As expectativas são os desejos dos empresários.

Há que ressaltarmos, portanto, que o IDEB serve também para verificar os resultados em um Sistema Nacional de Educação – PNE. Saviani (2011) destaca que por se ter uma educação sistematizada (em instituições escolares) logicamente se impõe a necessária sistematização pública da educação. Sendo público, tem como característica a autonomia, com normas próprias que obrigam a todos os integrantes do sistema, sendo o Estado o responsável por definir estas normas. Quanto ao termo sistema, este advém “[...] do verbo italiano *sistemare* que significa arrumar, pôr as coisas em ordem, ordenar elementos formando um conjunto” (SAVIANI, 2011, p. 47).

Considerando que verificar desempenho dos alunos no sistema educacional implica pensar ações sistematizadas, ou seja, ações intencionalmente planejadas para alcançar objetivos previamente formulados, Saviani (2011) afirma que essas ações consistem em um produto da práxis coletiva. Nesse sentido, ele expõe o seguinte:

Quem faz o sistema são os homens quando assumem a teoria na sua práxis. E quem faz o sistema educacional são os educadores quando assumem a teoria na sua práxis educativa, isto é, quando a sua prática educativa é orientada teoricamente de modo explícito (SAVIANI, 2011, p. 48).

Ao traçarem uma crítica sobre a avaliação, Amaral; Dourado (2011) afirmam que o Brasil não faz avaliação por meio de um sistema que envolva a educação básica e superior, por isso pontuam, que:

[...] é preciso, portanto, desenvolver ações integradoras dentro de cada nível educacional e entre etapas, o

que propiciaria as condições para a construção de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação, que pela sua dinâmica e abrangência, não se reduziria a testes estandardizados, mas se efetivaria por meio de mecanismos e processos que contribuíssem para o desenvolvimento das instituições educativas e dos sujeitos que participam de sua construção (AMARAL; DOURADO, 2011, p. 304).

Em linhas gerais, pensar em garantir a qualidade de um sistema educacional ou de uma escola específica, requer-se a primazia da garantia de uma gestão democrática³. Gestores e estudiosos, como Paro (2001a) e Belle (2011), afirmam reconhecer que o modelo ideal de gestão, em tempos modernos, é aquele norteado pelos princípios democráticos. “Mas, o entendimento dos significados do modelo de democracia é restrito, desconhecido ou ignorado e, como consequência, o que se pratica pode revelar contradições com reflexos na formação de seus estudantes e em suas atividades profissionais” (BELLE, 2011, p. 131).

Cabe registrarmos aqui, a argumentação de Gracindo (2007) sobre a necessidade de que os gestores coloquem uma ordem de prioridades para solucionar os problemas e os conflitos no campo educacional. Para tanto, apresenta aspectos de uma boa gestão, que denominou de bases de compromisso, como possibilidades para reversão do quadro negativo da educação, quais sejam:

3 Para Paro (2001b, p. 10) “[...] a democracia, apesar de sua origem remota, transformou-se enormemente em seu percurso histórico, enriquecendo-se de novos significados, à luz dos quais precisa ser compreendida. Assim, ela já não deve ser vista apenas em sua conotação etimológica de “governo do povo” ou em uma versão formal de “vontade da maioria,” mas sim em seu significado mais amplo e atual de mediação para a construção da liberdade e da convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente.”

- o resgate do sentido público da prática social da educação;
- a construção de uma educação cuja qualidade seja para todos;
- uma ação democrática tanto na possibilidade de acesso de todos à educação, como na garantia de permanência e sucesso dos alunos;
- uma educação democrática que se revele numa prática democrática interna, em nível de sistema e de escola;
- uma gestão que situe o homem, nas dimensões pessoal e social, como centro e prioridade de sua “gerência” (GRACINDO, 2007, p. 228).

Pelo exposto, a escola como ambiente de democracia somente se faz presente pela observância das práticas peculiares que realiza, ou seja, pelo exercício de sua autonomia, da participação efetiva dos seus atores, diretores, Professores, pessoal administrativo, alunos, pais e comunidade, mas, tudo será reflexo do modelo de sociedade que se pretende formar. Pelo que percebemos, há outros fatores que interferem na forma de agir e de enxergar a “boa escola”, a “escola desejada”, e a “convenientemente procurada” (BELLE, 2011, p. 147).

Diante de tais argumentos e considerando a observação atenta às estratégias referentes à meta 7 do PNE, importa destacarmos que, das 36 estratégias nele contidas, a menção ao uso de tecnologias como ferramentas que trarão melhoras significativas no IDEB estão presentes em 4 delas, ou seja, as metas 7.12; 7.15; 7.20; 7.22. Em análise deste aspecto e das demais metas, Amaral; Dourado (2011) destacam que o PNE não aponta como ocorrerá a colaboração entre os entes federados para o cumprimento de cada meta. O que ocorre também com

a meta aqui analisada. A seguir, destacamos as 4 estratégias que mencionam investimento em tecnologia:

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para **softwares** livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas.

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para a implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet;

7.22) informatizar integralmente a gestão das escolas públicas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação (BRASIL, PNE, 2014, p. 4).

Ainda sobre o investimento na educação, no dia 11 de dezembro de 2012 foi noticiado por Daniel Cara⁴, que o projeto

⁴ Informação verbal fornecida em palestra por Daniel Cara, coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, no VII Seminário da ANPAE

estava tramitando no senado e o relator José Pimentel não havia registrado nada contra os 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação, o que provocou certo estranhamento na maioria que acompanha os trâmites do Plano em referência. Porém, a meta 20 assegura que este recurso agora seria destinado à educação, sendo retirada a palavra pública do texto legal⁵. Um singelo gesto que pode trazer à tona a vontade do empresariado que vê na educação uma fonte rentável. Nestes caminhos surgem parcerias entre Estado e empresas que comercializam apostilas, equipamentos tecnológicos entre outros produtos ‘educativos’ e ‘lucrativos’.

Para exemplificar o fato descrito anteriormente, mencionamos aqui uma entre várias reportagens que relacionam melhora do IDEB com aquisição de equipamentos tecnológicos.

Em uma manchete divulgada pela *internet*, eis a informação contundente de que “IDEB do município do Piauí salta após projeto de informática”. As fontes são intrigantes, destacando que, com a questão da reforma em infraestrutura, *netbooks*, *desktops* e lousas digitais, a cidade de José de Freitas viu seu IDEB saltar. A responsável pelo projeto é a Positivo Informática, que fez parceria com os governos municipais e estadual.

Outro aspecto relevante se refere ao Aprimora (nome dado ao pacote contratado) da Positivo (empresa que comercializa equipamentos de informática), acompanha atividades multimídias, sugestões para Professores, avaliações periódicas e relatórios de desempenho dos alunos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Ora, convém questionarmos, então, o seguinte: Será que o fato de delegar estas funções a

Centro– Oeste, em Goiânia-GO, em dezembro de 2012.

5 No PNE aprovado a palavra “pública” foi contemplada.

outros (empresas) e seus equipamentos pode representar benefícios para a formação e atuação profissional do professor? Um observador atento, por certo, há de convir que acreditar nisso é estar a favor da racionalidade técnica, afinal, basta um professor para cumprir tarefas, não um professor intelectual que pensa suas ações, do que é capaz de trabalhar, deliberar em coletivo e se posicionar criticamente frente aos pacotes impostos ao seu fazer docente.

É inadmissível compreender o ato avaliativo como uma atividade objetiva, burocrática, assim como os relatórios impressos por sistemas de computadores. A avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável ao processo educativo, mas enquanto concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre ação. Além de estabelecer o que é, a avaliação implica estabelecer o que deve ser considerado relevante neste processo. O processo transitório de uma avaliação autoritária (aquela que é pautada nos resultados de aprovação ou reprovação, de classificação entre as crianças que sabem e as que não sabem, de conceitos entre bom, ruim, fraco, ótimo, razoável e satisfatório, de IDEB baixo ou alto) para uma avaliação mediadora requer mudanças, que são trilhadas a partir de reflexões constantes por parte dos profissionais de educação.

Diante de tais reflexões, pensar dialeticamente sobre as condições de inserção dos equipamentos tecnológicos no ambiente escolar. Quais interesses perpassam estas decisões? São estes os interesses da comunidade escolar ou são interesses de um grupo de empresários? Há que ressaltarmos, portanto, por meio de estudos, se a presença destes equipamentos garante ou não a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, com

vistas à possibilidade de se compreender como os sujeitos concebem e usam as tecnologias.

Entre empresários que comercializam equipamentos tecnológicos e “inventores” de políticas públicas, há uma crença de que basta oferecer estímulos aos estudantes e lhes proporcionar experiências com o uso das tecnologias para que os mesmos aprendam tal qual lhe foi dado a conhecer. Isso justifica o interesse em investir na compra de equipamentos para as redes de ensino, conseqüentemente, traduzindo uma leitura determinista das tecnologias. Para estes, o sujeito molda-se pela tecnologia que experiencia. Entendem, assim, que os recursos tecnológicos são os causadores de “boas” aprendizagens ou “maus” comportamentos, pois para estes, os sujeitos são passivos.

Com efeito, os discursos de que só a tecnologia, por ela mesma, inovaria a educação é questionável, como também é questionável se a presença desta na escola é capaz de modificar as condições sociais da comunidade e todo o contexto no qual os sujeitos se inter-relacionam. Mas esse questionamento não está presente em uma abordagem determinista⁶.

Um programa federal que destina a entrega de um computador por aluno pode exemplificar o que foi dito anteriormente. O UCA⁷ (Programa Um Computador Por Aluno), equipou escolas públicas na intenção de promover a inclusão digital

6 Para Peixoto (2012, p. 4) [...] Para efeito de uma compreensão baseada no determinismo tecnológico, os objetos técnicos são autônomos em relação ao uso que deles são feitos. Em contraponto, os sujeitos são moldados pelas características e funcionalidades técnicas dos objetos dos quais fazem uso.

7 Em Goiás, o Programa foi implantado em nove escolas localizadas em oito municípios, sendo duas na capital, Goiânia. As demais estão localizadas nas cidades de Iporá, Jussara, Mundo Novo, Ouro Verde de Goiás, Rio Quente, Santa Cruz de Goiás e Trindade.

mediante a aquisição de computadores portáteis novos, com conteúdos pedagógicos, destinados ao desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem.

Como participante de um grupo de pesquisa⁸, realizamos visita em três escolas contempladas com o referido programa. A maior queixa dos sujeitos que trabalham nas escolas contempladas com o projeto, se refere à fragilidade da infraestrutura, em especial a conexão com a Internet. Retratam também problemas com o próprio equipamento, por considerar seu funcionamento lento.

Na ocasião da pesquisa, evidenciamos que o computador foi “enquadrado” em uma rotina já existente. Se existia a possibilidade de com ele transgredir o currículo disciplinar, de inovar, de reinventar espaços, interações e construções coletivas, não foi o que vimos. O recreio, o lanche, a aula eram os mesmos conhecidos na rotina escolar. Sem o “uquinha”⁹, a escola é a mesma que todos conhecem: o professor escrevendo no quadro e as crianças copiando em seus cadernos.

Em uma das escolas com o programa, os Professores relataram subutilização do *laptop*, justificando que a rede elétrica da escola não suportava o uso de vários equipamentos e que a *internet* funcionou apenas no dia em que o governador foi inaugurar o projeto na escola. Curioso ainda foi tomarmos conhecimento de que os *softwares* se tornariam a referência para elaboração de objetivos de aula, invertendo a lógica da percepção de necessidade pedagógica. Uma professora relatou

8 A autora participa como professora colaboradora no grupo de pesquisa coordenado pela professora Dra. Mirza Seabra Toschi. A pesquisa se intitula “PROUCA em Goiás: questões pedagógicas” e foi desenvolvido em 2011 e 2012.

9 Nome dado pelos alunos e Professores, ao *laptop* que é entregue pelo PROUCA (Programa Um Computador por Aluno).

que, diante do “Jogo do Batata”, criou objetivos em seu plano de aula para trabalhar as expressões faciais. Notamos aí a inversão lógica dos fatos, pois é à “luz” de um embasamento teórico que o professor avaliará, acompanhará e planejará as intervenções necessárias. Se o computador e a *internet* puderem contribuir para um objetivo diagnosticado neste caminho será bem vindo o seu uso, mas se não puder contribuir, o professor poderá prever o uso de outros recursos.

É importante ressaltarmos que muitos dos *softwares* disponíveis hoje no mercado requerem uma avaliação pedagógica para verificar sua aplicabilidade na escola, pois estes nem sempre possibilitam construção de conhecimentos, assegurando interação, comunicação e aprendizagem significativa dos estudantes. Isto se deve ao fato de alguns não serem elaborados por educadores, mas por especialistas da área de ciência da computação, em grupos fechados, conforme explica Santos (2012). Com essas considerações, fica perceptível a necessidade de maior aproximação do olhar, pesquisa com boa lupa e fundamentação teórica consistente sobre esse objeto.

Quando se trata de uma abordagem instrumental das tecnologias, esclarece Peixoto (2012) que há a crença de que os sujeitos educativos determinam as tecnologias, como se estas fossem neutras. Essa afirmação nega o fato de que há interesses mercadológicos com a produção tecnológica e que o uso feito por sujeitos advém de suas possibilidades formativas, econômicas, sociais e geográficas. Na sua perspectiva, tanto a abordagem determinista como a instrumental são tecnocêntricas, pois têm a tecnologia como centro do processo.

Considerando que concepções orientam o pensamento e o uso das tecnologias, convém questionarmos o seguinte: será que

o professor tem consciência que sua prática e o uso que faz das tecnologias são orientados por uma teoria, por uma concepção? Sendo consciente ou não, isto é fato! Há estudos que comprovaram em pesquisas distintas, o afirmado acima. Becker (1993) pesquisa em discursos e práticas dos Professores de que forma eles concebem o conhecimento do aluno e evidencia que é a epistemologia do professor que o orienta no trabalho pedagógico do saber de uma disciplina. Sancho (2006), esclarece que a tecnologia por si só não traz uma concepção implícita.

Seria possível, então, acreditarmos que investir na mudança da concepção do professor seria o caminho para que este modificasse suas iniciativas frente às tecnologias e a prática. Mas, mesmo um professor que tenha domínio epistemológico da ciência que leciona, pode ter embates para traduzir o que pensa em ação pedagógica. A realidade educativa é permeada de contradições, interesses ideológicos e até mercadológicos, isso sem delongarmos na descrição das precárias condições de trabalho oferecidas. Estes são apenas alguns dos entraves que fazem com que o professor realize, na prática, o que é possível e não, o que é coerente com sua concepção.

Então, como conceber as tecnologias para uma efetiva construção do conhecimento no contexto escolar? Refletirmos sobre essa questão significa pensarmos uma escola com sujeitos reflexivos, o que indica grande desafio aos Professores.

O grande desafio para os Professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico. Mas cuidado! O espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas

também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar. E tudo isto só é possível num ambiente humano de compreensiva aceitação, o que não pode equivaler, a permissiva perda de autoridade do professor e da escola. Antes pelo contrário. Ter o sentido de liberdade e reconhecer os limites dessa mesma liberdade evidencia um espírito crítico e uma responsabilidade social (ALARCÃO, 2011, p. 34).

Ao professor convencido de que é parte de uma história de lutas por uma educação que se articule com os interesses das classes trabalhadoras, emerge a necessidade do engajamento para a própria formação como profissional intelectual, que se aproxima tanto da tecnologia como do conhecimento a ela relacionado, não se tornando um mero consumidor destes aparatos. Partindo dessas premissas, deparamo-nos com outra via de compreensão: a dialética.

Na educação, a compreensão dialética reconhece o conhecimento construído pelo sujeito numa relação de reciprocidade com o objeto. Isto significa dizermos, que o sujeito interage com o objeto e o reconstrói, para fazê-lo seu, consequentemente alcançando uma dimensão do sujeito interativo na relação com o objeto, com o meio histórico e com outros sujeitos.

Numa abordagem “sociotécnica” das tecnologias, conforme Alberio (2011), há um acoplamento entre técnica e atividade humana, por isso convém pensarmos as atividades nas relações sociais dos homens com as tecnologias. Na sua visão, deve haver a preocupação em analisar a função e o uso, pois, ela entende que reciprocamente homem e tecnologia interferem um no outro, em meio a um contexto social, histórico e cultural.

Por alguns momentos, este texto pode legitimar, ao leitor, a impressão de sua autora estar negando o possível benefício

social e intelectual que o acesso aos computadores e à *internet* pode proporcionar a uma classe social privada de outros bens culturais. Pelo contrário, não somos favoráveis à “exclusão digital”, que fique claro isso. Temos, sim, apenas a intenção de apresentar as contra-faces de uma leitura menos despretensiosa sobre os interesses camuflados quando dos investimentos dessa envergadura na educação.

De sorte, a discussão acena para a atenção que deve ser dada às políticas que entulham as escolas de artefatos tecnológicos, sendo que faltam nelas até espaço para armazená-los, quanto mais para colocá-los em condições pedagógicas de uso. Existem questões que merecem cuidados e atenção que antecedem a chegada destes equipamentos na escola. Para Barreto (2007), o discurso do Ministério da Educação (MEC) a este respeito merece uma cuidadosa atenção quanto às concepções de tecnologia apresentadas, por vezes, esta se coloca no lugar do sujeito e o sujeito passa a ser entendido como mero consumidor. A despeito disso, assevera Chauí:

[...] o discurso do MEC opera, assim, duas inversões: substitui a lógica da produção pela da circulação e a lógica do trabalho pela da comunicação, na crença de que ‘sem alterar o processo de formação de Professores do ensino básico e sem alterar seus salários aviltantes, tudo irá bem na educação desde que haja televisões e computadores nas escolas’ (CHAUÍ *apud* BARRETO, 2007, p. 277).

Nessa discussão, GUTIERREZ (2010) indica ainda que nas últimas décadas, organismos como a UNESCO, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) ditaram as regras sob as quais as nações poderiam receber financiamentos e ajuda econômica. Entre as suas prescrições, à educação é atribuída uma larga agenda a cumprir, legitimada pelas políticas

públicas dos Estados, num desenvolvimento sintonizado com a globalização do neoliberalismo. As tecnologias da educação e comunicação têm lugar de destaque no processo. Elas são elo de mediação que facilita a atuação de um Estado que deve ser mínimo nos investimentos e máximo no controle da educação. Por tais evidências, percebemos que muitos programas visam prioritariamente o adensamento na cadeia produtiva comercial do Brasil no setor de tecnologias digitais.

O alerta aqui se organiza para o fato de que no jogo de parceria do público com o privado, como forma de beneficiar empresários, o que se torna mais sério é o já explícito por Demo (2005), “uma maquiagem da pobreza”, ao relatar que os ditos programas emancipatórios, na verdade, são “repassa de restos”, e isso favorece aos donos do poder. Considerando o exemplo dado do PROUCA um computador por aluno, os *laptops* que foram comprados já chegavam obsoletos à escola e foram adquiridos por um valor bem questionável. O mesmo ocorrerá com os *tablets*? Sendo que a Presidenta Dilma Rousseff anunciou uma segunda etapa deste programa com estes novos equipamentos. Outro questionamento relevante é se as avaliações feitas sobre o programa são boas para garantir sua continuidade. Enfrentar essa situação requer que pensemos e ajamos interferindo na má qualidade da escola pública em algumas frentes já estabelecidas. Conforme Demo (2005, p. 37):

Primeiro, não se pode imaginar que, de repente, pudéssemos saltar por cima do atraso tecnológico nacional ou por cima da necessidade de infra-estruturas adequadas. Em muitos interiores é ainda muito precária para abrigar a nova mídia em condições mínimas. Segundo, a inclusão digital na escola depende, em grande medida, da qualidade docente, no sentido de que os Professores precisam enfronhar-se definitivamente neste seara, o que,

em geral, a pedagogia e a licenciatura não fazem, sem falar nas condições socioeconômicas adversas.

Sem a pretensão de finalizarmos, mas apresentarmos algumas considerações finais, mesmo que provisórias, importa destacarmos, que não é a tecnologia a primeira e central no leque das preocupações docentes, pois, necessário e urgente é garantir que, de fato, o estudante construa conhecimentos no processo educativo desenvolvido na escola, uma vez que esta é a função primeira desta instituição. Todavia, o professor pode aproveitar os recursos tecnológicos, inclusive os serviços de computadores conectados à internet, para desenvolver esta função, desde que pensando sobre o que ele faz em parceria com seus pares, no coletivo da escola. Com efeito, a autonomia desejada na educação é que os atores da escola possam pensá-la e decidirem sobre o que será favorável ao processo educativo, considerando os preceitos legais, éticos, teóricos e necessários ao público com o qual se trabalha.

Esta discussão acerca da inserção das tecnologias na escola ainda é algo recente, é como se estivesse no olho do furacão e não fosse possível perceber a dimensão do todo. Tal verificação impõe a necessária observação sobre o contexto social no que se refere ao uso das mesmas, não as considerando apenas objetos. É o homem o responsável pelo protagonismo da ação, portanto, ele tem papel fundamental nas relações sociais em um processo dialético de mútuas transformações. Fica, portanto, a expectativa para o surgimento de novas pesquisas e experimentos que revelem o papel das tecnologias frente aos interrogantes educacionais segundo a proposição de linguagem, pensamento, interatividade e não apenas para alcançar índices que agradem aqueles que já lucraram com o consumo destes equipamentos.

Referências

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALBERO, B. Uma abordagem sociotécnica dos ambientes de formação. Racionalidades, modelos e princípios e ação. Trad. de Joana Peixoto. *Educativa*. Goiânia, v.14, n.2, p. 229-253, jul./dez. 2011.
- AMARAL, n° C.; DOURADO, L. F. Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: UFG/Autêntica, 2011.
- BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de Professores: o discurso do MEC. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v.29, n° 2, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a06v29n2.pdf> > Acesso em 05. 08. 2007.
- BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BELLE, H. B. M. Escola democrática e escola com burocracia atuação dos colégios da polícia militar no Estado de Goiás. *Saberes*. Natal, v. 2, n.especial, jun. 2011.
- BRASIL. PNE (Plano Nacional de Educação). Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n° 120A, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1-7.
- CARA, Daniel. *Mesa redonda*. VII Seminário da Anpae Centro Oeste. Goiânia, dez. 2012.
- CARTOLA. AGÊNCIA DE CONTEÚDO. ESPECIAL PARA O TERRA. *Ideb de município do Piauí salta após projeto de informática*. http://noticias.terra.com.br/educacao/ideb-de-municipio-do-piaui-salta-apos-projeto-de-informatica_ba1c42ba7d2da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html Acesso em 30/11/2012.
- DEMO, P. Inclusão digital: cada vez mais no centro da inclusão social. *Inclusão social*. Brasília, v.1, n.1, p. 36-38, 2005.
- FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília: INEP, 2007.
- GUTIERREZ, S. de S. *Professores conectados: trabalho e educação nos espaços públicos em rede*. Tese [Doutorado em Educação] . Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

GRACINDO, R. V. Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) *LDB dez anos depois: reinterpretada sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 220-245.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001a. _____ *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001b.

PEIXOTO, J. Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas. *Reunião da Anped Centro-Oeste*, jul.2012, Corumbá.

