



Organização e Gestão da Educação Brasileira

Antonino Condorelli
Thalita Cunha Motta



Natal-RN



GOVERNO DO BRASIL
Presidente da República
DILMA VANA ROUSSEFF

Ministro da Educação
ALOIZIO MERCADANTE

Diretor de Ensino a Distância da CAPES
JOÃO CARLOS TEATINI

Reitor do IFRN
BELCHIOR DE OLIVEIRA ROCHA

Diretor do Câmpus EaD/IFRN
ERIVALDO CABRAL

Diretora Acadêmica do Câmpus EaD/
IFRN
ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE

Coordenadora Geral da UAB /IFRN
ILANE FERREIRA CAVALCANTE

Coordenador Adjunto da UAB/IFRN
JÁSSIO PEREIRA

Coordenadora do Curso a Distância
de Licenciatura em Letras-Espanhol
CARLA AGUIAR FALCÃO



ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Material Didático

Professor Pesquisador/conteudista
ANTONINO CONDORELLI
THALITA CUNHA MOTTA

Diretor da Produção de Material Didático
ARTEMILSON LIMA

Cordenadora da Produção de Material
Didático
ROSEMARY PESSOA BORGES

Coordenação de Design Gráfico
LEONARDO DOS SANTOS FEITOZA

Revisão Linguística
HILANETE PORPINO DE PAIVA

Diagramação
ALEF SOUZA
EMERSON SANTOS
FELIPE AUGUSTO GALDINO DE ALMEIDA
FLAVIA LIZANDRA DO NASCIMENTO
GEORGIO NASCIMENTO
MARÍLIA PAIVA

Ilustração
MATHÉUS PINHEIRO

C746o Condorelli, Antonino.

Organização e gestão da educação brasileira / Antonino
Condorelli, Thalita Cunha Motta. – Natal : IFRN Editora, 2013.

341 p. : il. color.

1. Gestão educacional – Brasil. 2. Educação brasileira –
Organização. 3. Políticas públicas – Educação. 4. Política
educacional. I. Motta, Thalita Cunha. II. Título.

CDU 37.014.5(81)

Ficha elaborada pelo bibliotecário Joel de Albuquerque Melo Neto, CRB 15/320

Caro(a) Aluno(a):

Você está recebendo este material didático por meio do qual vai realizar a maior parte de seus estudos do curso de Letras Licenciatura em Espanhol. Na Educação a Distância, o material didático é a mais importante ferramenta de estudo. Ele é o principal mediador entre você e os conhecimentos historicamente acumulados que foram escolhidos para compor cada aula que agora está em suas mãos.

O material didático na EaD é, ainda, substituto do professor no momento em que você o utiliza. Nesses textos, o professor se faz presente através da linguagem dialogada, das estratégias de mobilização dos conteúdos, das atividades, enfim, de tudo o que compõe esse material. É importante que você tenha clareza de que a sua aprendizagem depende, sobretudo, do seu empenho em estudá-lo, dedicando bastante atenção aos conteúdos de cada aula. Realizar cada uma das atividades, comunicar-se com seu tutor e/ou professor através das várias formas de interação e sanar as dúvidas que, por ventura, venham surgir durante o processo de utilização desse material, constituem-se elementos primordiais para o seu aprendizado.

Esse material foi concebido, escrito e finalizado com muita dedicação com um objetivo principal: a sua aprendizagem. Cada imagem, ícone ou atividade passou por um refinado processo de análise com o objetivo de que, no final de cada sessão de estudo, você tenha compreendido bem os conceitos, categorias ou postulados essenciais à sua formação como professor de Língua Espanhola. Desejamos que o itinerário iniciado por você seja exitoso e que, ao final do curso, esse material tenha contribuído efetivamente para seu crescimento na condição de indivíduo, cidadão e profissional.



Bons estudos.

Diretoria de Produção de Material Didático

As seções

Com o objetivo de facilitar a sua aprendizagem, as aulas foram estruturadas didaticamente em seções que facilitam o seu itinerário de estudos. Essas seções cumprem, cada uma, um objetivo específico e estão articuladas entre si, de modo que, ao final de cada aula, você tenha compreendido o conteúdo e apreendido os conceitos principais. Vamos ver quais são essas seções e quais as suas funções nas aulas.

Apresentação e objetivos

Apresenta de maneira resumida os conteúdos que você vai estudar e os objetivos de aprendizagem da aula.

Para começar



Texto de abertura da aula. Pode ser um poema, uma crônica, uma charge, um conto, entre outros. Tem a função de problematizar a temática que será trabalhada na aula.

Assim é



Desenvolve a temática da aula através da apresentação dos conteúdos propriamente ditos.

Mãos à obra



São as atividades de percurso (fixação) que estão relacionadas com os conteúdos trabalhados em cada bloco.

Atenção



Usada quando o professor quer dar um destaque para algum aspecto importante da temática que está sendo estudada: conceitos, significados de termos, explicação adicional sobre um termo, entre outros.

Já sei



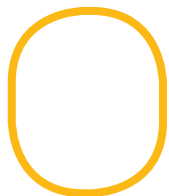
Resumo da aula que você estudou

Autoavaliação



Espaço em que o professor sugere algumas maneiras de você se autoavaliar em relação ao seu aprendizado.

Box



Aparece quando existe necessidade de uma informação complementar, como um biografema de um autor em destaque, a indicação de uma leitura ou filme, com breve sinopse, entre outros.

Referência



Apresenta as referências bibliográficas que foram utilizadas pelo professor para a elaboração da aula.

Índice

O conceito de educação: uma perspectiva histórico-filosófica	Aula 01
As concepções pedagógicas na história ocidental - 1. Do nascimento da pedagogia ao Iluminismo	Aula 02
As concepções pedagógicas na história ocidental – 2. Do positivismo ao pensamento pedagógico crítico do século XX	Aula 03
A conquista da educação como um direito social e as políticas públicas	Aula 04
A redemocratização do país e a democratização da educação	Aula 05
A reordenação da Educação Nacional: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Educação e outras leis	Aula 06
A Política de Financiamento da Educação no Brasil	Aula 07
Políticas de formação docente e a regulação da profissão	Aula 08
A Gestão da Educação: principais conceitos e desafios	Aula 09
Os conselhos como instrumentos de democratização da gestão da educação	Aula 10
Projeto Político Pedagógico da Escola: importância e processos	Aula 11
Currículo escolar: concepções e organização	Aula 12
A Política de Educação Inclusiva e a Educação Indígena	Aula 13
A participação cidadã na escola: eleições para dirigentes escolares e a família na escola	Aula 14
Os movimentos sociais na escola: sindicalização dos profissionais da educação e a atuação dos grêmios estudantis	Aula 15



Licenciatura em Espanhol

Organização e Gestão da
Educação Brasileira

Antonino Condorelli

**O conceito de educação: uma
perspectiva histórico-filosófica**

Aula 01

Aula 01

O conceito de educação: uma perspectiva histórico-filosófica

Apresentação e Objetivos

Caros(as) estudantes da **Licenciatura em Espanhol**, sejam bem-vindos(as) nesta nova disciplina que estamos iniciando. Nela, percorreremos juntos a educação brasileira, procurando compreender melhor seu funcionamento, sua organização e suas formas de gestão. Dialogando o tempo todo, vamos reconstruir as concepções pedagógicas que a fundamentam e suas relações com a realidade brasileira ao longo da história e em nossos dias, procurando entender os porquês de sua atual organização e gestão. Construiremos esses conhecimentos juntos, sem pretensão de chegar a conclusões fechadas e definitivas, partindo do pressuposto de que não há respostas únicas e já prontas, mas que elas nascem da nossa reflexão permanente e da nossa interação.

De fato, em contraposição à ideia de educação como **transferência de conteúdos** para “recipientes” passivos – uma visão que o educador Paulo Freire definia de “educação bancária” – consideramos o ensino e a aprendizagem como **processos** permanentes e inacabados de construção de novas visões de mundo com base no diálogo. São processos nos quais todos os atores envolvidos aprendem e ensinam alguma coisa: educadores e educandos se modificam reciprocamente; a relação entre eles é horizontal, não vertical.

É com base nessa concepção que conduziremos esta disciplina. Por esse motivo, todas as atividades dela são pensadas para estimular-lhe a refletir, a questionar, a problematizar conceitos, a dialogar conosco e não meramente para reproduzir conteúdos expostos.



Paulo Freire (1921-1997) foi um educador brasileiro cujas ideias e práxis educativas tiveram reconhecimento mundial, influenciando várias gerações de educadores dentro e fora do Brasil e constituindo-se em uma referência fundamental para a pedagogia contemporânea. Seu legado foi muito importante também para a educação de jovens e adultos e a chamada educação popular: a que acontece fora das instituições formais de ensino, tem como principal objetivo estimular a participação dos menos favorecidos na construção da sociedade e valoriza os saberes populares. Para saber mais sobre sua vida e obra: <<http://www.paulofreire.org/institucional/fundadores/paulofreire>>. Alguns de seus principais livros podem ser baixados gratuitamente em <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?tipo=livro&op=listar&id=0&obra_critica=O>.

Nesta primeira aula, discutiremos sobre o conceito de educação. Refletiremos juntos a partir destas perguntas: O que significa **educar**? O que caracteriza um **processo educativo**? Quais as **implicações** desse processo?

A partir das provocações que vamos lançar, destacamos como objetivos importantes a serem atingidos para esse momento:

- Construir uma ideia compartilhada de educação que funcione como base para a compreensão e a análise dos conceitos que serão abordados ao longo desta disciplina;
- Incentivar uma reflexão permanente sobre os fundamentos conceituais e as finalidades dos processos educativos com os quais nos deparamos em nosso dia a dia, seja enquanto educandos como enquanto educadores, para poder problematizar seus pressupostos e conceber outras possibilidades.

Para Começar



Para começar a refletir sobre o tema desta aula, clique no link abaixo e assista um vídeo de dez minutos baseado no livro **O que é educação?** de Carlos Rodrigues Brandão (São Paulo: Editora Brasiliense, 1995)

<http://www.youtube.com/watch?v=u5HJiTxp-qc>

Assim é



Ninguém escapa da educação

O vídeo que acabamos de assistir começa com uma afirmação muito forte: “ninguém escapa da educação”. Você concorda? Reflita, pense na sua experiência de vida: sua família; seus círculos de amizade, trabalho, cultura e lazer; os meios de comunicação que você utiliza, seja para receber informações como leitor, espectador, ouvinte ou para produzir, compartilhar e divulgar conteúdos, como a Internet; as organizações sociais, políticas, sindicais, religiosas, recreativas, culturais das quais eventualmente participa. Em todos esses ambientes se criam e alimentam **relações**, não é verdade? Pense agora nessas relações: elas implicam em **trocas**, não é? São trocas materiais, como abraços, toques, partilha de coisas etc.; e são trocas simbólicas: de ideias, de sensações, de sentimentos, de experiências, de comportamentos etc. Às vezes, essas trocas simbólicas acontecem de forma consciente e deliberada: por exemplo, quando sua mãe lhe proibiu em sua infância determinados comportamentos alegando não serem “corretos” (naturalmente, para os padrões sociais aos quais ela adere). Outras vezes, a maioria, essas trocas se produzem de forma inconsciente: por exemplo, quando os meios de comunicação que consumimos apresentam determinados comportamentos ou ideias como desejáveis e sadios; ou quando, em nossa infância, observávamos o comportamento dos nossos pais em determinadas circunstâncias e, sem ter consciência de seu significado, os imitávamos.

Em todos os ambientes e as circunstâncias descritas, as trocas das quais participamos provocam algum tipo de transformação em nós. Pense em sua própria experiência: poderia dizer que as relações que estabeleceu ao longo da sua vida não afetaram de forma alguma a maneira como você pensa, como você se expressa, como

você age? É exatamente isso que o vídeo quer dizer, ao sustentar que ninguém escapa da educação: o tempo todo, consciente ou inconscientemente, estamos aprendendo alguma coisa e ensinando alguma coisa a alguém, às vezes simultaneamente. Ou seja, o tempo todo – mesmo quando não estamos em ambientes formalmente instituídos para ensinar e aprender, como a escola – somos ao mesmo tempo **educandos** (sujeitos em situação de aprendizagem que modificam suas ideias e comportamentos a partir de sua interação com os outros) e **educadores** (sujeitos que influenciam, por meio de suas ações e ideias, a visão de mundo e os comportamentos de outros). Sendo assim, é importante que nos questionemos sobre o que é esse processo do qual participamos, consciente e inconscientemente, a cada momento da nossa vida, seja dentro ou fora das instituições formais de ensino.



Você concorda com a afirmação de que participamos o tempo todo de educação? Já parou alguma vez para refletir sobre como a educação está presente na sua vida? O que lhe despertou o interesse em se tornar um(a) educador(a)? Já refletiu sobre qual educação – com quais objetivos, com quais consequências esperadas – você gostaria de praticar? Pare alguns minutos e, antes de prosseguir na leitura, pense sobre essas questões. Se quiser, anote suas reflexões e compartilhe-as no fórum desta disciplina.

Consideramos o vídeo indicado interessante também para que você perceba que não existe uma única forma de educar, nem uma concepção unívoca, fechada, universal e imodificável do que seria a educação. O vídeo mostra também que não se pode pensar a educação independentemente dos ambientes físicos e sociais, da cultura, das visões de mundo, das relações, das psiques dos sujeitos que dela participam.

Portanto, refletindo sobre o que acabamos de assistir podemos afirmar que a pergunta “o que significa educar?” não pode apresentar qualquer resposta universalmente válida, que prescindia da teia complexa de fatores que contribuem para definir os processos educativos que se produzem em um determinado tempo e lugar.

Participam desses fatores as relações sociais, culturais, econômicas, políticas, cognitivas e afetivas entre os sujeitos envolvidos no ato educativo; suas concepções de homem, de sociedade e de natureza; suas concepções de conhecimento e seus métodos de construção do mesmo; as teias de interações entre atores humanos e não-humanos (espaços físicos, elementos naturais, objetos, tecnologias etc.) que intervêm nos processos de ensino e de aprendizagem; o diálogo ou o confronto entre diferentes saberes presentes na sociedade; os conjuntos de expectativas, impulsos, anseios, suposições,



Fig. 01 - A educação acontece de diferentes formas em diferentes contextos. Não há uma concepção única e universal do ato de educar.

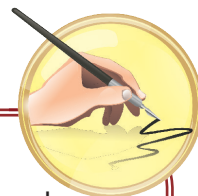
necessidades ocultas ou explícitas de educadores e educandos, entre vários outros aspectos. Diferentes configurações desses e outros fatores fazem emergir diferentes concepções da natureza, os fins e as implicações da educação, assim como produzem diferentes práticas e situações educativas.



Fig. 02 - De diferentes contextos emergem diferentes concepções de educação.

A filosofia da educação se interroga sobre os fundamentos e as finalidades do ato educativo; mas, como aponta Maria Lúcia de Arruda Aranha (1989), embora todos os povos tenham educação, seja formal ou informal, a conceituação da mesma não pôde prescindir das interações vividas, pois "não se pode teorizar sobre a educação em si, o homem em si, o valor em si" (p. 44), já que o sujeito humano e tudo o que ele produz – incluindo a educação – é um produto, inacabado e em permanente reconstrução, de sua interação com o ambiente e com outros sujeitos. Assim, o questionamento sobre o que é a educação serve para evitar que qualquer teoria e prática educativas se tornem rígidas e dogmáticas, disfarçando sob uma pretensa universalidade concepções e relações historicamente determinadas.

Mãos à obra



1. Com base nas considerações que você acabou de ler, reflita sobre os processos educativos dos quais teve experiência até hoje, sobre o seu ambiente social e cultural e, com base nesses elementos, defina o que é para você, hoje, a **educação**. Não se preocupe com a falta temporária de subsídios teóricos; apenas reflita sobre sua experiência e sobre o mundo ao seu redor. Na formulação da sua definição de educação, considere as seguintes perguntas:
 - a) Quais atores (sujeitos humanos e elementos não-humanos) participam dela?
 - b) Quais as suas finalidades?
 - c) De que forma procura atingir essas finalidades?
 - d) Consegue de fato atingi-las?
 - e) Que tipo(s) de sujeitos contribuem para construir?

2. Com base na definição que construiu, interrogue-se sobre quais são os pressupostos fundamentais da educação que você conceituou. Mas atenção: lembre-se que "pressupostos" não é o mesmo de "objetivos"! Esses últimos são finalidades, algo em direção ao qual se caminha, metas a serem atingidas; os primeiros são elementos indispensáveis para que algo exista. No caso da educação, por exemplo, um objetivo pode ser a transformação do indivíduo em um sujeito crítico. Para que isso se torne possível, um dos pressupostos é a existência de uma interação entre sujeitos, direcionada para um objetivo e guiada por uma intenção implícita ou explícita.

3. Agora leia com atenção o texto a seguir e, após a leitura, confronte a definição de educação que você elaborou com as reflexões expostas a seguir sobre a natureza, as características e as implicações do processo educativo. Em seguida, identifique as semelhanças entre as duas reflexões e as características originais apontadas pela sua definição.

O processo educativo: fundamentos e componentes

Se, como vimos, não é possível formular um conceito universal de educação que defina sua natureza, seus fins e suas consequências de uma forma válida para todo e qualquer tempo, lugar, contexto sociocultural e prática educativa, mas concordamos que é importante que nos questionemos sobre o que é a educação e reflitamos sobre o que ela implica para os sujeitos que a vivenciam. O que podemos fazer?

Nossa proposta é que construamos uma **definição compartilhada** que possa nortear as reflexões sobre organização e gestão da educação brasileira que vamos realizar ao longo desta disciplina. Estamos cientes de que se trata de uma construção inacabada, incompleta, determinada por nossos próprios condicionamentos psíquicos e socioculturais, impregnada de nossas vivências e permanentemente sujeita a modificações. Tendo sempre isso em mente, é fundamental que reflitamos sobre o que pode ser - ou o que queremos que seja - a educação, pois essa reflexão é a base para podermos pensar a educação brasileira e, sobretudo, para podermos mudá-la a partir de nossa prática.

A origem da palavra educação já está permeada de uma determinada percepção do processo educativo. O termo que conhecemos em língua portuguesa deriva do latim *educere*, extrair de dentro. Reflete, portanto, uma visão do educar como uma atividade que visa fazer brotar do homem o que ele já possui em potência. Pressupõe, então, uma concepção fechada de homem e de conhecimento, que no mundo ocidental emergiu a partir da filosofia grega clássica. Nessa visão, o que o homem pode ser e conhecer está pré-definido desde sempre e a educação seria o processo por meio do qual o sujeito pode atingir a "perfeição" que caracterizaria o gênero humano, isto é, a expressão máxima de seu potencial físico, racional e espiritual.



Fig. 03 - Para atuar na educação, é fundamental refletir sobre o que ela é e o que pode ser.



Fig. 04 - A etimologia da palavra educação carrega uma determinada visão do processo educativo.

É possível, porém, atribuir outros significados à palavra a partir da mesma origem. Abordagens filosóficas mais recentes, por exemplo, reinterpretaram o "extrair de dentro" da visão clássica como um "projetar para fora". Nessa perspectiva, a educação seria um processo por meio do qual o indivíduo sairia de uma perspectiva egocêntrica de pensamento e ação – isto é, uma percepção da realidade e um padrão de comportamento baseados em exigências, anseios, desejos e buscas pessoais – e descobriria sua estreita ligação com o outro, a interdependência que existe entre a satisfação plena de suas necessidades materiais e psíquicas e a satisfação das necessidades dos demais, desenvolvendo, assim, atitudes cooperativas e solidárias.