SANCHO, J. M. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, J. M. *et.al. Tecnologias para transformar a educação*. Trad. de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

SANTOS, G. L. *O software educativo e a promoção da aprendizagem significativa? Utopia ou realidade*. 2002. <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/minicurso/roteirogt16.doc>> Acesso em: 04 dez.2012.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação: o lugar da educação superior. *EducAtiva*. Goiânia, v. 13, nº 1, p. 45-66, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa>>. Acesso em: 7 jul. 2011.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADA PELO USO DO COMPUTADOR E DA LOUSA DIGITAL

Gisele Gomes Avelar Bernardes¹

A elaboração deste artigo provém de estudos feitos na disciplina de Políticas Educacionais do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias da UEG, que tem por objetivo formar pesquisadores em educação e Professores do ensino superior. O artigo é de fonte bibliográfica e discute sobre as políticas educacionais como uma política social na concepção de Neves (1999), Coutinho (2003) e Cury (2002), e as políticas educacionais criadas pelo MEC para o uso do computador e da lousa digital nas práticas pedagógicas dos Professores da educação básica da escola pública.

O presente documento se estrutura da seguinte forma: inicia-se com uma discussão sobre “As políticas Educacionais como uma política social”, em que a partir das necessidades da população, são elaboradas ações governamentais em diver-

1 Professora do Ensino Superior na Universidade Estadual de Goiás-UEG – Câmpus Goianésia e professora da Educação Básica, Rede pública Municipal de Goianésia. Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias – UEG /MIELT. email: giseleavelar@yahoo.com.br.

sas áreas, dentre elas a educação, assim denominada como uma política social; em seguida aborda-se “As políticas educacionais no Brasil” com ênfase nos programas educacionais de implementação dos recursos tecnológicos e de formação do professor como “ProInfo, Mídias na Educação”, “O computador na prática pedagógica” e “A Lousa digital na prática pedagógica”.

As políticas educacionais como uma política social

As políticas educacionais efetivadas como parte de uma política social ocorrem a partir de uma dinâmica de mudanças qualitativas dentro de um sistema de produção que visa o poder de lucro. Neste sentido, Neves (1999) discute tais mudanças como uma redefinição no aumento da produtividade por meio da mais-valia relativa. Pois a exploração da força de trabalho e a intensa submissão ao capital obrigam os trabalhadores a buscarem uma defesa aos seus interesses, começando a desenvolver nas esferas sociais movimentos com vistas a ampliar os espaços de participação política das massas. Diante disto, a classe trabalhadora não se sujeita às consequências sociais do sistema de mercado e, descontentes com esta concepção liberal de sociedade e a restrita forma de cidadania, os trabalhadores se manifestam no sentido da criação de novos direitos políticos e sociais (CURY, 2002). Neste sentido, essa ampliação de espaços de participação proporciona a criação de novos organismos de democracia que, segundo o autor, passam a redefinir novas regras de convívio social.

Cabe neste momento, citar democracia na visão de Coutinho (2003, p. 17), pois a “democracia só se realiza plenamente na medida em que combina a socialização da partici-

pação política com a socialização do poder, o que significa que a plena realização da democracia implica na superação da ordem social capitalista”. E para assegurar a força de trabalho e garantir o lucro, o Estado desenvolve uma série de ações na área científica, nas indústrias, no ensino, na formação profissional, na moradia, nas chamadas áreas sociais com o objetivo de inviabilizar a organização de massas. Nesta direção, as políticas sociais surgem como resposta ao ímpeto mobilizador da classe trabalhadora.

Assim, estas ações governamentais, também chamadas de políticas sociais, são entendidas como uma parte das políticas públicas que resultam de necessidades estruturais de produção e reprodução da força de trabalho como no aumento da produtividade e no controle social. As políticas sociais, como menciona Cury (2002), são de origem europeia no século XIX e representam o reconhecimento de contradições próprias no processo de industrialização e o seu consequente impacto sobre as condições de trabalho e de vida das camadas trabalhadoras.

É nesse cenário que Neves (1999) ressalta que a grande indústria passa a impor a sociedade um novo modelo de sujeito que o mesmo seja ligado direto ou indiretamente ao processo produtivo de base científica, assim dando início a requalificação deste sujeito. E com tal exigência, novos padrões de espaço social de aprendizagem são necessários. E a escola se apresenta como local privilegiado para formação deste, pois ao mesmo tempo em que ela vincula ideologias reprodutoras de relações sociais dominantes, ela também dissemina ideologias antagônicas e contraditórias. Nesta perspectiva, Bianchetti (1999) discute que as políticas educacionais em um contexto neoliberal visam à formação e capacitação de pessoas, formando o

capital humano, restringindo a escola à formação desses recursos humanos.

É neste contexto histórico que Cury (2002, p. 152), imprime o conceito de “política social compreendida a educacional, como um complexo contraditório de condições históricas que implicam o movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa.”

Para Bianchetti (1999) as políticas educacionais desenvolvidas pelo governo também são entendidas como políticas sociais e nesse caso são ações que orientam as estruturas educacionais e são efetivadas conforme as exigências do modelo social vigente.

Colocar a educação como política social significa admitir que os sistemas educacionais em uma sociedade capitalista correspondem à valorização do capital e ao mesmo tempo numa demanda efetiva de acesso ao saber socialmente produzido.

Políticas educacionais no Brasil

As políticas educacionais como partícipe das políticas sociais são consideradas plurais, porque sua gênese está na realidade social e política que se manifesta a desígnios únicos. São plurais também porque fatos novos e recentes, e pela pressão exercida por sujeitos sociais novos buscam uma dinâmica de sujeitos coletivos aliados às mais amplas formas de cidadania (CURY, 2002).

Segundo Cury (2002), retomamos ao conflito que ocorreu no fim do século XIX e início do século XX, em que os trabalhadores afrontaram o pensamento único predominante e opuseram ao mercado financeiro tornado princípio e fim de todas as

coisas, inclusive da vida. Neste sentido os trabalhadores apontam claramente que as necessidades humanas e sociais não são mercadorias e não podem estar sujeitas ao lucro e a venda.

Dessa forma, no Brasil, as políticas educacionais entendidas como abertas e democráticas, demonstram que não podem seguir rumos excludentes e que estes são intoleráveis. Assim, os cidadãos pressionam o governo por meio da rede mundial de computadores, onde o correio eletrônico se tornou um mecanismo de manifestações populares.

O direito do cidadão não pode estar restrito apenas ao acesso mínimo aos bens sociais, pois o mínimo é pouco para o padrão de qualidade. Desse modo não se pode desvincular as políticas de educação da situação de desigualdade que atinge a maioria da população. Partindo dessa premissa, a participação popular supõe a abertura de novas arenas de decisões públicas.

Um meio de participação popular na educação proposto pelo governo é a criação dos conselhos, que visam o direcionamento e controle das verbas para a educação escolar. “Os conselhos representam um embrião de democracia participativa e são um potencial enorme de democratização do Estado pela socialização da política. (CURY, 2002, p. 159).

Neves (1999) compreende que promover a socialização da política nas sociedades contemporâneas proporciona à massa popular maiores espaços de controle social da riqueza e de poder, possibilitando também o controle social da produção e da transmissão do saber.

Quanto à educação escolar, o Brasil conta em suas políticas duas barreiras, uma referente à gratuidade do ensino público e à vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento

do ensino. Para Cury (2002), a gratuidade reforçada pela “Bolsa escola” é objeto de uma política de focalização para o ensino fundamental, enquanto para o ensino médio ainda não há uma política de obrigatoriedade. O que a realidade social nos mostra é que há vários caminhos para uma democracia transparente. E entre esses caminhos estão as formas novas de participação da sociedade civil nos mecanismos de gestão das políticas sociais e nas suas propostas pedagógicas.

Segundo Cury (2002) as políticas educacionais deverão estar relacionadas a condições sociais mais igualitárias para a população que propiciem a valorização dos profissionais da educação em condições de trabalho e formação continuada. Desta forma, as políticas educacionais só se tornarão democráticas caso atinjam o social e o pedagógico.

Assim, o Ministério da Educação (MEC), elabora políticas que abrange tanto as condições de trabalho, quanto a formação continuada e aos recursos tecnológicos.

ProInfo

Segundo o MEC (1997) os avanços tecnológicos trazem consigo mudanças nos sistemas de conhecimento, novas formas de trabalho e influem na economia, na política e na organização das sociedades. Diante disto, o MEC cria o ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia na Educação), é um programa educacional que possui o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais, visando o acesso à informação. Em contrapartida, estados e municípios devem garantir a

estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para o uso das máquinas e tecnologias.

O programa foi criado pela Portaria nº 522, de 09 de abril de 1997, pelo Ministério da Educação e é desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância, por meio do Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica – DITEC, em parcerias com as secretarias de Educação Estaduais e Municipais. Funciona de forma descentralizada, sendo que em cada Unidade da Federação existe uma Coordenação Estadual, cuja atribuição principal é a de introduzir o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas da rede pública, além de articular as atividades desenvolvidas sob a jurisdição, em especial as ações dos Núcleos de tecnologia Educacional – NTE e ou NTM – Núcleo de Tecnologia Municipal.

O ProInfo contempla todas as escolas da rede pública seja da esfera estadual, municipal, além de oferecer formação continuada, através dos cursos: Introdução à Educação Digital (40h), tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC (100h) e Elaboração de Projetos.

Para Valente (1999) os cursos de formação devem dar condições para o professor construir conhecimentos sobre as técnicas computacionais e saber integrar o computador na prática pedagógica, sendo capaz de superar obstáculos de ordem administrativa e pedagógica. Assim, esses cursos devem dar oportunidades aos docentes para que os mesmos saibam resolver problemas específicos às necessidades dos alunos e recontextualizar o aprendizado e as experiências vividas durante sua formação para sua realidade de sala de aula.

De acordo com Cotrin (2004), a proposta pedagógica do ProInfo é ambiciosa não apenas nos números, mas também

porque pretende formar Professores autônomos, cooperativos, criativos, comprometidos com a aprendizagem permanente, mais envolvidos com uma nova ecologia cognitiva do que com preocupações de ordem meramente didática, também engajados no processo de formação do indivíduo para lidar com a incerteza e a complexidade na tomada de decisões e a responsabilidade decorrente, e por fim ser capazes de manter uma relação prazerosa com a prática da intercomunicação.

Dessa maneira, segundo o autor o programa propõe a independência do professor frente às tecnologias e a incorporação das mesmas à sua experiência profissional, transformando sua prática pedagógica.

Com o objetivo de levar tecnologias de informação e comunicação (TIC) às salas de aula das escolas públicas, o Ministério da Educação disponibiliza através do ProInfo, por meio do FNDE, laboratórios de informática e computadores interativos (projektor multimídia) para facilitar o ensino e a aprendizagem.

O computador interativo (projektor multimídia) foi desenvolvido como um dispositivo portátil e leve, equipado com teclado, mouse, portas USB, porta para rede *wireless* e rede PLC, unidade leitora de DVD e um datashow interno para que os Professores possam projetar os conteúdos digitais nas salas de aula.

O programa mídias na educação

Mídias na Educação é um programa criado em 2006 pelo Ministério da Educação (MEC). Proporciona formação conti-

nuada a distância aos Professores da educação básica para o conhecimento das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e material impresso – para utilização em sala de aula, como recursos de aprendizagem. Tem como parceiros: MEC, Capes, UAB, UNDIME. Os cursos também se encontram em processo de reestruturação, algumas turmas ainda estão sendo financiadas pelo MEC e as novas serão viabilizadas pela Capes. Em 2010 o Programa Mídias na Educação, por força do Plano Nacional de Formação de Professores das Redes Públicas, migra para a CAPES e foi ofertado aos Professores das redes públicas de ensino pela Universidade Aberta do Brasil as inscrições pela Plataforma Freire.

Assim, o MEC atua como agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, propiciando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação voltadas para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras.

Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa são voltados para o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação, associadas ao processo de ensino e aprendizagem, e têm como finalidade formar o professor para o uso das mídias na prática de sala de aula.

O computador na prática pedagógica

No Brasil, as políticas de implantação da informática na escola pública têm sido norteadas na direção da mudança pedagógica. No que se refere ao uso do computador na educação, em especial na prática pedagógica, Valente (1993) enfoca

que é necessário basicamente quatro ingredientes, sendo: o computador, o software, o professor e o aluno.

Desta maneira, o autor considera que ensino pelo computador se configura na aquisição dos conhecimentos pelo uso da máquina, e que o computador ensina o aluno assumindo o papel de máquina de ensinar. Entretanto essas novas modalidades do uso do computador na prática pedagógica apontam uma nova direção, sendo que esta tecnologia não se restringe apenas como máquina de ensinar, mas como uma nova mídia educacional, ferramenta esta que busca o aperfeiçoamento, complementação e mudança no ensino. A partir desta tecnologia, o aluno deixa de memorizar informações e passa a procurar e usá-las. Estas mudanças propiciam condições para que o estudante exercite sua capacidade de selecionar, resolver e aprender independentemente.

Neste novo contexto social e educacional a escola deve redefinir sua função, assim como o professor, o seu papel na aprendizagem, não deve mais ensinar, transmitir informações, mas sim promover espaços de aprendizagem. Diante dessas novas tendências, o computador aparece como um aliado importante nesse processo (VALENTE, 1993).

Aceitando essa premissa, é preciso considerar que a maior contribuição do uso do computador em sala de aula advém do fato de ter provocado um questionamento quanto aos métodos e processos de ensino até então utilizados. Pois é necessário considerar os diferentes estilos de aprendizado de cada aprendiz, não generalizando o método de ensino.

Nesta perspectiva, usar o computador na escola como ferramenta, ao invés de máquina de ensinar, possibilita dife-

rentes estilos de aprendizagem. Sendo este um forte argumento para o uso do computador.

Para Valente (1999), a abordagem pedagógica que utiliza o computador como um mecanismo de transmissão de informações ao aluno, mantém a prática pedagógica vigente, utilizando o equipamento como máquina de ensinar. Neste sentido, a máquina está sendo usada para informatizar os processos de ensino existentes. E nesta linha de pensamento a utilização do computador nas escolas não quebra a dinâmica tradicional adotada. Para ser capaz de usar o computador nessa abordagem, basta adaptá-lo ao método tradicional de exposição de conteúdos, transmitindo informação ao aluno e reforçando o processo instrucionista.

Por outro lado, o uso do computador na criação de ambientes dinâmicos de aprendizagem em que se enfatiza a construção do conhecimento, apresenta enormes desafios para a escola e especialmente para os Professores. Isso implica entender o computador como uma nova maneira de representar o conhecimento, provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e compreensão de novos conhecimentos.

Diante disto, o computador como ferramenta de aprendizagem é capaz de alterar o processo de ensino aprendizagem, dando condições de o aluno construir seu conhecimento (VALENTE, 1999).

Ainda segundo o autor, usar o computador com essa finalidade, requer uma análise cuidadosa do que significa ensinar e aprender bem como, rever o papel do professor, como já mencionado anteriormente. O objetivo do computador na

prática pedagógica é de modificar o esquema tradicional das aulas e promover novos espaços de aprendizagem.

A lousa digital na prática pedagógica

É notável a crescente evolução tecnológica em todos os setores da sociedade, inclusive na educação. Nesse sentido é que se vê a necessidade de mudanças no contexto escolar para que possamos atender a nova geração de alunos que chegam às escolas já familiarizados com as tecnologias, em especial com as de informação e comunicação.

Diante desta realidade é que Nakashima e Amaral (2006) destacam que os Professores precisam alterar seus procedimentos didáticos e sua própria postura diante das múltiplas possibilidades de mediar o conhecimento. Atualmente as crianças possuem um contato diferente com os vários estilos de linguagem, musical, gestual, verbal e audiovisual. E é a partir desta linguagem audiovisual e que se discute a utilização da lousa digital como um recurso capaz de potencializar a elaboração de aulas dinâmicas, dando oportunidade ao aluno de participar de forma mais interativa.

Com vistas a essas oportunidades, o MEC, por meio do ProInfo, disponibiliza aos municípios, estados e Distrito Federal a aquisição de Computador Interativo contendo a lousa digital, com recursos próprios ou de outras fontes, por meio de adesão à ata de registro de preços decorrente do Pregão nº 72/2011 (Item 1), realizado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Também, os municípios e estados que adquiriram anteriormente, o Projetor ProInfo, objeto do pregão 42/2010, podem complementar o equipa-

mento, solicitando adesão somente ao item 2 do pregão nº 72/2011, contrato 116/2012 referente a lousa digital.

A lousa digital é um instrumento que proporciona maior interatividade durante as aulas. Essa tecnologia é a evolução de um tipo de linguagem que percorre a linguagem oral, escrita para o audiovisual. É uma ferramenta de apresentação que deve estar ligada a um computador, suas imagens são projetadas no quadro por meio de um projetor multimídia. Suas ações podem ser executadas pelo toque do dedo ou por uma caneta com ponta de borracha (NAKASHIMA; AMARAL, 2006).

É uma tecnologia moderna que pode auxiliar o professor na criação de novas metodologias, e com seu uso, o docente tem a oportunidade de incorporar a linguagem audiovisual no processo de ensino aprendizagem, elaborando aulas mais significativas e inovadoras. O professor poderá utilizar na lousa digital qualquer aplicativo do Windows (Word, Power Point, Excel dentre outros), além de acessar as páginas da internet, bastando tocar o dedo ou a caneta específica na superfície do quadro para selecionar ícones, menus e utilizar qualquer software educativo. Nesse sentido, a lousa digital surge como um equipamento que possibilita integrar a linguagem audiovisual na prática educativa dos Professores. É necessário entender a lousa digital como um instrumento e/ou como ferramenta pedagógica.

Considerações finais

As políticas educacionais vistas como uma política pública social advém das necessidades da população. Dessa forma o governo, elabora políticas públicas para a educação, com o

objetivo de atender as necessidades do mundo capitalista, como observamos anteriormente.

Nessa perspectiva, por meio do Ministério da Educação, são elaboradas políticas educacionais voltadas à educação escolar, propiciando cursos de formação aos Professores e equipando as escolas com recursos tecnológicos com o intuito de inserir a educação no campo da tecnologia.

Diante de tal relevância, destacamos as políticas de implantação do programa Mídias na Educação, que visa à instrumentalização do corpo docente frente ao uso das tecnologias. Também destacamos a implantação de computadores e da lousa digital oferecidos pelo FNDE por meio do ProInfo nas escolas públicas da educação básica.

O uso dessas tecnologias, o computador e a lousa digital no espaço educacional, pode promover aulas mais dinâmicas e interessantes. Porém, compete ao professor fazer mudanças tanto no aspecto didático metodológico quanto na sua postura docente, pois para atender os alunos neste novo contexto social e educacional faz-se necessária a incorporação dessas tecnologias, buscando uma maior interatividade pedagógica. Este é um desafio, pois a escola necessita reconhecer que houve uma evolução dos recursos tecnológicos e que os alunos utilizam dispositivos de assimilação dos conhecimentos diferentes dos até então utilizados na escola.

Mediante essas considerações, o computador e a lousa digital surgem como uma ferramenta que oportuniza uma aprendizagem visual e audiovisual participativa, mas o que irá fazer diferença na inserção dessas tecnologias em sala de aula é a postura do professor frente a elas, pois o professor deverá promover momentos de interatividade durante as atividades executadas.

Referências

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. 2. ed. São Paulo; Cortez, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação/ProInfo. *Portaria nº 522*, dia 07 de abril 1997. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.ProInfo.gov.br>. Acesso em: 17 de julho de 2013 às 18 h 15 min.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Programa Nacional de Informática na educação-ProInfo, Diretrizes*. Brasília, DF, 1997. Secretaria de educação a Distância. Disponível em: <http://www.ProInfo.gov.br>. Acesso em: 17 de julho de 2013 às 17 h.

_____. Ministério da Educação/FNDE/. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/laboratório-de-nformatica-ProInfo](http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/laboratorio-de-nformatica-ProInfo). Acesso em: 19 de julho de 2013 às 18 h.

_____. Ministério da Educação/Mídias na Educação. Brasília, DF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=681&id=12333&option=com_content&view=article. Acesso em: 17 de julho de 2013 às 16h 10min.

COTRIN, Edmar Camilo. O ProInfo e sua implementação em três escolas do município de Silvânia-GO. In: BRITO, Maria Helena de Oliveira (org). *Políticas Educacionais epistemologia e educação, saberes da educação e saúde*. Goiânia: Ed.da UCG, 2004, p. 15-48.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (org). *Democracia e construção do público no pensamento educacional Brasileiro*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 11-40

CURY, Carlos Roberto Jamyl. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (org). *Democracia e construção do público no pensamento educacional Brasileiro*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 147-162.

NAKASHIMA Rosária Helena; AMARAL, Sérgio Ferreira do. A Linguagem Audiovisual da Lousa Digital Interativa no Contexto Educacional. *ETD-Educação Temática Digital*, Campinas-SP, v. 8, n.1, p. 33-50, dez. 2006.

_____; _____. *Práticas Mediatizadas pela Lousa digital*. Campinas: São Paulo, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wannerley. *Educação e Política no Brasil Hoje*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

VALENTE, José Armando. Informática na Educação no Brasil: Análise e Contextualização Histórica. In: VALENTE, José Armando (org). *O computador na Sociedade do Conhecimento*. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999, p. 1-13.

_____. Diferentes Usos do Computador na Educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, nº 57, jan./mar. 1993.

PARTE IV

Inclusão e Diversidade

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Georgia Clarice da Silva¹

Em 1948, na Assembleia Geral das Nações Unidas é proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, tendo com o objetivo que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, se esforcem, através do ensino e da educação em promover o respeito aos direitos levantados pelo documento, para que, assim, fosse assegurado o seu reconhecimento e a sua efetivação entre todos os povos e todas as nações.

Essa declaração defende que todo ser humano, sem qualquer distinção, nasce livre e com igualdades de direitos, assim, a partir daí passa-se a abrir caminhos para a escolarização de pessoas com alguma necessidade educacional especial, mas somente em 1994, na Espanha, com a assinatura da declaração de Salamanca é que se efetiva a importância de escolas regulares oferecerem uma educação que inclua com qualidade,

¹ Mestra pelo Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT) da Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO. E-mail: clarice@hotmail.com.

levando em consideração as diferenças e situações individuais de pessoas com alguma deficiência.

Na declaração de Salamanca 1994, já são apresentadas as necessidades de Políticas Educacionais voltadas para a inclusão de Surdos por meio do respeito à língua utilizada por eles. Salamanca (1994, p. 7):

A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos.

No Art. 2, incisos I da Declaração dos Direitos do Humanos (1948) estabelece-se que *toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, (...)*. Com isso, o documento traz consigo o direito e a liberdade sem distinção entre línguas, o que posteriormente se reforça em 1996, com a assinatura da Declaração Universal de Direitos Linguísticos, documento esse que considera como comunidade linguística qualquer povo que desenvolve uma língua comum e que tenha coesão cultural entre os falantes.

Esta Declaração parte do princípio de que os direitos linguísticos são simultaneamente individuais e coletivos, e adota como referência da plenitude dos direitos linguísticos, o caso de uma comunidade linguística histórica no respectivo espaço territorial, entendendo-se este não apenas como a área geográfica onde esta comunidade vive, mas também como um espaço social e funcional indispensável ao pleno desenvolvimento da língua. (Artigo I Parágrafo II, Declaração Universal de Direitos Linguísticos, 1996)

Tendo como base esse documento e sabendo que a comunidade Surda compartilha o mesmo espaço geográfico com a comunidade ouvinte e que, possuem línguas diferentes, por serem um grupo linguístico-cultural distinto da maioria dos falantes de seu país, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) assegura que uma língua não pertencente a limites territoriais e sim sociais. Nesse sentido, se encaixam as comunidades surdas, pois compartilham fisicamente o espaço, mas se constituem em diferentes aspectos culturais em determinados contextos. Assim, uma dessas diferenças está no fato dos surdos serem usuários da língua na modalidade gestual-visual, e os ouvintes serem usuários da língua da modalidade oral-auditiva. Diante desse contexto Skliar (1997, p. 141) diz:

A língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguísticas e comunicativa e cognitiva por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos.