Antes de prosseguir na leitura, detenha-se sobre elas, releia atentamente os dois parágrafos anteriores e reflita: o que, em sua opinião, elas têm em comum?

Já refletiu? Veja agora, então, se o que você pensou corresponde ao que nós apontamos. Em primeiro lugar, ambas as visões, assim como todas as concepções de educação elaboradas ao longo dos séculos, pressupõem uma **mudança de estado**, uma **transformação** que se torna parte integrante da maneira de pensar e de agir de quem a vivencia. Parece-nos, então, que a primeira característica fundamental de qualquer processo educativo **é a passagem de determinados estados de ser para outros e a transformação desses últimos em novos padrões de pensamento e de ação.**

Para que se opere essa passagem, as duas visões que mencionamos pressupõem outro elemento essencial: a **participação de um ser vivo** capaz de experimentar diferentes estados físicos e psíquicos, de vivenciar as transformações promovidas pelo ato educativo. Em ambos os casos, trata-se de um **sujeito humano**, de um indivíduo da nossa espécie.

Não são só os humanos que podem experienciar transformações que modificam de forma permanente suas vidas. Carlos Rodrigues Brandão (1995), por exemplo, mostra que muitos pássaros expulsam seus filhotes do ninho desde cedo e isso faz parte do processo de aprendizagem do voo. A maioria das espécies animais vivencia processos de aprendizagem, incorporando novos padrões de comportamento, novas maneiras de se relacionar com o mundo e novos conhecimentos a partir de interações – com membros da mesma espécie, de outras espécies ou com fenômenos do ambiente – que estimulam ou provocam tais transformações.



Talvez agora você esteja se perguntando: o que faz com que esses processos que modificam de forma permanente estados de ser de indivíduos de diversas espécies, incluindo a humana, possam ser considerados **educativos**?

Para responder essa pergunta, vamos introduzir um novo conceito importante: o de **formação**. Muitos confundem formação com educação, mas nós as concebemos como processos diferentes, embora, fortemente entrelaçados. Antes de prosseguir, pense no sentido que você costuma atribuir ao termo "formação". Tende a considerá-lo sinônimo de educação? Se sim, por quê? Se não, que diferenças você enxerga entre os dois processos? Tome-se o tempo que achar necessário para refletir sobre essa questão e, se quiser, anote suas reflexões. Em seguida, retome a leitura deste texto e acompanhe o nosso raciocínio, para ver se é semelhante ao seu.

Formar quer dizer, literalmente, dar forma a ou constituir algo. Implica, portanto, uma mudança de estado. Podemos considerar um **processo formativo** toda interação que produza uma transformação permanente das representações sobre o mundo e, conseqüentemente, da maneira de agir de um sujeito.



Fig. 05 - Formar significa, literalmente, "dar forma": toda interação que modifica de forma permanente o estado de um sujeito é formativa.

Um mergulho prolongado em um ambiente natural não-urbano, por exemplo, pode representar um processo formativo devido à convivência íntima que proporciona com diferentes manifestações do domínio do vivo (plantas, animais) e de fenômenos climáticos e geológicos. Uma experiência desse tipo poderia gerar, entre outras modificações, aprendizagens significativas sobre as propriedades de certas plantas, os hábitos de certos animais, as características de certas árvores ou as relações entre determinados fenômenos climáticos e os hábitos de certos pássaros. Da mesma forma, uma viagem, uma experiência de trabalho voluntário, a participação em um movimento social, um trauma familiar, uma conversa com amigos podem ser experiências formativas, pois envolvem interações que podem, eventualmente, provocar ou estimular transformações cognitivas e psicológicas não-reversíveis – isto é, aprendizagens – em um sujeito.

Como mostra o filósofo Edgar Morin (2003), o sujeito humano se encontra em permanente **autoformação**: a partir de sua experiência vivida cria suas próprias narrativas sobre o real, isto é, suas ideias acerca das coisas selecionando, organizando, compondo, desconstruindo e reconstruindo as representações que emergem de seu contato com o mundo. Nessa interação permanente com os outros e com o ambiente, o indivíduo – para Morin (2003) – é o sujeito produtor de sua própria história, o narrador de si mesmo, o principal protagonista de suas aprendizagens, pois é ele quem faz com que determinadas experiências adquiram significado e modifiquem seu pensamento e suas ações.



Edgar Morin, pseudônimo de Edgar Nahoum, é um sociólogo e filósofo francês, idealizador do *pensamento complexo*, um método de construção de conhecimento que se baseia na relação dos saberes científicos e os saberes humanísticos e na não-separação de natureza e cultura, pensamento racional e pensamento simbólico. É autor de uma vasta obra que tem deixado legados importantes também para a educação, especialmente seus livros *A Cabeça Bem-Feita* e *Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro*. Ambos os livros e mais algumas de suas obras podem ser acessados em <<http://escoladeredes.net/group/bibliotecaedgarmorin>>

Gaston Pineau (2003) acrescenta à ideia de autoformação de Morin mais dois níveis de experiência formativa: a **heteroformação**, movimento pelo qual o sujeito modifica de forma permanente seus estados cognitivos e psíquicos na interação com outros sujeitos; e a **ecoformação**, processo em que o sujeito se transforma, vivenciando aprendizagens significativas a partir de sua interação com as demais espécies vivas e não-vivas, com o planeta. Embora descritos como três níveis de formação para facilitar a compreensão das especificidades de cada um, **a auto, a hetero e a ecoformação** são processos totalmente imbricados uns nos outros, que se pressupõem reciprocamente e não são concebíveis isoladamente.

À luz do exposto, consideramos experiências de formação todas as interações que produzem aprendizagens significativas, isto é, modificações permanentes no pensamento e nos comportamentos de um sujeito. Muito provavelmente, você estará se perguntando agora: o que diferencia, então, experiências de formação de experiências educativas? Não implicam, ambas, mudanças não-reversíveis nas ideias, atitudes e comportamentos dos sujeitos que passam por elas? Reflita e tente elaborar sua própria compreensão da diferença entre formação e educação. Tome-se o tempo que considerar necessário e, se quiser, anote as suas reflexões. Em seguida, continue a leitura deste texto.



Fig. 06 - As práticas educativas têm natureza formativa, mas apresentam características específicas.

O pedagogo Carlos Libâneo reforça o caráter formativo de toda prática educativa, que entende como uma atividade que “modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais” (2002, p. 64) e define como um conjunto de “processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social” (Idem, p. 64). Essa definição, porém, sugere um novo elemento: ao falar em **estruturas** e em **influências**, deixa entrever uma **ação consciente** que visa produzir transformações desejadas, previamente concebidas.

Em outra passagem, o autor deixa isso explícito, ao definir o ato educativo como

uma **atividade sistemática** de interação entre seres sociais, (...) interação essa que se configura numa **ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças** tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida (LIBÂNEO, 1985, p. 97, grifo nosso).

Essa definição ressalta aquilo que, em nossa opinião, configura a especificidade do processo educativo: sua **intencionalidade**. Acreditamos que, para que haja educação, é necessária a **intenção de produzir aprendizagens significativas** – isto é, transformações cognitivas e psíquicas substanciais e permanentes - **em outros sujeitos**.

Essa intencionalidade se manifesta na definição de **finalidades** ou **objetivos** do processo educativo e na elaboração de **métodos, procedimentos, técnicas, instrumentos** para atingir tais objetivos. Em comunidades grandes e contextos sociais caracterizados por uma organização do trabalho diversificada, aos elementos mencionados se acompanham a construção de **estruturas** (espaços físicos, modelos de relação etc.) e de **sistemas** (instituições, políticas etc.) para organizar e gerenciar os processos educativos.



Fig. 07 - Processos educativos pressupõem a intencionalidade de produzir aprendizagens significativas.

As concepções acerca das finalidades, os métodos e o gerenciamento das estruturas e os sistemas educativos variam enormemente ao longo da história e, numa mesma época, no seio das sociedades convivem diferentes visões sobre os objetivos, as práticas e as formas de organização e gestão dos processos educativos. Diferentes visões podem conviver, inclusive, no seio de uma instituição: os objetivos, as práticas e as concepções de um(a) educador(a) nem sempre coincidem com os dos gestores ou de outros colegas da própria instituição.

Pelo que expusemos, um processo educativo nos parece apresentar pelo menos três pressupostos indispensáveis: **sujeitos** que interagem entre si e com um meio; a geração de **transformações cognitivas e psíquicas permanentes** em uma parte ou todos os sujeitos em interação; a **intenção** de produzir tais transformações, que se traduz na definição de objetivos e métodos para atingi-los.

Libâneo chega a uma conclusão parecida, quando sustenta que o ato educativo pressupõe três componentes: "*um agente* (alguém, um grupo, um meio social etc.), *uma mensagem* transmitida (conteúdos, métodos, automatismos, habilidades etc.) e *um educando* (aluno, grupo de alunos, uma geração etc.)" (1985, p. 97, grifo do autor). A diferença com a concepção que esboçamos aqui é que, na perspectiva que nós

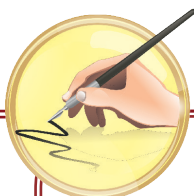
sugerimos, a *mensagem* – as transformações geradas nos educandos - não é algo já pronto transmitido para receptores passivos (mesmo que o educador possa concebê-la como tal), mas um produto dinâmico, necessariamente interativo e nunca previsível das relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos no processo educativo e entre eles e seu ambiente.

Resumindo, à luz das considerações feitas, acreditamos que educar pressupõe processos formativos, mas nem todo processo formativo é necessariamente um ato de educação.

Começamos esta aula procurando uma definição de educação que pudéssemos compartilhar. Com base nos argumentos expostos até agora, sugerimos a seguinte: todo processo que produz transformações psíquicas e cognitivas permanentes em sujeitos que interagem entre si e com um ambiente, processo guiado por uma intencionalidade que configura os fins dessas transformações, os métodos através dos quais são buscadas e as estruturas e sistemas que as promovem.



Fig. 08 - Processos educativos pressupõem um educador, uma mensagem a ser transmitida ou construída e um educando.



Mãos à obra

1. As reflexões expostas acima sobre o significado, as características e as implicações do educar levaram-lhe a modificar algumas das ideias que você elaborou quando lhe pedimos que definisse a educação a partir da sua experiência? Justifique sua resposta.

2. Com base no texto que você acabou de ler e em suas próprias reflexões sobre o significado da educação, formuladas a partir das atividades do bloco anterior, elabore uma nova definição do processo educativo que considere pertinente e justifique-a.

-
3. Reflita sobre os processos formativos e educativos pelos quais você passou ao longo da sua vida e descreva os que, em sua opinião, tiveram um papel mais determinante na constituição de sua visão de mundo. Justifique sua resposta.

4. Você concorda com a distinção que propusemos entre processos formativos e educativos? Justifique sua resposta.

5. Vimos que, para Libâneo, os pressupostos do processo educativo são a presença de um agente que educa, de uma mensagem a ser transmitida e de um sujeito que a recebe. Na visão que nós propomos, todos os sujeitos envolvidos participam de uma rede complexa de interações perpassada por uma intencionalidade que direciona o processo sem, porém, pré-determinar seus resultados. E você, quais pressupostos enxerga para que se verifique um processo educativo? Reflita sobre os elementos expostos até agora, formule sua própria concepção acerca dos pressupostos necessários para que se produza educação e justifique sua resposta.

Educação, cultura e ideologia

Vimos que todo processo educativo pressupõe mudanças de estado nos sujeitos que os vivenciam. Para onde apontam tais mudanças? Para compreendê-lo, acreditamos que seja necessário estabelecer um vínculo entre o conceito de educação, para o qual encontramos uma definição compartilhada, e o conceito de **cultura**.

Antes de prosseguir na leitura, reflita sobre o termo que acabamos de introduzir. A partir da sua experiência, o que você entende com a palavra "cultura"? Tome-se o tempo que considerar necessário para pensar a respeito e, se quiser, anote suas reflexões.

Vários estudiosos sustentam que, contrariamente ao que se acreditou durante muito tempo nas ciências naturais e humanas, não é possível conceber a cultura em contraposição à **natureza**, já que a primeira não é senão uma manifestação, entre muitas, da segunda. De fato, é da própria *natureza* do ser humano produzir símbolos (construções mentais através das quais representa e compreende a realidade), organizá-los em sistemas e organizar sua existência com base neles: faz parte de seu equipamento biológico e psíquico. Ou seja, o chamado *artifício* – tudo o que o homem é capaz de pensar e produzir – é totalmente *natural*, sendo manifestação de possibilidades da natureza.

Da mesma forma, diversos cientistas afirmam que a cultura não pode ser concebida, como o foi durante muitos séculos, como uma característica especificamente humana. Já vimos que muitas espécies animais praticam e vivenciam processos formativos: lembra? Do mesmo modo que muitas espécies não-humanas possuem códigos de comunicação baseados em símbolos arbitrariamente construídos; são capazes de projetar mentalmente o futuro, de lembrar do passado, de fazer hipóteses e testá-las, de definir e perseguir objetivos e, em virtude disso, realizam aprendizagens significativas, vivenciando processos propriamente *educativos*. Ou seja, muitas espécies, além da humana possuem, de diversas formas, cultura.



Fig. 09 - Várias espécies animais desenvolvem, de diversas formas, cultura.

Mas o que é, afinal, a cultura? Como no caso da educação, não é possível elaborar uma definição universalmente válida. Como o conceito de educação, o de cultura foi objeto de amplas reflexões e reformulações ao longo dos séculos. Porém, aprofundarmos nessa reflexão foge dos objetivos desta nossa aula. Portanto, para os fins da nossa argumentação propomos conceber a cultura como a capacidade – comum a diversas espécies e que na humana atinge graus de elevada complexidade – de lembrar o passado, projetar a ação para o futuro, representar o mundo por meio do pensamento e expressar essas representações por meio de uma linguagem simbólica. Essa capacidade é uma manifestação da natureza. Portanto, a distinção entre *natureza* e *cultura* é puramente metodológica, não traduzindo a existência de realidades separadas ou opostas.

Você concorda com a definição proposta de cultura? Percebe sua ligação com o conceito de natureza? Reflita e compare o conceito sugerido com as suas ideias acerca da cultura e da natureza. Há convergências? A definição proposta amplia ou restringe sua noção de cultura? Pense sobre essas questões e, se quiser, poste suas reflexões no fórum desta disciplina.

A cultura, então, cria universos feitos de símbolos: valores, conceitos, crenças, regras, modelos de comportamento etc. Ao fazer isso, instaura e organiza relações sociais, originando saberes e instituições. Delineia-se, aqui, uma estreita relação entre cultura e educação. Percebeu? Se não, reflita antes de prosseguir na leitura: por que, em sua opinião, elas estão tão fortemente associadas?

Vejam: a reprodução do complexo conjunto de modelos de comportamento, valores, crenças, instituições etc. de uma sociedade, isto é, da sua cultura exige práticas de transmissão de tais conhecimentos que façam com que eles sejam incorporados à visão de mundo e aos modos de ser de seus membros. Ou seja, **a continuidade da cultura depende de processos educativos** (ARANHA, 1989), sejam praticados em instituições formais ou em outros ambientes sociais (família, trabalho, espaços de lazer, organizações religiosas etc.). A educação é essencial para que o homem se socialize em sua cultura, para que esta se torne parte de sua vida e contribua para construí-la.



Fig. 10 - A cultura se reproduz através da educação e, graças a ela, pode se transformar e renovar.

Mas, em sua opinião, a educação só *reproduz* a cultura? Se fosse assim, a educação não desempenharia nenhum papel nas mudanças sociais e culturais. Ao contrário, ela **supõe sempre a possibilidade de rupturas** (ARANHA, 1989), de desvios dos caminhos previamente concebidos, de novas bifurcações e, é por meio dessas rupturas que a cultura se modifica e se renova, modificando e renovando os sujeitos que a vivenciam. Isso acontece porque, sendo a educação – como vimos – um processo interativo que envolve sujeitos complexos interagindo entre si e com o ambiente, encerra sempre o potencial de despertar novos questionamentos, novas inquietações, novas buscas e de problematizar os conceitos, valores e

modelos de comportamentos dominantes.

Você pode agora compreender mais claramente a estreita ligação que existe entre educação e cultura, pois a primeira é condição indispensável para que a segunda se reproduza e se um dos principais fatores de sua transformação.

Outro conceito que se relaciona de forma indissociável com a educação é o de **ideologia**. É uma palavra que, com certeza, você já ouviu muitas vezes. Mas saberia dar uma definição de ideologia? No que ela difere da cultura em geral?

Não nos debruçaremos sobre as diferentes concepções de ideologia, por não estar entre os objetivos desta aula. Para nossos fins, adotaremos a definição de Aranha (1989) que, baseando-se na visão de Karl Marx, concebe a ideologia como “o conjunto de representações e ideias, bem como de normas de conduta por meio das quais o homem é levado a pensar, sentir e agir de uma determinada maneira” (1989, p. 26) que, geralmente, convém a uma determinada classe social: a dominante ou as que pretendam disputar-lhe a hegemonia. A ideologia, então, é uma manifestação da cultura que visa fazer perceber como *naturais* e *universais* os valores, as aspirações, os objetivos e os modelos de comportamento de uma determinada classe, assim como legitimar – ou deslegitimar, a fim de substituí-las – determinadas estruturas sociais.



Fig. 11 - A educação reflete as diferenças e os confrontos presentes na sociedade.

Karl Heinrich Marx (1818-1883) foi um filósofo e economista alemão, fundador da doutrina comunista moderna. Seu pensamento influenciou diversas áreas do saber, entre as quais a filosofia, a sociologia, o direito, as ciências políticas, a economia, a psicologia e a antropologia. Sua obras, de domínio público, podem ser acessadas em: < http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action&co_autor=130>.



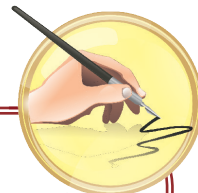
Qual a relação da educação com a ideologia? Você consegue percebê-la? Reflita, antes de continuar a ler este texto.

Agora reflitamos juntos: todo e qualquer processo educativo se desenvolve dentro de uma rede de relações sociais das quais os sujeitos nele envolvidos participam, concorda? A família, o trabalho, o consumo de meios de comunicação, a participação em entidades religiosas, a participação em organizações sociais, a escola etc.: todos esses contextos em que se produzem processos educativos – formais, no caso da escola; informais, nos outros casos – são caracterizados por determinados tipos de relações sociais, impregnadas por determinadas ideologias.

Portanto, a educação que acontece nesses âmbitos e nos demais espaços sociais onde se verificam processos educativos reflete necessariamente os conflitos, as tensões, as relações de forças presentes em uma determinada sociedade.

Nesse sentido, podemos afirmar que a educação está sempre entrelaçada a uma ideologia. Ao mesmo tempo, porém, como processo que transmite, mas também cria e modifica valores, conceitos e modelos de comportamento, ela pode se constituir como **um motor propulsor de mudanças nas relações sociais existentes** e de superação das ideologias que as sustentam.

Mãos à obra



1. A partir das ideias que expusemos sobre a relação entre educação e cultura, reflita sobre as práticas educativas formais – isto é, dentro de uma instituição escolar - das quais você teve experiência como aluno(a). De que maneira, em sua opinião, elas se relacionam com a cultura da sua comunidade, da sua região e do seu país?

2. Ao continuar refletindo sobre as práticas educativas formais das quais você participou como aluno(a): elas, em sua opinião, refletem algum tipo de ideologia? Justifique sua resposta.

Educação, ensino e pedagogia

Para concluir esta aula, consideramos importante estabelecer algumas distinções conceituais entre termos que, muitas vezes, no senso comum acabam sendo utilizados como sinônimos: educação, ensino e pedagogia.