No entanto, a língua de sinais não é universal e cada país possui a sua, em nosso território, a Língua Brasileira de Sinais – Libras, passa a ser legitimada como língua a partir da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, apresentando em seu Art. 1º, o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos no país, sendo utilizada como canal de comunicação, expressão, transmissão de ideias e assuntos nas comunidades de pessoas surdas.

Porém, a Lei nº 10.436, no Art. 4º, em Parágrafo único, também intitula que *Libras não poderá substituir a modalidade*

escrita da língua portuguesa. Diante disso, se percebe a necessidade de criação de políticas públicas para assegurar o direito a língua sem qualquer distinção, através da garantia de ensino e educação que respeite os aspectos culturais e linguísticos, e que ofereça condições para que seja assegurado aos surdos o uso de sua língua natural e a apropriação de uma segunda língua na qual ele convive por meio da grafia. Pois, assim como são defendidos nas Declarações Universais dos Direitos Humanos e Linguísticos (1996), deve-se atentar para as particularidades da comunidade surda, que por sua vez se comunica em Libras e registra em Língua Portuguesa.

O Bilinguismo e a Educação de Surdos

A lei 10.436, que legitima a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade de surdos no Brasil, foi regulamentada em 22 de dezembro de 2005, pelo Decreto de nº. 5.626/05 que no capítulo VI, Art. 22, incisos I e II, estabelece que devem ser criadas escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com Professores bilíngues nas séries iniciais e de ensino fundamental, e escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, no ensino fundamental, Médio e Profissionalizante, com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

A obrigatoriedade de que as escolas sejam bilíngues se baseia no fato de que o bilinguismo defende o ensino da língua gesto-visual como primeira língua e da língua oral-auditiva como segunda língua. Considera-se, portanto, a Libras como língua materna dos surdos e a Língua Portuguesa como segunda língua. Pois como afirma Goldfeld (1997, p. 38):

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna, a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores Oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir a surdez.

De acordo com os estudos bilíngues o desenvolvimento afetivo, cognitivo, sócio cultural e acadêmico das crianças surdas depende do desenvolvimento espontâneo de sua língua materna, uma das ideias defendidas por essa vertente é que a língua gesto-visual deve ser adquirida preferencialmente no convívio da criança surda com pessoas fluentes em língua de sinais, ou seja, outros Surdos, sendo necessário que o mesmo tenha domínio de sua língua materna de maneira satisfatória. Como afirma Chomsky (1976), a criança possui um dispositivo de aquisição da linguagem, que lhe permite adquirir por meio da fala ou frases de adultos a sua língua primeira. Portanto, o modelo gerativista, refere-se a explicar as manifestações da aquisição de linguagem partindo do princípio de que a criança já nasce dotada de uma capacidade inata de aquisição da linguagem (CHOMSKY, 1976). Assim, confirma-se a importância do aprendizado da língua materna pelo contato com o surdo adulto, que se faz necessário de acordo com a proposta bilíngue.

A Proposta da Comunidade Surda para o Ensino Bilíngue

Em 2012, ano em que se comemorou uma década da Lei 10.436 que legitima a Libras como língua oficial da comunidade surda no Brasil, a FENEIS, Federação Nacional de Educa-

ção e Integração dos Surdos, com o apoio de outras entidades representativas da comunidade surda, apresenta ao governo uma nova proposta para a elaboração de políticas educacionais de Educação Bilíngue para surdos.

Essa proposta tem como objetivo reivindicar uma política educacional que atenda mais prontamente as especificidades linguísticas e culturais dos surdos no país, pois realizar o pedido de implantação de escolas públicas Bilíngues, escolas essas em que o aluno tenha aulas em sua língua materna e os Professores partam do uso da Libras para o ensino de língua portuguesa como segunda língua. Diferente do que vem acontecendo até o momento, em que as escolas regulares recebem os alunos surdos, mas a língua de instrução é a língua portuguesa, assim, são colocados em sala intérpretes de Libras, porém o surdo principalmente em séries iniciais necessita de aquisição de sua língua natural e o intérprete realiza apenas a tradução da língua portuguesa para a língua de sinais, e muitas vezes isso não é suficiente, pois ainda nos anos iniciais de escolarização muitos surdos não dominam sua língua natural. Sobre isso, Pereira (2000) argumenta que a língua de sinais para o surdo preenche as mesmas funções que a língua falada para os ouvintes, assim, espera-se que a língua de sinais seja adquirida na interação com usuários fluentes da mesma.

Com essa argumentação e conforme determina a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), em seu Art. 24º, § 3º, deve-se assegurar a *facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda*, pois de acordo com as bases conceituais e jurídicas da proposta apresentada pela Feneis (2012) e demais entidades que a apoia:

A educação a ser oferecida aos surdos deve ter equidade e igualdade de direitos e de condições; precisa ser ESPECÍFICA, DIFERENCIADA, CULTURAL e BILÍNGUE, como a educação específica oferecida aos indígenas na Educação Básica oficial, com um currículo completo, não-simplificado, mas adequado à educação dos surdos; e diferenciada, porque se embasa nas especificidades culturais e linguísticas dos alunos surdos que vivem em espaços urbanos. (FENEIS: Proposta de política Nacional de educação Bilíngue para surdos, p. 6, 2012.)

Com essas propostas foram levantadas a necessidade de uma estrutura tanto pedagógica, com adequações curriculares, quanto cultural e linguística, para se promover o ensino com qualidade e respeito às particularidades da pessoa surda. Com isso, espera-se que a validação dessa proposta melhore o desempenho acadêmico e social do surdo, apostando na criação e reativação de salas e escolas bilíngues por todo o Brasil.

Caminhos para efetivação da Educação Bilíngue / CONAE 2010/2014

Na conferência nacional de educação em 2010 a CONAE o tema abordado foi: A Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação. Tendo como objetivo discutir questões referentes a todos os níveis de educação em suas diferentes modalidades, a CONAE defende a melhoria da educação no país por meio de reflexões sobre as políticas públicas necessárias para que o direito a educação de qualidade seja garantido bem como o respeito à diversidade.

Tendo como tema justiça social, educação e trabalho, o eixo VI do documento final da CONAE 2010 apoia essencialmente

inclusão, diversidade e igualdade, e é caracterizado como “o eixo político, prático e pedagógico das políticas educacionais, com mecanismos que assegurem a participação dos movimentos sociais e populares” (CONAE, 2010, p. 123), assim, para a elaboração do texto final referente a esse eixo foram apresentadas propostas para a construção do documento que serviriam de base para a educação de surdos no país. No entanto, as propostas apresentadas não foram atendidas, confrontando a opinião dos grupos que representaram a comunidade surda nas plenárias das conferências municipais, intermunicipais e estaduais. Pois, tais grupos juntamente com a FENEIS defendiam a escolarização de surdos em sala especiais nas series iniciais, propondo a abertura de escolas bilíngues que atendam as necessidades linguísticas específicas dos surdos, por serem eles, usuários da Libras no território nacional.

Durante as discussões, a CONAE (2010) apresentou propostas de emendas para projetos de lei relativos ao plano nacional de educação (PNE) – 2011-2020. Um dos projetos de leis em que foram propostas emendas foi o de nº. 8.035, de 2010, documento que em sua estratégia 4.5 defende a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado, complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular.

Sabendo que a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva SEESP/MEC (2008) define que o Atendimento Educacional Especializado faz parte da educação especial, pois tem como objetivo identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, para complementar a formação do aluno, a CONAE (2010) apresentou a seguinte emenda modificativa: “Expandir a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especia-

lizado, ofertado por meio de diferentes formas de atendimento complementar e suplementar”, no entanto, somente a colocação dos termos suplementar não atenderia os anseios da comunidade surda. Assim, em defesa dos Surdos, nessa emenda a FENEIS apresentou a CONAE (2010) a necessidade de acréscimo do termo “alternativo”, o que deixaria o texto da seguinte forma “... ofertado por meio de diferentes formas de atendimento complementar, suplementar ou alternativo”. Segundo a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (2010, p. 4):

O texto do item 4.5 do PL 8.035 deixa em aberto a possibilidade de manutenção (e até de criação) de instituições especializadas de natureza substitutiva como parte da organização da educação brasileira. Essa é a melhor alternativa para os Surdos que lutam por Educação Bilíngue, tendo a Libras como L1 e português como Segunda Língua (L2), além do atendimento suplementar, caso os surdos queiram também ter acesso à modalidade oral do português, através de terapia de fala (FENEIS 2010, PL 8.035).

Contudo, dentre as propostas apresentadas à CONAE (2010), somente três fizeram parte da redação final do eixo VI. As propostas foram as seguintes: garantia do atendimento educacional desde o nascimento para promover a aquisição da língua de sinais como língua materna, oficialização da profissão de tradutor/intérprete de Libras para surdos, e de guia/intérprete para o surdo cego, assegurando desse modo a presença desses profissionais em sala para auxiliarem esses alunos. E, por fim, garantia e formulação de políticas linguísticas, contando com a participação de Professores, grupo gestor, comunidade surda e tradutores/intérpretes para a preparação e execução de projetos que atendam aos anseios e necessidades dessa comunidade (CONAE, 2010, p. 134-135).

Porém, as propostas ligadas à criação de escolas bilíngue e classes de surdos não foram aprovadas, mantendo assim o atendimento desses alunos em classes comuns acompanhados por intérpretes de Libras, e no “contraturno” o acompanhamento tem como objetivo complementar estudos. De acordo com Damázio (2007, p. 25-46) esse atendimento deve ser oferecido em três momentos diferenciados: atendimento em Libras, que consiste em trabalhar conceitos dos conteúdos curriculares em língua materna; atendimento de Libras, em que o instrutor ou intérprete trabalhe a língua materna do surdo; e ensino de língua Portuguesa escrita, para que o aluno atribua significado às palavras e saiba organizá-las na elaboração de frases e textos em diferentes contextos. Todavia, tal acompanhamento, de acordo com os surdos, não vem acontecendo de forma satisfatória. Dessa forma, essas propostas não atendem as necessidades da comunidade. Laplane e Prieto (2010, p. 929) confirmam isso, dizendo que:

A polarização de posições no debate é a resposta ao desconforto gerado por dois projetos ainda não concretizados em muitos sistemas de ensino brasileiro: a escola de surdos bilíngue e o ingresso e permanência desse alunado na classe comum, com garantia de acesso ao conhecimento asseverada pelos atendimentos educacionais especializados complementares (professor de/em LIBRAS e de língua portuguesa como segunda língua, e o intérprete).

Não obstante, já em 2013 teve início as etapas municipais e intermunicipais para a realização da II CONAE em 2014. Essas conferências têm como objetivo levantar novas perspectivas para organização do Plano nacional de educação e visam elaborar um documento referência, pautado na participação social de forma democrática. Desse modo, os grupos represen-

tantes da comunidade surda apresentaram propostas para a reelaboração do documento referência.

No eixo I “O plano nacional de educação e o sistema nacional de educação: organização e regulação”, foi proposto em seu parágrafo 34 (p. 16) a garantia de escolas bilíngues com oferecimento da Libras como primeira língua e da língua portuguesa como segunda língua, em salas bilíngues “nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos art. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille para a leitura por cegos e surdos-cegos” (CONAE, 2013-2014, p. 16). Para tanto o parágrafo 39 (p. 17), que está em sintonia com a Constituição Federal de 1988 (art. 210) será acrescido para que seja garantida à comunidade surda a utilização de línguas maternas para processos próprios de aprendizagem. Tais propostas do eixo I serão reforçadas nas propostas idealizadas no eixo II, “Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos”, tendo em vista a proposição e estratégia, os representantes surdos desejam incluir a partir da estratégia 136 (p. 32) proposta que será agregada ao texto, essa proposição diz:

Em parceria com os sistemas de ensino, as instituições de educação tecnológica, as instituições de educação superior e demais entidades defensoras dos direitos educacionais e linguísticos dos surdos e com reconhecida oferta de educação para esse público, elaborar um plano de ação: (i) para a formação inicial e continuada de educadores e gestores bilíngues (Libras e Português como segunda língua); (ii) para a construção e disponibilização de material didático pedagógico bilíngue, com Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; (iii) para a elaboração e disponibilização de materiais de apoio à implantação da infraestrutura

física e tecnológica nas Classes e Escolas Bilíngues onde a Libras e a Língua Portuguesa escrita sejam línguas de instrução (CONAE, 2013-2014, p. 32).

Diante dessa proposta, é percebida a necessidade de formação para educadores e gestores, além da elaboração e produção de material didático que garanta condições de acessibilidade tanto pedagógica quanto linguística para a implantação das escolas bilíngues, escolas essas que apresentarão importantes mudanças e possíveis progressos na educação de pessoas com surdez.

Ainda assim, essas propostas e alterações, levantadas por representantes surdos, serão levadas à esfera estadual e nacional, com isso a permanência ou a alteração da mesma devem ser defendidas somente em 2014 quando acontecerá a conferência em âmbito nacional, portanto, de acordo com os anseios da comunidade surda no país, tais propostas podem legitimar políticas públicas adequadas à educação de surdos, assim elas merecem fazer parte da elaboração final do documento.

Considerações Finais

Fica evidente, a partir das solicitações e das propostas para a criação de escolas Bilíngues, apresentadas à CONAE pelas entidades representantes da comunidade surda, que devem ser elaboradas políticas educacionais voltadas à particularidade da escolarização de surdos. Tais políticas devem atender às necessidades Linguísticas e respeitar os aspectos culturais, assegurando uso da Libras como língua de instrução. Assim, serão garantidos a esse aluno o acesso às informações por meio de sua língua materna. Portanto, o respeito e a valorização da Língua de sinais

só contribuem para elevar os estímulos ao desenvolvimento cognitivo e intelectual das pessoas com surdez.

Referências

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. Decreto 5.626. Brasília: Casa Civil, 2005.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc Acesso em: 26 de Junho 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Declaração Universal de Direitos Linguísticos, 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em 01/07/ 2013

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. *Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias*; Documento-Base. Brasília, DF: MEC, 2010a. v. 1-2.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. *Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias*; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010b. 164p. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/documentos/documento_final.pdf

DAMAZIO, Mirlene Ferreira Machado. *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Espanha, 1994, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 de fevereiro 2013.

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FENEIS. Proposta de emendas para o projeto de lei nº 8.035, de 2010, Relativo ao plano nacional de educação (pne) – 2011-2020. Disponível em: https://docs.google.com/folderview?id=0B8A54snAqljAYV9UUFpSZFU-xXzg&usp=drive_web. Acesso em 10/06/2013.

_____. *Proposta de política Nacional de educação Bilíngue para surdos* p. 6, 2012. Disponível em: <https://docs.google.com/folderview?id=0B8A54snAqljAYV9UUFpSZFU-xXzg&usp=drive_web> acesso em 20/07/2013.

FERNANDES, Florestan. *Comunidade e Sociedade: Leitura sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação*. Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo. 1973.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio- interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman; PRIETO, Rosângela Gavioli. *Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, nº 112, p. 919-938, set. 2010. Quadrimestralmente. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: julho set. 2013.

LEGISLAÇÃO DE LIBRAS. *Linguagem Brasileira de Sinais*. Disponível em: www.libras.org.br/leilibras.htm. Acesso: 21/07/2013

MENEZES, Ebenezer Takuno de. SANTOS, Thais Helena dos. “LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)” (Verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*. Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2006.

PEREIRA, M.C.C. *Aquisição da língua portuguesa por aprendizes surdos*. In: Seminário Desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2000, p. 95-100.

QUADROS, Ronice Muller de. *Ideias para ensinar Português para surdos*. Brasília: MEC/ SEESP, 2006

_____. *Educação de surdos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REILY, Lúcia. *Escola Inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

SALLES, Heloisa Maria Moreira. *Ensino de língua portuguesa para surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2007

SKLIAR, Carlos, *Educação & exclusão: abordagens sócioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *Educação do Surdo no Brasil*. Campinas: Autores associados, 1999.

RELIGIÕES E SOCIEDADE EM MUDANÇA: UM DESAFIO PARA O ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO

Paulo Sérgio Cantanheide Ferreira¹

O processo de transição de uma sociedade agrária para uma economia urbano-industrializada e, posteriormente, os efeitos dos fenômenos da globalização e do neoliberalismo influenciaram diretamente nas estruturas das instituições religiosas e nas práticas religiosas do povo brasileiro nos últimos 60 anos. O resultado de tais mudanças se manifesta em fenômenos religiosos diversos, oriundos das práticas sociais de instituições religiosas historicamente consolidadas em confronto com iniciativas recentes que tentam se firmar como resposta aos anseios religiosos do homem contemporâneo.

Essa relação tem revelado que muitas vezes ocorrem verdadeiros embates entre as religiões, ou mesmo, entre tendências diferentes no interior de uma mesma congregação religiosa, trazendo a discussão acerca das questões religiosas para

¹ Mestre pelo Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professor na UEG – Câmpus Cora Coralina, Cidade de Goiás-GO.

a arena das práticas sociais do Brasil hodierno. Isso porque a problemática religiosa não se limita ao espaço religioso, mas atinge outros pontos polêmicos da vida social. Podem-se tomar como exemplo os debates a respeito de temas como aborto, homossexualidade, doação de órgãos, pesquisa com células-tronco, eleições dentre outros².

A realidade descrita anteriormente tem dado margem a posturas fundamentalistas, sectárias e mesmo de intolerância perante grupos e práticas sociais que nem sempre estão vinculados a alguma experiência religiosa. Basta analisar os discursos religiosos emitidos na grande mídia para deparar-se com alguns casos que ferem os princípios da LDB-1996, uma vez que estes apontam para o respeito à diversidade cultural e para a pluralidade de identidades que compõem a sociedade brasileira. Diante disso, neste trabalho pretende-se analisar o artigo 33 da LDB-1996 frente às transformações da realidade sócio-religiosa do Brasil contemporâneo, chamando atenção para uma necessária mudança na relação entre experiência religiosa e prática educacional.

Lançar-se-á mão da contribuição da Ciência da Religião para analisar a tensão entre os princípios da LDB-1996 e as características próprias da matriz religiosa predominante no Brasil (a tradição cristã). E em diálogo com a sociologia da religião tentar-se-á entender como as mudanças sociais do Brasil

2 Aqui podemos fazer memória do ultimo pleito eleitoral para a presidência da republica, em que as discussões relacionadas ao aborto e união homossexual, por pressão de instituições religiosas, ocuparam grande parte do debate eleitoral. Porém, o debate foi levado a cabo pelo antagonismo das diferentes tendências religiosas e sociais interessadas em tais temas, uma vez que os candidatos, receosos de serem penalizados nas urnas, pouco se manifestaram sobre os mesmos.

contemporâneo refletem nas experiências religiosas e nas relações entre as religiões.

A reflexão terá início ao confrontarmos alguns princípios norteadores da educação nacional com certas peculiaridades da tradição religiosa cristã, a fim de apontar a dissonância existente entre a dinâmica do exercício de poder das instituições religiosas cristãs e a efetivação de alguns princípios e valores defendidos pela LDB-1996. O sociólogo alemão Max Weber (1999) ajudará nessa análise com a sua tipologia do exercício do poder religioso.

Em seguida, o sociólogo da religião Antonio Flávio Pierucci (2004), o geógrafo Milton Santos (1997) e o cientista da educação Roberto Bianchetti (2005), por meio de um diálogo entre cultura globalizada, ideologia neoliberal e experiência religiosa, ajudarão na tentativa de entender como o processo de globalização neoliberal influenciou no universo religioso brasileiro, fazendo da relação entre as religiões um desafio para a educação.

Finalizar-se-á com a análise de Vital Didonet (2008) sobre as mudanças implementadas na normatização da LDB-1996 em relação ao ensino religioso. O trabalho desse autor ajudará a verificar até que ponto tais mudanças respondem aos desafios colocados pelo cenário religioso brasileiro da atualidade, tendo em vista a preservação dos princípios de respeito à diversidade, da tolerância e do não-proselitismo na prática educacional do ensino religioso.

Os princípios da LDB e a Matriz religiosa que predomina no Brasil: uma relação tensa

No artigo 3 da LDB-1996, são apresentados os princípios e fins da educação nacional e encontramos os seguintes incisos: III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

O artigo 33, sobre o ensino religioso, reafirma esses princípios, quando garante “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil” e veda “quaisquer formas de proselitismo”.

Fica evidente na LDB-1996 uma preocupação em não ceder espaço para posturas sectárias, proselitistas e intolerantes no que concerne à prática pedagógica do ensino religioso. Contudo, não basta apresentar a negação das posturas acima listadas em forma de imperativo ético a ser observado, pois algumas delas, em diferentes graus e circunstâncias, estão implícitas na própria dinâmica das experiências religiosas realizadas pelos sujeitos, que nem sempre as têm como negativas.

Nesse sentido, percebe-se que não basta conceder abertura para as religiões no sistema de ensino; é necessário que o sistema educacional compreenda a lógica das religiões, esteja sensível às suas influências nas relações sociais e se prepare para o diálogo com as mesmas. As contribuições de disciplinas como Sociologia da Religião, Ciências da Religião e as práticas de diálogo inter-religioso serão indispensáveis para essa capacitação.

Max Weber (1984), ao analisar as relações de poder no universo religioso, percebe, entre as religiões, uma dinâmica semelhante à da política social no que se refere à legitimação e exercício do poder. Em sua tipologia das religiões, o autor apresenta três modelos de exercício do poder na experiência reli-

giosa que varia de acordo com a liderança do grupo, que ele irá classificar como: Feiticeiro, Sacerdote e Profeta. O primeiro, pautado no modo de vida tradicional, com transmissão oral dos costumes e sem constituir uma estrutura institucional sistemática e orgânica; o segundo modelo já é regido por uma estrutura racional-legal, possui autoridade administrativa, burocracia, normas e regulamentos escritos; o terceiro modelo, que ele denomina também como carismático, surge da ruptura com a estrutura de poder do segundo modelo, a partir da ação carismática de um membro do grupo (WEBER, 1984).

Ao analisar as tradições indígenas, afro-brasileira e judaico-cristã; considerando os grupos católicos, protestantes e evangélicos como derivados dessa última; percebe-se a presença dos três modelos da tipologia weberiana no cenário religioso brasileiro. Verifica-se também que a relação entre esses modelos gera um antagonismo entre as práticas religiosas. Isso constitui verdadeiro desafio para o ensino religioso diante de diretrizes educacionais que primam pelo respeito à diversidade. Voltaremos a essa questão no próximo tópico, quando trataremos das mudanças sociais e práticas religiosas. Agora, interessa-nos confrontar os pontos de tensão entre a matriz religiosa que prevalece no Brasil e os princípios norteadores das diretrizes da educação brasileira.

Em uma análise ampla da questão religiosa no Brasil, historicamente temos o domínio da matriz judaico-cristã com o grupo católico apresentando um sistema religioso institucionalizado. Agrupam-se a esses, inúmeras congregações protestantes, na maioria das vezes, iniciados e liderados por personalidades carismáticas, exercendo função de contestação à hegemonia religiosa católica. Isso caracteriza bem a relação

entre o segundo e o terceiro modelo da tipologia religiosa werberiana já descrita.

Diferentemente das matrizes indígenas e africanas a tradição judaico-cristã tem como principal característica a crença em um Deus único e apresenta uma figura messiânica, ou seja, um Salvador para a humanidade inteira. Outra característica própria da experiência cristã é a dimensão missionária, comumente compreendida como conquista de adeptos e facilmente confundida com a meta de crescimento das instituições (Igrejas).

Esse caráter de universalidade e conquista, somado à relação de antagonismo entre carisma e instituição, próprios do tronco judaico-cristão, faz do cristianismo uma prática religiosa bastante propensa ao fundamentalismo, sectarismo, proselitismo, e, dependendo do grau de radicalidade do grupo, até a intolerância³. Isso não significa que no interior das outras tradições religiosas presentes no Brasil não ocorram tais práticas e tampouco que não haja iniciativas nas religiões cristãs que procuram coibi-las, porém, parece que esse é o principal

3 Percebe-se essas posturas tanto nas ações dos grandes sistemas religiosos, no caso o catolicismo, como nas atitudes de membros dos novos movimentos e seitas cristãs. Podemos tomar com exemplo a ação da Congregação para a Doutrina da Fé (espécie de ministério da Cúria Romana que cuida da defesa da fé católica) ao publicar, no ano 2000, a declaração *Dominus Iesus*, que versava sobre a Singularidade e Universalidade Salvífica de Jesus Cristo e da Igreja. O documento provocou forte reação por parte dos grandes sistemas religiosos não-cristão do mundo, levando o ex-Papa Bento XVI, na ocasião prefeito da referida congregação do Vaticano, a ter que se explicar ao público mundial. (RATZINGER, 2007). Outro exemplo, muito recente, são as bombásticas declarações do Deputado e pastor pentecostal Marco Feliciano, em que o mesmo condena práticas homossexuais e associa as religiões de matriz africanas à uma maldição demoníaca. A escolha do parlamentar para presidir a comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados foi motivo de protestos e manifestações em várias partes do país por partes de integrantes do movimento Gay, de adeptos das religiões Afro-brasileiras e outros seguimentos sociais.

foco de tensão entre os princípios norteadores da LDB para o ensino religioso e a experiência histórica da tradição religiosa com maior expressão no Brasil.

As experiências religiosas frente à cultura neoliberal e a globalização

Vimos anteriormente que a própria natureza das experiências religiosas pode gerar práticas sociais que não se coadunam com a pluralidade social e com o princípio da democracia quando esta é compreendida também como respeito à diversidade. Doravante tentaremos perceber como o processo sócio-econômico e as relações de poder por ele geradas influenciam as experiências religiosas das pessoas e a relação entre as instituições religiosas. Podemos tomar como marco inicial do processo de mudança do cenário religioso brasileiro a transição da economia rural agrária para o modelo urbano industrial a partir da década de 1930, quando tem início a gradativa perda de fiéis por parte do catolicismo para as denominações evangélicas e para o Espiritismo (MENDONÇA, 2004). Esse processo se intensifica ainda mais com o advento da globalização e do neoliberalismo, no Brasil, a partir das décadas de 1970 e 1980 (BIANCHETTI, 2005). O desenvolvimento do capitalismo industrial não só mobiliza a população do campo para a cidade, influenciando diretamente na disposição geográfica das religiões, como dá origem àquilo que Weber (1999) denomina de processo de secularização, que seria a perda gradativa do poder social da religião e o enfraquecimento das grandes instituições religiosas.

Para o sociólogo Pierucci (2004), que analisa o fenômeno religioso brasileiro a partir do conceito weberiano, o efeito da

secularização no Brasil não implicou abandono da religião, mas maior liberdade das pessoas em relação a ela. Isso provocou um notório declínio das grandes instituições religiosas (no caso brasileiro o catolicismo e as denominações protestantes do primeiro momento da reforma) em favor do crescimento das iniciativas mais espontâneas:

O conceito de seita de Weber é o que há de mais moderno em matéria de organização de um grupo. É um grupo voluntário, um grupo de adesão livre [...] cresce de maneira rápida o número de conversões às seitas pentecostais, números e conversões. Por outro lado, as grandes religiões institucionalizadas, como as principais denominações protestantes e o catolicismo, sofrem profundas transformações de ordem doutrinária relativa à organização eclesiástica, em face do processo de secularização da história moderna (PIERUCCI, 2004, p. 21).

O autor percebe que a secularização não diminui a efervescência religiosa do povo brasileiro, porém submete a experiência religiosa a um processo de desinstitucionalização. “Secularização sim, mas com mobilização religiosa acrescida. Efervescência religiosa sim, mais por causa do processo de secularização” (PIERUCCI, 2004, p. 21). Para esse autor, isso explica a crescente perda de fiéis apresentada nos últimos censos pela maior instituição religiosa do País, a Igreja Católica.

Outro aspecto que influenciou nas mudanças do cenário sócio-religioso brasileiro foi o advento da globalização e do neoliberalismo. Aqui, é importante ressaltar que a liberdade religiosa e o caráter não institucional da experiência religiosa em voga na contemporaneidade não implicam, necessariamente, uma expressão de consciência democrática ou da noção de alteridade, mas antes, manifestação de um subjetivismo muito próximo da visão de mundo neoliberal. Ao criticar o

pensamento liberal de Benjamin Constant, Coutinho (2002) faz uma distinção entre processo democrático e liberalismo, o que nos possibilita perceber uma correlação entre globalização, neoliberalismo e o cenário religioso atual:

A liberdade dos tempos modernos, diz ele, consiste em fluir na esfera privada aquilo que os indivíduos constroem para si mesmos, suas riquezas, sua família etc. Ou seja, expressa-se claramente aqui a distinção entre liberdade democrática e a liberdade liberal [...]. (COUTINHO, 2002, p. 13).

Vemos nas palavras do autor que a liberdade, compreendida na perspectiva da democracia, não dispensa o interesse por ações coletivas. Importa-nos agora perceber até que ponto aspectos da cultura global e da ideologia neoliberal influenciam as experiências religiosas, levando as pessoas a não estabelecerem um vínculo necessário entre suas experiências religiosas e o exercício da cidadania.

O espaço comunitário e a maneira como as pessoas se relacionam são fatores determinantes da identidade de todo grupo religioso. Uma vez que, tanto um quanto outro, são profundamente atingidos pela realidade global, faz-se necessário verificar como ocorre tal influência e qual a sua consequência na vida das pessoas. Para isso tomaremos como referência o Geógrafo Milton Santos em sua análise da cultura globalizada.

Conforme Santos (1997), o mundo em si não se globaliza, quem se globaliza, mesmo, são as pessoas e os lugares. Por isso, ele vai apresentar dois espaços onde ocorre a experiência da globalização: a tecno-esfera e a psico-esfera.

A primeira resulta da crescente artificialização do meio ambiente. A esfera natural é gradativamente substituída por

uma esfera técnica; ou seja, a relação natural com o meio cede lugar a uma relação mediada pela técnica. “A psico-esfera é o resultado das crenças, desejos, vontades e hábitos que inspiram comportamentos filosóficos e práticos, as relações interpessoais e a comunhão com o universo” (SANTOS, 1997, p. 16).

Devido o condicionamento econômico, proveniente da má distribuição das riquezas produzidas, apenas uma parte da população e alguns lugares específicos, têm acesso à tecno-esfera. Ao passo que, a psico-esfera, através da eficácia dos meios de comunicação, exerce um domínio sobre todos de forma indiscriminada. Aqui constatamos um problema que influencia fortemente na construção do imaginário contemporâneo: a assimetria entre a limitação do sistema econômico e o caráter ilimitado, sedutor e agressivo da propaganda de mercado que produz sonhos e desejos infindos.

O jogo entre as esferas nos mostra como a globalização, direcionada exclusivamente para a economia, interfere nas relações com o meio ambiente, nas relações interpessoais e faz do mundo urbano o útero gestor de uma nova cultura que desafia as experiências religiosas tradicionais historicamente assentadas em outras regras comportamentais, tais como: o despojamento de coisas materiais, o vínculo familiar, a definição da sexualidade e das práticas sexuais pela moral religiosa, a permanência na experiência religiosa de berço, dentre outras.

A psico-esfera, como uma realidade que atua no campo do desejo e da paixão, será a “força espiritual” que impulsionará os indivíduos para um espaço material que não comporta a todos, a tecno-esfera. A principal consequência desse jogo será o surgimento de uma cultura urbana que Comblin (2002,

p. 16) irá definir com as seguintes palavras: “A nova cultura é cultura de mercado, capitalista, individualista e globalizada. Nela todos devem competir para ganhar. Quem fica esperando na retaguarda perde. É preciso lutar para vencer”. Nesse caso, a experiência religiosa desloca-se do espaço das relações fraternas e da solidariedade, em vista de conquistas coletivas, para o plano das conquistas pessoais.

Conforme Bianchetti (2005), a ideologia difundida pelo modelo econômico neoliberal prega que a história das sociedades estacionou em seu ponto de chegada. Por isso, essa cultura, pautada na competição, é a única forma de se chegar ao progresso que trará melhoria de vida para todos. Diante disso, não são poucas as lideranças religiosas que se rendem à cultura de competitividade, às vezes, chegando ao extremo de fazer da experiência religiosa apenas mais um produto do mercado. A salvação, compreendida como uma forma miraculosa e imediata de ascensão social é literalmente comercializada. Vejamos alguns trechos de noticiários que traduzem essa dimensão da experiência religiosa:

**Suposto milagre no Sol Nascente já rende
comércio em torno da fé**

O suposto milagre do gelo, que continua atraindo centenas de pessoas à Chácara da Gruta, no Condomínio Sol Nascente, em Ceilândia, já rende lucro para religiosos locais. Em frente à pequena capela da comunidade, há uma banca improvisada onde se compram fotografias do galho da árvore (de R\$ 3 e R\$ 5, dependendo do tamanho). Dele, coberto de um material de aspecto esponjoso esbranquiçado que supostamente estaria congelado — goteja um líquido esverdeado sobre os visitantes desde a última sexta-feira. Conforme especialistas em botânica afirmaram ao Correio, o fenômeno é natural. (CORREIO BRASILIENSE, 05/05/2013)

Angola proíbe operação de igrejas evangélicas do Brasil

O governo de Angola banuiu a maioria das igrejas evangélicas brasileiras do país. Segundo o governo, elas praticam propaganda enganosa e se aproveitam das fragilidades do povo angolano, além de não terem reconhecimento do Estado. (FOLHA DE SÃO PAULO, 27/04/2013)

Mulher entra na Justiça e Igreja Universal do Reino de Deus devolverá dízimo

Uma mulher entrou na Justiça contra a Igreja Universal do Reino de Deus e conseguiu receber de volta seus dízimos. De acordo com uma publicação do jornal Extra, a mulher recebeu uma grande quantia de dinheiro após realizar um serviço e foi induzida pelo pastor a reverter o montante para a instituição religiosa. Pouco depois o homem fugiu da igreja, resultando em um processo de depressão na fiel, que ficou sem emprego e na miséria. (MMP NOTÍCIAS, 05 /02/ 2013)

Na TV, pastor vende tijolo para obra de Deus por R\$ 200

A Igreja Mundial do Poder de Deus não fica atrás. Seu líder, o intitulado apóstolo Valdemiro Santiago, está anunciando na TV a venda do tijolo da obra de Deus. Trata-se de um tijolinho de plástico, até que fofinho, que o fiel deve comprar por, no mínimo, R\$ 200. Com isso, além de ganhar o mimo, ele está investindo na reconstrução da obra de Deus, e da sua própria vida. Você não pode ficar de fora. Você já investiu em tanta coisa nessa vida..., prega Santiago na TV. (FOLHA DE SÃO PAULO, 08/02/2013)

Essa situação impõe dificuldades a uma atitude religiosa que reclame por justiça social e fraternidade. De modo que a principal tentação dos grupos religiosos é atender à demanda da cultura individualista de forma acrítica, através de liturgias e discursos personalistas, não raramente, apelando ao sensacionalismo. Cada vez mais se consolida a tendência das reli-

giões apresentarem um Deus atento ao clamor do indivíduo e surdo ao clamor de um Povo.

Outro aspecto importante nessa análise é a questão do fundamentalismo. Se compreendermos fundamentalismo como a atitude daquele que confere um caráter absoluto a seu ponto de vista (BOFF, 2002), logo veremos que subjacente à lógica do neoliberalismo reina um fundamentalismo que prega a impossibilidade de se alcançar civilização e progresso fora da concorrência de mercado.

Nas palavras que seguem, Leonardo Boff demonstra como o fundamentalismo econômico, centrado no modelo neoliberal, condiciona a relação entre grupos, levando-os, também, ao fechamento e à intransigência.

Cabe enfatizar o papel deslanchador de fundamentalismo que o tipo de globalização econômico-financeira imperante está produzindo em todo o mundo. Esse processo é ilusoriamente feito em relação de interdependência, mas, na verdade, de dependências dos grandes conglomerados globais e dos capitais especulativos que dominam as economias periféricas [...] A lógica individualista e não-cooperativa da cultura do capital destruiu os laços de solidariedade entre os povos, exacerbou o individualismo, tentou desconstruir o Estado, visto como obstáculo à expansão dos capitais, e desmoralizar a política como busca comum do bem do povo, transformando-a em busca do bom funcionamento da globalização capitalista. (BOFF, 2002, p. 25)

Esse fundamentalismo neoliberal, que apresenta a concorrência como única alternativa para o desenvolvimento social e humano, exerce influência, também, na relação entre as entidades religiosas e na maneira como os fiéis buscam aproximar-se da religião e da política. Torna-se comum uma

prática religiosa que busca o mundo político, antes como meio de acesso pessoal do que como atuação em vista do bem-comum, dando origem a uma nova forma de fundamentalismo e a uma espécie de pragmatismo religioso de cunho individualista. Um exemplo emblemático para se constatar essa relação foi quando veio a público o episódio que ficou conhecido como *Oração da propina*. Quando em novembro de 2009, no Distrito federal, um grupo de pessoas que participaram de um esquema de corrupção, difundido pela imprensa como *Mensalão do DEM*, após tomar posse de um montante desviado dos cofres públicos realizaram um momento de oração em volta do dinheiro pedindo proteção à vida da pessoa do grupo que viabilizara a aquisição da propina. Este caso evidencia a fragilidade ética de certas experiências religiosas ante o pragmatismo econômico e político da contemporaneidade (VEJA, 28/05/2012).

Compreende-se, neste trabalho fundamentalismo como uma atitude de fechamento, em que as outras religiões se constituem numa ameaça para a sobrevivência da minha. Na verdade trata-se de um neofundamentalismo, preocupado não apenas em defender os fundamentos da doutrina, mas também incentivado por uma concorrência entre as religiões que pouco se difere da concorrência de mercado. Em geral, essa postura parte de lideranças religiosas que assumem um discurso difamatório e preconceituoso em relação às outras religiões. Tal atitude, porém, nem sempre é observada nos fiéis.

A globalização, como um fenômeno que elimina as fronteiras culturais e possibilita a afirmação de identidades cada vez mais plurais, faz com que o convívio com o diferente e o espírito de competição se apresentem como os principais desa-

fios para a realização do diálogo inter-religioso. Constantemente temos acesso a informações ou presenciamos fatos, do cotidiano das religiões, que comprovam essa conclusão⁴.

Diante disso, não basta simplesmente assumir uma postura de lamento e condenação perante as instituições religiosas e tampouco adotar uma postura de legitimação frente às atitudes assumidas por elas. É necessário que haja um diálogo entre as religiões, e destas com a cultura contemporânea, a fim de que se alcance uma elaboração capaz de discernir os fundamentos da experiência religiosa, levando as religiões a assumirem uma postura profética e crítica diante de um mundo, onde a experiência religiosa sem o respaldo de uma consciência para o diálogo se torna uma ameaça à construção de uma cultura de paz.

É nesse contexto que vemos o papel do sistema educacional, não apenas na concessão de espaço às entidades religiosas a fim de que as mesmas transmitam suas mensagens no ambiente educacional, mas antes como agente facilitador do diálogo entre as religiões, através de uma prática educacional que desenvolva uma postura crítica diante de experiências religiosas que impulsionam atitudes preconceituosas e intolerantes.

4 Podemos citar como exemplo os seguintes fatos:

Os meios de comunicação do mundo inteiro notificaram a reação muçulmana a um projeto de lei do parlamento francês que proibia os alunos de frequentarem o ensino público com trajes religiosos. Igualmente notórios foram os protestos da comunidade Judaica ao filme "A Paixão de Cristo" do cineasta Mel Gibson. No Brasil presenciamos com frequência, em programas de TV, o ataque de evangélicos pentecostais às religiões afro-brasileiras. Reação semelhante teve o pentecostalismo católico ao enviar uma nota de repúdio às comunidades de base devido a presença de uma Mãe de Santo na celebração ecumênica do 9º encontro intereclesial de CEB's realizado em São Luiz do Maranhão em 1997.

Ensino Religioso na atual LDB

Primeiramente, gostaríamos de ressaltar que as mudanças realizadas na LDB, no que se refere ao ensino religioso, depois da redação de 1996, apresentam aspectos bastante positivos frente o desafio de se trabalhar conteúdo religioso em uma sociedade de tamanha pluralidade cultural como a brasileira. A redação de 1996, além de garantir ao aluno a opção de cursar ou não a disciplina, dava margem à possibilidade do ensino Religioso ser desenvolvido em caráter confessional e voluntário, o que, sem dúvida alguma, dificultava ainda mais o seu desenvolvimento em sintonia com os princípios da democracia e do respeito à diversidade cultural presente na legislação Brasileira.

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por Professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. Redação do art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (DIDONET, 2008, p. 45-46)

Ao analisar os parágrafos apresentados acima, vê-se que a redação da LDB-1996 ainda conserva uma tendência histórica, na qual o ensino religioso resulta de uma parceria entre o Estado e as entidades religiosas de maior status social no país. Pois o parágrafo primeiro define que a disciplina pode ser

ministrada por Professores e orientadores preparados e credenciados por Igrejas e entidades religiosas. Já o segundo parágrafo fala de uma interconfessionalidade que deverá acontecer por meio de acordos a serem celebrados entre as diversas entidades religiosas. Percebe-se, nessa formulação, a ausência do sistema educacional frente à problemática religiosa, visto que a questão é delegada às instituições religiosas, podendo ser direcionada de acordo com os interesses de grupos religiosos com maior poder de influência na sociedade.

A indicação de que a disciplina de ensino religioso deveria ser ministrada sem ônus para os cofres públicos, bem como o caráter facultativo de sua matrícula, é outro aspecto a ser questionado na elaboração da LDB-1996. Pois refletia a despreocupação do Estado brasileiro em investir em uma das problemáticas sociais que mais interfere no exercício da democracia e na convivência respeitosa das diversidades culturais.

Nesse sentido, concordamos com Didonet (2008) quando o autor infere que as mudanças realizadas na redação da LDB-1996 colocam a definição dos conteúdos do ensino religioso sob responsabilidade dos sistemas de ensino, conforme podemos observar na legislação vigente:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos Professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. Redação da Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997 (DIDONET, 2008, p. 45-46).

O autor conclui sua apreciação das mudanças realizadas no Artigo 33 da LDB-1996 de forma bastante satisfatória dizendo que:

Em outras palavras, a oferta do ensino religioso passou a ser responsabilidade da escola pública, por Professores remunerados pelo poder público e conteúdo definidos pelo sistema de ensino a partir das sugestões ou propostas das diferentes confissões religiosas (DIDONET, 2008, p. 45).

Em sintonia com o autor, concordamos que a nova formulação apresenta um salto bastante positivo rumo à superação da intolerância religiosa e do proselitismo religioso no ambiente escolar. Contudo, a manutenção do caráter facultativo da matrícula, ainda mantém viva a noção que o conteúdo do ensino religioso volta-se antes para a subjetividade religiosa dos indivíduos, que para análise de um fenômeno social de fundamental importância para as relações sociais no Brasil. Pois, mesmo um sujeito não religioso precisa assimilar noções de tolerância e respeito às religiões.

Ainda há de se considerar que a não frequência de um adepto de determinada religião a um programa de ensino religioso que prima pelo diálogo e o respeito entre as religiões pode ser tão prejudicial à sociedade quanto uma prática de ensino religioso ministrada em caráter confessional.

Nos tópicos anteriores, percebemos aspectos do cenário religioso brasileiro na contemporaneidade que nos levam a postular o ensino religioso como veículo facilitador do diálogo

entre as religiões e do convívio com o diferente em uma perspectiva que transcende às diferenças religiosas. De forma que, o ensino religioso, como uma prática educacional que possibilita conhecer os valores e os princípios éticos comuns às diferentes tradições religiosas que formam o povo brasileiro, adquire o mesmo grau de importância que as demais disciplinas do currículo.

Considerações Finais

Constata-se, até aqui, que a formação sócio-histórica do povo brasileiro não teve como escapar a um perfil cultural híbrido e sincrético. Sendo a religião uma das principais expressões de uma cultura, vai ser no âmbito das experiências religiosas que tais características vão apresentar maior evidência desde o início da colonização do país. Esse perfil cultural tornar-se-á mais acirrado e complexo com o processo pós-colonial que, ao rejeitar o domínio da matriz cultural que tentou se impor durante séculos, encontra-se com o caráter plural da identidade pós moderna no seio de uma cultura de mercado e consumo orquestrada pela ideologia neoliberal.

Esse processo nos conduziu a um contexto em que instituições religiosas, diversidades culturais, identidade plural e economia de mercado compõem um campo social tenso no qual a experiência religiosa, normalmente limitada aos marcos reguladores e interesses institucionais, nem sempre consegue evitar situações de intolerância e conflito oriundas do choque de convicções originárias de diferentes cosmovisões religiosas.

Conclui-se que a experiência religiosa como meio de realização existencial e transmissora de valores humanos é de fundamental importância para a formação de homens e mulheres na contemporaneidade. No plano social, porém, a militância religiosa, motivada por imperativos universais, não raras vezes, aparece como fator impulsionador da tensão entre as práticas sociais, o que exige um cuidado especial para que tal tensão não se desdobre em conflitos sociais maiores, bem como não venha a condicionar os processos democráticos e o respeito à alteridade.

Coelho (2009) chama atenção para a exigência técnica da prática do ensino religioso, uma vez que não basta ao professor possuir vivência religiosa pessoal e tampouco olhar as religiões apenas através da ótica dos conhecimentos gerais sem se dar conta do seu sentido na vida das pessoas:

O Ensino Religioso significa comunicar a cultura religiosa através da organização técnica adequada ao contexto da aprendizagem de ser e vir a ser um ser humano religioso e solidário. Perceber o Ensino Religioso como uma área do conhecimento, preocupada em desenvolver a capacidade do educando em dialogar consigo, com o outro, com o diferente e com o Transcendente, não é das tarefas a mais fácil. A grande tendência verificada é um ensino catequético rodeado dos dogmas da religião que o dominou por muitas décadas. (COELHO, 2009, p. 46)

Subtrair-se a própria experiência religiosa para entrar na perspectiva do outro nem sempre é uma preocupação observada na dinâmica das instituições religiosas, sobretudo, em tempo de franca concorrência pelo recrutamento de fiéis. Outro desafio é o fato de que o conhecimento real das tradições religiosa afros e indígenas ainda é uma realidade muito distante da formação dos docentes brasileiros e o conheci-

mento do diálogo inter-religioso, como um capítulo à parte da problemática religiosa, exige uma preparação específica e não pouco aprofundada do tema.

Diante do que foi exposto, entende-se que o auxílio das Ciências da Religião, da Sociologia da Religião e as práticas e pesquisas de diálogo inter-religioso – áreas do conhecimento com maior domínio do tema – deveria ter prioridade na formação dos profissionais e na definição do conteúdo da disciplina. No entanto, o artigo 33 da LDB-1996 nada diz sobre a formação de Professores para a disciplina, deixando a habilitação dos mesmos a critério dos sistemas de ensino, e, o parágrafo 2º aponta a escuta às diferentes denominações religiosas como meio de definição dos conteúdos do ensino religioso.

Tendo em vista a complexidade da questão, não nos parece viável que o ensino religioso siga sendo tratado como disciplina de segundo plano no currículo da educação básica, pois o caráter facultativo de sua matrícula e a carência de um plano de formação sistemático com a finalidade de qualificar profissionais especialistas na área reflete a necessidade de uma maior ocupação do sistema educacional brasileiro para com a disciplina.