Antes de ler o texto a seguir, pense em como você costuma utilizar as três palavras mencionadas. Há diferenças, em sua opinião, entre elas? Se acredita que sim, quais apontaria?

Lembra do conceito de **educação** que construímos? Nele, concebemos o processo educativo como qualquer interação guiada por uma intencionalidade que produza transformações cognitivas e psíquicas permanentes nos sujeitos envolvidos. É, portanto, um conceito muito amplo.

O conceito de **ensino** é mais específico. Aranha define-o como a “transmissão de conhecimentos acumulados e que são indispensáveis à educação” (1989, p. 49-50). A distinção é muito sutil: a mesma autora reconhece que “no processo de educar, não há como separar tão nitidamente esses dois polos que se complementam” (Idem, p. 50). Sem dúvidas, os dois processos encontram-se na prática totalmente imbricados: todo ato educativo pressupõe práticas de ensino e toda prática de ensino participa de e contribui para configurar um processo de educação.

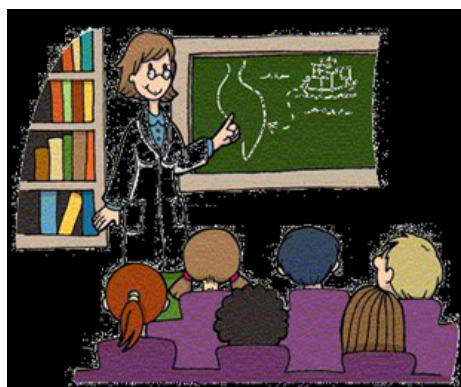


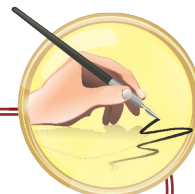
Fig. 12 - O ensino é apenas uma parte do processo educativo.

Porém, a transmissão de conhecimentos previamente selecionados como relevantes para os fins da educação é, como já vimos, apenas *uma parte* do complexo conjunto de interações que configuram um processo educativo, no qual todos os atores envolvidos – não apenas quem se propõe formalmente a ensinar - realizam aprendizagens significativas e provocam transformações nos outros, e no qual os conhecimentos não são meramente transmitidos, mas ressignificados, problematizados, reconstruídos coletivamente.

Quanto ao conceito de **pedagogia**, refere-se a toda e qualquer **reflexão geral sobre a educação** que vise definir seus objetivos, procurar métodos e instrumentos para atingi-los, estabelecer procedimentos e critérios para a avaliação de sua eficácia, problematizar as práticas educativas existentes, compreender os fundamentos ideológicos e culturais de determinadas formas de educar, pensar em práticas alternativas que se adéquem à realidade social e educacional de um determinado tempo e lugar, entre outras finalidades.

Enquanto a educação é um **processo** (embora necessariamente permeado por determinadas visões acerca de suas finalidades e seus métodos, isto é, de concepções pedagógicas), a pedagogia é uma **reflexão** sobre ele, uma atividade intelectual que visa produzir conhecimentos relevantes para orientar ou direcionar a ação educativa.

Diferentes ideias sobre os fins da educação e os métodos para atingi-los originaram, ao longo da história humana, diferentes teorias pedagógicas. É o que estudaremos na próxima aula.



1. A partir da distinção conceitual entre educação e ensino que expusemos, reflita sobre processos de ensino formais pelos quais você já passou como aluno(a), escolha um específico e responda às seguintes perguntas. Justifique todas as suas respostas.

a) De que forma foi realizada a transmissão dos conteúdos escolares?

b) Ela foi eficaz?

c) Quando você for ensinar, atuará da mesma forma de quando estudou ou de forma diferente?

2. Mantendo o foco sobre o processo de ensino que você escolheu como objeto de sua reflexão, identifique e descreva a visão – isto é, sua concepção pedagógica – que lhe parece ter acerca de:

Justifique todas as suas repostas.

a) Suas finalidades;

b) Os métodos para atingir essas finalidades;

c) Os critérios para avaliar a eficácia desses métodos.



Já sei!

Nesta aula, vimos que ninguém escapa de processos educativos: em nossas relações, estamos o tempo todo ensinando e aprendendo, muitas vezes, ao mesmo tempo. Vimos que não é possível formular uma concepção universal de educação válida para todo e qualquer tempo e lugar, pois a visão sobre a natureza, os propósitos e as implicações dos processos educativos emergem de relações e práticas sociais e culturais e de fatores ambientais, relacionais, psicológicos determinados. Buscamos, então, uma visão de educação compartilhada. Nessa busca, distinguimos educação de formação, entendendo essa última como todo processo de interação que implique em mudanças cognitivas e psíquicas permanentes nos sujeitos envolvidos. Com base nesse pressuposto, consideramos que um processo formativo se configura como educativo quando é guiado por uma intencionalidade que determina os fins das transformações a serem promovidas nos sujeitos em interação, os métodos através dos quais tais transformações são buscadas e as estruturas e sistemas que as promovem.

Vimos que a educação mantém um vínculo estreito com a cultura, pois a reprodução dos modelos de comportamento, valores, crenças, instituições etc. de uma sociedade exige práticas de transmissão desses conhecimentos que façam com que eles sejam incorporados à visão de mundo e aos modos de ser de seus membros e, ao mesmo tempo, lhes possibilite refletir sobre eles, questioná-los e, eventualmente, modificá-los. Também refletimos sobre a ligação indissociável que existe entre educação e ideologia, pois reflete, necessariamente, os conflitos, as tensões, as relações de forças presentes em uma determinada sociedade.

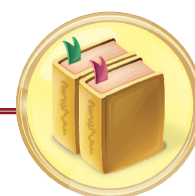
Distinguimos educação de ensino: entendemos esse último como a transmissão de conhecimentos acumulados, que é indissociável de todo processo educativo, mas do qual representa apenas uma parte, pois a aprendizagem significativa é tão essencial à educação quanto o ensino e porque os conhecimentos não são apenas transmitidos, mas ressignificados e (re)construídos no diálogo entre educador e educando. Por último, introduzimos o conceito de pedagogia, que entendemos como uma reflexão geral sobre a educação que visa produzir conhecimentos relevantes para orientar ou direcionar a ação educativa.

Autoavaliação



Vamos fazer agora um exercício de autoavaliação. Releia atentamente o texto desta aula, anotando os pontos que considerar mais importantes. Em seguida, leia os dois textos indicados nas leituras complementares e anote os tópicos que considerar mais relevantes. Após isso, sem recorrer às suas anotações, produza um texto no qual exponha – com base nos conteúdos estudados, nas leituras feitas e nas reflexões que desenvolveu ao longo da aula – os aspectos que, em sua opinião, configuram um processo educativo. Depois, confronte o texto que produziu, suas anotações e os textos sobre o que é educação para você que escreveu para os exercícios anteriores. Dessa forma, poderá identificar o que mudou em suas ideias sobre educação e entender se esta aula enriqueceu sua visão sobre o tema com o acréscimo de novos elementos, reforçou conceitos que já tinha ou os modificou.

Leitura complementar



CAMPOS, Daniela Gonçalves dos Santos. **Síntese das principais ideias contidas no livro O que é educação**. Autor: Carlos Rodrigues Brandão. Texto online. Disponível em <<http://www.slideshare.net/joaomaria/sintese-ideias>>

MATOS, Hugo Allan. **O que é educação, onde atua o educador e qual sua formação?** Texto online. Disponível em <http://hamatos.wordpress.com/2010/10/26/o-que-educao-onde-atua-o-educador-e-qual-sua-formao>.



Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 59-97.

_____. **Democratização da escola pública; a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita. Repensar a reforma, Reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2003.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2003.

Fonte das figuras

Fig. 01 - <http://4.bp.blogspot.com/-Dsh0IXdl4-c/TayvRDxE4PI/AAAAAAAAAdM/nlljwZIIJsD4/s1600/indios.jpg>

Fig. 02 - http://4.bp.blogspot.com/-efueUfO7PTM/TZTscpno_6I/AAAAAAB1w/I13CkWJEWmY/s1600/platao-grecia.jpg

Fig. 03 - <http://sincopa.org.br/imagens/noticias/edu.jpg>

Fig. 04 - http://4.bp.blogspot.com/-aqTZq3g_K0M/TjCY5fYwHTI/AAAAAAGU/reK2RaW13_8/s1600/educa%25C3%A7%25C3%25A3o+gr%25C3%25A9cia.jpg

Fig. 05 - http://www.conde.org.br/assets/images/oleiro2_peb.jpg

Fig. 06 - http://2.bp.blogspot.com/_CFBJfdtx7PI/SfhX6pl9DbI/AAAAAAAhkY/klcIV8b3dFM/s400/Historia+creche+-+C.+EDUCADOR.jpg

Fig. 07 - http://2.bp.blogspot.com/_ihqw2u7Ujts/SAVLHLNiwI/AAAAAAM0/lfmCq1h1Yh0/s320/untitled.bmp

Fig. 08 - http://sustentavel20.files.wordpress.com/2010/01/educacao_tecnologia.jpg

Fig. 09 - http://files.ciencia-em-si.webnode.pt/system_preview_detail_200000909-639d864975/koko2.jpg

Fig. 10 - <http://www.brasilcultura.com.br/wp-content/uploads/2012/01/acultjongo.jpg>

Fig. 11 - http://www.uenf.br/Uenf/fotos/FAVELA_BAIRRO_2583_1130414207.jpg

Fig. 12 - <http://3.bp.blogspot.com/-FIVAAamfaFo/ThdLIGJ2q1I/AAAAAABFA/snQCD86n3c4/s1600/ensinar.gif>




Licenciatura em Espanhol

Organização e Gestão da
Educação Brasileira

Antonino Condorelli

**As concepções pedagógicas na
história ocidental - 1. Do nascimento
da pedagogia ao Iluminismo**

Aula 02



Aula 02

As concepções pedagógicas na história ocidental - 1. Do nascimento da pedagogia ao Iluminismo

Apresentação e Objetivos

Nesta aula, abordaremos, resumidamente, as visões do processo educativo surgidas essencialmente no mundo ocidental - por serem as que mais influenciaram o pensamento e as práticas educacionais predominantes no Brasil - desde os primórdios da reflexão pedagógica até o começo do século XIX. No decorrer do estudo, refletiremos sobre as relações entre as diferentes visões da educação e os ambientes culturais de onde emergiram.

A partir dos conteúdos abordados, destacamos como objetivos relevantes a serem atingidos para esta aula:

- Compreender a importância que a reflexão sobre a educação e o estudo das ideias pedagógicas têm para as práticas educativas;
- Compreender as relações entre as ideias educacionais e os contextos culturais em que são gestadas;
- Despertar para uma reflexão sobre as relações entre as ideias educacionais do passado e o que acontece hoje, nas salas de aula, e em outros ambientes onde se produzem processos educativos.



Para Começar

Vejam os o que afirma o pedagogo e filósofo Moacir Gadotti sobre porque estudar as ideias pedagógicas:

O estudo das ideias pedagógicas não se limita a ser uma iniciação à filosofia antiga ou contemporânea. Também não se resume ao que os filósofos disseram a respeito da educação.

Mais do que possibilitar um conhecimento teórico sobre a educação, tal estudo forma em nós, educadores, uma postura que permeia toda a prática pedagógica. E essa postura nos induz a uma atitude de reflexão radical diante dos problemas educacionais, levando-nos a tratá-los de maneira séria e atenta.

Por ser *radical*, essa reflexão é também *rigorosa* e atinge principalmente as *finalidades da educação*. Não dá apenas uma resposta geral aos problemas educacionais. De certa forma, ela "morde" a realidade, isto é, pronuncia-se sobre as questões e os fatos imediatos que nos atingem como educadores.

A filosofia, a história e a sociologia da educação oferecem os elementos básicos para que *compreendamos* melhor nossa prática educativa e possamos transformá-la (GADOTTI, 2008, p. 15-16, grifo do autor).

Vejam agora as reflexões do mesmo autor sobre as tarefas da teoria da educação:

Semelhante trabalho de reflexão seria incompleto se também não mostrasse as *possibilidades da educação*.

(...) a teoria da educação tem por missão essencial subsidiar a prática.

A ligação entre a *teoria* e a *prática* é fundamental na educação. (...) Realizando essa ligação da teoria com a prática, tornamos vivo o pensamento. Assim, não nos apropriamos dele por deleite, por gosto pela teoria pura; mas porque ele, em confronto com a prática educacional, é reapropriado e transformado de forma coletiva. Em suma, nós o recriamos. Todo leitor da teoria da educação acaba praticando-a. Todo educador, ao interrogar-se sobre as finalidades de seu trabalho, está, de certa forma, filosofando, mesmo que não o pretenda (GADOTTI, 2008, p. 17-18, grifo do autor).



Antes de prosseguir, releia atentamente as passagens citadas. Em seguida, pare e reflita sobre as experiências educativas pelas quais já passou, seja como educando(a) ou como educador(a), como já fez na aula passada. O que essas experiências lhe ensinaram acerca das *possibilidades* da ação educativa? Pense sobre essa questão e, se quiser, anote suas reflexões.



A perspectiva metafísica da educação

1. O pensamento pedagógico na Antiguidade e na Idade Média

Como vimos na aula passada, a educação acontece em diversos contextos e de diferentes formas. Desde que a espécie humana povoa a Terra, ocorrem processos educativos. Durante muito tempo a humanidade não refletiu sobre a prática educativa, mas nenhuma sociedade deixou de experimentar formas de ensinar e de aprender, mesmo que espontaneamente, sem interrogar-se acerca de suas finalidades e sobre quais métodos contribuiriam para melhor atingi-las.

Lembra da definição que propomos de **pedagogia**? Se não, dê uma olhada na aula passada antes de continuar na leitura.

A pedagogia nasceu junto à filosofia, quando em diversos continentes os homens começaram a refletir de forma sistemática sobre a vida, a natureza e a sociedade. Surgiu em civilizações com um certo grau de divisão do trabalho e estratificação social, em que as práticas educativas – organizadas ou não ao redor de instituições especificamente prepostas para o gerenciamento dos processos de ensino e aprendizagem – desempenhavam um papel decisivo na reprodução social, embora estivessem destinadas a uma fatia minoritária da sociedade: as classes ou castas econômica e politicamente dominantes e, em alguns casos, as elites intelectuais que estas sustentavam e que legitimavam o seu poder. A importância da educação na configuração dessas sociedades fez surgir nas elites pensantes a exigência da construção e sistematização de conhecimentos que pudessem orientar as práticas educativas, um processo que demandava rigor conceitual e implicava na definição dos fins a serem perseguidos (ARANHA, 1989).

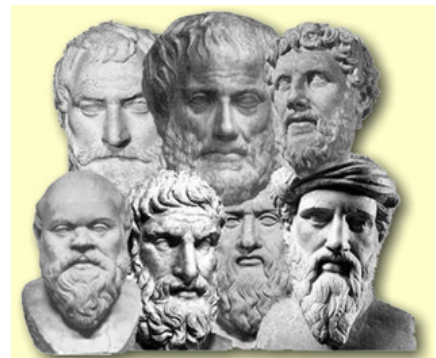


Fig. 01 - A reflexão pedagógica nasceu junto com a filosofia e, durante muitos séculos, esteve atrelada a ela.

Sociedades altamente estratificadas, sedentárias, baseadas na agricultura, que desenvolveram tecnologias para a produção e com altas concentrações de pessoas em núcleos urbanos começaram a nascer a partir do VI milênio a.C. na região da Mesopotâmia, que até o I milênio a.C. foi ocupada por diversos povos. Entre o V e o



Fig.02 - A pedagogia nasceu em civilizações complexas, para cuja manutenção a educação desempenhava um papel determinante.

I milênio a.C. surgiram muitas civilizações com essas características no Extremo Oriente, especialmente na China e na Índia, mas também em diversos países do Sudeste asiático; no Oriente Médio; no Norte da África e na África Subsaariana; na América Central e na região andina da América do Sul; na bacia do Mediterrâneo.

Antes de prosseguir, releia atentamente as passagens citadas. Em seguida, pare e reflita sobre as experiências educativas pelas quais já passou, seja como educando(a) ou como educador(a), como já fez na aula passada. O que essas experiências lhe ensinaram acerca das *possibilidades* da ação educativa? Pense sobre essa questão e, se quiser, anote suas reflexões.

Várias dessas sociedades elaboraram sistemas educacionais e, a partir do último milênio a.C., refletiram sobre os fins da educação e os métodos para atingi-los. Tais reflexões - como toda visão sobre a educação, como vimos na aula passada - estavam condicionadas pelas concepções gerais de homem, sociedade, natureza, conhecimento que circulavam naquelas sociedades; pelos conceitos e métodos de construção de representações sobre o mundo a partir dos quais aqueles povos organizavam a experiência; pelas complexas teias de relações psico-socioculturais, econômicas, políticas, tecnológicas, ambientais que caracterizavam aquelas civilizações.

Sendo o objeto desta disciplina a educação brasileira, cujas configurações históricas e atuais foram influenciadas essencialmente pelo pensamento educacional de matriz ocidental, que nasceu na Grécia por volta do VI século a.C., nos deteremos mais amplamente neste último. É preciso deixar bem claro, porém, que se trata apenas de uma escolha metodológica e que em muitas civilizações não-ocidentais - das médio-orientais às meso e sul-americanas; das do Extremo Oriente às africanas - foram desenvolvidas reflexões sobre a educação e elaboradas ideias pedagógicas, algumas das quais estão sendo integradas em abordagens contemporâneas dos processos educativos gestadas no próprio Ocidente.

Para realizar uma panorâmica - necessariamente resumida - do pensamento pedagógico ocidental, adotaremos a proposta de Maria Lúcia Aranha (1989), que categoriza as principais correntes educacionais da história do Ocidente em três grandes perspectivas epistemológicas¹: **a pedagogia metafísica, a perspectiva**

1 Uma perspectiva epistemológica é uma maneira de construir conhecimento acerca de

sociológica da educação e a pedagogia atual. Se trata de abordagens conceituais e metodológicas que, segundo a autora, caracterizam três maneiras de olhar para os fenômenos educacionais sobre as quais se edificaram ao longo da história diferentes teorias e correntes pedagógicas, perpassando-as como fios condutores ou eixos estruturantes.

Nesta aula, vamos expor sinteticamente algumas manifestações da primeira das três perspectivas pedagógicas apontadas por Aranha, para, em seguida, refletirmos juntos sobre o que elas têm em comum.

No início, e durante muitos séculos, a pedagogia



Fig. 04 - Durante muitos séculos, as reflexões sobre a educação assumiram uma perspectiva que a filósofa e pedagoga Lúcia Aranha considera *metafísica*.

se confunde com a própria filosofia, seja no Oriente como no Ocidente. Como mostra Aranha:

Os primeiros filósofos têm a viva preocupação de educar, contrapondo à consciência mítica o rigor da consciência racional. Os sofistas são educadores, e Sócrates ensina na praça pública. Nesse sentido, os filósofos teorizam sobre educação, não como um projeto específico, mas como decorrência do próprio filosofar (ARANHA, 1989, p. 52).

A reflexão sobre os fins da educação e as maneiras para atingi-los, portanto, durante vários séculos se inseriram dentro da investigação mais ampla sobre o homem, sobre os fenômenos naturais e sociais e sobre o conhecimento, utilizando categorias conceituais e métodos de análise da filosofia, não recortando os processos educativos como um objeto de estudo e de análise específico, com características que exigissem abordagens próprias. É a perspectiva que Aranha (1989) denomina **abordagem filosófica da educação** ou **pedagogia metafísica**. As abordagens metafísicas da educação, segundo a autora, abrangem desde os primórdios da reflexão pedagógica ocidental, na Grécia antiga, até aproximadamente meados do século XIX.