Referências

Associação do Ministério Público de Minas Gerais. MMP NOTÍCIAS, Belo Horizonte, 05/02/2013. Disponível em: <http://ampmg.jusbrasil.com.br/noticias/100328537/mulher-entra-na-justica-e-igreja-universal-do-reino-de-deus-devolvera-dizimo>.

BIANCHETTI, Roberto. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 56).

BOFF, Leonardo. *Fundamentalismo: a globalização e o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

CALCAGNO, Luiz. Suposto milagre no sol nascente já rende comercio em torno da fé. *Correio Brasiliense*, Brasília, 05/05/2013. Seção Cidade. Disponível em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2013/05/10/interna_cidadesdf_365249/suposto-milagre-no-sol-nascente-ja-rende-comercio-em-torno-da-fe.shtml.

CASTRO, Gabriel. Ex-deputado da oração da propina é preso. *VEJA*, São Paulo, 28/05/2012. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/ex-deputado-da-oracao-da-propina-e-preso>.

COELHO, Maria Efigênia Daltro. *Educação e religião como elementos culturais para a superação da intolerância religiosa : integração e relação nacompreensão do ensino religioso*. 2009. 63f. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas no Brasil de hoje. In: FAVERO, O. & SEMERARO, G. (orgs). *Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: vozes, 2002.

COMBLIN, José. *Os desafios da cidade no século XXI*. São Paulo: Paulus, 2002.

DIDONET, Vital. LDB dez anos depois: uma retrospectiva da ação legislativa. In: BRZEZINSKI, Iria (org). *LDB dez anos depois: reinterpretação sobre diversos olhares*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008

FELTRIN, Ricardo. Na TV, pastor vende tijolo “para obra de Deus” por R\$ 200. *Folha de São Paulo*, SP, 08/02/2013. Seção Notícias. Disponível em: <http://f5.folha.uol.com.br/colunistas/ricardofeltrin/1227501-na-tv-pastor-vende-tijolo-para-obra-de-deus-por-r-200.shtml>

BRASIL: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Câmara dos Deputados*, 6.ed., Brasília, 2011. (Série legislação; nº 64)

MELLO, Patrícia Campos. *Angola proíbe operação de igrejas evangélicas do Brasil*. *Folha de São Paulo*, SP, 27/04/2013. Seção Mundo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2013/04/1269733-angola-proibe-operacao-de-igrejas-evangelicas-do-brasil.shtml>.

MENDONÇA, Antonio Gouveia. Secularização e declínio do catolicismo. In: SOUZA, Beatriz Muniz de; MARTINO, Luis Mauro Sá (Orgs.). *Sociologia da religião e mudança social*, São Paulo: Paulus, 2004.

PIERUCCI, Antonio Flavio. Secularização e declínio do catolicismo. In: SOUZA, Beatriz Muniz de; MARTINO, Luis Mauro Sá (Orgs.). *Sociologia da religião e mudança social*, São Paulo: Paulus, 2004.

RATZINGER, Joseph. *Fé, verdade, tolerância: O cristianismo e as grandes religiões do mundo*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência Raimundo Lúlio, 2007.

SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adelia de; SCARLATO, Francisco; ARROYO, Mônica. *Fim de século e globalização*. 3ª. Ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

WEBER, Max. *A ética protestante e o Espírito do Capitalismo*, São Paulo: Pioneira, 1999.

_____. *Ensayos sobre sociología de la religión*. Madri: Taurus, 1, 2 e 3 vols. 1984.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INTENCIONALIDADES E EFETIVIDADES DO SISTEMA SOCIOEDUCACIONAL BRASILEIRO

Fabio Pereira Santana¹

O Brasil tem buscado intensamente, nas últimas décadas, alternativas para legitimar a condição de alfabetizado(a) para aqueles que, por diversas condições, não tiveram oportunidade de se alfabetizar em idade própria. O discurso que circunda o analfabetismo tem alavancado embates políticos e sociais, que vêm se delineando desde o período colonial.

A constituição histórica dos analfabetos acusa a existência de um grupo socialmente marginalizado, cerceado de seus direitos básicos. Diante disso, ao longo do texto optamos por problematizar a condição de todo aquele que de alguma forma esteve ou está inserido no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Seja ele pertencente à diversidade e pluralidade sociocultural encontrada nos bancos das salas de aula ou apenas um número a mais nas estatísticas do fracasso

1 Aluno do MIELT/UEG/CCET de Anápolis. Mestrando do curso de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Anápolis de Ciências Sócio-Econômicas de Anápolis-GO.

de uma modalidade de ensino que não consegue cumprir com o seu papel social mais relevante: incluir jovens e adultos no mundo letrado. O motivo por tal opção se deve à percepção da representatividade social desses sujeitos perante as políticas educacionais vigentes e, por conseguinte, para o próprio sistema educacional.

O artigo aborda a constituição histórica dos sujeitos jovens e adultos que prescindiram, por diversos motivos, de uma formação educacional nas escolas do país, e, ainda, daqueles que foram simplesmente alijados do processo por falta de efetividade nas ações das políticas educacionais voltadas para os menos favorecidos. Procura, ainda, analisar alguns dos principais desafios que acompanham essa modalidade de ensino desde a sua concepção. Por fim, embora traceje os contornos gerais do tema, o texto não tem como objetivo esgotar o assunto, pretende apenas fomentar o campo das discussões no âmbito da EJA.

Constituição histórica dos sujeitos da EJA

A discussão que envolve a EJA no Brasil não é um fato novo. Podemos considerar que sua trajetória inicia-se no período colonial, – por meio das ações dos jesuítas – e constitui-se em dois momentos distintos. Primeiro, pela ação educativa missionária, em grande parte com adultos. E, segundo, pela sua expulsão do país, em 1759, o que causou uma desorganização do sistema de ensino e estabeleceu uma lacuna acerca das ações educativas voltadas para a EJA, de forma que seus registros puderam ser novamente anotados apenas no período imperial. A primeira menção à educação de pessoas jovens e adultas como direito legal, surge na primeira Constituição

brasileira, em 1824. Sob forte influência europeia, firmou-se a garantia de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, portanto, também para os adultos. Na prática as ações não se efetivaram, mas, essa inspiração iluminista surgiu como uma semente que se enraizou nos embates jurídicos e fecundou-se em todas as constituições posteriores (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O período entre os anos de 1824 a 1890 evidenciou-se como um momento obscuro para a EJA no Brasil, configurando um abismo entre o proclamado e o realizado. O direito recorrente à norma constitucional de 1824, que estendia a garantia de uma escolarização para todos, não passou de uma intenção legal, na qual a implantação de uma escola de qualidade destinada para todos avançou lentamente e se consubstanciou prioritariamente para as crianças, entretanto, deixando de lado a fração iletrada de jovens e adultos do país. Outros fatores também contribuíram para agravar esse cenário, como a exclusão da escola de negros, indígenas e mulheres, em detrimento da elite econômica vigente. E, ainda, devido ao ato adicional de 1834, que delegava a responsabilidade pela educação básica às províncias, reservando ao governo imperial os direitos acerca da educação das elites e deixando à esfera de menores recursos a incumbência de educar a maioria mais carente. Assim, o sistema educacional brasileiro chega a 1890 atendendo apenas 250 mil crianças, de uma população total estimada em 14 milhões de habitantes.

A Constituição de 1891, primeiro marco legal da República brasileira, repassou a responsabilidade pública pelo ensino básico para as províncias e municípios. Dessa forma, a União voltou-se com mais ênfase ao ensino secundário e supe-

rior, garantindo a continuidade da formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas devido à fragilidade financeira das províncias e dos interesses das oligarquias que as controlavam.

A Constituição republicana acabou por castrar o direito de voto das pessoas adultas analfabetas, num momento em que a maioria da população adulta do país era iletrada. De forma que o censo de 1920 indicou que 72% da população brasileira acima de cinco anos permanecia analfabeta, sendo que, Goiás, à época, contava com cerca de 92% de sua população nesta condição.

Os processos de industrialização e urbanização recorrentes ao final da Primeira República trouxeram consigo uma inflexão no pensamento político-pedagógico. Os renovadores da educação exigiam uma postura mais responsável do Estado para com a oferta de uma educação de qualidade, pois, os índices de escolarização do país, em relação ao resto do mundo, eram precários. Outro fator que motivou essa exigência deve-se ao fato de que as elites estavam adiantadas em relação ao direito constitucional de educação para todos.

A Constituição de 1934, por sua vez, estabeleceu para a União a responsabilidade pela criação do Plano Nacional de Educação (PNE), que deveria incluir em suas normas o ensino primário integral gratuito de frequência obrigatória, o qual deveria ser extensivo aos adultos. Foi a primeira menção particular atribuída à EJA no país.

Por meio dos estudos e das pesquisas realizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) – criado em 1938 – instituiu-se, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário, responsável dentre outras atribuições por ofertar

Ensino Supletivo² para adolescentes e adultos. O Fundo foi regulamentado em 1945, determinando que 25% dos recursos deveriam ser aplicados no Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos.

De acordo com Haddad e Ximenes (2008, p. 131):

A educação de pessoas jovens e adultas vem sendo reconhecida como direito desde os anos de 1930, ganhando relevância com as campanhas de alfabetização de década de 1940 e 1950, com os movimentos de cultura popular dos anos 1960, com o Mobral e o ensino supletivo dos governos militares e a Fundação Educar da Nova República.

O intervalo entre 1959 e 1964 é concebido como o período das luzes para a EJA, posto que repercutiu a preocupação dos educadores em redefinir as características e os espaços específicos para essa modalidade de ensino, além do que, suscitou várias discussões relevantes. Justamente nesse momento iniciaram as acusações acerca da infantilização³ como um retrocesso, tanto para docentes, quanto para estudantes. Verdadeiramente um quadro de renovação pedagógica estabelecida em um momento que a economia do país crescia e se internacionalizava em virtude do fortalecimento da indústria de base.

A proposta de crescimento acelerado de Kubitschek “cinquenta anos em cinco”, veio acompanhada da crescente perda do controle da economia pela burguesia, pois, já não dava mais para suplantiar o padrão de consumo de outrora. A insatis-

2 Os exames supletivos foram implantados em 1973, atendendo os dispositivos legais da LDB – Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 e normatizado pelo parecer do CEF nº 699/73 e Resolução do CEE 993/73. Hoje tem sua base legal na LDB – Lei nº 9394/96 e Resolução CEE nº 260 de 18 de Novembro de 2005.

3 Reprodução da metodologia de ensino voltada para crianças no ensino de pessoas jovens e adultas.

fação e as manifestações populares ocuparam o cenário nacional e, os trabalhos educacionais com adultos angariaram importância, pois, serviam como sustentáculo político entre as camadas populares. Foi um período de ascensão para a EJA no país, entretanto, apenas como pano de fundo para as questões políticas. Vários programas funcionavam, patrocinados pelo Governo Federal, prefeituras, Estado, Igreja Católica e entidades civis. Coube à EJA o resgate e a valorização do saber popular.

Entretanto, em 1964, ocorre o Golpe Militar, causando uma ruptura política e, consecutiva repressão dos movimentos de cultura popular, perseguindo seus dirigentes e censurando seus ideais. O Programa Nacional de Alfabetização foi desmantelado, sendo as principais lideranças presas e os materiais confiscados. Haddad e Di Pierro (2000, p. 113) ressaltam que “as lideranças estudantis e os Professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções”.

Alguns programas conservadores subsistiram, mas o aparelho do Estado não poderia simplesmente abandonar as práticas de alfabetização de sujeitos jovens e adultos, pois, as pretensões socioeconômicas do modelo militar dependiam também das classes populares. A resposta veio por meio da criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Por um lado, era um programa que se configurava como resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendia aos objetivos políticos dos governos militares. O MOBRAL foi duramente criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização, assim como, pela sua forma de avaliação. O programa acabou por fracassar diante de sua proposta inicial

de erradicar o analfabetismo no país, sendo postergado à Fundação Educar.

Conforme o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (2009) o período que compreende o fim do regime militar e a aprovação da Lei nº 9.394/1996 (LDB), foi marcado por intensa mobilização social em prol da inclusão da garantia do direito a uma educação pública de qualidade para crianças, jovens e adultos. Como alicerce para tais anseios, foi determinante o avanço da Constituição Federal de 1988, especialmente para a EJA.

As discussões pela nova LDB alavancaram avanços, mas registraram também retrocessos. Um dos momentos mais difíceis para a EJA se deu por meio do veto do Presidente da República em contabilizar os alunos para o cálculo dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), recém-criado pelo Congresso Nacional. Contudo, mesmo diante de mais uma negação, dessa vez do direito de igualdade referente ao FUNDEF, os movimentos populares se articularam em prol de um Plano Nacional de Educação (PNE) que garantisse os preceitos da Carta Magna para a população brasileira. Após intensa disputa no Congresso, a mobilização das entidades civis angariou sucesso, sendo que, por meio da Lei nº 10.172/2001, foi criado o PNE, no qual foram dedicadas 26 metas para a EJA a serem cumpridas até 2011. Todavia, ele foi inviabilizado em suas futuras efetividades, pois, a ampliação dos recursos do PIB para a educação para 7% incorreram em veto do Presidente da República.

A intensa luta pela derrubada dos vetos presidenciais inerentes ao FUNDEF e ao PNE culminou na criação do Fundo

Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério em 2006 (FUNDEB), sendo que, ele desencadeou a implantação de políticas progressivas de financiamento para a EJA. Esta poderia ser considerada a conquista mais relevante para essa modalidade de ensino nas últimas décadas. Porém, efetivamente, mais uma vez rechaçou-se o indivíduo da EJA para as margens do contexto socioeducacional do país. Cada indivíduo matriculado numa turma de EJA equivale a 70% de um estudante matriculado nas séries iniciais do ensino fundamental urbano. Para Haddad e Ximenes (2008, p. 148) “[...] a educação de jovens e adultos passou a ser incorporada aos mecanismos de financiamento do FUNDEB, como vimos, mas sem o status dos demais níveis e modalidades”.

A EJA segue seu percurso, legitimada no contexto da Constituição Federal de 1988 (CF), mas, ainda distante de ser reconhecida como direito pela efetividade política do sistema educacional brasileiro. O apanhado histórico que permeia a constituição desta modalidade de ensino evidencia entraves sociais, econômicos, culturais e, acima de tudo, políticos, os quais contribuem para o delineamento de desafios que precisam ser suplantados.

Desafios da educação de jovens e adultos no Brasil

A modalidade de ensino EJA transita historicamente por sucessivos programas fracassados de alfabetização e escolarização, o que a tornou marginalizada política, social e pedagogicamente. Esses programas buscaram estabelecer uma identidade, mas, fracassaram por apresentarem estratégias parcas e fragmentárias. Apenas na LDB Lei nº 9.394/1996 foi que a EJA alcançou status de modalidade de ensino da educação

básica. Entretanto, os programas não deixaram de existir. Muitos deles foram implementados, mas, tão logo iniciaram suas atividades foram descontinuados devido às questões econômicas, didático-pedagógicas e políticas, de forma que se tornaram imperceptíveis para os grupos sociais que deles não podiam prescindir.

No entanto, a configuração de modalidade de ensino pode ser considerada um marco para a EJA e suas pretensões sociais, principalmente, pelos avanços que puderam ser registrados. Dentre eles pode-se destacar três de maior relevância, mesmo que cada um deles carregue consigo ranços que indicam a falta de efetividade política.

Primeiro, a inclusão da EJA no FUNDEB, mesmo que ela ainda não receba financiamento condigno com a sua necessidade. Segundo, por meio da criação do PROEJA, programa baseado na integração entre educação profissional e básica na modalidade EJA, muito embora ele ainda apresente um curto alcance perante a territorialidade brasileira. Terceiro, a inclusão progressiva da EJA no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, ainda que os livros didáticos utilizados sejam os mesmos manuseados por estudantes matriculados no ensino médio regular, fato que desqualifica a EJA em suas especificidades didático-pedagógicas.

Percebe-se que a cada avanço conquistado, estabelecem-se políticas fragmentadas, parcas, emergenciais e assistenciais para o público da EJA. De forma que as lacunas deixadas por essas políticas representam milhares de cidadãos que continuam e/ou continuarão à margem do sistema educacional do país, impossibilitados de angariar acesso, permanência e sucesso em sua jornada estudantil. Essa condição não condiz

com o texto da CF de 1988, o qual prediz a oferta de uma educação de qualidade como direito de todos. Na verdade, essa situação acaba por desvirtuar na prática aquilo que está posto nos documentos legais da nação.

EJA: um direito legitimado e controvertido

Pode-se verificar que desde a década de 1930 a EJA apresenta indícios de efetivação no campo educacional como um direito social, mas, foi a partir de 1940, quando o governo federal assumiu o papel de protagonista da oferta de educação para a população adulta, tomando para si a iniciativa de promover programas próprios e ativar mecanismos de indução e controle sobre outros níveis de governo que o percurso começou a se delinear. O reconhecimento do direito de todos à escolarização decorrente da responsabilização da esfera pública em oferecer gratuitamente ensino aos sujeitos jovens e adultos perdurou até 1988, quando finalmente foi legitimado por meio da promulgação da CF daquele ano (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Conforme os autores, logo em seguida a esta conquista, foi se delineando um esvaziamento desse direito por meio da canalização dos recursos no ensino fundamental para crianças de 7 a 14 anos, que culminou, ao final da década de 1990, na pulverização dos projetos voltados para sujeitos jovens e adultos. Coube ao Conselho da Comunidade Solidária, por meio de donativos de empresas e entes civis, reerguer velhos programas ineficazes e emergenciais. O legitimado direito à educação acabou controvertido ao acaso da filantropia e/ou boa vontade da sociedade civil.

Mais uma vez, a prática da educação de sujeitos jovens e adultos não se consubstanciou, perdurando a percepção de que esta é uma modalidade de ensino que oferece “oportunidades”, “chances” e, que veio para promover o “resgate” da dívida socioeducacional arrolada por décadas, adquirida por desmandos consecutivos de governos que atribuíram aos sujeitos jovens e adultos analfabetos a responsabilidade pelo seu próprio fracasso.

As pretensões políticas inculcadas à EJA estabeleceram sucessivos fracassos educacionais, muitos deles devido ao pensamento de escolarização presente no discurso da escola, como o processo de infantilização vivido até hoje em algumas regiões do país, no qual o sujeito da EJA recebe tratamento didático-pedagógico similar ao de crianças em fase de alfabetização.

Compreendemos que a constituição histórica dos sujeitos da EJA, assim como, sua diversidade, não permitem tais equívocos de escolarização a todo custo, em detrimento da concepção de direito universal a uma educação pública e gratuita, historicamente conquistado por esses sujeitos.

Nessa perspectiva, BRASIL (2009, p. 27) reforça que:

Primeiramente, cabe abordar a concepção ampliada de educação de jovens e adultos, que entende educação pública e gratuita como direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar.

Entretanto, as frágeis políticas públicas de educação destinadas à EJA, associadas ao abismo socioeconômico historicamente estabelecido no país não foram capazes de superar as fronteiras pedagógicas do caráter de “escolarização” atribuído

a jovens e adultos e, acabaram por gerar um contingente de analfabetos e pessoas que, mesmo tendo ocupado bancos escolares, não lograram êxito na educação básica.

Para Gracindo (2011), esse grupo social está excluído dos bens culturais e econômicos da sociedade, por isso necessita de atendimento educacional específico nos ensinos fundamental e médio, para que possa, por fim, concluir os estudos pertinentes à educação básica e tornar-se cidadão pleno de direitos e deveres.

Conforme Brasil (2009), tratar a EJA como um direito social significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, na qual se instituiu a educação como um direito fundamental da pessoa, do cidadão. E mais ainda, significa criar e oferecer condições para que esse direito seja, de fato, exercido.

Como direito, a EJA é inquestionável e, por isso, tem de estar disponível para todos, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade no âmbito da educação básica preceituada na legislação nacional, bem como na perspectiva da educação ao longo da vida. EJA como direito, pressupõe em sua práxis que o trabalho realizado garanta sucesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano (Idem, p. 28).

Embora o percurso da EJA no Brasil não demonstre conquistas significativas, é salutar acreditarmos que o direito a uma educação de qualidade para sujeitos jovens e adultos é algo tangível, e que tão logo serão trilhados caminhos capazes de legitimá-lo, como já vem acontecendo em algumas partes do mundo.

Haddad e Di Pierro (2000) atestam que ocorre um movimento contrário ao cerceamento do direito dos sujeitos jovens e adultos à escolaridade básica em países desenvolvidos da Europa, América do Norte e Sudeste Asiático. Nesses locais, a população passa a dispor de oportunidades crescentes de formação geral, profissional e atualização constante. Dessa forma, acaba-se por atender a dois pressupostos: garantir o direito legitimado do jovem e do adulto em frequentar uma escola e, ainda, capacitá-lo para o exercício de sua cidadania por meio de sua inserção no mundo do trabalho, seja numa entidade formal ou no exercício informal de uma profissão.

O público desta modalidade de ensino apresenta especificidades advindas de um percurso socioeducacional conturbado. Cada um deles tem objetivos, metas e necessidades pessoais e, quando reunidos numa sala de aula evidenciam o maior desafio para o docente: atender didática e pedagogicamente a essa diversidade.

Diversidade: desafio pedagógico ou problema estrutural?

O diagnóstico atual da EJA aponta a existência de heterogeneidade e diversidade no que tange os sujeitos jovens e adultos matriculados, os quais são oriundos de diferentes contextos sócio-históricos, diversificadas microrregiões que transitam por macrorregiões e, distintas frações da classe social trabalhadora. Conforme Haddad e Di Pierro (2000) este fenômeno originou-se a partir da década de 1980, pois, os programas de EJA passaram a acolher um novo grupo social, formado por sujeitos jovens de origem urbana, cuja experiência escolar anterior foi mal sucedida.

A integração desses sujeitos jovens às turmas de EJA, que antes eram formadas por sujeitos maduros ou idosos, grande parte de origem rural, acabou por estabelecer tensões fomentadas pelos diferentes tipos de interesses dos distintos grupos, os quais pressupõem diversidades sociais e multiplicidade de situações no que tange “[...] às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais, regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas” (BRASIL, 2009, p. 28).

É importante ressaltar que tamanha diversidade acaba por refletir diferentes formas de produção da existência humana sob os aspectos social, econômico e cultural. De tal forma que Haddad e Di Pierro (2000) identificaram dois grupos distintos nas turmas de EJA. O primeiro, formado por sujeitos maduros ou idosos, que assimilam no ambiente escolar a perspectiva de integração sociocultural e, o segundo, formado por sujeitos jovens de origem urbana, que mantém com a escola uma relação de tensão e conflito advinda da experiência anterior de sucessivos fracassos.

A EJA, como espaço de convivências intergeracionais, de trânsito de diálogos e saberes, de compreensão e (re)conhecimento de experiências e sabedorias, tencionadas pelas culturas de sujeitos jovens, adultos e idosos, tem essas relações tratadas como problemas. As formas de expressão desses sujeitos conflitam com os padrões hegemônicos de homogeneidade, de intolerância à diversidade, da pedagogia tradicional e da linearidade.

Todavia, não podemos enxergar essa diversidade como um problema, mas sim, como um desafio didático-pedagógico para grupos gestores e docentes. É impossível imaginar a EJA,

em sua constituição histórica, sem essa diversidade. “Pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na diversidade” (BRASIL, 2009, p. 28).

Portanto, a EJA apropriou-se da diversidade como uma de suas peculiaridades e com o passar do tempo ela se tornou seu maior desafio. No que tange à sua estrutura didático-pedagógica é preciso que a diversidade incida no planejamento e na execução de diversificadas propostas e encaminhamentos relativos a esse público, assim como, deve ser norteadora dos programas de formação de Professores que atenderão esses sujeitos, pois, essas tensões podem culminar na estimulação da evasão escolar de seus estudantes.