À medida que a reflexão pedagógica foi se distanciando da especulação filosófica e se centrando nos fenômenos educativos concretos, adquirindo métodos e conceitos próprios, foi perdendo cada vez mais essa dimensão ampla originária que algumas abordagens mais recentes estão tentando resgatar, como veremos mais na frente.

um determinado fenômeno, um olhar específico – escolhido entre vários possíveis – sobre um objeto de estudo. Toda perspectiva epistemológica pressupõe a escolha de conceitos-chave, sobre os quais se fundam as representações construídas sobre o objeto de análise, e de métodos ou procedimentos que norteiam a elaboração dessas representações.



Fig. 03 - As concepções educativas de cada civilização estão condicionadas pelas suas práticas sociais e culturais.



Fig. 05 - As mais antigas reflexões sobre a educação foram desenvolvidas pelo taoísmo, filosofia surgida no VI século a.C. na China.

Gadotti (2008) atribui o início dessa perspectiva pedagógica à mais antiga filosofia que refletiu sobre a educação: o *taoísmo*, surgido na China no VI século a.C. A educação taoísta aponta caminhos para a religação do homem com a que concebe como a força matriz de tudo o que existe – o *Tao* – que não pode ser descrito, só experimentado a partir de uma vida pacífica, tranquila, em harmonia com os fenômenos da natureza, cujo fluxo reflete a essência da própria vida.

Foi também na China que surgiu uma visão da educação que, naquele país, se perpetuou até a Revolução Cultural promovida por Mao Tsé-Tung no século XX e que guarda enormes afinidades com as práticas educacionais realizadas no Ocidente durante séculos. O filósofo Confúcio (551-479 a.C.) via na educação uma forma de forjar o senso moral, o respeito ao pai – que representava o imperador dentro dos lares – e o culto aos antepassados. Foi esse filósofo quem elaborou um método pedagógico baseado na memorização e a repetição de conteúdos pré-definidos, apresentados como verdades fechadas e imutáveis.

No subcontinente indiano, o complexo conjunto de tradições filosófico-religiosas genericamente abrigado sob a definição de *hinduísmo* – termo criado pelos ocidentais – também apresentava uma determinada concepção da educação: esta participava de um projeto maior de libertação da ilusão de um “eu” individual e de comunhão do homem com o princípio unificador universal, origem de tudo o que existe. Era uma visão educacional centrada no cultivo das qualidades espirituais em detrimento do corpo e das aparências do mundo. Ao mesmo tempo, porém, devido à estreita ligação que sempre existiu entre ideias e práticas pedagógicas e ideologia, como vimos na aula passada, a pedagogia baseada nos princípios



Fig. 06 - Em antigas civilizações orientais, a educação era concebida como um veículo para a libertação do homem das ilusões do mundo.

do hinduísmo durante muitos séculos também serviu para legitimar e reproduzir o sistema de castas e para excluir do acesso à educação as mulheres e os “intocáveis”.

Segundo Gadotti (2008), deve-se aos antigos egípcios a consciência da importância do **ensino**, que passou a ser concebido como uma arte. Foi nessa civilização que as bibliotecas passaram a ser concebidas como instrumentos educativos e a escrita assumiu um papel decisivo da reprodução e recriação do conhecimento.

A pedagogia *hebraica*, cujos fins eram a conformação à vontade de Deus e a obediência aos pais, baseava-se na repetição de conteúdos pré-concebidos e na revisão dos mesmos. Os métodos educacionais hebreus, herdados pelo *cristianismo*, influenciaram profundamente a educação e a cultura ocidental.



Fig. 07 - A Grécia antiga é considerada o berço do pensamento e das ideias pedagógicas ocidentais.

O pensamento que os historiadores consideram, porém, o berço da cultura e da educação ocidental é o da *Grécia* antiga, especialmente as ideias desenvolvidas no chamado *período clássico* – V e IV século a.C. – em suas duas mais destacadas polis ou cidades-estado: Esparta e Atenas. Em ambas, refletiu-se amplamente sobre a natureza humana – ou seja, sobre o que é, de onde vem e para onde vai o homem – e as diferentes respostas que emergiram nortearam concepções pedagógicas que, embora divergentes, afundavam suas raízes no mesmo terreno filosófico: a noção de *paidéia* ou educação integral, que Gadotti define como a

“integração entre a cultura da sociedade e a criação individual de outra cultura numa influência recíproca” (2008, p. 30).

Franco Cambi (1999) destaca que não existia um modelo único de *paidéia*, mas um pluralismo de visões fundamentadas na mesma concepção da educação como formação do homem no diálogo entre a cultura estabelecida e a pesquisa individual, a busca de respostas sobre a realidade empreendida pelo próprio sujeito. Por isso, o autor considera a noção como “o centro teórico da elaboração pedagógica da Antiguidade, que tem no seu centro a experiência grega, e no centro desta está o período dos séculos V e IV” (CAMBI, 1999, p. 88).

Gadotti resume as características comuns aos diversos modelos de *paidéia*: “A *educação do homem integral* consistia na formação do corpo pela ginástica, na da mente pela filosofia e pelas ciências, e na da moral e dos sentimentos pela música e pelas artes” (2008, p. 30, grifo do autor).



Fig. 08 - O conceito de *paidéia*, concebido na Grécia clássica, se baseia em uma visão da educação como formação integral do ser humano.

A concepção de homem predominante em Esparta o via como “o resultado do seu culto ao corpo – devia ser forte, desenvolvido em todos seus sentidos, *eficaz* em todas suas ações” (GADOTTI, 2008, p. 29, grifo do autor). Por isso, a visão pedagógica espartana enfatizava o exercício físico e a educação moral. Já em Atenas, a realização plena do homem era concebida como sua libertação dos sentidos e das paixões por meio da razão, pela qual atingiria sua essência verdadeira, situada além da existência empírica, e passaria a enxergar a realidade como ela é. Por isso, a pedagogia ateniense, embora valorizasse muito o esporte e a atividade física, privilegiava a formação da mente.

A Grécia antiga, especialmente o chamado período clássico compreendido entre os séculos V e IV a.C., apresenta uma enorme riqueza de tendências pedagógicas. Entre elas, com base em Gadotti (2008) e em Cambi (1999), lembramos: 1. A de **Pitágoras**, segundo o qual a educação consistia em realizar na existência humana a ordem intrínseca do universo, que se encarnava na matemática; 2. A de **Isócrates**, que enxergava na retórica e no domínio da linguagem, mais do que na reflexão, a chave para o desenvolvimento da racionalidade; 3. A de **Xenofontes**, discípulo de Sócrates, que com base na ideia de *dignidade humana* de seu mestre foi o primeiro a defender a educação das mulheres, embora a restringisse aos conhecimentos necessários para administrar o lar e atender os interesses do marido. Mas os pensamentos da Grécia clássica que, na visão unânime dos estudiosos, foram o que mais influenciaram a cultura e a educação ocidental foram os de Sócrates, Platão e Aristóteles. Para **Sócrates**, a formação integral do homem se opera por meio da *maieutica*, a arte de trazer de dentro para fora a perfeição que o indivíduo já possui em potência, o que é realizado a partir do diálogo com um mestre externo ou com um *daimon* interior que levanta dúvidas, desperta inquietações, problematiza pressupostos, instiga à pesquisa e, nessa *dialética*, unifica as oposições construindo unidades cada vez mais ricas. **Platão** sustenta que o papel da educação é despertar o homem para o mundo das ideias, que representa sua essência verdadeira e a de todas as coisas e se encontra além das aparências do mundo empírico. Na visão de **Aristóteles**, a pedagogia tem por finalidade a realização das virtudes racionais e a formação ética do homem pela atividade do *nous* (intelecto), que representa o centro da vida psíquica e moral do indivíduo e que é exercitado pelo cultivo da vida contemplativa.

O vídeo a seguir apresenta uma panorâmica da educação na Grécia clássica:

<http://www.youtube.com/watch?v=UPfW1utTF1A&feature=related>

Confira!



O pensamento grego influenciou profundamente, após a gradual conquista da Grécia por parte de Roma entre o II e o I século a.C., a cultura e, conseqüentemente, as ideias pedagógicas romanas. Na Roma arcaica, antes das mudanças trazidas pela influência grega, a educação tinha um caráter essencialmente prático e era concebida como formação familiar e civil, com ênfase na construção do *civis romanus* (o cidadão romano), baseada na consciência de seus direitos e deveres, definidos pelo código jurídico. Sendo a formação do cidadão romano uma responsabilidade em grande parte familiar, a mulher era reconhecida como sujeito educativo, responsável pela escolha dos mestres aos quais confiavam a educação dos filhos e ela mesma sujeita à iniciação na *virtus* (virtude) romana.

Após a conquista da Grécia, cuja cultura acabou conquistando seu vencedor, como lembra o poeta Horácio em um famoso verso, a pedagogia romana passou a valorizar a formação do intelecto em detrimento do trabalho manual. A formação integral do homem passou a ser o escopo último do processo educativo, que tinha um caráter essencialmente humanista, entendendo a *humanitas* - termo com o qual foi traduzido *paidéia* - como "aquela cultura geral que transcende os interesses locais e nacionais" (GADOTTI, 2008, p. 42). Tratava-se, como no pensamento grego, de uma cultura cuja aquisição permitia a plena realização das potencialidades humanas. O caráter de universalidade conferido à *humanitas* justificava a pretensão romana de estendê-la a todos os outros povos, constituindo-se em ideologia que legitimava as conquistas militares. Essa universalização da cultura greco-romana, como aponta Gadotti (2008), acabou sendo conseguida por meio do cristianismo.

Muitos pensadores da Roma antiga refletiram sobre a educação. Com base em Cambi (1999) e Gadotti (2008), lembramos sinteticamente alguns deles. **Catão**, cuja visão pedagógica enfatizava a formação do caráter. **Marco Terêncio Varrão**, que propôs um modelo de formação baseado na *virtus* romana, especialmente as qualidades de piedade, honestidade e austeridade. **Marco Túlio Cícero**, que considerava como finalidade última da educação a formação de um orador sustentado pela *humanitas* e que fosse ao mesmo tempo filósofo, poeta, jurista, ator e mestre da dialética. **Marco Fábio Quintiliano**, segundo o qual o centro do processo educativo devia ser o conteúdo do discurso, o processo de ensino e aprendizagem devia ocorrer em um espaço que estimulasse alegria (*schola*) e devia ser facilitado por um *ludi-magister* (mestre do jogo). **Sêneca** concebia o homem como capaz de autodirigir-se e conceber-se como parte de um todo maior, sustentado por uma racionalidade superior. Assim, sua visão educativa centrava-se na ética, valorizando as ideias e igualdade e de amor universal, e enfatizava a *educação* para a vida, em contraposição a uma *educação* para a escola. **Plutarco** concebia a educação como



formação da virtus e do caráter e defendia que os processos educativos se centrassem nas *biografias dos grandes homens*, que funcionassem como exemplos vivos das virtudes a serem atingidas por meio da imitação. **Marco Aurélio**, que se tornou imperador e deixou um importante legado de intervenções legislativas e administrativas, considerava todos os homens partes integrantes do mundo do qual são, sem distinções, uma emanação - o que gera a obrigação da ajuda recíproca - e via na autoformação permanente do sujeito por meio da meditação à razão última da educação.

Confira no vídeo a seguir uma interessante síntese dos principais princípios da educação na Roma antiga.

http://www.youtube.com/watch?v=KL_ZDb8hOf8

Os pensamentos filosófico e pedagógico medieval – que, como na Antiguidade, estavam indissociavelmente entrelaçados - giram ao redor das doutrinas e interpretações elaboradas em torno das duas tradições religiosas que dominaram, respectivamente, a Europa e o Oriente Médio durante muitos séculos: o Cristianismo e o Islã.

O longo período que vai do século IV até o final do século XV d.C. - embora caracterizado por uma densa teia de processos econômicos, políticos, sociais e culturais específicos que configuraram de diferentes formas as sociedades que nele se sucederam, transformaram ou confrontaram – do ponto de vista filosófico e pedagógico é perpassado, a nosso ver, por três grandes fios condutores: 1. Na Europa Ocidental, o controle de todos os aspectos da cultura e da educação pela Igreja Cristã, especialmente a Católica; no Mundo Árabe, a forte influência do Islã, nascido no século VI, na cultura e no pensamento; 2. O confronto e, ao mesmo tempo, a recíproca influência e as trocas entre a cultura cristã e a muçulmana; 3. A preservação da cultura greco-romana: no Mundo Árabe, estudada, interpretada e enriquecida; na Europa, subordinada e submetida ao crivo ideológico da doutrina cristã.

Contrariamente à imagem que - a partir da Renascença - o senso comum construiu ao redor da chamada Idade Média, geralmente concebida como uma “idade das trevas” do pensamento, ela foi uma época de intensas reflexões, discussões, trocas de ideias e buscas. Exemplo disso foi o surgimento na Europa, a partir do século XII, das universidades: Bolonha, Paris, Salerno, Oxford, Siena, Heidelberg, Viena, entre outras.

No confronto-encontro da Europa cristã com o mundo islâmico, pensadores árabes como Ibn



Fig. 09 - O pensamento pedagógico da Europa medieval estava indissolúvelmente atrelado às doutrinas da Igreja Cristã.

Sina, Al-Biruni e Averróis influenciaram profundamente a cultura ocidental, fazendo-lhe redescobrir a antiguidade greco-romana, o que originou uma importante experiência intelectual: a *escolástica*, que procurou conciliar a razão crítica com a fé cristã.

Ibn Sina, conhecido no Ocidente como *Avicena*, foi um filósofo árabe de saber enciclopédico, autor de uma vasta obra que abrange quase todas as esferas do conhecimento de sua época (os séculos X e XI). **Al-Biruni** foi astrônomo, matemático, físico, geógrafo, historiador, linguista, farmacólogo, filósofo e poeta e deu uma enorme contribuição para a sistematização e a ampliação do conhecimento acumulado até a sua época (os séculos X e XI). **Averróis**, muçulmano nascido na Espanha no século XII, contribuiu de forma significativa na transmissão e o enriquecimento da antiguidade clássica greco-romana e defendeu um universalismo cultural que sustentava a coexistência pacífica das três grandes religiões monoteístas: Judaísmo, Cristianismo e Islã.



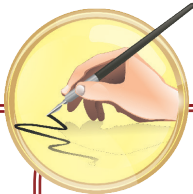
O pensamento escolástico refletiu sobre a educação. **Pedro Abelardo**, um de seus principais expoentes, delineou – com base em Aristóteles – uma “concepção crítica do pensamento e da pesquisa filosófica que diz respeito à formação de um sujeito como intelectual autônomo e, justamente, crítico” (CAMBI, 1999, p. 187), propondo um modelo formativo baseado na razão livre - que não enxergava como contraposta, mas como complementar à fé – e no cultivo da dúvida.

Tido como o maior representante da escolástica, **São Tomás de Aquino** considerava que a revelação divina estava *além* da razão, mas não *contra* ela e, também inspirado em Aristóteles, concebia a educação como um processo que visa o desabrochar de todas as potencialidades inatas do homem: uma concepção de educação integral que opera uma síntese entre a pedagogia cristã, que visa essencialmente à iniciação aos mistérios da fé, e as ideias educacionais greco-romanas clássicas.

O seguinte vídeo apresenta uma interessante panorâmica da educação na época conhecida como medieval:

<http://www.youtube.com/watch?v=VY7ymGKyBtl>

Confira!



Mãos à obra

1. Releia o texto anterior e, refletindo sobre os conteúdos expostos, disserte sobre as seguintes questões:

a) Em sua opinião, o pensamento pedagógico antigo oriental e o ocidental têm características comuns - apesar de suas diferenças filosóficas, dos diferentes métodos propostos e dos diversos contextos de onde emergiram - ou não?

b) Em sua opinião, há características que acomunem o pensamento pedagógico da Antiguidade greco-romana e o medieval, para além da enorme diversidade de ideias que apresentam?

c) O que apresenta de único e específico, em sua opinião, cada um dos macro-blocos de pensamento pedagógico que apresentamos: o da China antiga; o da Índia antiga; o da Grécia antiga; o da Roma antiga e o da Europa medieval?

Justifique e argumente todas suas respostas.

2. Reflita sobre as experiências educacionais pelas quais já passou, seja como aluno(a) ou como docente, e responda: em sua opinião, as ideias pedagógicas da Antiguidade greco-romana deixaram algum legado nas práticas educativas das quais você teve experiência? Justifique e argumente sua resposta.

3. Retomando a reflexão iniciada no exercício anterior, responda: em sua opinião, o pensamento educacional medieval deixou alguma influência nas práticas pedagógicas que você vivenciou? Justifique e argumente sua resposta.

A perspectiva metafísica da educação

2. A pedagogia renascentista

Antes de prosseguir, assista este vídeo que vai lhe ajudar a se familiarizar de forma descontraída, com cenas extraídas de obras cinematográficas, com o contexto em que foi gestado o pensamento pedagógico renascentista e as principais ideias educacionais daquela época.

<http://www.youtube.com/watch?v=KRvGvoYTH10>

A época que vai do final do século XV a aproximadamente meados do século XVI, que na Europa se autodenominou Renascença em contraposição ao suposto “período de trevas” medieval, revalorizou a cultura greco-romana, incluindo a exaltação do corpo como manifestação da perfeição que o homem pode alcançar, e deslocou o eixo do pensamento da reflexão sobre a fé revelada à reflexão sobre o homem e os fenômenos da natureza.

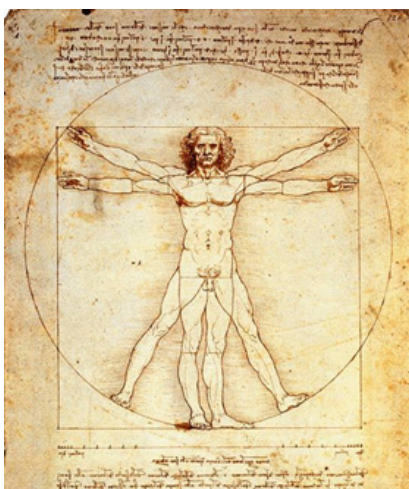


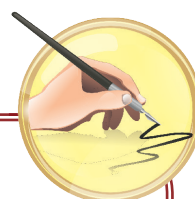
Fig. 10 - A Renascença é o berço do humanismo filosófico, que coloca o homem no centro do universo.

Foi na época renascentista que floresceu o *humanismo* filosófico como o entendemos hoje: uma concepção do mundo que vê o homem como centro do universo ou da criação, máximo degrau na escala – não concebida ainda como evolução – das espécies, um ser acabado, essencialmente perfeito e que pode manifestar essa sua perfeição por meio de um treinamento adequado do corpo e da mente. É uma concepção da qual deriva uma ética centrada no conceito de *dignidade humana*, ainda hoje muito presente em nossa cultura, que atribui a maior importância às aspirações e necessidades do homem - em detrimento das demais espécies - e valoriza ao máximo as capacidades humanas, especialmente a *racionalidade*, percebida como a nossa principal característica. Essa nova concepção antropológica fez emergir projetos pedagógicos que visavam a plena realização da perfeição humana e se centravam na valorização do indivíduo.