A EJA e o discurso da erradicação do analfabetismo no país

A erradicação do analfabetismo sempre foi a bandeira mais efusiva dos programas de EJA em âmbito nacional. Várias campanhas e movimentos sociais alicerçados neste discurso foram historicamente popularizados a título de panaceia educacional. Entretanto, a distância entre a intencionalidade e a efetividade, demonstra ser, perpetuamente, o fiel da balança para esta modalidade de ensino parca em seus resultados.

O cidadão excluído da formação básica sofre várias privações concretas e simbólicas ao longo da vida, as quais irrompem as fronteiras do mundo do trabalho e chegam a afetar suas práticas sociais cotidianas mais corriqueiras, como tomar um ônibus ou ler uma bula de medicamento. A sociedade do conhecimento continua produzindo seus estoques de analfabetos, pois, deles carece o modelo de produção capital historicamente estabelecido.

O próprio conceito de alfabetização vem se modificando com o passar do tempo. Até 1940, era considerado alfabetizado o sujeito que declarava saber ler e escrever e que assinava o nome como forma de comprovação. Entre 1950 e o censo de 2000, os instrumentos de avaliação foram alterados, de forma que alfabetizado era o sujeito que se declarava capaz de ler e escrever um texto simples. Nesse caso se considerava a habilidade de usar a leitura e a escrita contextualizada em um tipo específico de texto.

Para além da codificação e da decodificação de um sistema arbitrário, o contexto de alfabetização caminha no sentido de habilitar o sujeito para ler, escrever e interpretar. De acordo com Moreira (1993 *apud* SCHWARTZ, 2010, p. 24) o sujeito deve “[...] ser capaz de se descentrar de suas ideias e pensamentos para acompanhar, compreender, analisar, julgar o pensamento do outro, buscar o significado por trás das palavras, ler também as entrelinhas.”

Conforme Schwartz (2010), o domínio do código escrito e/ou convívio com textos que circulam na sociedade não assegura que o sujeito se aproprie da escrita alfabética e/ou se torne capaz de ler, produzir e compreender diferentes tipos de textos, uma vez que essa aprendizagem requer reflexão planejada e intencional.

Visando estabelecer um padrão avaliativo que identifique se o sujeito é ou não analfabeto foi que a Unesco cunhou o termo *alfabetismo funcional*, classificando a capacidade dos sujeitos em utilizar a leitura e a escrita frente às demandas do contexto social, de forma a empregar essas habilidades em prol de modificar qualitativamente a vida e prosseguir aprendendo. Surgiu, assim, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF).

O termo considera a população entre 15 e 64 anos de idade de todas as regiões do país, lista os conceitos e define seus índices da seguinte forma:

- a) Analfabetos absolutos: 7% – Sujeitos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem leitura de palavras e frases; b) Alfabetismo nível rudimentar: 19% – Sujeitos que desenvolveram a capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares; c) Alfabetismo nível básico: 47% – Neste nível os sujeitos podem ser considerados funcionalmente alfabetizados, pois leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações, mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências. No entanto, apresentam limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos ou relações; d) Alfabetismo nível pleno: 28% – São capazes de compreender e interpretar elementos usuais da cultura escrita: leem textos mais longos e complexos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses (SCHWARTZ, 2010, p. 26-27).

Um aspecto peculiar a estes índices se apresenta sob a somatória dos três primeiros níveis, contemplando aproximadamente 73% da população abaixo da condição de alfabetismo nível pleno, o que nos remete a números proporcionalmente similares aos da década de 1920, quiçá piores, pois nesse período eram consideradas todas as pessoas com mais de cinco anos de idade e, hodiernamente, apenas o grupo entre 15 e 64 anos.

Uma análise mais detalhada demonstra um dado obscuro no percurso do analfabetismo no Brasil. Em números percentuais ocorre uma redução progressiva das taxas de analfabetismo, de 65% em 1900, para os 18% em 1991. Porém, em números absolutos o fenômeno é o inverso, apresentando aumento

década após década do contingente de analfabetos na população, de 6.348.869 em 1900, para 19.233.239 em 1991 (SOUZA, 1999). Tal observação sugere que o INAF foi uma ferramenta criada intencionalmente para operar uma maquiagem nas taxas de analfabetismo no país, causando a falsa impressão de que estamos diminuindo o contingente de iletrados e efetivando um sistema de ensino de qualidade.

Em relação ao processo de aprendizagem, os resultados preliminares do teste PISA⁴, aplicado em 2009, demonstram ligeiro crescimento estatístico do Brasil em relação aos resultados anteriores. Nos anos 2000, 2003, 2006 e 2009 foram computados 368, 383, 384 e 401 pontos na média final do teste, respectivamente. Pode-se considerar este indício como o esboço de melhoria da qualidade da educação no país. Entretanto, o relatório final da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para o teste em 2009, ressalta que o país ainda se encontra muito abaixo da média dos resultados dos 65 países participantes. Identificando, ainda, que o país sofre com os problemas como falta de estrutura física, formação de Professores, comprometimento do aluno e política educacional descentralizada. Em relação à primeira versão do teste, realizado no país em 2000, poucas foram as diferenças encontradas, sendo apresentadas ligeiras melhoras em matemática e ciências (OCDE, 2010).

Esse conjunto de sucessivos insucessos coloca o país na vexatória 72^a colocação entre 127 países, no que tange o Índice

4 Programa Internacional de Avaliação de Alunos que testa o aproveitamento escolar mundial desde o ano 2000 e é realizado trienalmente para alunos de 15 anos. É desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e envolve 300 colaboradores espalhados pelo mundo, os quais elaboram e avaliam os testes.

de Desenvolvimento de Educação. E, o que é pior, o cruzamento de dados feito por técnicos do Inep em 2001, a partir de índices do Pnad 2001, do IBGE, apontou que mais de um terço (35%) dos analfabetos brasileiros com mais de 15 anos já frequentou alguma vez a escola, completando no mínimo, um ano de estudos. Dessa forma configura-se no Brasil um sistema de ensino que “não tem alcançado seu objetivo mais elementar, qual seja o de oportunizar que os sujeitos aprendam a ler, a escrever e a contar” (SCHWARTZ, 2010, p. 32).

Em relação à distribuição geográfica dos analfabetos, Gracindo (2011) salienta que os analfabetos brasileiros estão distribuídos por todas as regiões do país, mas, as taxas apresentam disparidades regionais, pois, as mais elevadas concentram-se nas camadas mais pobres e áreas rurais, especialmente no Nordeste, entre os mais idosos e, sobretudo, entre negros (cor preta e parda). “O mapa do analfabetismo e dos sujeitos pouco escolarizados se confunde com o mapa da pobreza em nosso país, consequência do processo de exclusão social causado pelo sistema capitalista” (BRASIL, 2009, p. 30).

Ainda que os indicadores apontem uma redução de 3, 8% nos índices de analfabetismo entre 1996 e 2006, registra-se a cifra de 14, 4 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais no país. Ocorre progressivamente, mas, de forma muito lenta, uma redução das taxas de analfabetismo em todas as regiões do país. Persiste, contudo, uma variação díspar entre elas. O Nordeste ocupa a pior colocação, com uma taxa de 20, 7% em 2006, quase o dobro do penúltimo colocado, o Norte com 11, 3%. Logo em seguida vêm o Centro-oeste com 8, 3%, o Sudeste com 6% e o Sul com 5, 7%. Em números absolutos o Nordeste tem o maior número de analfabetos, atingindo em 2006 a

quantia de 7, 6 milhões de analfabetos, seguido pelo Sudeste 3, 7 milhões, Sul 1, 2 milhão, Norte 1, 1 milhão e Centro-Oeste 0, 8 milhão (BRASIL, 2009, p. 30).

Um fato curioso pode ser observado nos registros do MEC/Inep/Deed no censo escolar de 2009, no que se refere à quantidade de matrículas em EJA no Brasil. O nordeste, que lidera o quadro de analfabetismo, também se destaca na primeira posição como região com a maior quantidade de pessoas matriculadas. São 1, 7 milhão, enquanto o sudeste registra 1, 6 milhão, o norte 539 mil, o sul 437 mil e, o centro-oeste 309 mil, perfazendo um total de 4, 6 milhões de matrículas no Brasil (SANCHEZ, 2011).

Schwartz (2010, p. 33) aponta que:

Atualmente, 97% dos brasileiros em idade escolar considerada regular estão matriculados na escola. Isso pode ser visto como algo extremamente positivo, porém é desanimador saber que, desse total, menos de 70% chegarão à 8ª série. Esse contexto descrito encaminha a percepção que dos três objetivos que devem nortear a educação – **acesso, permanência e aprendizagem** – apenas o primeiro está em vias de ser alcançado (grifos da autora).

E, ainda, pontua que a crise na educação brasileira não é um fato contemporâneo, de forma que os principais motivos que a levaram a cabo caminham desde os equívocos nas políticas educacionais, passando pela negligência em relação ao ensino fundamental, até o descumprimento com os preceitos de uma educação de qualidade.

Portanto, a erradicação do analfabetismo apresenta-se como um entrave atrelado às condições socioeconômicas da população brasileira. Como não temos o objetivo de esgotar o assunto e, nem teríamos condições para tal, deixamos nossas

contribuições para que estes três grandes desafios enfrentados pela EJA possam ser problematizados horizontalmente por todos os envolvidos com essa modalidade de ensino, em busca de serem superados.

Considerações Finais

Este artigo buscou demonstrar que a EJA é uma modalidade de ensino constituída por um contingente de sujeitos que fizeram parte da construção da nação brasileira. Muitos deles, em busca do sustento, deixaram seus sonhos de lado, suas vidas a mercê do acaso e seus lugares na escola. Um lugar de direito, diga-se de passagem.

As lutas travadas pelos movimentos sociais não são uma especificidade da EJA, mas, em todos os âmbitos se refletem nela. O fato é que os populares foram e são os grandes responsáveis pela sobrevivência do capital nesse país, quiçá no planeta. Talvez seja esse o principal motivo por continuarem sendo aliçados do direito legítimo de uma educação para todos, de uma educação de qualidade.

A constituição histórica desses sujeitos reflete um percurso marcado por pretensões políticas computadas como intencionalidades educacionais para a massa popular, massa de mão-de-obra. De forma que qualquer brisa, e foram tempestades desde nossa colonização, era capaz de verter os rumos antes tidos como inequívocos.

Não bastassem os enfrentamentos políticos, é necessário refletirmos a ação didático-pedagógica de muitos docentes e escolas, que vêm na EJA uma extensão de carga horária, um lugar descompromissado com a educação, porque “eles traba-

lham o dia todo”. Foi pensando no sentido oposto que analisamos nesse artigo alguns dos principais desafios para essa modalidade de ensino. E, chegamos à conclusão provisória de que todos eles podem ser objeto de mudança na territorialidade da própria escola.

É preciso que os educadores lutem por uma EJA mais digna, mas que também reconheçam sua função social diante desse público. Isso é garantir o direito a uma educação de qualidade para os “sujeitos” do sistema. São vários os relatos de evasão escolar proveniente de práticas pedagógicas excludentes. Não dá para pensarmos uma sala de aula de EJA sem a presença da diversidade, da pluralidade cultural, de heterogeneidade. Engajar os educandos na mediação do processo ensino-aprendizagem pode ser uma forma eficaz e bem sucedida de mantê-los assíduos, respeitando seus limites e sua individualidade.

Tratar quaisquer das especificidades da EJA como desafio, de longe pode ser interpretado como apropriação de intangibilidades e/ou conformidade didático-pedagógica com a atual condição de iletrados desses sujeitos. Transita no sentido de problematizar o percurso histórico vivido por esta “recém-chegada” modalidade de ensino, assim como, por seus entes constituintes, e, oferecer-lhes um ensino de qualidade. O qual seja capaz de libertá-los da condição de analfabetos e transformá-los em cidadãos.

Por fim, a tudo aquilo que foi historicamente construído para a EJA, cabe uma única ressalva: são programas, políticas e ações para serem estudadas, mas, jamais repetidas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Educação de jovens e adultos e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 014, p. 108-130, mai./ago. 2000.

HADDAD, Sérgio; XIMENES, Salomão. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passados dez anos. In: BRZEZINSKI, Iria. (org). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

OECD (2010), *PISA 2009 Results: what students know and can do – student performance in reading, mathematics and science*. v. 1, OECD, 2010. Disponível em <<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810071e.pdf>>. Capturado em: 10 de jun. 2013.

SANCHEZ, Ligia. O desafio. In: *Escola Pública*. São Paulo, v. 20, abr-mai. 2011.

SCHWARTZ, Suzana. *Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. O analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico. *Caderno de Pesquisa*, nº 107, p. 169-186, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a07.pdf>>. Capturado em: 04 jan. 2013.

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL: UMA BREVE INCURSÃO NA HISTÓRIA BRASILEIRA SOBRE O CASO DO NEGRO

Lídia da Silva Cruz Ribeiro¹

Direito Social

A redação do 3º Artigo da Constituição Federal, que expõe sobre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil em face à perspectiva legal, tem como palavras-chave: “sociedade justa, livre e solidária, bem-estar de todos”. E, como tal, assevera sobre a construção de uma sociedade “sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Entretanto, para garantir a plenitude dessas aspirações, ou seja, para que os direitos sociais do cidadão sejam contemplados na prática, é imperioso um conjunto de ações contornadas pelo poder público e em parceria com a sociedade civil. O sentido é de que as áreas contempladas como objetivos

1 Aluna do MIELT/UEG/UCUCSEH de Anápolis-GO. Mestra pelo Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professora na Universidade Estadual de Goiás (UEG) Câmpus Goiás.

fundamentais indispensáveis na vida do cidadão possam garantir, via execução de políticas sociais, os direitos relativos às áreas mencionadas no Art. 6º da CF de 1988, que são: “a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados”.

Dessa forma, a interpretação legal vigora no sentido de que sejam oferecidas condições, isto é, atividades ou programas na área das políticas sociais básicas, que estabeleçam o cumprimento dos direitos sociais de todos; uma vez assegurado que “todos são iguais perante a Lei sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988, Art. 5º).

O acesso da população negra aos bancos escolares

O acesso à educação tem hoje amparo na Constituição Federal de 1988, conforme reza o seu Artigo 5º, que “a educação é um direito de todos”. Entretanto, ao longo de sua trajetória histórico-social, o Brasil apresentou, até mesmo em termos de seus aspectos legais, uma postura muito ativa, explicitando ranços de discriminação e de racismo perante a população afro-descendente brasileira.

Observa Cunha (1999, p. 87), sobre o acesso à educação dos escravizados e dos africanos, a proibição expressa na Lei nº 01, de 04 de janeiro de 1837, assim determinando no seu Artigo 3º, que:

São proibidos de frequentar as escolas públicas:

§ 1º Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas

§ 2º Os escravos e os pretos Africanos ainda que sejam livres ou libertos.

Outro documento legal digno de menção é o conteúdo do Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que “estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de Professores” (BRASIL, 2004, texto de apresentação p. 7). Já nas previsões constantes no Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, ficava estabelecido “que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares” (Id. ib. BRASIL, 2004).

Decorridos aproximadamente dez anos desse último Decreto, em 13 de maio de 1888, é legalizada a libertação dos escravos no Brasil. Segundo Cavalleiro (2011), institucionaliza-se, com esse marco, a ideologia de democracia racial. A despeito disso, Cavalleiro (2011, p. 28) se posiciona, aludindo que “[...] a libertação dos escravos tornou os africanos e afro-brasileiros iguais ao homem branco, perante a lei. Esse era apenas o início de uma ‘nova’ sociedade”. E acrescenta:

[...] A ideologia da democracia racial aparece como um elemento complicador da situação do negro. Essa ideologia, embora se tenha fundamentado nos primórdios da colonização e tenha servido para proporcionar a toda a sociedade brasileira o orgulho de ser vista no mundo inteiro como sociedade pacífica, persiste fortemente na atualidade, mantendo os conflitos étnicos fora do palco de discussões. Embora ainda exerça muita influência na sociedade, pouco contribui para melhorar concretamente a situação dos negros. Representa falácia que serve para encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e isentar o grupo branco de uma reflexão sobre si mesmo (CAVALLEIRO, 2011, p. 28-29).

Corroborando Cavalleiro (2011), Hasenbalg (1990, p. 2), ao comparar a situação do racismo nos Estados Unidos com o sistema adotado no Brasil, ressalta:

[...] O Brasil teve de lidar depois da abolição com o problema posto pelos ex-escravos e descendentes de africanos. A solução adotada pela nação para este problema fornece a chave para o entendimento das relações raciais no Brasil Republicano. Esta solução não implicou um sistema de segregação racial semelhante ao dos Estados Unidos, mas o branqueamento e a integração simbólica dos brasileiros não brancos através da ideia da democracia racial.

Na concepção de Nascimento (1983, p. 28), a democracia racial se explica como um instrumento da hegemonia branca brasileira. Em outros termos, constitui-se “[...] uma fachada despistadora que oculta e disfarça a realidade de um racismo tão violento e destrutivo”. E prossegue, denunciando que “[...] não se resolvem problemas utilizando-se o método avestruz: o método de ignorar a realidade concreta metendo a cabeça na areia” (NASCIMENTO, 1983, p. 28).

Uma leitura atenta das reais intenções da lei abolicionista dá entender, que, o pós-abolição representou, de fato, segregação social e econômica para os ex-escravos e seus descendentes. Uma vez que os mesmos, despossuídos da cultura escolar, eram desprovidos em termos de necessidades materiais imediatas para a sua sobrevivência (CAVALLEIRO, 2011).

As análises levantadas por Moura (1994) asseguram que não se tratava apenas de carências no plano socioeconômico, mas também cultural. Dessa forma, passavam

[...] a disputar a sua sobrevivência social, cultural e mesmo biológica em uma sociedade secularmente racista, na qual técnicas de seleção profissional, cultural, política e étnica

são feitas para que ele permaneça imobilizado nas camadas mais oprimidas, exploradas e subalternizadas (MOURA, 1994, p. 160).

Sobre o aspecto cultural, mais especificamente, Ribeiro (1995) também delata, que a forçosa vinda dos negros para as terras brasileiras, já constituía pontos que marcariam profundamente o divórcio com a sua cultura. Entre os aspectos destacados por esse autor, apresentam-se: a diversidade linguística, pois os negros eram oriundos de diferentes regiões do continente africano; a própria religião, também é um deles, que “foi até utilizada como fator de discórdia” (RIBEIRO, 1995, p. 115). E acresce:

[...] Iam sendo radicalmente deculturados pela erradicação de sua cultura africana. Simultaneamente, vão se aculturando nos modos brasileiros de ser e de fazer, tal como eles eram representados no universo cultural simplificado dos engenhos e das minas. Têm acesso, desse modo, a um corpo de elementos adaptativos, associativos e ideológicos oriundo daquela protocélula étnica tupi que se consentiu sobreviver nas empresas, para o exercício de funções extraprodutivas.

Só através de um esforço ingente e continuado, o negro escravo iria reconstituindo suas virtualidades de ser cultural pelo convívio de africanos de diversas procedências com a gente da terra, previamente incorporada à proto-etnia brasileira, que o iniciaria num corpo de novas compreensões mais amplo e mais satisfatório. O negro transita, assim, da condição de *boçal* – preso ainda à cultura autóctone e só capaz de estabelecer uma comunicação primária com os demais integrantes do novo contorno social – à condição de *ladino* – já mais integrado na nova sociedade e na nova cultura (RIBEIRO, 1995, p. 115-116).

Face a essas considerações, é condição *sine qua non*, que o cerne de atenção da Lei 11.645/2008, marcadamente, no tocante às questões étnico-raciais negras, tenha a sua ênfase nos aspectos culturais da História da África. Isso, para que se previna e/ou se corrija, insta a tempo, os traços da “deculturação”² e “aculturação”³, denunciados por Ribeiro (1995); sob a condição de minoria oprimida, obrigada a abdicar sua língua materna, religião e costumes, adotando as práticas culturais europeias.

Situados esses marcos conflituosos que, via de regra, escreveram uma triste história para a população negra no Brasil, convém destacar documentos atuais. Ao contrário de outrora, postulam normativas e recomendações que acenam para aquilo desejado como igualdade de todos perante a Lei, bem como o direito de ser respeitado pela sociedade como cidadão.

Em linhas gerais, cumpre ressaltar que, provavelmente, o argumento maior para justificar a eleição da educação como cenário para o tratamento das questões étnico-raciais negras seja os esforços dos movimentos negros⁴ que antecederam o sancionamento da Lei nº 10.639/2003. A seguir, são apresentados alguns momentos e ações relevantes desses movimentos, que elucidam, com mais propriedade, o rigor dessa luta histórica.

2 Significa a perda, a erradicação da cultura de origem.

3 Significa a adaptação forçosa a outra cultura.

4 Para Scherer-Warren (1987, p. 13), “Movimento Negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural”.

Marcos que precederam a Lei nº 10.639/2003

Na década de 1930, a Frente Negra Brasileira (FNB) já defendia a inclusão do negro na sociedade brasileira, mas nada falava sobre a África e nem do período da escravidão. Uma das frentes de trabalho desta organização foi a educação, embora toda ela voltada unicamente para a alfabetização e assumindo o currículo oficial da época. Contanto, nada falando sobre a história do negro no Brasil e muito menos da África (VELASCO, 2009).

Nos idos de 1940, surgiu o Teatro Experimental do Negro (TEN), que veio com a proposta de resgate do continente africano e da história do negro no Brasil. Pode-se dizer que é o TEN que marca o início da luta pela inclusão da História do negro no Brasil e da História da África no currículo escolar (MULLER, 1999).

Rosa (2007), em sua dissertação intitulada “Teatro Experimental do Negro: estratégia e ação” informa como objetivo primordial do TEN, a possibilidade de dar condições para que o ator negro representasse personagens livres dos estereótipos difundidos pelo teatro brasileiro, sobretudo, a partir do século XIX. Com o TEN, reforçaram-se as críticas aos papéis subalternos que eram vistos como apropriados para o ator negro. Destaca essa autora, que:

[...] ao ser pensado como sujeito do próprio destino o negro a que o TEN queria atingir deveria assumir boa parte da responsabilidade para integrar-se, sem perder de vista a luta por condições efetivas para isso. Este objetivo determinou a abrangência de sua intervenção que assumiu uma série de reivindicações que o grupo reconhecia como parte da demanda da população negra brasileira, e que tentava abarcar através dos diversos projetos e even-

tos realizados. A investigação da trajetória do grupo e sua estratégia de ação mostram a maneira como esta iniciativa tão importante do movimento negro brasileiro relacionou-se com seu contexto (ROSA, 2007, p. 3).

Em 1974, tendo como cenário a cidade de Salvador, no Estado da Bahia, surge a fundação da Associação Cultural Bloco Carnavalesco *Ilê Aiyê*⁵. É o primeiro bloco afro criado no Brasil, que surge como uma entidade comprometida com a autoafirmação cultural e com o posicionamento de que “os negros têm uma história baseada em sua herança africana e querem fazer com que essa história seja resgatada, expandida e assumida”⁶.

No ano seguinte à sua fundação, em 1975, o bloco *Ilê Aiyê* faz a sua primeira apresentação carnavalesca, dando ênfase à identidade negra na música “Que bloco é esse”, de Paulinho Camafeu; cuja letra, em um dos seus trechos salienta: “Que bloco é esse (bis) / Eu quero saber / É o mundo negro / Que viemos cantar para você / Branco se você soubesse / O valor que o negro tem / Tu tomava banho de piche / Pra ficar negro também”.