Destacamos alguns pensadores renascentistas que elaboraram ideias pedagógicas. O italiano **Vittorino da Feltre**, considerado um dos precursores da “escola nova” dos séculos XIX e XX, defendia uma educação individualizada que incentivasse o autogoverno dos educandos e se baseasse na imitação. O holandês

hereges” e promulgou um índice de livros proibidos - e fundando, em 1534, a Companhia de Jesus, que tinha como missão converter os hereges e alimentar a fé cristã. A doutrina pedagógica jesuíta, fundada por **Inácio de Loyola**, previa a formação em latim e grego, em filosofia e em teologia e seu método se compunha de cinco momentos: prelação, contenda ou emulação, memorização, expressão e imitação. Na contra-tendência do pensamento renascentista, a educação jesuítica privilegiava o conhecimento dogmático em detrimento do cultivo do espírito crítico, o respeito à tradição e uma formação mais científica e moral do que humanista. Na pedagogia dos jesuítas, tudo estava rigidamente pré-definido, inclusive a posição das mãos e o modo de levantar os olhos dos educandos, para evitar qualquer estímulo à independência pessoal.

Mãos à obra



1. Releia o texto anterior e, após refletir sobre os conteúdos expostos, responda: em sua opinião, o pensamento pedagógico renascentista e o medieval têm características comuns ou apresentam apenas diferenças quanto às perspectivas conceituais e propostas educativas? Justifique sua resposta.

2. Compare as ideias pedagógicas renascentistas com as da Antiguidade greco-romana e descreva o que, a seu ver, elas têm em comum e os traços específicos da visão educacional da Renascença.

3. Reflita sobre as experiências educacionais pelas quais já passou, seja como aluno(a) ou como professor(a), e responda: em sua opinião, as ideias pedagógicas renascentistas deixaram algum legado nas práticas educativas que você experienciou? Justifique e argumente sua resposta.

A perspectiva metafísica da educação

3. O pensamento pedagógico “moderno”

A grande maioria dos historiadores identifica, entre os séculos XVI e XVII, o surgimento de um fenômeno cultural que definem de “modernidade”, que estaria caracterizado pela definitiva separação entre fé e razão - sendo esta última concebida como a única forma de conhecimento válido do mundo - e, pelo estabelecimento do *método científico* de construção de conhecimento, formalizado da maneira mais completa e sistemática por **René Descartes**.

O método científico clássico concebe a realidade como algo externo e completamente separado do sujeito que a conhece, regida por leis imutáveis que podem ser apreendidas pela observação minuciosa e a generalização a partir do concreto (o *método indutivo* pregado por **Francis Bacon**) ou pela experimentação - que verifica ou desmente hipóteses - e quantificadas em modelos matemáticos exatos. Outra característica essencial do método científico, definida por Descartes em seu *Discurso do método*, é a divisão dos fenômenos a serem conhecidos em partes cada vez menores a serem analisadas separadamente, de forma a poder conhecê-las em profundidade. Essa perspectiva epistemológica está na raiz da especialização cada vez maior das ciências.



Fig. 12 - Para atuar na educação, é fundamental refletir sobre o que ela é e o que pode ser.

Na contramão da historiografia dominante, nós não concordamos com o conceito de “modernidade”, que a enxerga como uma ruptura radical, definitiva, com visões, ideias, práticas e métodos de construção de conhecimento anteriores, como se, a partir de um certo momento da história humana, ou melhor, do Ocidente, tivesse se produzido uma separação drástica e irreconciliável entre subjetividade e objetividade, razão e emoção, lógica e mito, natureza e cultura, ciência e senso comum. Ao contrário, consideramos que esses elementos são e sempre foram inseparáveis, estreitamente entrelaçados, imbricados uns nos outros e que se afetam e redefinem mutuamente. A razão está permeada de emoção (desejos inconscientes, pulsões, anseios, medos, neuroses etc., que governam determinadas operações de pensamento que convencionamos de considerar “racionalis”); a ciência está impregnada de mitos (narrativas não-problematizadas assumidas como verdades autoevidentes e que fundamentam inteiras construções conceituais); e assim por diante. A própria ideia de “modernidade” como ruptura com toda a cultura e as formas de construir conhecimento do passado é um mito. Porém, não deixaremos de utilizar a expressão “modernidade”: apenas, usaremos-la de maneira problematizada, cientes de que é uma construção conceitual promovida pelo próprio pensamento que se percebe como “moderno”, ou seja, purificado de toda uma série de elementos que não reconhece como próprios, embora, de fato, estejam tatuados em

sua forma de conhecer e relacionar-se com o mundo.

Cambi sustenta que o pensamento pedagógico “moderno” nasce permeado por uma ambiguidade estrutural, que o situa ao mesmo tempo na dimensão da libertação e na do domínio, originando “um projeto complexo e dialético, também contraditório, animado por um duplo desafio: o da emancipação e o da conformação, que permanecem no centro da história moderna e contemporânea como uma antinomia constitutiva, talvez não superável, ao mesmo tempo estrutural e caracterizante da aventura educativa do mundo moderno” (1999, p. 203). Um projeto que, com o surgimento e a progressiva consolidação dos Estados nacionais no mundo Ocidental, começa a ser colocado no âmbito do Estado e não mais da família, da Igreja, de preceptores ou de entidades privadas ou filantrópicas.

O pensamento pedagógico da dita “modernidade” rejeita a perspectiva humanista e defende “a superioridade do domínio do mundo exterior sobre o domínio do mundo interior, a supremacia das coisas sobre as palavras” (GADOTTI, 2008, p. 78). Na visão dessa época, a educação humanista precisava ser substituída pela *educação científica* e a finalidade da aquisição do conhecimento era a preparação para a ação sobre o mundo.

Perdeu-se o interesse pelo estudo das línguas e da cultura greco-romana e nasceu



Fig. 13 - A ideia de *tabula rasa* de Locke, que concebe a mente da criança como um papel em branco, terá uma enorme influência na pedagogia ocidental.

o interesse pelos estudos científicos, incentivado pelo surgimento das ciências naturais, da química e da física. A educação deixou de ser considerada um meio para atingir a perfeição do homem e passou a ser vista como um instrumento que, pela aquisição do conhecimento, permitiria o domínio da natureza. O conceito de *tabula rasa* do filósofo **John Locke**, que concebia a mente da criança como um papel em branco onde o professor poderia “escrever” tudo o que quisesse, influenciou profundamente a visão pedagógica “moderna”, fundamentando até os dias atuais todas as visões reprodutivistas da educação, que a concebem o ensino como mera

transferência de conteúdos já prontos por parte do educador e, a aprendizagem como *apreensão* passiva deles pelo educando.

O mais destacado pensador da educação dessa época foi o tcheco **João Amos Comênio** (Jan Amos Komensky), considerado o primeiro sistematizador do discurso pedagógico da história ocidental, que “relaciona organicamente os aspectos técnicos da formação com uma abrangente reflexão sobre o homem” (CAMBI, 1999, p. 287).

Esse pensador foi o primeiro a conceber um sistema articulado de ensino e a reconhecer que todos os homens, indistintamente, têm igual direito à educação, defendendo que o fim da educação é a *formação universal de todo o gênero humano*. Também sustentou que a educação deveria ser permanente, ou seja, acontecer ao longo

de toda a vida de um indivíduo, preconizando o conceito contemporâneo de educação continuada. A defesa de uma educação permanente baseava-se em uma visão do sujeito humano como um ser em permanente construção e que, portanto, em eterna formação.

Os princípios fundamentais da pedagogia de Comênio são:

1. O da *panscholia*, segundo o qual a educação é um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida, mas com modalidades diferentes em cada fase da existência do indivíduo;
2. O da *pambiblia*, segundo o qual a educação necessita do estudo de todo o saber produzido pelo homem ao longo de sua história, de maneira sistemática e organizada ao redor de três domínios do conhecimento (o "mundo", ou seja, a realidade externa ao indivíduo; a "mente", seu universo interior; e a "revelação", a palavra divina);



Fig. 14 - O pensador tcheco João Amos Comênio, do século XVII, é considerado o pai da pedagogia como a entendemos hoje.



Fig. 15 - Comênio foi o primeiro pedagogo a defender a ideia de uma educação permanente, que se desenvolva ao longo de toda a vida.

3. O da *pandidascalia*, segundo o qual a educação precisa fundamentar-se nos princípios da *universalidade* (dando tudo a todos, indistintamente), da *simplicidade* (utilizando os *meios certos* e evitando o intelectualismo) e da *espontaneidade* (valorizando o aspecto lúdico do processo de aprendizagem).

Com relação ao método de ensino, Comênio sustenta que deve ser completo e articular de maneira orgânica três momentos: síncrise (a apresentação do objeto de conhecimento em sua totalidade), análise (a divisão do objeto em partes e o exame detalhado de cada uma delas) e síntese (a recomposição das partes em

uma totalidade dotada de um novo sentido). A finalidade desse método era permitir ao educando compreender a relação entre as coisas e sua relação com o todo.

Comênio também refletiu sobre como deveria se organizar a escola, que via como o elemento central do seu projeto educativo. Em sua obra principal, a *Didática Magna*, defende que o sistema educacional deveria abranger 24 anos da vida do



Fig. 16 - Na *Didática Magna*, Comênio foi o primeiro pensador a formular uma proposta sistemática de organização do sistema de ensino.

indivíduo e se estruturar em quatro tipos de escolas: a *escola materna*, dos 0 aos 6 anos, que cultivaria os sentidos e ensinaria a falar; a *escola elementar* ou vernácula, dos 6 aos 12 anos, que ensinaria a língua materna, a leitura e a escrita, exercitaria a imaginação e a memória, o canto, as ciências sociais e a aritmética; a *escola latina* ou ginásio, dos 12 aos 18 anos, que estaria dedicada ao estudo das ciências; e a *academia* ou universidade, dos 18 aos 24 anos, que estaria destinada a estudos especializados e preveria trabalhos práticos e as viagens.

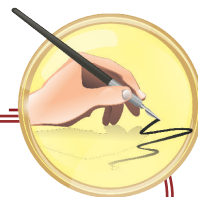
Pare um momento e releia os parágrafos que resumem as principais ideias pedagógicas de Comênio. O que percebe de novo com relação às reflexões sobre a educação dos séculos anteriores, descritas nesta aula? Reflita e, se quiser, anote as suas considerações. Leia, agora, o próximo parágrafo e confronte suas observações com as nossas afirmações.

Como se pode perceber, a obra de Comênio está permeada por uma intencionalidade pedagógica e uma sistematicidade na reflexão sobre os diversos aspectos da educação que nenhum pensador, antes dele, tinha apresentado. Por isso, é considerado o pai da pedagogia como a entendemos hoje: uma reflexão sistemática sobre os fins da educação, baseada numa determinada concepção de homem, que articula de modo coerente métodos e técnicas que visam à realização dessas finalidades.

O vídeo a seguir que resume alguns dos mais importantes princípios pedagógicos defendidos por João Amos Comênio. Assista:

<http://www.youtube.com/watch?v=txiv6alCy5E>

Mãos à obra



1. Releia o texto anterior e, refletindo sobre os conteúdos expostos, explique se, em sua opinião, o pensamento pedagógico dito "moderno" e o das épocas anteriores têm características em comum e quais os traços específicos e distintivos do primeiro. Justifique e argumente sua resposta.

2. Reflita sobre as experiências educacionais pelas quais já passou, seja como aluno(a) ou como docente, e responda: em sua opinião, quais as ideias pedagógicas "modernas" deixaram algum legado nas práticas educativas que você vivenciou? Justifique e argumente sua resposta.

3. Retomando a reflexão anterior, descreva a influência que, a seu ver, as ideias de João Amos Comênio tiveram sobre a educação que você vivenciou. Justifique e argumente sua resposta.

A perspectiva metafísica da educação

4. A pedagogia do Iluminismo

Antes de começar a leitura do próximo texto, assista ao vídeo a seguir sobre a pedagogia na Europa do século XVIII:

<http://www.youtube.com/watch?v=abEbyDKekWo>

Foi no século XVIII que operou-se a virada mais significativa na pedagogia dita "moderna". Quem a realizou foi o filósofo francês **Jean-Jacques Rousseau**, autor de um dos grandes clássicos da pedagogia ocidental: o *Emílio*.

Os principais pensadores do século em que Rousseau viveu costumam ser definidos de "iluministas", pois seu traço mais característico é a defesa da razão como

única fonte legítima para a construção de conhecimento verdadeiro e fundamento da ética e da política, em contraposição ao obscurantismo que enxergavam na Igreja e ao absolutismo político. A defesa apaixonada da razão atrela-se às liberdades do indivíduo, característica central do pensamento liberal que impregna a obra monumental de Diderot e D’Alambert, *A Enciclopédia*, que sistematiza a visão de mundo iluminista, e que desembocará na Revolução Francesa de 1789.

O século XVIII alia, como nunca antes da história do Ocidente, pedagogia e política: a segunda é concebida como pressuposto, fundamento da primeira e, juntas, são os veículos por meio do qual se pretende operar uma reforma integral do homem e da sociedade, na perspectiva dos ideais liberais ou, como no caso de Rousseau, para reconduzi-las à sua condição natural. Em sua recusa do despotismo político dos monarcas e da repressão cultural da Igreja, o Iluminismo acentuou a busca da liberdade individual iniciada pelos pensadores do século anterior e, em contraposição à corrupção da sociedade, preconizou a volta ao estado *natural do homem*, encarnado no ideal do *bom selvagem* de Rousseau.

Segundo vários historiadores das ideias pedagógicas, o pensamento do filósofo francês representa um marco que inaugurou “uma nova era na história da educação” (GADOTTI, 2008, p. 87) ou, como afirma Cambi (1999), operou uma “revolução copernicana” em pedagogia. Isso porque *colocou no centro do processo educativo a criança*, opondo-se a todas as ideias correntes, sejam as tradicionais como as do seu século.

Rousseau elaborou uma nova concepção da infância: a partir dele, a criança não será mais considerada como um pequeno adulto, mas como um sujeito com características próprias, que precisam ser compreendidas pelo educador. O pensador via a infância como próxima ao estado original do homem: boa por natureza, sociável, solidária. Para educar a criança, o educador – corrompido pela sociedade – deveria desfazer-se de suas concepções erradas sobre a existência, que perverteriam seu educando, e aproximar-se do estado deste último: ou seja, o educador precisa se tornar também educando de quem educa. Além do mais, Rousseau concebia a infância como se desenvolvendo em etapas sucessivas, distintas entre si em termos de capacidades cognitivas e comportamentos morais, que – por pressupor diferentes modos de aprendizagem – requeriam diferentes métodos de ensino. Uma visão extremamente atual que antecipa as abordagens do século XX.

Dois outros conceitos de Rousseau repercutiram de forma significativa na pedagogia: os de *educação negativa* e *educação indireta*. O primeiro refere-se a não-intervenção consciente por parte do educador no processo de aprendizagem espontânea da criança em sua interação com o mundo: uma escolha pedagógica deliberada, apropriada em determinadas situações. O segundo indica a aprendizagem que se dá pelo contato do sujeito com o mundo, sem a mediação intencional do



Fig. 17 - Rousseau opera uma virada decisiva no pensamento pedagógico ocidental, colocando a criança no centro do processo educativo.

educador. Trata-se de concepções atuais, das quais estão impregnadas propostas pedagógicas do início do século XXI.

Com a Revolução Francesa, o controle da educação passa da Igreja para o Estado, como pregava o Iluminismo. Começa, nessa época, primeiro na França e depois em vários outros países da Europa influenciados pelos ideais revolucionários, o esforço para estabelecer um *sistema público* de ensino gerenciado pelo Estado. Com a Revolução, se reconheceu – como defendiam os intelectuais iluministas – que a mudança política da sociedade estava indissolivelmente atrelada a uma reforma do sistema educacional.



Fig. 18 - A tomada da Bastilha, momento decisivo da Revolução Francesa de 1789, a partir da qual começa a ser discutido um sistema público de ensino.

Algumas contribuições importantes para o pensamento pedagógico entre o final do século XVIII e o começo do XIX foram:

- A de **Friedrich Fröbel**, que idealizou os *jardins da infância*. Em sua concepção, o desenvolvimento da infância passava pela *atividade espontânea* (o jogo), uma *atividade construtiva* (o trabalho manual) e o *estudo da natureza*. Considerava a *autoatividade* como a base metodológica de todo processo educativo e valorizava a expressão corporal, a gestualidade, a ludicidade (vista como a primeira forma de autoexpressão), o canto e a linguagem (vista como a primeira forma de expressão social).
- A de **Immanuel Kant**, considerado um dos maiores filósofos da cultura ocidental. Sua concepção do conhecimento superou a contradição entre a visão platônico-cartesiana, segundo a qual as ideias são inatas, e o empirismo de Locke, pelo qual todo saber é adquirido a partir da experiência. Na visão de Kant, algumas noções são inatas, como as de espaço e tempo que não existem fora da mente e que permitem organizar a experiência sensível, mas o conhecimento do mundo provém desta última, do contato com as coisas. Para esse pensador, cada indivíduo se torna o que é pela educação que recebe e o fim do processo educativo é permitir que o homem se desenvolva acima de sua existência animal – percebida como meramente mecânica – e crie sua própria felicidade, livre do instinto, por meio da razão. Para isso, o método exige *disciplina* para dominar as tendências instintivas; *formação cultural*, para se apropriar do conhecimento acumulado pela humanidade por meio da razão; *formação moral*, para adquirir a consciência do dever; e *civilização*, que garante segurança social.
- A de **Johann Heinrich Pestalozzi**, educador suíço que acreditava que o desenvolvimento psíquico da criança tivesse prioridade sobre a aquisição de conhecimento. Sustentava que as qualidades da criança brotam de dentro da mesma

se cultivadas corretamente e que o desenvolvimento precisava ser harmonioso, acompanhando os diferentes estágios pelos quais – em sua visão – se articulava: o *estado natural*, caracterizado pelo instinto; o *estado social*, que não seria uma condição moral, apenas uma modificação do estado natural para regular a vida em sociedade; e o *estado moral*, a conquista da consciência e da vontade. Pestalozzi estava convencido de que a chave da reforma da sociedade residisse na educação das classes populares e fundou um instituto para crianças pobres órfãs em que praticou suas ideias pedagógicas. Porém, como destaca Gadotti (2008), na visão pestalozziana a educação a ser ministrada às classes dirigentes e a das classes populares deviam ser distintas: a das primeiras seria uma formação para governar a sociedade, enquanto a das segundas seria uma educação para o trabalho. Assim, a pedagogia de Pestalozzi – na esteira da visão do economista inglês **Adam Smith**, considerado o pai da doutrina econômica liberal - anunciou o que será um princípio característico da educação burguesa, sistematizado mais na frente pelo pensamento pedagógico positivista.



Fig. 19 - Segundo o educador suíço Pestalozzi, o desenvolvimento psíquico da criança é mais importante do que a aquisição de conhecimento.

- A de **Johann Friedrich Herbart**, considerado um pioneiro da psicologia científica. Em sua concepção, o método do ensino precisava se articular em quatro passos formais: a *clareza* na exposição dos conteúdos (demonstração do objeto de conhecimento); a *associação* de um conteúdo com outro apreendido anteriormente (comparação); a *sistematização* dos conteúdos (generalização); a *aplicação* dos conhecimentos adquiridos a situações concretas. O processo educativo, segundo Herbart, devia ter objetivos múltiplos relacionados com as *diferenças individuais* e os *interesses dos educandos*.

Expusemos até agora um amplo leque de visões pedagógicas que se sucederam, ao longo dos séculos, na história da civilização ocidental. Antes de prosseguirmos nessa exposição, vamos parar para refletir sobre todas as que apresentamos até este momento. Antes de começar a apresentá-las, ressaltamos que adotamos a lente conceitual de Aranha (1989) que as categoriza como manifestações de uma macro-abordagem do fenômeno educativo, que a autora denomina **perspectiva metafísica da educação**.



Fig. 20 - A pedagogia até o início do século XIX se funda em uma perspectiva essencialista da educação, pensando-a a partir de concepções a priori.

Antes de continuar na leitura, pare e reflita sobre todos os conteúdos apresentados até este momento. Apesar da imensa variedade de conceitos, propostas e visões, tem algum elemento que - em sua opinião - perpassa todas elas? Reflita sobre suas raízes, isto é, sobre o olhar acerca do fenômeno da educação a partir do qual elas se estruturam. Em sua opinião, esses olhares têm algo em comum? Se quiser, anote suas considerações e, depois, confronte-as com o texto a seguir.

Segundo Aranha (1989), o que caracteriza todas as visões fundamentadas em um *enfoque metafísico* da educação é que elas se baseiam no *conceito* de educação, ou seja, acentuam a especulação *a priori* sobre como ela deveria ser, a partir de uma determinada concepção do homem, em detrimento da análise das práticas pedagógicas concreta, dos fatos educativos. Em todas as visões pedagógicas expostas até agora, de fato, a educação é concebida como parte de um processo maior: o da **plena realização das potencialidades humanas**, na grande maioria dos casos, ou o do **domínio do homem sobre a natureza**, no da pedagogia dita "moderna".

Trata-se, portanto, de uma abordagem *essencialista* da pedagogia, isto é, fundada em concepções *a priori* do homem e da educação. Essa perspectiva caracterizou as ideias pedagógicas durante um período extremamente longo da história ocidental, como vimos, e ainda hoje continua se manifestando, convivendo ou integrando-se com outras tendências.

A partir do século XIX, a perspectiva que fundamenta a reflexão sobre a educação começa a mudar, como estudaremos na próxima aula.

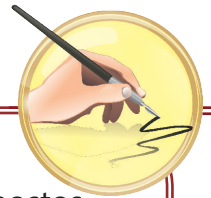
Os dois vídeos a seguir percorrem a história das ideias pedagógicas desde os primórdios até o começo do século XX, abrangendo o longo período abordado nesta aula. Assista-os para complementar os conteúdos estudados até agora.

Las corrientes pedagógicas – Parte 1:

<http://www.youtube.com/watch?v=PjdJgrliXPs>

Las corrientes pedagógicas – Parte 2:

http://www.youtube.com/watch?v=GQ8_SskyFtU&feature=relmfu



1. Releia o texto anterior e, refletindo sobre os conteúdos expostos, explique se, em sua opinião, as ideias pedagógicas forjadas durante o Iluminismo e as das épocas anteriores têm características em comum e quais os traços específicos e distintivos das primeiras. Justifique e argumente sua resposta.

2. Reflita sobre as experiências educacionais pelas quais já passou, seja como aluno(a) ou como professor(a), e responda: em sua opinião, quais as ideias pedagógicas iluministas deixaram algum legado nas práticas educativas que você experienciou? Justifique e argumente sua resposta.

3. Explique se, em sua opinião, as ideias pedagógicas de Jean-Jacques Rousseau tiveram algum tipo de influência sobre a educação que você vivenciou. Justifique e argumente sua resposta.

4. Continuando a refletir sobre os processos educativos pelos quais passou em sua vida, explique se - em sua opinião - as ideias dos pedagogos e pensadores do final do século XVIII e o começo do XIX apresentadas no texto anterior tiveram algum tipo de influência sobre as práticas educativas das quais você teve experiência. Justifique e argumente sua resposta.



Já sei!

Nesta aula, percorreremos resumidamente as principais ideias sobre a educação – especialmente, sobre suas finalidades e sobre os métodos considerados mais apropriados para alcançá-las – concebidas por filósofos e educadores desde os primórdios da reflexão pedagógica, em torno do VI século a. C., até o começo do século XIX. Exploramos, essencialmente, as ideias pedagógicas ocidentais, por serem as que mais influenciaram a discussão sobre educação e a organização dela no Brasil.

Vimos que a reflexão pedagógica surgiu em sociedades altamente estratificadas e com uma divisão interna do trabalho e dos papéis sociais complexos, nas quais os processos educativos – organizados ou não ao redor de instituições formais – desempenhavam um papel determinante na configuração e na reprodução da cultura. Também vimos que, desde o seu nascimento e, durante muitos séculos, a pedagogia se confunde com a filosofia, da qual é concebida como um ramo: nessa fase, a educação não é percebida por quem pensa sobre ela como um objeto de estudo específico, independente da reflexão geral sobre o homem e o mundo e que requeira a elaboração de abordagens conceituais e de métodos de análise próprios. Por isso, tanto na Antiguidade oriental e ocidental como na Idade Média e na Renascença europeias, a educação está atrelada à ideia de *formação integral do homem* (o ideal grego da *paideia*, incorporado pelos romanos na noção de *humanitas*): seja na perspectiva da sua libertação das ilusões do mundo (como na visão do taoísmo na China e do hinduísmo na Índia), na sua completa adequação a uma ordem social ou divina (como na China confuciana, no antigo Egito, entre os hebreus e na Roma arcaica), na da sua aproximação à revelação divina (como na Europa medieval) ou na da realização plena de seus potenciais inatos (como na Grécia e na Roma clássicas e na Renascença europeia).

Na Europa do século XVII, com a elaboração do *método científico* de construção de conhecimento e o nascimento das primeiras ciências, o eixo se desloca para o *domínio da natureza por parte do homem*, para o qual a educação deveria prepará-lo, treinando-o para conhecer os fenômenos de forma científica e para agir sobre o mundo. É dessa época a primeira reflexão sistemática sobre a educação, desenvolvida por João Amos Comênio, que relaciona de forma orgânica aspectos técnicos do processo educativo e uma visão global do homem. O Iluminismo do século XVIII, que culmina na Revolução Francesa de 1789, que decreta o triunfo dos ideais políticos e filosóficos liberais, prossegue nessa tendência, valorizando a razão como única fonte legítima de conhecimento verdadeiro, contra o despotismo político e o obscurantismo religioso; defendendo o estudo da natureza em contato direto com ela contra uma educação baseada nos livros e colocando, com Jean-Jacques Rousseau, a infância no centro dos processos educativos, concebendo a criança não mais como um adulto em miniatura, mas como um sujeito com características específicas que precisam ser estudadas e compreendidas pelo educador.

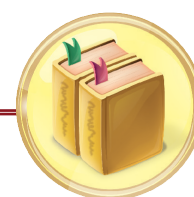
Categorizamos todas as concepções abordadas nesta aula como manifestações de uma determinada perspectiva ou determinado olhar sobre os fenômenos educativos, que – com base no pensamento de Maria Lúcia Aranha (1989) – chamamos de **perspectiva metafísica da educação**. Definimos essa abordagem como um enfoque *essencialista* dos processos educativos, ou seja, como uma perspectiva que funda a reflexão sobre esses últimos em concepções *a priori* do homem e da educação.

Autoavaliação



Agora que você tem uma noção geral das principais ideias pedagógicas concebidas no Ocidente desde a Antiguidade até o Iluminismo, releia o texto de Moacir Gadotti colocado no início desta aula, em que o autor expressa sua opinião sobre por que estudar a teoria da educação e, fundamentando-se nos conteúdos que expusemos, nas referências, nas leituras e material audiovisual complementares que sugerimos e nas reflexões que você mesmo(a) desenvolveu a partir dos exercícios propostos - escreva um texto contendo, no mínimo, uma lauda, dissertando sobre o quê, em sua opinião, o estudo das concepções de educação das épocas que abordamos até agora pode aportar às suas práticas educacionais de futuro(a) docente do espanhol como língua estrangeira.

Leitura complementar



ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

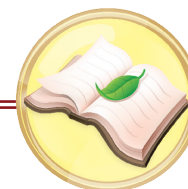
DALBOSCO, Cláudio Almir. **O iluminismo pedagógico de Rousseau**. 31º Encontro da ANPEd, 2008. Disponível em: < <http://www.anped.org.br>>.

LOBATO, Vivian da Silva. **Revisitando a educação na Grécia antiga: a paidéia**. 2001. 39 f. Monografia (Graduação). Curso de Pedagogia, Centro de Ciências Humanas e Educação, Universidade da Amazônia, Belém, 2001.

NARODOWSKI, Mariano. **A pedagogia moderna**. Texto online. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/fe190d/texto07.htm>>

O Humanismo na educação. Texto online. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-humanismo-na-educacao/35533>>.

SILVA, Gladenice T. da. **Religiosidade, educação e a pedagogia medieval como alavancas propulsoras para uma nova era, o Renascimento**. Texto online. Disponível em: <<http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/religiosidade,-educacao-e-a--pedagogia-medieval-como-alavancas-propulsoras-para-uma-nova-era,-o-renascimento-7417/artigo>>.



- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2008.

Fonte das figuras

- Fig. 01 - http://2.bp.blogspot.com/-KFjR7-Hp3PU/Tknd-IQq0JI/AAAAAAAAAO4/rBV3bpUI-To/s1600/filosofos_griegos_sombra4.jpg
- Fig. 02 - http://1.bp.blogspot.com/_tdilwMMx5OA/TLMONfycHul/AAAAAAAAAwc/AV157wylT68/s1600/Antigas_Civilizacoes.jpg
- Fig. 03 - [http://4.bp.blogspot.com/-zZihjt1mjPc/TOCCzeMaR3I/AAAAAAAAAes/LzxwP9otAW0/s1600/Rei+Tut+e+Nefertiti+com+seus+filhos+com+Aton+\(deus+sol\)+no+centro.jpg](http://4.bp.blogspot.com/-zZihjt1mjPc/TOCCzeMaR3I/AAAAAAAAAes/LzxwP9otAW0/s1600/Rei+Tut+e+Nefertiti+com+seus+filhos+com+Aton+(deus+sol)+no+centro.jpg)
- Fig. 04 - http://1.bp.blogspot.com/_MNjvTyDyXgc/TLtOjqtH8I/AAAAAAAAABMQ/bKBFQeEiz3w/s1600/untitled.bmp
- Fig. 05 - <http://www.livredesi.com/wp-content/uploads/2009/11/tao-china-5000-anos.jpg>
- Fig. 06 - <http://4.bp.blogspot.com/-UwccSqEaMqE/TefvNg8piXI/AAAAAAAAABc/BIMe142JLkY/s1600/India.jpg>
- Fig. 07 - <http://viagensbaratas.com.pt/wp-content/uploads/Panteao-Acropolis-Atenas-Grecia.jpg>
- Fig. 08 - http://2.bp.blogspot.com/_UILQdMJ4joE/TLWiZUFd25I/AAAAAAAAALY/bXpLxXC4DuA/s1600/Rafael+-+A+Escola+de+Atenas.jpg
- Fig. 09 - http://www.ricardocosta.com/pub/images/hist%20e%20mem_arquivos/histemem2.JPG
- Fig. 10 - <http://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2009/08/homemvitruviano.jpg>
- Fig. 11 - <http://img-srzd.s3.amazonaws.com/srzd/upload/l/u/luterobiblia.jpg>
- Fig. 12 - http://la-philosophie.com/wp-content/uploads/2010/09/rene_descartes.jpg
- Fig. 13 - <http://www.themoralliberal.com/wp-content/uploads/2011/09/John-Locke-3.jpg>
- Fig. 14 - <http://www.moravacizmoravy.estranky.cz/img/original/55/jan-amos-komensky.jpg>
- Fig. 15 - <http://www.blogdomarlon.com.br/wp-content/uploads/2009/05/jan-vermeulen-sec-xvii.jpg>
- Fig. 16 - <http://revistaescola.abril.com.br/img/historia/022-comenio-03.jpg>
- Fig. 17 - http://projetophronesis.files.wordpress.com/2009/04/nb_pinacoteca_ramsay_portrait_of_jean-jacques_rousseau.jpg
- Fig. 18 - http://1.bp.blogspot.com/_wHlo2AGOG2A/TD5CZEJYyzI/AAAAAAAAAw/hK_hIO9nYG8/s1600/Bastille.jpg
- Fig. 19 - http://4.bp.blogspot.com/-weG6i8wvmGQ/TozgLxcZKI/AAAAAAAAAhY/cTcTyAci4_Y/s1600/pestalozzi2.jpg
- Fig. 20 - http://1.bp.blogspot.com/_MNjvTyDyXgc/TG87NSBmJI/AAAAAAAAAK0/1jKuwLwkNdc/s1600/iluminismo.jpg



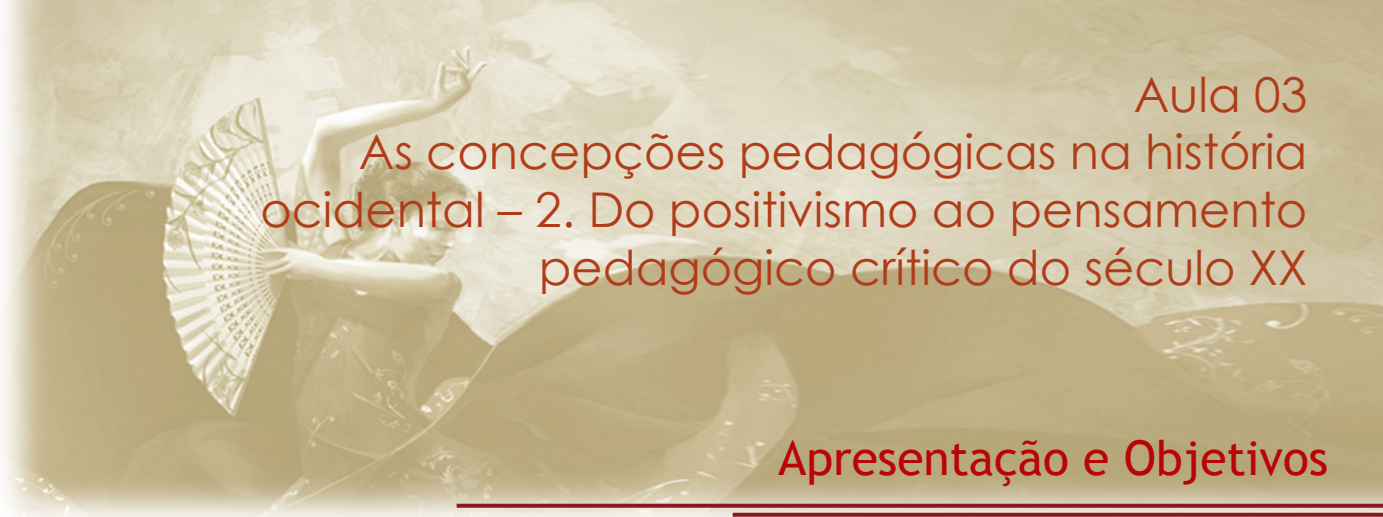
Licenciatura em Espanhol

Organização e Gestão da
Educação Brasileira

Antonino Condorelli

**As concepções pedagógicas na história
ocidental – 2. Do positivismo ao pensamento
pedagógico crítico do século XX**

Aula 03



As concepções pedagógicas na história ocidental – 2. Do positivismo ao pensamento pedagógico crítico do século XX

Apresentação e Objetivos

Nesta aula, continuaremos a explorar de forma panorâmica as principais concepções de educação surgidas no Ocidente, desde o começo do século XIX – onde paramos na aula anterior – até a segunda metade do século XX. No decorrer da apresentação, refletiremos sobre as relações entre as diferentes visões pedagógicas abordadas e os ambientes culturais de onde emergiram.

Dessa forma, os objetivos para esta aula são:

- Compreender a importância da reflexão sobre as finalidades e os métodos da educação para a prática educativa;
- Compreender as relações entre as ideias educacionais e os contextos culturais em que são gestadas;
- Despertar para uma reflexão sobre as relações entre as ideias educacionais do passado e do presente e o que acontece, efetivamente, nas salas de aula e em outros ambientes onde se produzem processos educativos.



Para Começar

Reveja o último vídeo apresentado no final da aula anterior, que corresponde à segunda parte de um documentário em espanhol que expõe as principais correntes pedagógicas da história ocidental. Esse trecho do documentário ilustra as ideias dos últimos pensadores que estudamos na aula passada e introduz novas visões da educação, surgidas na Europa e nos Estados Unidos entre meados do século XIX e meados do século XX. Confira:

http://www..com/watch?v=GQ8_SskyFtU&feature=relmfu

Antes de prosseguir na leitura, reflita sobre o que acaba de assistir: em sua opinião, do ponto de vista da abordagem geral do processo educativo, há algo que diferencia o conjunto de visões pedagógicas do longo período histórico que estudamos na aula anterior e as concepções mais recentes apresentadas pelo documentário? Anote as suas considerações, quando achar oportuno.

Assista, agora, a um novo vídeo que corresponde à terceira e última parte do mesmo documentário.

http://www.youtube.com/watch?v=_UAA92UMJDA&feature=relmfu

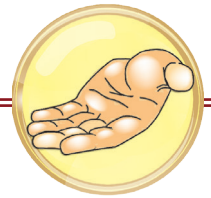
Reflita sobre o conjunto de concepções da educação, ilustradas nessa última parte do documentário. Em sua opinião, essas concepções apresentam algo diferente das demais visões pedagógicas que você estudou até agora, incluindo as do vídeo anterior? Se acha que sim, o que há de diferente? Anote as suas reflexões, se achar oportuno.

Para concluir, antes de começar o estudo desta aula, reflita sobre o clipe da música *Another Brick in the Wall*, da banda de rock britânica Pink Floyd, que finaliza o documentário. Se não conhece o significado da letra, veja no link abaixo a tradução para o português do trecho cantado no clipe, o da parte 2 da canção:

<http://www.vagalume.com.br/pink-floyd/another-brick-in-the-wall-traducao.html>

Você concorda com o conteúdo da letra? Já fez experiência do tipo de educação descrita e criticada pela música de Pink Floyd?

Reflita sobre essas questões e anote as suas considerações quando achar oportuno. Depois, confronte suas reflexões sobre todos os temas que levantamos aqui e as nossas considerações que exporemos ao longo desta aula.



A perspectiva sociológica da educação

1. Os pensamentos pedagógicos positivista e socialista

Na aula passada, exploramos resumidamente um leque extremamente amplo e diversificado de concepções pedagógicas, focando-nos essencialmente no pensamento ocidental, desde os primórdios da reflexão sobre a educação até o começo do século XIX. Apesar da imensa diversidade de conceitos e métodos pedagógicos formulados durante esse longo período da história humana, para fins metodológicos, classificamos todas as ideias abordadas até agora como diferentes manifestações de uma percepção ou abordagem geral do processo educativo que, com base em Maria Lúcia Aranha (1989), chamamos de **perspectiva metafísica da educação**. Definimos essa perspectiva como essencialista, isto é, fundada em concepções, a priori, do homem e da educação: ela foca o conceito de educação, mais do que fenômenos educativos concretos, e especula sobre como os processos educativos *deveriam ser*, sem se preocupar em analisar e em tentar compreender como de fato funcionam.



Fig. 01 - A partir do século XIX, a pedagogia passa a se focar sobre os aspectos concretos da educação, vista como fato social.

Na Europa do século XIX, uma nova perspectiva sobre os fenômenos educativos começa a ganhar força. Aranha (1989) a denomina de **perspectiva sociológica** ou **abordagem científica da educação**. Vamos conhecer as principais manifestações dessa maneira de pensar a educação para, em seguida, refletirmos sobre o que elas

têm em comum e buscamos defini-la.

Com a emergência do *pensamento positivista*, de um lado, e do *socialista*, de outro, opera-se uma virada epistemológica – isto é, uma significativa mudança de foco - na forma de se conceber e se construir conhecimento sobre todos os fenômenos, incluindo os humanos e os sociais.