No livro “1978 – 1988 10 Anos de Luta Contra o Racismo”, do Movimento Negro Unificado – MNU, eis a seguinte informação:

O surgimento do *Ilê Aiyê*, em 1974, propiciou todo um clima para a firmação do Movimento Negro da Bahia. O diretor de teatro Godi, que na época, com o Grupo Palmares Iñáron, realizava trabalho voltado para a temática negra, afirma que a efervescência de 1978 (quando

5 *Ilê-Aiyê* significa, em dialeto afro, “O mundo” ou “A Terra da Vida” ou ainda “Festa do ano-novo”, referência à festa profano-religiosa que os negros sudaneses realizavam na Bahia (Fonte: <http://www.dicionariompb.com.br/bloco-afro-ile-aiye/dados-artisticos>).

6 www.ileaiye.org.br.

se criou o Movimento Negro Unificado) foi resultado da movimentação cultural já em curso na primeira metade dos anos 70. Havia em Salvador, segundo ele, grupos culturais preocupados com a questão política do negro. Aliado ao trabalho político-cultural que blocos como Ilê Aiyê realizavam – trabalho este voltado para questões como identidade cultural, divulgação e revelação de compositores e cantores, formação de instrumentistas e outras – existiam, diz Godi, entidade como Malê Cultura e Arte Negra, o Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, o grupo de teatro Palmares Iñaron e pessoas independentes que já estavam ‘levando a questão do negro para outro caminho’. Quer dizer, já começavam a delinear na mente das pessoas a necessidade de se organizar um movimento negro político, reivindicativo e de oposição na Bahia, o ‘paraíso da democracia racial’. A efervescência cultural e política era tamanha que, até o setor oficial foi pressionado a patrocinar eventos do movimento negro na época (SILVA, 1988, p. 12).

Em 1988, ano em que se comemorou o Centenário da Abolição da Escravatura no Brasil, a Associação Cultural Bloco Carnavalesco *Ilê Aiyê*, destaca-se na área da educação. Trata-se da criação da Escola Mãe Hilda, destinada ao ensino fundamental centrado nas séries iniciais da 1ª à 4ª, atualmente denominados Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O marco diferencial de sua proposta pedagógica está na difusão e preservação da “cultura africana e afro-baiana, ao tempo em que tem defendido o respeito às religiões de matrizes africana”⁷.

Outro ponto digno de menção é o Projeto de Extensão Pedagógico do *Ilê Aiyê*, criado em 1995, sob o objetivo de “sistematizar e ampliar, inicialmente, para as escolas do bairro da Liberdade as ações educacionais que o Ilê Aiyê já

7 www.ileaiye.org.br.

realizava desde a sua fundação” (id. ib.). Como resultado de suas práticas, o Projeto tem alcançado os cenários das escolas públicas, oferecendo:

cursos onde os Professores, supervisores e orientadores educacionais aprendem sobre a história e a cultura afro-brasileira, desenvolvem o pensamento crítico sobre questões como etnia, pluralidade cultural e análise do livro didático e se preparam para abordar esses temas com seus alunos (id. ib.)⁸.

Paralelo às ações supracitadas, observam-se publicações em geral que serviram de horizontes para a discussão sócio-política que desembocou no surgimento da Lei nº 10.639/03, como a de Silva (1988). O teor de sua denúncia se amparou no argumento de que a ausência dos estudos africanos nos currículos escolares era uma forma de inferiorização ao negro; sustentando o sistema de ensino brasileiro (da pré-escola à universidade), como mais um veículo de ocultação do passado histórico e da cultura do povo negro, na África e no Brasil.

Com efeito, sua reivindicação afere, mais precisamente, ao realce dado na forma como nos livros didáticos esteve exaltada a figura do homem branco, concebido como sujeito dotado de beleza, bondade e inteligência; enquanto que o negro, quando raramente aparecia, sempre esteve sob a ideologia subjacente de seus valores e de forma negativa. Seu posicionamento quanto à inclusão da História da África no currículo escolar, fundamenta-se sob a reivindicação de que

[...] conhecer a história dos seus antepassados na África, ter a real dimensão da civilização e cultura da qual é descendente, é de vital importância para quebrar o

conceito imposto pelo branco de que o negro é inferior porque descende de um povo selvagem e atrasado, bem como para reconstruir uma identidade sem complexos, fundamentada no reconhecimento do seu passado histórico e cultural (SILVA, 1988, p. 50).

Ressalta também essa autora que, nos anos de 1983 e 1984, o Centro de Estudos Afro-Ocidentais e as entidades negras da Bahia já reivindicavam a inclusão nos currículos de 1º e 2º graus (atuais Ensinos Fundamental e Médio) a disciplina de “Introdução aos Estudos Africanos”.

Outro eixo de discussões que antecede e ofertam bases sólidas para a Lei nº 10.639/03, é a proposta desenvolvida por Cruz (1989, p. 51), cujo cerne é a “pedagogia interétnica”, que tem como objetivo:

o estudo e a pesquisa do etnocentrismo, do preconceito racial e do racismo transmitidos pelo processo de socialização ou educacional (família, comunidade, escola, sociedade global e meios de comunicação social), além de indicar medidas educativas para combater os referidos fenômenos.

A proposta apresentada por este autor referenda o envolvimento de mecanismos que propiciem à sociedade, de modo geral, vivenciar momentos de uma intervenção sistematizada; enfocando principalmente espaços de educação formal como as escolas, teatros e a mídia em geral. A preocupação é a construção, a “elaboração de um currículo escolar baseado nos valores dos grupos étnicos subalternos” (id. ib., p. 51). A proposta alternativa da Pedagogia Interétnica foi aplicada na escola criada pelo Bloco-Afro Olodum⁹, em que faz a seguinte afirmação:

9 A palavra Olodum é de origem yorubá e no ritual religioso do candomblé significa “Deus dos Deuses” ou “Deus maior” (Fonte: <http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/olodum/1620/>).

O Brasil é fundamentalmente um país de formação pluriétnica e multicultural, sendo que os grupos étnicos representados pelo negro e pelo índio ocuparam uma posição subalterna em relação ao grupo étnico dominante, representado pelo branco. Este é o senhor do país, comanda todo o processo político-econômico e cultural, ditando as normas, valores culturais e filosóficos, sem considerar os valores dos demais grupos étnicos existentes no país, resultando assim em um relacionamento antidialógico para com o negro e o índio (CRUZ, 1989, p. 81).

Notadamente, dentre as principais fontes que fazem referência às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, percebe-se a alusão dada a esses aparatos legais, conceituando-os sob a proposição de documentos de extrema necessidade para o cenário sócio-educacional. Isto posto, as Leis em referência surgem como uma iniciativa de enfrentamento às injustiças que perpassam no cenário escolar, por oportunizar a vivência de debates relacionados às questões étnico-raciais.

Ao fazer um breve apanhado sobre as ações reivindicatórias à inserção dessas temáticas no currículo escolar brasileiro, foi possível levantar dados interessantes, portanto merecedores de reflexão, visto o momento atual vivenciar discussões relevantes. Assim, a população negra não é uma parte a ficar isenta do desenvolvimento social, uma vez que é perceptível o papel preponderante que esta parcela populacional constitui na formação histórica da sociedade brasileira (RIBEIRO, 1995); observação essa que reforça mais ainda a presença de conteúdos significativos na agenda curricular das instituições de ensino brasileiras.

O cenário pós-Lei

A partir da criação da Lei nº 10.639/2003, vários documentos foram elaborados com ênfase na observação das questões étnico-raciais. Entre eles, importa destacar o Parecer 03/2004, aprovado no dia 10 de março de 2004, por intermédio do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O documento apresenta como um dos objetivos a regulamentação da Lei 10.639/2003, fundamentando-se nos dispositivos da Constituição Federal de 1988, em seus Artigos 5º, 210, 206, 242, 215 e 216, bem como nos Artigos 26, 26A e 79B, da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estes, por sua vez, que tratam sobre o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, do direito às histórias e às culturas que compõem a nação brasileira na escola, e do direito ao acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros.

O Parecer destaca também, a importância da valorização da História e da Cultura dos afro-brasileiros e dos africanos e o compromisso com a educação das relações étnico-raciais; salientando ainda, a relação entre a nova legislação e a reivindicação de políticas afirmativas na área da educação. Trata-se, pois, de uma política curricular fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas, oriundas da realidade brasileira, que busca combater o racismo e as discriminações que atingem também os negros e seus descendentes.

Em 2006, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Pedagogia, observam-se importantes orientações concernentes às questões

raciais. Consoante o exposto em seu Artigo 2º § 1º, a docência é explicitada na proposição de:

[...] Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

De maneira especial, as exigências presentes nessas Diretrizes, legislam em seu Artigo 5º, Incisos IX e X que o egresso do curso de Pedagogia deverá ser capaz de:

IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

Sendo o pedagogo, o profissional ao encargo da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, perfil que acena para a possibilidade de desvelar o preconceito durante o processo de formação dos novos profissionais da educação. Para tal, constitui-se elemento fundamental para com a ruptura da reprodução na formação dos cidadãos nas escolas da educação básica; viabilizando diferentes *práxis* educativas sobre a postura do educador, contribuindo, com a não reprodução das desigualdades raciais, dentre outras.

Conforme Monteiro (2010, p. 16):

é no espaço de formação inicial que se pode oportunizar aos futuros educadores que construam sua identidade profissional reconhecendo a importância das relações étnico-raciais. Tornar possível o desvelamento do preconceito durante o processo de formação dos novos profissionais da educação é elemento fundamental para romper com a reprodução do racismo e da discriminação.

Nessa linha de entendimento, considerando a parcela de atuação do pedagogo na formação das crianças, convém ressaltar a necessidade de que em sua formação sejam explorados temas relacionados à abrangência dessas questões; caso contrário, dificilmente os usuários desses níveis de ensino terão um professor sensível e preparado para lidar com essas questões.

Entre outras providências legais, a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial (alterando, por sua vez, as Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989; a Lei nº 9.029, de 13 de abril de 1995; a Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985, e a Lei nº 10.778, de 24 de novembro de 2003), apresenta a seguinte incumbência:

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:

II – incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de Professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira.

Outra menção legal recente é a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, por meio do Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, pelo Poder Executivo; traduzindo-se em uma medida legal respaldada nos marcos inten-

cionais da Constituição Federal do Brasil de 1988, o qual assegura, que:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

O referido Plano se distribui em 12 artigos, contendo um anexo com 20 metas e suas respectivas estratégias que visam dar sustentabilidade às propostas do documento, na perspectiva de explicitar a exequibilidade das ações propostas. Em referência às questões étnico-raciais, na Meta 7, que trata sobre o atingimento das médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDBE), o documento expõe:

7.16) Garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral.

7.17) Ampliar a educação escolar do campo, quilombola e indígena a partir de uma visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural. (Plano Nacional de Educação 2011-2020).

Em se tratando de justificar os aspectos legais e sua ação nos cenários escolares, vale ressaltar aqui, a leitura que faz Cavalleiro (2011, p. 33), sobre o negro e a educação. Sua pesquisa afirma, que “[...] de acordo com diversos estudos nas escolas brasileiras, o racismo aflora de inúmeras formas, ocultas ou não”. Para essa autora:

[...] o silêncio dos Professores perante situações de discriminação imposta pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 2011, p. 33).

As inferências de Cavalleiro (op. cit.) acenam que se a escola se posiciona de forma indiferente aos problemas racistas, estará valorizando a homogeneidade disseminada pela ideologia da democracia racial. Por conseguinte, essa ação se contradiz às exigências postuladas para o sistema educacional formal, fazendo do ambiente escolar um local impossibilitado de construir uma identidade negra positiva.

Notadamente, importa registrar que, falar sobre educação no Brasil, sob a ótica étnico-racial negra, prevalece uma interpretação de desigualdade no acesso aos bancos escolares (CAVALLEIRO, 2005, 2011; QUEIROZ, 2001). Ressalta Barcelos (1992, p. 55) que “um negro com curso superior completo é ‘sobrevivente’ do sistema educacional e, ademais, enfrentará

sistemática discriminação no mercado de trabalho”. Com efeito, ao trazer essa discussão para o cenário da formação docente, por certo, acena para a preparação de um raio profissional predisposto a refletir quanto à responsabilidade social do seu trabalho; ou seja, a sua visão teórico-prática para atuar como agente público em face às desigualdades diversas da ordem social.

Considerações Finais

A análise da educação como espaço eleito para a implementação das Leis 10.639/2003 e posteriormente a 11.645/2008, como se pode constatar no decorrer das discussões aqui levantadas, é uma luta que percorreu séculos para construir “um lugar ao sol”. Esses marcos legais referendam, nos recortes reflexivos, a proposição de instrumentos de reparação e correção às desigualdades e injustiças sociais dirigidas a esse grupo étnico.

Em linhas gerais, a presença desses aparatos legais gera a inferência de que a educação, por constar no rol dos direitos fundamentais para a sobrevivência humana, constitui-se um Estado Social de Direito. Assim, traz à tona não meramente o usufruto de um direito conquistado para que esse grupo étnico frequente a escola, uma vez que, ao longo da colonização do Brasil, a população negra foi impedida de usufruir esse direito; mas também, permitir que a História da sua cultura alcance um público alvo que se divide pelo viés do pertencimento racial (cor da pele, aspectos do cabelo, formato da boca, nariz, entre outros).

Assim, as Leis em referência expressam horizontes em que os “desiguais” reconheçam suas semelhanças e respeitem as

dessemelhanças que os dividem em grupos antagônicos. Para que os reconhecidamente denominados “elite social” permitam compartilhar com o grupo dos hipossuficientes – ao menos no plano ideologicamente cultivado – visando à concretização da igualdade socioétnico-racial. Focos esses consagrados como fundamentos do Estado democrático, conforme previsto nos conteúdos da Lei maior que rege o país – a Constituição Federal – dela qual Lei alguma poderá infringir.

Nessas considerações, ao passo em que se analisa a educação e seus cenários de abrangências, especialmente, no que diz respeito às políticas de ação afirmativa em educação, nota-se um relevante salto quanto à criação de perspectivas voltadas para as questões étnico-raciais. Presencia-se, portanto, uma nova ordem nas relações interétnicas na vida em sociedade.

Destarte, com a promulgação da Lei 10.639/2003, eis a promoção e possibilidade de uma vivência dialógica entre as diferentes matizes culturais brasileiras. Lei esta coerentemente sistematizada nos conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; que obrigou os sistemas de ensino (público e privado) a incorporarem no currículo, a disciplina “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira”.

Nessa perspectiva, a realização deste trabalho contribuiu para a reflexão sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e seus espaços na escola, bem como as Diretrizes que as sustentam, tendo em vista a pertinência do tema para a educação. De sobremaneira, cumpre destacar, que, a promulgação dessas duas Leis representa um avanço às necessidades reclamadas

pela sociedade brasileira, imperando uma melhor compreensão sobre o rezado no texto legal.

Entretanto, isso só será possível mediante uma ação conjunta das diferentes instâncias sociais e educativas brasileiras. Possibilitando, dessa forma, que as relações étnico-raciais se pautem em princípios de tolerância e alteridade.

Referências

BARCELOS, Luiz Cláudio. *Educação: um quadro de desigualdades raciais*. Rio de Janeiro, Cadernos Cândido Mendes: Estudos Afro – Asiáticos, nº 23, 1992.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 8035, de 2010*, do Poder Executivo, que “aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências” – PL803510.

_____. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

_____. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

_____. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF: Outubro, 2004.

_____. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

_____. *Constituição Federal de 1988*. Brasília, DF: Senado, 1988.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CUNHA, Perses. M. C. da. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA, Iolanda. (cord.) *Relações raciais no Brasil: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto, 1999.

CRUZ, Manoel de Almeida. *Alternativas para combater o racismo segundo a pedagogia interétnica*. Salvador, Núcleo Cultural Afro Brasileiro, 1989.

Escola Mãe Hilda. Disponível em <<http://www.ileaiye.org.br//maehilda.htm>>, acesso em DEZ/2008.

HASENBALG, C. A. *Notas sobre relações de raça no Brasil e na América Latina*. São Paulo, 1990, mimeo.

MOURA, Clóvis. *Dialética radical do Brasil negro*. São Paulo: Anita Ltda, 1994.

MULLER, Ricardo G. Teatro, política e educação: a experiência histórica do Teatro experimental do Negro (TEN) – 1945/1968. In: LIMA, Ivan C. *etti ali. Educação popular afro-brasileira*. Série Pensamento Negro em Educação. Florianópolis/NEN, nº 05, 1999.

MONTEIRO, Rosana Batista. *A educação para as relações étnico-raciais e o curso de pedagogia: um estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004*. Tese de Doutorado (Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2010.

NASCIMENTO, Abdias. *O combate ao racismo – discursos e projetos (separata de discursos, pareceres e projetos nº 57)*. Brasília, Câmara dos Deputados, 1983.

Projeto de extensão pedagógico. Disponível em <<http://www.ileaiye.org.br//pep.htm>>, acesso em DEZ/2008.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

ROSA, Daniela Roberta Antonio. *Teatro experimental do negro: estratégia e ação*. Tese de Doutorado (Sociologia). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2007.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Movimentos sociais: um ensaio de interpretação sociológica*. Florianópolis, Ed. da UFSC, 1987.

SILVA, Ana Célia da. *Estudos africanos nos currículos escolares*. In: Movimento negro unificado – 1978-1988: 10 anos de luta contra o racismo. Salvador-BA: PostScript/Parma, 1988.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. *Raça, gênero e educação superior*. 2001. Tese de Doutorado (Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

VELASCO, Bárbara M. de. “Morte à ré...ública” – Frente Negra Brasileira: monarquismo paulista no século XX. In: IV Congresso Internacional de História. Maringá, PR, 2009.

DIVERSIDADE SEXUAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES

Clodoaldo Fernandes¹

É necessário que (re)afirmemos a diversidade sexual como uma democracia, um valor a ser preservado que desestabiliza as práticas sexuais hegemônicas violadoras dos direitos das sexualidades não hegemônicas. (LIONÇO; DINIZ, 2009)

A epígrafe acima põe-nos em movimento na tentativa de questionar os modelos hegemonicamente dominantes, que são impostos em ambientes da sociedade a partir de práticas sociais que marginalizam e enquadram todos e todas considerados fora do padrão (hetero)sexual. Esse modelo, ao não ser posto em questionamento, nega o reconhecimento das sexualidades e performances de gêneros, atributos relevantes como valor social, que reivindica uma atitude política que desestabiliza as

¹ Doutorando em Letras e Linguística na Universidade Federal de Goiás, mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – Universidade Estadual de Goiás (MIELT-UEG). Professor da rede básica estadual e da UEG, Câmpus de Morrinhos. E-mail: aldoff@uol.com.br

verdades dadas em relação ao que é a sexualidade pretendida como modelo.

Assim, reconhecer uma democracia sexual é inserir na agenda cotidiana o rompimento das hegemonias que se instauraram discursivamente na vida social. Nesse sentido, romper com a tradição, parece-nos excitante, pois vive-se uma contemporaneidade em que as verdades naturalizadas e as ideologias estão em declínio (MOITA LOPES, 2003).

As políticas públicas são uma forma de fazer valer o direito do cidadão. Segundo Rocha (2011), o discurso da inclusão se inicia a partir do governo Lula em sua primeira gestão (2003-2006). Assim, segundo a autora, o viés da diversidade se constrói dentro das perspectivas de políticas afirmativas e de reconhecimento do diferente. Nesse sentido, a implementação dessas políticas torna-se polêmica, pois alguns não concordam com tais possibilidades dentro do contexto pedagógico, ou não se sentem preparados ou qualificados para lidar com o tema (OLIVEIRA; SOUSA, 2011).

Ao se pensar em diversidade sexual, é importante reconhecer que ao longo da história houve diferentes abordagens, desde as científicas até as mais moralistas. No entanto, a partir dos movimentos sociais feministas e LGBTTI, instala-se um espaço para contestação e problematização das propostas na agenda pública no que tange a sexualidades, gênero e educação. Nesse sentido, esse passo inicial poderá ser o norteador das práticas pedagógicas no Brasil e no mundo. Assim, após dois anos de estruturação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), cria-se um novo volume, o de orientação sexual, como uma política que surge como tema transver-

sal, sugerindo propostas de intersecções e diálogos em diferentes disciplinas escolares (BRASIL, 2001).

A partir dos PCN, nasce a possibilidade de existir um Brasil sem homofobia com o programa Brasil sem Homofobia, da Secretaria de Direitos Humanos do governo federal implementado em 2004, mas com a sua efetivação somente em 2005, tendo em vista a articulação de verbas orçamentárias, projetos e metas, numa busca de identidade do programa. O intuito desse programa é descentralizar as representações de heterossexualidade como norma, modelo e promover o combate à homofobia em contextos diversos, dentre eles o escolar.

O que se percebe nos PCN é que estes têm uma proposta interessante, embora limitada, na medida em que possibilitam os debates sobre sexualidades. Nesse debate inicial, as sexualidades não são abordadas somente do ponto de vista reprodutivo-biológico, mas numa tônica de desejo, afetividade (o que é um avanço). No documento oficial destaca-se principalmente “o estímulo à reflexão dos jovens a partir da problematização e debate das diversas temáticas atuais da sexualidade”. (BRASIL, 2001, p. 287). No entanto, segundo Leão (2009) e Louro (2004), o que se verifica nos documentos oficiais é ainda uma abordagem limitada que está norteadada por práticas discursivas higienistas e biologizantes², uma vez que a sexualidade ainda é

2 Entendemos a concepção higienista como centrada no discurso da genitalidade e da saúde pública. Nesse sentido, as discussões dão-se através de prevenções das DST ou da prevenção das gravidezes OLIVEIRA, (2007); LEÃO (2009); LOURO (2004). Assim, o corpo passa a ser um atributo que se estende a órgãos que funcionam como reprodutores da espécie e que nega o prazer (LOYOLA, 1999). Nessa perspectiva, compreende-se o sexo conferido somente à sua anatômica, tornando-se biologizante, que negligencia os aspectos e sensações de prazer, inserindo-se em uma lógica reprodutiva-sexual. (FERNANDES; LEMES, 2012).

tematizada no viés da prevenção de doenças e prevenção da gravidez de adolescentes.

Assim, percebe-se que, por mais que o documento seja tido apenas como referência e não como documento obrigatório, tendo um “caráter marginal” (ROCHA, 2011, p. 4838), ainda assim, há um tímido avanço no debate da diversidade sexual, uma vez que se expressa nessa agenda de discussão a inserção da sexualidade como algo que não pode ser silenciado e recusado no ambiente escolar.

Merece destaque, no entanto, que a expressão da sexualidade do ponto de vista social, discursivo e corporal, é deixada de lado. Com isso, a sexualidade continua heterocentrada e biologizante em sua implementação na escola, o que faz com que sejam negados espaços democráticos de debates e reflexões sobre a diversidade sexual. Para Rocha (2011, p. 4838), há alguns entraves para a implementação dessa política da democracia sexual, os quais se fundamentam em questões macro e micro, respectivamente: “políticos, sociais, econômicos e questões morais e religiosas, família”. Sem a compreensão e o debate dessas “questões macro e micro” torna-se difícil o diálogo não heteronormativo e sexista, uma vez que a sociedade é (re) produzida nessas atribuições e valores.

Ainda de acordo com Rocha (2011, p. 4845), as políticas públicas para o reconhecimento da diversidade sexual nos contextos escolares “esbarram na conjuntura político-social da nossa sociedade, regida pela heteronormatividade³, pelo

3 As indicações de Louro (2004) advogam que a heteronormatividade é a tentativa de normatizar uma prática afetivo-sexual a partir da heterossexualidade que constituem em aparatos simbólicos que se reiteram nos discursos produzindo uma suposta rigidez, estabilidade e coerência nas identidades.

machismo e pela naturalização das práticas e identidades tidas como hegemônicas”. Isto é, sem os debates e as discussões na sociedade, os documentos oficiais tornam-se ineficientes ou desvinculados da realidade, uma vez que esses documentos podem instaurar práticas de silenciamento, pois representam poderes e saberes legitimados. Deste modo, é importante que a escola materialize as práticas pedagógicas em relação à diversidade sexual nos seus documentos oficiais internos através do PPP (Projeto Político Pedagógico), dos Regimentos e dos Planos de Ensino (PE), para que haja um norte na instituição.