O positivismo, cujo máximo expoente foi o pensador francês **Auguste Comte**, defendeu a necessidade de se observar e analisar todos os fenômenos, inclusive os humanos, por meio do *método científico*. Sustentando que todos os fenômenos precisavam ser percebidos como fatos regidos por leis naturais, imutáveis e previsíveis, que poderiam ser conhecidas por meio de hipótese e experimentação e acreditando que a observação do mundo humano e social, assim como o do natural, poderia livrar-se de qualquer pressuposto *a priori*, o pensamento positivista atribuiu o status de *ciências* a todas as áreas do conhecimento – sociologia, antropologia etc. – que abordam fenômenos especificamente humanos. Nasceram, assim, as *ciências humanas*, cujos métodos de construção de conhecimento e critérios de validação do mesmo deviam adequar-se aos das ciências físico-biológicas ou *naturais*.



Lembra das considerações que expusemos na aula passada sobre a pretensão do pensamento que se concebe como “moderno”, do qual o positivismo é uma das manifestações, de *purificar* o conhecimento expulsando deles todos aqueles elementos - emoção, desejos, crenças, pressupostos cognitivos conscientes ou inconscientes, etc. - que considera impróprios para a construção de um saber legítimo, dotado de um suposto “rigor” e de status de “verdade”? Reflita sobre a concepção positivista das ciências humanas: como você enxerga a ideia de estender aos fenômenos humanos e sociais os métodos de observação das ciências físicas e biológicas? Acha que é possível um conhecimento isento de pressupostos *a priori*, inclusive nessas últimas? Qual a sua visão do conhecimento? Esses interrogantes são fundamentais para quem vai enveredar pelo caminho do ensino. Pense sobre essas questões e anote suas considerações, se achar oportuno.

Coerentemente com essa perspectiva epistemológica, o projeto pedagógico do positivismo pautava-se, como afirma Franco Cambi (1999), na transformação da pedagogia em uma *ciência da educação*, por um lado, e, por outro, na redefinição dos currículos formativos que deveriam passar a girar ao redor da ciência, “vista como o conhecimento típico e central do mundo moderno baseado na indústria e como um feixe de disciplinas altamente formativas, tanto no plano intelectual como no do caráter” (p. 467). Isso implicava na adaptação dos métodos de construção de conhecimento pedagógico e dos diferentes conceitos e visões – filosóficas, sociológicas, antropológicas, didáticas etc. - a partir das quais a pedagogia vinha se configurando aos critérios das ciências naturais, abrangendo “tanto os princípios de observação orgânica, de argumentação dedutiva e de coerência sistemática, quanto àqueles

ligados ao princípio geral da evolução e a uma fundação fisiológica dos fenômenos psíquicos” (Idem, p. 467).

Além desses aspectos, hoje amplamente questionados, Cambi (1999) mostra que se deve também ao pensamento positivista a defesa da educação como *dever* das sociedades contemporâneas e como *direito* de cada cidadão. Com o positivismo, a *escola* passa a ser concebida como instrumento fundamental para o desenvolvimento educativo.

Um dos máximos expoentes da pedagogia positivista foi o sociólogo francês **Émile Durkheim**. Concebendo a educação como um *fato social*, ele via a pedagogia como uma *teoria da prática social*. Nessa visão, a educação é percebida como o veículo privilegiado da socialização do indivíduo, isto é, como o instrumento por meio do qual este incorpora as normas, os valores e os modelos de comportamento dominantes da sociedade. Ela é vista também como um instrumento que perpetua nas novas gerações as tradições culturais, por um lado, e, por outro lado, o nível de desenvolvimento social e cultural atingido por um povo¹.



Fig. 02 - O sociólogo francês Émile Durkheim concebia a pedagogia como uma teoria da prática social.

Durkheim considerava a sociedade como um organismo regido por leis mecânicas: um sistema composto por diferentes órgãos, cada um dos quais desempenha uma função específica. Do correto desempenho do papel de cada órgão depende o funcionamento global do corpo social. Cabia à educação, segundo o sociólogo, permitir que isso acontecesse, pois ela faz com que as crianças incorporem maneiras de ver, de sentir e de agir que não desenvolveriam espontaneamente e que correspondem aos diferentes papéis que a sociedade necessita que elas desempenhem. Contrariamente ao que pensava Rousseau, Durkheim acreditava que o homem nasce egoísta e é a sociedade que o torna solidário por meio da educação. Portanto, na visão durkheimiana – que condensa no máximo grau o projeto pedagógico positivista – a principal finalidade da educação é satisfazer

1 A ideia de “nível” de desenvolvimento – seja tecnológico, cultural, de organização social, etc. – implica numa visão linear da evolução humana e social, tipicamente positivista, que a concebe como uma curva ascendente que vai de estágios supostamente “primitivos” a estágios cada vez mais “avançados” ou “civilizados”. Essa concepção não tem em conta o caráter intrinsecamente híbrido de todas as sociedades, o fato de que todas – sem distinção – evoluem e se transformam a partir de objetivos, prioridades e modelos de desenvolvimento diferentes, nenhum dos quais é “superior”, mais válido ou mais legítimo que os outros. É uma visão essencialmente etnocêntrica, isto é, que universaliza o modelo particular de desenvolvimento de uma sociedade e o transforma em parâmetro para a análise e a avaliação das formas de organização das demais sociedades. Essa visão etnocêntrica, incorporada no senso comum do homem ocidental, caracterizará o pensamento sociológico, antropológico e também pedagógico europeu – e, em geral, ocidental – durante muito tempo, mostrando consistentes resquícios ainda hoje.

às necessidades sociais.

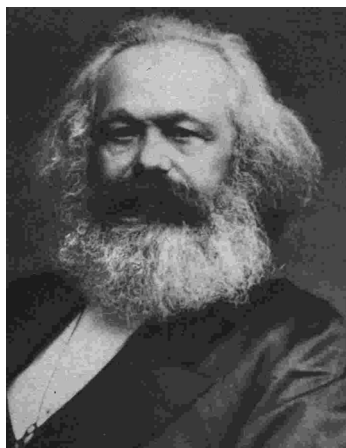


Fig. 03 - O filósofo alemão Karl Marx foi o principal teórico do socialismo: suas ideias tiveram uma influência fortíssima na pedagogia do século XX.

O pensamento socialista nasce da mesma matriz cognitiva do positivista, a pretensão de estender o método científico de observação e compreensão da realidade aos fenômenos humanos e sociais e de construir, assim, um conhecimento supostamente dotado de "rigor" e legitimidade, mas apresenta uma visão ideológica diametralmente oposta, que se reflete em sua visão da educação. Se a pedagogia positivista era essencialmente conservadora, pois visava consolidar e fortalecer o *status quo* das sociedades industriais emergentes na Europa do século XIX, a socialista nasceu no seio de movimentos históricos pela democratização da educação, uma vez que participava de um projeto mais amplo de transformação social que idealizava uma sociedade sem classes.

Os principais teóricos do socialismo foram os pensadores alemães **Karl Marx** e **Friedrich Engels**. Em duas de suas obras principais, *A ideologia alemã* e o *Manifesto do Partido Comunista*, eles ressaltam a estreita ligação que enxergavam entre a educação e a organização da sociedade ao redor dos interesses da classe dominante. Em sua visão, o sistema educativo – como a própria cultura e todas as outras instituições sociais, em primeiro lugar a família – representava um instrumento ideológico que manifesta e transmite a concepção de mundo, os valores, as normas, os modelos de comportamento e os interesses socioeconômicos e políticos da classe no poder.

A evolução histórica dos sistemas e das instituições educativas, segundo Marx e Engels, estava atrelada às transformações econômico-sociais. Portanto, para esses dois filósofos não era possível pensar a educação independentemente da realidade social e econômica e dos conflitos de classes que a caracterizavam. Assim, a pedagogia deixava de ser idealizada como um pensamento neutro e adquiria finalidades políticas precisas: a manutenção do **status quo**, na perspectiva da classe burguesa dominante, ou a sua transformação, na das classes oprimidas.

Segundo Cambi (1999), o modelo pedagógico elaborado por Marx e Engels introduziu na pedagogia contemporânea duas propostas radicalmente inovadoras. A primeira é o papel central que atribuíram, em sua proposta educativa, ao *trabalho produtivo* no âmbito escolar. Essa ênfase no trabalho manual, ligado à fábrica (e, por meio dela, à sociedade como um todo), tinha o papel de



Fig. 04 - A pedagogia marxista atribuiu uma importância decisiva ao trabalho produtivo no processo educativo.

consolidar a relação entre o indivíduo e seu ambiente histórico e natural, posto que, no pensamento dos dois filósofos, o homem só se torna tal na troca material com a sociedade e com a natureza. A fusão de atividades intelectuais e trabalho produtivo – que representa o âmago da proposta de uma “escola politécnica”, idealizada por Marx - tinha o objetivo de promover *homens completos* religando a dimensão mental e a material, que o modelo de educação intelectualista tradicional fazia perceber como separadas e inconciliáveis.

O segundo legado fundamental da pedagogia marxiana², de acordo com Cambi (1999), é a ênfase que põs na *estreita ligação entre educação e sociedade*. Essa relação evidencia tanto o caráter inevitavelmente ideológico – no sentido que atribuímos a essa expressão na aula 01 – de todo sistema educativo e pensamento pedagógico, como a possibilidade da educação e da pedagogia projetarem alternativas à organização social e educacional vigentes.



Fig. 05 - Um dos principais legados da pedagogia marxista é a ênfase na estreita ligação entre educação e sociedade.

As concepções de Marx e Engels influenciaram profundamente o pensamento, a política, as sociedades e também a educação do século XX, época em que algumas de suas ideias – reinterpretadas, reelaboradas e adaptadas a realidades e contextos sócio-históricos diferentes em relação aos dos dois filósofos que as gestaram – inspiraram, acabando completamente distorcidas nesse processo, a organização social e política dos países do chamado “socialismo real”, nas quais foram também aplicadas em larga escala – de forma problemática e, muitas vezes, também distorcida – suas propostas pedagógicas.

2 Para fazermos referência ao pensamento de Karl Marx, utilizamos o termo “marxiano”, ao invés do mais comum “marxista”, porque entendemos que esse último remete para visões de pensadores sucessivos inspirados em Marx, que reelaboraram suas ideias, em não à do filósofo alemão em si.

“Socialismo real” é a expressão com a qual costuma-se identificar o conjunto de regimes totalitários de inspiração “comunista” – embora todos tenham distorcido profundamente, na tentativa de aplicá-las, as ideias socialistas nas quais acreditavam se basear – que, desde a Revolução Russa de 1917 até o queda do Muro de Berlim em 1989, dominaram uma consistente fatia do planeta, do Leste europeu à China, incluindo diversos países africanos e algumas repúblicas latino-americanas, e que ainda sobrevivem – embora, em muitos casos, reconfigurados do ponto de vista econômico-político – em alguns desses países. Para saber mais e refletir sobre a experiência do socialismo real, confira o seguinte artigo:

O socialismo real: um balanço - http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S0034-83092003000100008&script=sci_arttext

As ideias socialistas e os partidos, os movimentos e as demais forças políticas e sociais que nelas se inspiraram desempenharam também um papel fundamental em muitos países externos ao bloco do “socialismo real”, contribuindo na conquista de direitos trabalhistas e civis; na organização e a conscientização social e política das classes populares; na implementação de práticas sociais, culturais e educacionais alternativas às dominantes; enriquecendo o debate intelectual e a produção artística; participando da luta pela democracia contra regimes autoritários e da democratização de sociedades fortemente estratificadas.

Nos campos da pedagogia e da educação, como veremos, algumas das principais correntes pedagógicas e das mais significativas práticas educacionais do século XX – inclusive no Brasil - inspiraram-se na perspectiva histórico-crítica do pensamento socialista, enriquecendo-o, aprofundando-o e reelaborando-o.

O marxismo pedagógico do século XX desenvolveu, aprofundou e reinterpretou as ideias de Marx e Engels, muitas vezes traduzindo-as para realidades nacionais, estratégias políticas e tendências educativas distintas e hibridando-as com outras visões.

Cambi (1999) identifica algumas características essenciais que podem definir a pedagogia marxista do século passado: 1. A relação estreita que percebia entre educação e sociedade, segundo a qual todo ideal pedagógico e prática educativa implicavam em interesses ideológicos ligados à estrutura econômico-política da sociedade que os expressava; 2. O vínculo entre educação e política, que implicava que as práticas educativas estivessem atreladas a estratégias políticas de construção de uma nova sociedade; 3. A ênfase no trabalho produtivo dentro do processo educativo, como instrumento para promover uma formação integral do homem; 4. A concepção, inspirada em Marx, de “homem multilateral”, isto é, libertado de condições de alienação e subjugação; 5. A oposição a qualquer forma de espontaneísmo, enfatizando a disciplina e o esforço que exigiria a educação.



Destacamos sinteticamente alguns dos principais expoentes do pensamento pedagógico marxista de século XX. O russo **Anton Semionovich Makarenko** foi o mais importante pedagogo soviético, que – diferentemente da grande maioria de seus compatriotas – ao invés de aplicar fórmulas pré-concebidas construiu suas propostas educativas no decorrer de experiências concretas, de forma totalmente não-dogmática. Sua pedagogia centrava-se no “coletivo”, concebido como um organismo social vivo e complexo, em permanente autoconstrução, que é ao mesmo tempo o meio e o fim da educação: o veículo através do qual ela se realiza e seu objetivo. A decisão coletiva sobre

os processos educativos e o incentivo – não imposição, pois tem que nascer da consciência do coletivo – ao trabalho produtivo são alguns dos pontos centrais de sua visão pedagógica. O também russo **Lev Semanovich Vygotsky**, neuropsicólogo e linguista, concebia a linguagem como o meio pelo qual o sujeito organiza suas percepções e lhe confere sentido. Por isso, atribuiu importância central no processo educativo ao domínio da linguagem - tendo trabalhado com crianças com defeitos congênitos - e à expressão oral como forma de manifestação dos próprios pontos de vista e de participação na sociedade. No pensamento do italiano **Antonio Gramsci**, um dos mais destacados intelectuais ocidentais do século passado, a dimensão pedagógica desempenhava um papel central na construção da hegemonia cultural e política destinada a sobrepujar a da classe dominante. Gramsci propôs a superação entre ensino “clássico” e “profissional”, defendendo uma escola simultaneamente crítica, criativa, intelectual e profissional, colocando – na esteira de Marx – o trabalho como princípio básico da formação humana. A missão dessa *escola única* era a formação de “intelectuais orgânicos”, isto é, integrados ao processo de construção da nova hegemonia.



Fig. 06 - O intelectual italiano Antonio Gramsci foi um dos maiores representantes do pensamento marxista do século XX, inclusive na pedagogia.

No início do século XXI, após o fracasso do modelo histórico do socialismo real e as profundas mudanças que a economia globalizada e as tecnologias da comunicação e da informação aportaram nas relações econômico-sociais, na cultura e nos processos de produção, o pensamento marxista também se renova. Seus principais expoentes contemporâneos são o pensador italiano **Antonio Negri** e o filósofo e psicanalista esloveno **Slavoj Žižek**.

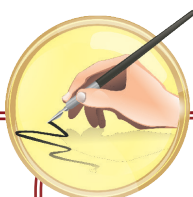
O primeiro, que escreveu junto ao filósofo estadunidense **Michael Hardt** uma obra clássica do pensamento crítico contemporâneo, *Império*, evidencia que a passagem do trabalho industrial centralizado e organizado - que Marx colocou no

centro da organização social e de sua visão pedagógica – para o *trabalho não-material*, hoje hegemônico, exige uma mudança de perspectiva na análise da construção das relações sociais e interpessoais, que se estende também à das práticas educacionais.

O segundo ressalta as novas formas de construção compartilhada de conhecimento que as atuais tecnologias da comunicação favorecem e critica a *privatização do intelecto geral* ou do *conhecimento coletivo*, que Marx não tinha como prever e que, na visão do pensador esloveno, é operada hoje pelas grandes corporações desenvolvedoras e gestoras dos *softwares* que representam as “chaves de acesso” à construção de conhecimento compartilhado, das quais a Microsoft de Bill Gates e a Apple fundada por Steve Jobs são os exemplos mais significativos. Do ponto de vista pedagógico, essa perspectiva implica na valorização da construção coletiva do conhecimento, também com o auxílio das tecnologias digitais integradas nos processos de ensino e aprendizagem, e de práticas educativas que estimulem uma reapropriação dos *bens simbólicos comuns* e do que permite o acesso a eles, em contraposição à noção capitalista do conhecimento como um bem privatizável.

Para complementar o que você acaba de conhecer sobre a pedagogia socialista, assista ao vídeo de um centro de formação socialista da Venezuela, em que pedagogos dessa corrente expõem algumas das suas principais ideias e perspectivas educativas.

<http://www.youtube.com/watch?v=gJ6CGrGRI7M>



Mãos a obra

1. Releia o texto anterior e compare o conjunto de ideias pedagógicas estudadas na aula passada com as concepções de educação positivistas e socialistas. Em seguida, explique se percebeu diferenças entre umas e outras em termos de abordagem geral dos fenômenos educativos e, caso tenha percebido, descreva-as justificando e argumentando sua resposta.

- _____
- _____
- _____
2. Em sua opinião, as ideias pedagógicas positivistas e as socialistas apresentam características comuns? Justifique e argumente sua resposta.
- _____
- _____
- _____
3. Quais diferenças e especificidades você percebe no pensamento pedagógico positivista e no socialista com relação um ao outro?
- _____
- _____
- _____
4. Considerando as suas experiências em sala de aula, reflita sobre elas na perspectiva apontada pelo pensamento pedagógico socialista, procurando identificar as relações entre as práticas educativas que você vivenciou e a organização geral da sociedade da qual fazem parte. Em sua opinião, a educação que você experienciou reflete interesses, valores e visões de mundo de determinados setores sociais? Justifique e argumente sua resposta.
- _____
- _____
- _____
- _____

2. A pedagogia do movimento da Escola Nova

Entre o último decênio do século XIX e o terceiro decênio do século XX, surgiram na Europa ocidental e nos Estados Unidos experiências educativas e ideias pedagógicas de vanguarda que, segundo Moacir Gadotti (2008), representaram o mais significativo movimento de renovação da instituição escolar no Ocidente desde a pedagogia iluminista e a instauração da escola pública burguesa. Tratou-se de um conjunto de experiências e reflexões pedagógicas isoladas, ligadas, muitas vezes, a realidades particulares, mas que em seu conjunto influenciaram profundamente o mundo da educação e estimularam pesquisas que visavam transformar profundamente a escola,

tanto em sua dimensão organizativa como em suas funções e objetivos. Por esses motivos, o movimento foi batizado de **Escola Nova**.

Enfatizando a centralidade da criança no processo educativo, já defendida por Rousseau, as ideias escolanovistas assentavam-se nos conhecimentos mais recentes desenvolvidos pela psicologia, que sustentava cada vez mais a radical diversidade da psique infantil com relação à adulta. Cambi (1999) também ressalta que as concepções pedagógicas e as experiências educativas das *escolas novas* que surgiram em diversos países resultaram de um "movimento de emancipação de amplas massas populares nas sociedades ocidentais, que vinha inovar profundamente o papel da escola e o seu perfil educativo, rejeitando decisivamente seu aspecto exclusivamente elitista" (p. 514).



Fig. 07 - A Escola Nova foi o mais significativo movimento de reforma da instituição escolar desde a pedagogia iluminista.

Em 1899, o educador suíço **Adolphe Ferrière** fundou em Genebra o *Birô Internacional das Escolas Novas*, que se propunha a realizar uma articulação internacional das diferentes experiências pedagógicas escolanovistas. Em 1919, o Birô aprovou os princípios considerados essenciais para que uma escola e uma concepção pedagógica se enquadrassem no movimento. O princípio fundamental da chamada **Educação Nova** era o que seria uma formação integral (simultaneamente intelectual, física e ética, como no ideal da *paideia* da Grécia clássica), baseada em atividades práticas e autônoma (em regime de internato, de forma a estimular a não-separação do processo educativo da totalidade da vida do educando).