Nesse caminho, não basta somente que exista a política pública para a diversidade sexual, é necessário que haja um amplo debate democrático da comunidade escolar, favorecendo o diálogo entre as propostas pedagógicas. É importante dizer que os cursos de formação de Professores também devem ser priorizados, uma vez que o docente, tendo acesso às teorias em relação às identidades, gênero e sexualidades, adquire arcabouço teórico para problematizar constantemente sua atuação profissional em sala de aula. Nesse contexto, os movimentos sociais tornam-se de grande relevância para o processo educacional, pois possibilitam uma troca intensa e politicamente militante entre diversos segmentos da sociedade e a comunidade escolar. Com isso, família, escola, sociedade e Estado são questionados e desestabilizados no sentido de desconstruir práticas seculares de exclusão, naturalização e medicalização da sexualidade.

A elaboração de políticas públicas para a diversidade sexual deve se fundamentar na negação das identidades não centradas na heterossexualidade, ou heterocentradas. Tais políticas precisam possibilitar uma reflexão sobre a invisibili-

dade construída a partir da legitimação de modelos fortalecedores dos padrões heteronormativos. A postura do silenciamento e da invisibilidade pode ser traduzida em práticas perversas de violência, pois negam-se espaços democráticos de convivência em instituições sociais como a escola, a igreja, a família e outras, o que favorece a exclusão da condição social como direito. Nesse sentido, Silva, (2012) compreende que as políticas públicas devem ser norteadas pela educação humanizada, pois a alteridade, a relação que se estabelece com o outro e para o outro é um princípio de convivência em sociedade.

Dessa maneira, compreendemos que a escola fomenta a construção de identidades, e essa construção pode se dar em territórios hostis, posto que as identidades em geral são construídas a partir de modelos que se estabelecem na sociedade, em determinados momentos históricos. Assim, as políticas públicas para a diversidade sexual não devem fazer parte de um governo, ou seja, possuir caráter transitório, mas deve, sim, ser parte de um construto democrático sólido, como política de Estado, e ser acessível, para que qualquer cidadão possa verificar a sua real efetivação.

Seguindo o caminho arrolado até aqui, o nosso desenho inicial objetiva discutir os possíveis avanços e retrocessos das políticas públicas em relação àquele/a que tem uma identidade de gênero ou condição sexual diferente da (hetero) normatividade. Para isso, articulam-se alguns autores e autoras que debatam essa temática, lançando luz sobre a nossas perguntas duplas iniciais: É possível pensar em aproximações das políticas públicas educacionais e a diversidade sexual? De que maneira as sexualidades não hegemônicas podem sair das páginas da invisibilidade em contexto escolares?

O desenvolvimento desse artigo está organizado em dois tópicos de discussão, além das páginas iniciais e finais. O primeiro delinea as políticas públicas educacionais como bem de direito, tentando estabelecer diálogos que se aproximam do segundo tópico, cuja proposta é provocar o leitor sobre a (in)visibilidade das sexualidades não hegemônicas nos livros didáticos, situando possíveis convergências discursivas em relação aos avanços e/ou retrocessos dessas políticas no meio educacional.

As políticas públicas educacionais e suas propostas: possíveis diálogos

Na medida em que se inicia o reconhecimento de políticas públicas para vários sujeitos da sociedade, o que se constata é uma possível materialização de direitos que até então eram efetivamente para poucos. Pode-se afirmar que houve uma abertura possível que reivindica uma acessibilidade das chamadas minorias em uma agenda de problematização em relação às suas identidades. Neste sentido, as Secretarias Especiais (SE) tornam-se de fundamental relevância, pois houve urgência em instituir políticas para mulheres, negros, homossexuais, deficientes, idosos, crianças, adolescentes e outros. Essas políticas se materializam na elaboração do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), articulado pelo Ministério da Educação (MEC) e diversas Secretarias, que culminará no livro *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais* é uma importante agenda que propõe desestabilizar o instituído no que concerne às sexualidades.

A implementação do curso materializa a necessidade da discussão das práticas sexistas e homofóbicas que circulam na

sociedade. A criação das Secretarias⁴ evidencia que o enfrentamento das práticas discriminatórias perpassam os muros do Estado, e movimenta-se em direção à formação de Professores e a escola. Para isso, o projeto objetiva contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino acerca dessas três questões, tratando articuladamente: as relações de gênero, as relações etnicorraciais e a diversidade de orientação sexual. (FREIRE; SANTOS; HADDAD, 2009, p. 16).

Na nossa apreensão, a proposta de inserir os sujeitos ‘estranhos’⁵ na agenda social é uma ação profícua, porquanto começa a abrir fendas de reflexões e reconhecimento de que a homofobia existe e, atrelada à raça/etnia, é ainda mais violenta. Ou seja, outras práticas discriminatórias devem ser questionadas já que se evidenciam nessa lógica de exclusão uma naturalização nos espaços escolares. Dessa maneira, entendemos que a homofobia é a guardiã das fronteiras sexuais (BORRILO, 2010).

A palavra é algo que nomeia, e o que é nomeado, é categorizado a partir de uma lógica hegemônica ou de um saber validado, tido como verdadeiro. Dessa maneira, a palavra é uma ação política e, possuir a palavra, é empoderar-se dos jogos discursivos que circulam nas práticas sociais. Aceitar e validar

4 A saber: Secretarias de Políticas para Mulheres (SPM); Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); Secretaria de Direitos Humanos (SDH); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

5 A partir de Jagose (1996); Louro (2004) com os estudos de sexualidade e teorização *Queer*, o “estranho” é raro, ‘desvianté’, é político. Toma-se o entendimento de que os “estranhos” podem ser todos aqueles que pensam e desafiam as normas regulatórias impostas pela sociedade. Essas normas tendem a naturalizar as práticas sociais para o bem comum impossibilitando questionar e desestabilizar o instituído. *Queer* é pensar a ambiguidade, as identidades, o contraditório que circunscrevem essas identidades e promover novas formas de pensar a sociedade, a cultura, o conhecimento, o poder e a educação.

o que se nomeia, a partir de um valor de verdade (MOITA LOPES, 2006 a), é uma estratégia que dá lugar social a quem enuncia e inferioriza quem não pode romper com essa ‘verdade’. Não raro, a escola tem silenciado sujeitos de suas práticas pedagógicas, culminando em identidades invisíveis, silenciadas e, ao mesmo tempo, presas nos becos da injúria, transitando entre a margem e a excentricidade daquele que está fora do centro. Do mesmo modo, a escola está silenciando e enquadrando a diferença, destituindo “a quem se encontra em um lugar minoritário da palavra e do direito à igualdade sob o argumento oculto de que é diferente, desigual e incapaz”. (SILVA, 2012, p. 65).

As políticas públicas no campo da educação são importantes para que o direito a ela (educação) seja respeitado. Existindo as leis, há formas de se exigir os direitos que são inerentes aos cidadãos. Nesse sentido, as políticas educacionais tornam-se uma conquista de segmentos diversos que envolvem a sociedade, pois movimentos sociais, Professores/as, pesquisadores/as, sociedade civil, são alguns dos agentes envolvidos nessa prática de luta e conquista. Sendo assim, as batalhas em busca de uma sociedade menos injusta, com maior acesso à educação são fatores de liberdade que devem ser respeitados. De acordo com Brzezinski (2011, p. 8), para a conquista da liberdade deve-se “considerar a realidade concreta e as condições materiais que garantem a existência dos sujeitos pertencentes a uma sociedade”. Dito de outra maneira, o sujeito, para ser emancipado, primeiramente precisa ter condições concretas de acesso à liberdade: liberdade de pensamento, liberdade de desconstruir formas legitimadas de educação, de saberes, dizeres, liberdade para transitar e questionar as esferas de poder para assim, desestabilizar o imposto e instituído naturalmente.

O Brasil é um país historicamente excludente. Basta pensar em como o negro, o índio, o gay, o pobre, o gordo são tratados na sociedade. O lugar social demarcado para estes ‘estrangeiros’ no contexto educativo, pode-se dizer, não é tão democrático, pois os saberes que circulam, os discursos que emergem são sempre a partir de um dado modelo. São padrões que se constroem de forma arbitrária, uma vez que quem valida e constrói a ‘verdade’ é sempre a parte mais interessada em segregar, apartar e excluir: a classe hegemônica. Essas práticas excludentes podem ser confirmadas em Severino (2008), quando o autor constata que a experiência “histórica da sociedade brasileira é marcada pela realidade brutal da violência, do autoritarismo, da dominação, da injustiça, da discriminação, da exclusão, enfim, da falta do direito”. (SEVERINO, 2008, p. 67). A falta de direito é uma violência que se naturaliza na sociedade e às vezes é pouco questionada.

O professor, ao promover discussões reflexivas em sala de aula – seu campo de atuação e emancipação social – poderá estimular que outras vozes ecoem nos labirintos do silêncio, da falta e manutenção do direito, pois “é na medida em que lutamos para transformar a realidade que a entendemos e é na medida em que melhor a entendemos que mais lutamos para transformá-la”. (LÖWY, 2000, p. 27). Ancorado pelas reflexões de Severino (2008), constatamos que o que é devido à história do Brasil e o seu processo de exclusão social são, por exemplo, as leis maquiadas no princípio neoliberal. Primeiro, porque não possibilitam que a maioria tenha o efetivo cumprimento/aceso dos direitos; segundo, porque os mecanismos não comprometem os governantes a efetivar as leis. Dito de outro modo, há excessivas conceituações do que seja a lei, mas não há mecanismos que obriguem a anuência e o cumprimento dessa lei.

Portanto, pensar em política pública educacional é compreender que “o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real”. (SOUZA, 2003, p. 13). Política pública é também um fazer e um deixar de fazer do governo (AZEVEDO 2003). Isto é, a omissão por parte dos governantes também são políticas públicas, uma vez que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. (AZEVEDO, 2003, p. 38). Assim, o que faz-se necessário, é que os segmentos diversos da sociedade civil exijam que as políticas públicas educacionais sejam formuladas, deliberadas, implementadas e monitoradas (OLIVEIRA, 2012, p. 8) para, assim, garantir que haja o direito real de acesso à educação e que este direito não fique centralizado em poucos.

O livro didático e a diversidade sexual: páginas (in)visíveis

A diversidade sexual não pode deixar de ser mencionada no que se refere ao livro didático. Negligenciar esse instrumento nas escolas públicas é negligenciar o acesso ao saberes que circulam na sociedade. O livro didático desenvolve um papel importante na prática docente em escolas brasileiras. Deixar de problematizar sobre esse instrumento de poder é continuar a silenciar algumas identidades que transitam na vida cotidiana. Sabe-se que o livro didático é um utensílio que desde muito cedo crianças são ‘educadas’ por ele. Compreende-se também, que para alguns Professores, é ainda o único meio de consulta que rege as suas práticas docentes em sala de aula. Portanto, não há como

silenciar os poderes e saberes que circulam nesse artefato cultural, tendo em vista que as identidades e as representações sociais que são veiculadas nas páginas podem ser ditas, construídas, aceitas, invisíveis, negadas e/ou silenciadas.

Assim, recusar algumas identidades no livro didático parece ser uma prática que se tem instituído, na medida em que não se reconhece a diversidade sexual. O silêncio dessa diversidade é marcado pelo não dito nos livros didáticos (RIOS; SANTOS, 2008; LIONÇO; DINIZ, 2009) e pela naturalização da família nuclear composta pelo pai, mãe e filhos/as, herança de um lugar social e historicamente marcado pela tradição. Esquece-se que na contemporaneidade, esses arranjos sociais não conseguem abarcar a variedade da ‘família mosaico’ (ALVES, 2012), uma vez que o conceito de família ampliou-se.

Igualmente, o questionamento que se arrisca aqui é pensar de que maneira a educação sendo uma ferramenta de emancipação social, ainda encontra-se negligenciados os debates acerca das identidades que não são (hetero) centradas, normativas etc., tanto nos documentos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), quanto nas políticas públicas em educação. Percebe-se que mesmo nos documentos oficiais que propõem a discussão, ainda que sem tempero, sobre a diversidade sexual, está assinalada pelo viés da heterossexualidade obrigatória e naturalizada.

Sobre o livro didático, Freitas (2009), afirma que o livro didático é um artefato impresso que carrega textos imagéticos que envolvem predominantemente alunos/as e Professores/as, podendo transmitir saberes em determinadas disciplinas escolares. Neste sentido, “o livro didático comporta valores e ideologias que endossam a construção de saberes não somente de estudan-

tes, mas também das famílias, que têm contato com o material ao longo da tarefa educativa das crianças e adolescentes”. (RIOS; SANTOS, 2008, p. 334). Nessa compreensão de que o livro didático faz parte da realidade brasileira e que este pode representar socialmente diferentes grupos, é que se discute a importância de políticas públicas para a população LGBTTI, pois na interação das práticas sociais, estes/estas (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros/transexuais, intersexuais) são todos e todas que não tiveram lugares e representações positivas na sociedade. Do mesmo modo, percebe-se que por mais que haja um esforço em trazer visibilidade em relação à diversidade sexual, os livros didáticos estão ainda materializados em silêncio, de mãos dadas com uma heteronormatividade compulsória e familiarizada com arranjos sociais naturalmente tradicionais.

Para o MEC, segundo documentos oficiais, os livros didáticos possuem algumas relevâncias, dentre estas, a pedagógica e a social. Uma pode ser compreendida como a veiculação de conceitos e práticas pedagógicas de apoio aos/as Professores/as. A outra, promotora da reflexão e formação para a cidadania, que valoriza o pensamento e a autonomia crítica. É nesse sentido que o livro didático, ao promover o reconhecimento da diversidade sexual, representaria a materialização de um compromisso pautado pelo apreço à cultura, ao respeito e a luta pelos direitos humanos (RIOS; SANTOS, 2008).

Nas páginas finais...

A Diversidade sexual em contextos escolares de longe constitui uma política pública, como constata Louro (2000a; 2000b; 2010); Guimarães (1995); Leão (2009a); Leão; Ribeiro (2009b); Reis e Ribeiro (2002); Ribeiro (2004). A formação de

docentes ainda está aquém dos debates esclarecedores no que tange a essa temática. A crítica de Brzezinski (2008), em relação à formação de Professores/as dialoga com os/as autores/as supracitados/as, na medida em que estes compreendem que a formação de Professores/as deve fazer parte dos debates acadêmicos, para uma educação de qualidade.

Há de se questionar quais são os poderes que legitimam direitos a uma parcela mínima da sociedade. De acordo com Coutinho (2003), para que haja uma democratização, só será possível quando o ‘governo-povo’ for combinada com a socialização da participação política e a socialização do poder. O poder (direito) não é um bem que deve concentrar nas mãos de poucos. Não são poucos que carecem de educação, sobretudo, não são poucos os que vivem às margens de uma educação hetero-normativa-centrada-sexista. São muitos os que são ‘amputados simbolicamente’ (FERNANDES, 2012) de seus direitos por não estarem vinculados à norma ou ao modelo reproduzido socialmente. Para Lionço; Diniz (2009) ainda vive-se um silêncio naturalizado no que tange à diversidade sexual nos livros didáticos, talvez porque o livro didático transporta valores e ideologias de grupos legitimadores.

Ao se pensar nas ideologias transportadas e reiteradas nesse instrumento de saber da grande parcela de Professores/as de nosso país, é importante compreender quais valores estão circulando nessas páginas, que vidas assinalam a pauta didática. Fabricar pedagogias heteronormativas e sexistas que constroem sentidos e modelos hegemônicos, só favorece a exclusão e a amputação do direito ao exercício da dignidade social pautado na educação reflexiva. Ao discutir o livro didático como política educacional para a diversidade sexual, tem-se

em mente que ao se desestabilizar os ‘modelos’, outras sexualidades serão trazidas à capa, emergindo-se dos abismos da invisibilidade pública. Modelos tradicionalmente aceitos serão questionados e desestabilizados dentro da égide do preconceito. Assim, será o começo de uma democratização que, através do livro didático será materializada para um reconhecimento das sexualidades, das diversidades promovendo uma política educacional não discriminatória e heterossexista.

Assim, pensar políticas educacionais é pensar nas diversidades. É posicionar-se politicamente por uma ou várias causas. Ao pensar nas sexualidades que matizam o emaranhado humano, é possível afirmar que a centralidade marcada por uma maneira de ser (heterossexual-normativa), torna-se limitadora e aprisionadora, seja nos documentos oficiais, seja nas práticas sociais. Não é dever do Estado excluir, privilegiando poucos nos diversos segmentos sociais. Negar direitos não condiz com o democrático. É necessário que o acesso e a permanência nos ambientes escolares sejam exercitados e respeitados.

Não basta oferecer educação a todos, é preciso que todos tenham os mesmos direitos de exercer as suas condições e subjetividades nos lugares que transitam e se verem reconhecidos com as particularidades (na escola, na igreja, na família etc.). Portanto, as políticas públicas deveriam estar próximas da inovação, embora, sem a inovação e a inclusão, dificilmente será realmente válida as devidas implementações. Assim, estas serão somente mecanismos de “inclusões perversas” (SILVA, 2012, p. 61), que segregam e amputam direitos básicos de uma educação emancipatória. Afinal, “não basta apenas proclamar direitos, é preciso positivá-los, promovê-los e garanti-los” (RODRIGUES, 2011, p. 25).

Referências

ALVES, J. E. D. *A família mosaico*. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/a_familia_mosaico_16nov08.pdf>. Acesso em: 12 dez.2012.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BRASIL, PCN. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF. 2001. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>> Acesso em: 23 nov.2012.

BORRILLO, D. *Homofobia – História e crítica de um preconceito*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Ensaio Geral, 1).

BRZEZINSKI, I. *LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação*. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB-dez anos depois-reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez editora, 2008.p. 167-194.

_____. *Política em Marx: concepção em alguns escritos*. Anpae. Anais do XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011. CD Rom. ISBN 16773802.

COUTINHO, C. n° A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. (Orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 11-39

FERNANDES, C.F. *As maneiras (im)postas de ser na contemporaneidade: sexualidades ‘desviantes’ no contexto escolar*. Diário da Manhã/opinião pública, Goiânia– Goiás, p. 8, 15 jun. 2012. ISSN: 1414-6215.

FERNANDES, C.F.; LEMES, H.C.D.S. *Sexualidade(s) em trânsito na formação de Professores: uma possível reflexão no currículo*. Camine: Caminhos da educação. Franca: UNESP. v.4. n° 2.2012. Disponível em: < <http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/647/663>>. Acesso em: 05 dez.2012.

FREITAS. I. *História Regional para a escolarização básica no Brasil: O texto didático em questão (2006/2009)*. -São Cristovão: Ed. UFS, 2009.

FREIRE, N.; SANTOS, E.HADDAD, F. (2009). *Construindo uma política de educação em gênero e diversidade*. Em Brasil. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM. Disponível em: < <http://www.sepm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2007/gde-2007.pdf>>. Aceso em: 05 dez.2012.

GUIMARÃES, I. *Educação sexual na escola: mito e realidade*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

JAGOSE, A. *Queer Theory*. An introduction. Nova York: New York University Press, 1996.

LEÃO, A. M. C. *Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos*. 2009a. 350f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009.

LEÃO, A.M.C. RIBEIRO, P. R.M. *A presença/ausência das temáticas Sexualidade e em um curso de Pedagogia*. Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades– Universidade Estadual da Bahia. 2009b. Disponível em: <<http://www.ses.uneb.br/anais/A%20PRESEN%C3%87A%20AUS%C3%8ANCIA%20DAS%20TEM%C3%81TICAS%20SEXUALIDADE%20E%20G%C3%8ANERO%20EM%20UM.pdf>> Acesso em: 15 dez.2012.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Orgs.) *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: UnB, 2009.p. 42-72

LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

_____. *Corpo, gênero, sexualidade e educação: um debate contemporâneo na educação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000b.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LOYOLA, M. A. A sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas. In: Maria Luiza Heiborn (Org). *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Jahar, 1999, p. 31-39.

LÖWY, M. *Ideologias e Ciência Social: Elementos para uma análise marxista*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOITA LOPES, L, p. *Discursos de Identidades*: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____. *Identidades fragmentadas*. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das letras, 2006 a.

OLIVEIRA, L.S. *Representação de sexualidade que orienta práticas educativas no Brasil desde o final do século XIX*. 2007.81f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea)– Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, R.; SOUSA, C. *Homossexualidade*: Representações sociais de sexualidade para Professores cuiabanos. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt13/ComunicacaoOral/RITA%20APARECIDA%20PEREIRA%20DE%20OLIVEIRA.pdf>> Acesso em: 10 jun.2011

OLIVEIRA, A. F. *Políticas públicas educacionais*: conceito e contextualização numa perspectiva didática. Disponível em: < <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>>.Acesso em: 20 nov.2012.

REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. A orientação sexual na escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: RIBEIRO, P. R. M. *Sexualidade e educação sexual*: apontamentos para uma reflexão. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora; Araraquara: Laboratório Editorial da FCL, 2002, p. 81-96.

RIBEIRO, P. R.M. (Org.) *Sexualidade e Educação*: aproximações necessárias. São Paulo: Arte e Ciências, 2004.p. 204.

RIOS, R.R.;SANTOS, W.R. Diversidade sexual, educação e sociedade: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático. *Revista Psicologia Política*. v. 8. nº 16, p. 325 – 344. jul– dez São Paulo: 2008. ISSN 1519-549X. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519549X2008000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 nov.2012.

ROCHA, K.A. *Diversidade sexual e combate à homofobia no cenário das políticas públicas para a educação*. X Congresso Nacional de Educação -EDUCERE. I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e Educação. 2011. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5958_2939.pdf>. Acesso em: 25 nov.2012.

RODRIGUES, J. *Direitos humanos e diversidade sexual*: uma agenda em construção. In: VENTURI, G.; BOKANY, V.(Orgs.) *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.p. 23-38.

SEVERINO, A.J. *Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB*. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB-dez anos depois-re-interpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez editora, 2008.

SILVA, A.S. *Políticas Públicas, Educação para os Direitos Humanos e Diversidade Sexual*. 2012. Disponível em: < <http://www.uva.br/trivium/edicoes/edicao-ii-ano-iii/artigos-tematicos/politicas-publicas-educacao-para-os-direitos-humanos-e-diversidade-sexual.pdf>>. Acesso em: 04 dez.2012.

SOUZA, C. *Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa*. Caderno CRH, Salvador, nº 39, jul./dez. 2003. Disponível em: < <http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=273>>. Acesso em:02 dez.2012.

SOBRE O LIVRO

Formato:	E-book
Tipologia:	Minion Pro
Papel de Miolo:	Off-Set 75g
Papel de Capa:	Cartão Supremo
Número de Páginas:	398

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
BR-153 – Quadra Área, Km 99 – 75.132-903 – Anápolis-GO
www.ueg.br / Fone: (62) 3328-1181

2016
Impresso no Brasil / Printed in Brazil

A construção da presente coletânea, intitulada “*Políticas Educacionais: Neoliberalismo, Formação de Professores, Tecnologias, Diversidade e Inclusão*” visa a proporcionar aos leitores um painel de preocupações e algumas alternativas acerca de Políticas Educacionais. Tal intencionalidade advém de duas professoras e dezessete mestrandos e mestrandas e está expressa em capítulos, resultantes de artigos finais da disciplina Políticas Educacionais.