Fig. 08 - A pedagogia escolanovista tinha na atividade da criança seu princípio pedagógico fundamental.

O princípio pedagógico fundamental em todas as escolas novas era a *atividade da criança*. Na perspectiva dos educadores escolanovistas, a infância representava uma fase pré-intelectual e pré-moral – isto é, um estágio do desenvolvimento psíquico em que as visões de mundo e os valores construídos pela sociedade estão ausentes – e, segundo eles, os processos de construção de conhecimento nessa fase da vida do indivíduo estavam estreitamente atrelados à sua ação sobre o mundo, seja físico-motora ou psíquica. Reelaborando algumas concepções rousseauanas à luz de ideias da psicologia do começo do século XX, os pensadores da Escola Nova concebiam a criança como espontaneamente ativa, curiosa, desejosa de interagir com o mundo e descobri-lo por si mesma e, por isso, ela necessitava ser libertada dos vínculos opressores da família e da escola tradicional para que pudesse manifestar livremente suas inclinações fundamentais.

Com base nessa concepção da infância, o pensamento escolanovista defendeu profundas mudanças na instituição escolar. Esta devia estar afastada do ambiente urbano, concebido como “artificial” e “coercitivo”; a aprendizagem devia se realizar por meio da ação, do contato com o ambiente que a criança estaria espontaneamente interessada em descobrir e conhecer; devia promover não apenas atividades intelectuais, mas também manuais, incentivando o desenvolvimento *global* da criança (físico-motor, psíquico e cognitivo).



Fig. 09 - A pedagogia escolanovista defendia que a educação da criança devia acontecer fora do ambiente urbano, percebido como “artificial”.

Cambi (1999) sistematiza os principais temas da pedagogia escolanovista: 1. O papel central da criança em todo processo educativo; 2. A valorização do *fazer*, que colocava no centro do processo de aprendizagem as atividades manuais e o jogo; 3. O princípio da *motivação*, segundo o qual toda aprendizagem só é efetiva se estiver ligada a um interesse ou necessidade cognitiva, afetiva ou prática da criança; 4. A centralidade do *ambiente* no qual a criança está inserida no processo de aprendizagem, por meio dos estímulos que lhe proporciona; 5. A *socialização*, concebida como uma necessidade essencial da criança que precisa ser atendida e

alimentada; 6. O *antiautoritarismo*, visto como a superação da supremacia do adulto, de sua vontade e de seus objetivos na educação da criança; 7. O *antiintelectualismo*, que implicava na valorização de uma organização livre do conhecimento por parte do educando, rejeitando percursos formativos rígidos e centrados exclusivamente em conteúdos intelectuais.

O pensamento escolanovista ligava estreitamente a pedagogia às ciências humanas, especialmente a psicologia e a sociologia, e tinha claras implicações políticas (em direção a uma democratização da educação e das relações sociais) e antropológicas (pois defendia a formação de indivíduos livres, autônomos, criativos e mais felizes). Foi um movimento complexo, em cujo seio se desenvolveram experiências

de caráter decididamente liberal (centradas no indivíduo e seus interesses e exigências), mas que também enfatizaram fortemente o valor da solidariedade social e da cooperação, e cujas ideias influenciaram também vários educadores socialistas.

Segundo Cambi (1999), o movimento da Escola Nova representou mais uma voz de protesto contra a sociedade industrial, embora – como ressalta Gadotti (2008) – ela estivesse profundamente impregnada da visão individualista do ensino e da aprendizagem, do homem e das relações sociais da escola burguesa. O próprio Cambi (1999) o reconhece, ao falar das escolas novas:

Elas se nutrem predominantemente de uma ideologia democrática e progressista, inspirada em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política, de desenvolvimento no sentido libertário das próprias relações sociais, ainda que ligadas a uma concepção fundamentalmente individualista do homem, segundo a qual as relações de comunicação com os outros são certamente essenciais, mas sem que venham prejudicar a autonomia da consciência e a liberdade pessoal de escolha (CAMBI, 1999, p. 515).



Fig. 10 - A educação escolanovista era essencialmente antiautoritária e antiintelectualista, privilegiando a atividade livre da criança.

Antes de prosseguir, leia o texto complementar **Uma visão panorâmica de alguns dos principais teóricos da Escola Nova**, que ilustra as mais importantes ideias pedagógicas dos expoentes mais significativos do movimento escolanovista.

O maior teórico da Escola Nova e um dos mais importantes pedagogos do século XX foi o norte-americano **John Dewey**, que Cambi (1999) considera também o experimentalista mais crítico da educação nova, que apontou inclusive suas falhas e distorções, e “o intelectual mais sensível ao papel político da pedagogia e da educação, vistas como chaves mestras de uma sociedade democrática” (p. 546).

As ideias pedagógicas de Dewey estão totalmente impregnadas de suas reflexões filosóficas, epistemológicas – isto é, referentes à natureza do conhecimento e sua construção – e políticas. Ele concebeu uma *teoria da experiência* que via esta última como um lugar de troca ativa, permanentemente aberta, entre o sujeito e o mundo e que transforma a ambos. Assim, a experiência é o que permite ao sujeito organizar a natureza mediante sua racionalidade e inteligência criativa, e essa organização encontra sua expressão mais eficaz, segundo Dewey, no método científico moderno, baseado nos princípios da experimentação, da hipótese e da verificação. A arte e a imaginação, por sua vez, também representavam para Dewey fatores centrais na experiência individual

e social, pois encarnavam a dimensão projetual e fruitiva da organização da natureza operada pelo pensamento.

Nessa visão filosófica e epistemológica, que foi definida como *pragmatismo*, a reflexão política ocupava um papel determinante. Seu eixo central era o princípio da *democracia*, que Dewey concebia como a forma mais avançada de organização social, mas que precisava ser permanentemente reconstruída por meio da educação e do desenvolvimento da *opinião pública*, que percebia como condição para que se criasse uma comunidade capaz de autogovernar-se através do controle coletivo da inteligência individual e social.

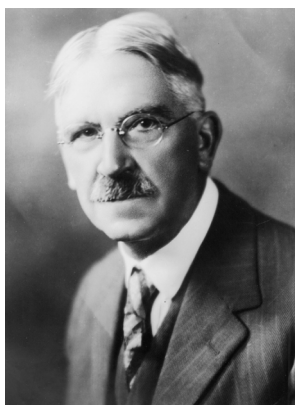


Fig. 11 - John Dewey, um dos maiores pedagogos do século XX e principal teórico da Escola Nova, defendia o princípio do aprender fazendo.

A pedagogia de Dewey, imbuída de seu pragmatismo filosófico, fundava-se no princípio do *learning by doing*, aprender fazendo. Segundo esse autor, era a atividade e não a instrução intelectual o que desenvolvia a aprendizagem, pois por meio dela a educação reconstruía permanentemente a experiência do sujeito. A *experiência concreta da vida*, que representava o epicentro do processo educativo, na perspectiva de Dewey, se manifestava na forma de problemas que a educação, por meio de atividades, ajudaria a resolver.

Dewey concebia a educação, portanto, não como um produto, resultante da incorporação passiva de conhecimentos acabados, mas como um *processo* por meio do qual a experiência do sujeito era permanentemente reconstruída. O processo educativo, portanto, uma vez desencadeado acabaria se confundindo, para Dewey, com a própria vida; pois, ao longo de toda a existência o sujeito reconstituiria sua experiência a partir do método aprendido na escola.

Na perspectiva deweyana, a aprendizagem começava com um *problema* a ser resolvido, que estimulava o educando a pensar. O ato de pensar, segundo ele, estruturava-se em cinco estágios: 1. A percepção de uma *necessidade*; 2. A *análise* da dificuldade a ser superada; 3. A avaliação das *alternativas* para a solução do problema; 4. A *experimentação* de diferentes soluções, até que uma delas seja aprovada por um teste mental; 5. A ação concreta que visa verificar, como acontece no método científico, a efetiva validade da solução escolhida.

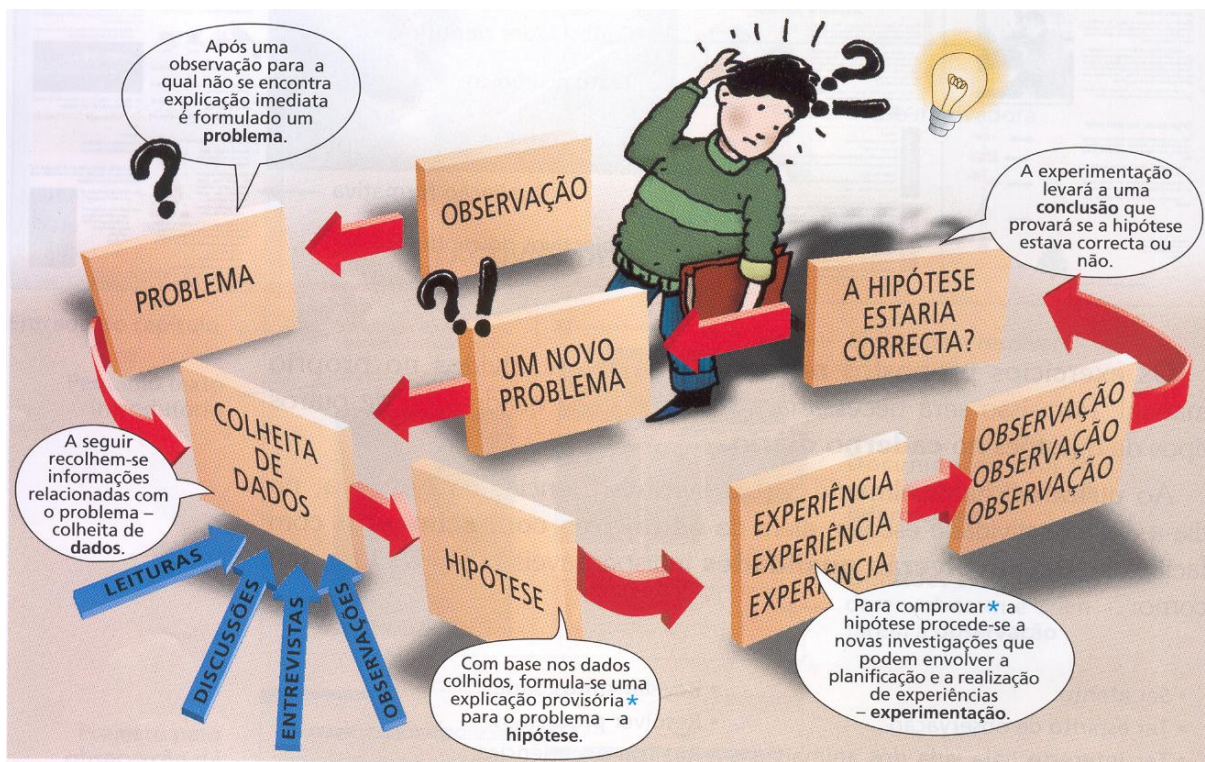


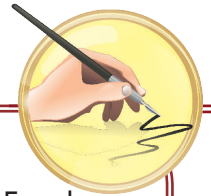
Fig. 12 - Dewey sustentava que a democracia se constrói pela educação e via o método científico como intrinsecamente democrático.

Dewey concebia o método científico de construção do conhecimento e configuração da experiência como intrinsecamente democrático, pois conduziria a conceitos elaborados coletivamente e submetidos à verificação e controle. Por isso, sustentava que, para que a escola desempenhasse o papel que lhe atribuía, o de promover o aumento progressivo do nível de democracia de uma sociedade, necessitava colocar no centro do processo educativo o método da ciência.

O pedagogo criticou as distorções de seu pensamento, operadas por algumas experiências escolanovistas, sobretudo, nos Estados Unidos, que interpretaram suas lições em um sentido essencialmente individualista, espontaneísta e antiintelectualista e afirmou a necessidade de fundar a educação em uma sólida teoria da organização racional da experiência, realizada pelo método científico. Isso, segundo o pensador, orientaria de forma eficaz a organização dos métodos e dos materiais educativos. O método científico não estimulava, segundo Dewey, o individualismo, mas a participação ativa do sujeito na construção do conhecimento e, conseqüentemente, da sociedade. Para o pedagogo, a ciência estava impregnada de valores que lhe eram conaturais: intersubjetividade, comunicação e democracia.

Antes de prosseguir, assista a este vídeo que resume as principais ideias do pensamento pedagógico do movimento da Escola Nova, complementando o que acaba de estudar.

<http://www.youtube.com/watch?v=Lr5xe2LXoqs>



1. Releia o texto anterior, compare a perspectiva pedagógica da Escola Nova com as visões educativas socialistas e responda: em sua opinião, o que acomuna e o que diferencia as duas perspectivas?

2. Reflita sobre a estreita interligação que John Dewey percebia entre educação e construção da democracia e responda às seguintes questões:

- a) Você concorda com a visão do pedagogo de que uma sociedade democrática precisa ser reconstruída permanentemente por meio da educação? Justifique e argumente sua resposta.

- b) Se concordar com a visão de Dewey, de que maneiras - em sua opinião - os processos educativos podem contribuir para o fortalecimento e a ampliação da democracia em uma sociedade? Caso não concorde com Dewey, em compensação, por que – a seu ver – democracia e educação não estão estreitamente interligadas?

3. Reflita sobre a visão que Dewey tinha do método científico e responda às seguintes questões:

- a) Você concorda com a ideia do pedagogo de que o método científico clássico – baseado nos princípios da experimentação, da hipótese e da verificação – é o mais eficaz para a construção de conhecimento pertinente ou acredita que outras formas de conhecer a realidade podem ser igualmente válidas e legítimas? Justifique e argumente sua resposta.

- b) Você concorda com a ideia de Dewey de que o método científico clássico é intrinsecamente democrático? Justifique e argumente sua resposta.

4. Reflita sobre a concepção de *learning by doing* (aprender fazendo) de Dewey, defendida de diversas formas por todo o movimento escolanovista, compare-a com a visão tradicional da transmissão de conteúdos, e responda às seguintes perguntas:

a) Com qual das duas você mais se identifica e por quê?

b) Que aspectos positivos e que aspectos negativos você percebe em uma e em outra?

3. O pensamento pedagógico crítico

Com a crítica à educação tradicional operada pelo pensamento socialista, por um lado, e pelo movimento da Escola Nova, por outro, e sucessivamente com o impacto de duas guerras mundiais (a primeira entre 1914 e 1918 e a segunda entre 1939 e 1945), que revelaram o completo fracasso dos sistemas educativos na promoção da convivência pacífica e da solidariedade entre os homens, o *otimismo pedagógico* do começo do século XX, que acreditava no papel positivo da educação na construção de uma sociedade harmônica, foi definitivamente varrido (GADOTTI, 2008). Tanto pensadores liberais como marxistas, baseando-se na liberdade e na solidariedade como princípios essenciais da educação, desenvolveram entre a primeira metade e começo da segunda metade do século pedagogias radicalmente críticas.

Para uma visão panorâmica das pedagogias críticas elaboradas no Ocidente na primeira metade do século XX, leia o texto complementar intitulado **O pensamento pedagógico antiautoritário**.

Na segunda metade do século XX, as perspectivas críticas sobre a educação se acentuaram significativamente. Um dos principais representantes da tendência intelectual que foi batizada como **pedagogia crítica ou crítico-reprodutivista** – por estar baseada na ideia de que a educação reproduz a organização da sociedade – foi o filósofo marxista francês **Louis Althusser**. Segundo ele, a escola – da forma como era concebida e estava organizada nas sociedades ocidentais – se configurava como um *aparelho ideológico do Estado*, isto é, um veículo para impor arbitrariamente a cultura e os valores da classe dominante.

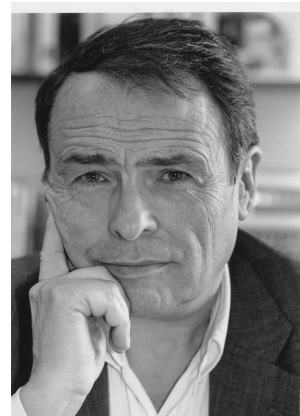


Fig. 13 - O sociólogo Pierre Bourdieu foi um dos mais destacados teóricos da visão pedagógica crítico-reprodutivista.

Na esteira dessa visão, os sociólogos – também franceses – **Pierre Bourdieu** e **Jean-Claude Passeron** elaboraram uma teoria crítica da educação baseada no conceito de *violência simbólica*. Para eles, toda atividade educativa representava uma violência cognitiva e psicológica, embora ocultada, por tratar-se inevitavelmente de um processo de *imposição* de normas, valores e modelos de comportamento por parte de um poder arbitrário: a cultura dominante. Segundo os dois sociólogos, o fim da educação é a *reprodução* cultural (dos valores e visões de mundo dominantes) e social (do tipo de organização da sociedade que a produz).

Assista a seguinte entrevista ao sociólogo Pierre Bourdieu, no qual o estudioso expõe sua visão do sistema escolar e dos processos educativos, para complementar e enriquecer o que está estudando:

La escuela según Pierre Bourdieu – Parte 1:

http://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A

La escuela según Pierre Bourdieu – Parte 2:

<http://www.youtube.com/watch?v=uVb2w73dwH0>



Para realizar essa imposição de valores, o sistema educativo exercia uma pressão psicológica permanente que – segundo Bourdieu e Passeron – cultivava nas crianças, especialmente as das classes dominadas, um *habitus*, isto é, um sistema de princípios interiorizados que acabavam sendo percebidos como naturais e reproduzidos espontaneamente. Nessa visão, o poder arbitrário, ou seja, a cultura dominante se ocultava atrás da *autoridade pedagógica*, que era apresentada como uma relação meramente psicológica, escondendo assim seu caráter social.

Conheça outras ideias pedagógicas críticas, fazendo leitura do texto complementar **Algumas visões críticas da educação no século XX**.

Vamos fazer agora mais uma parada na nossa exposição panorâmica das principais concepções pedagógicas ocidentais e retomemos a categorização das visões de educação elaborada por Maria Lúcia Aranha (1989) que, desde o início da aula passada, adotamos como um dos pressupostos metodológicos desta apresentação. No começo desta aula, afirmamos que o século XIX introduziu uma nova maneira geral de olhar para os fenômenos educativos, que a autora definiu como **perspectiva sociológica** ou **abordagem científica da educação**, da qual as diferentes concepções que ilustramos até agora representam diferentes manifestações.

Antes de prosseguir na leitura, pare e reflita sobre os conteúdos que estudou na aula passada e os que viu nesta aula. No final da anterior, vimos que para além da imensa diversidade de conceitos, análises e propostas que surgiram no pensamento ocidental sobre a educação desde seus primórdios até o começo do século XIX, podíamos identificar uma unidade de perspectiva epistemológica, isto é, uma mesma abordagem global do processo educativo, e identificamos suas principais características. Agora, observe novamente as ideias pedagógicas que exploramos nesta aula: em sua opinião, elas também podem estar perpassadas por uma forma comum de abordar os fenômenos educativos, por um mesmo *olhar geral*? Se estiverem, em que esse olhar se diferencia – a seu ver – do que acomuna as concepções pedagógicas estudadas na aula passada? Anote suas observações, se achar oportuno, e depois confronte-as com o que vamos colocar a seguir.



Fig. 14 - A perspectiva sociológica foca seu olhar sobre as formas historicamente determinadas de educação, mais do que sobre seu conceito.

Consideramos que as concepções pedagógicas que discutimos nesta aula, mesmo em sua grande diversidade e apesar dos diferentes ambientes sócio-históricos de onde emergiram, manifestem uma perspectiva comum sobre os fenômenos educativos, uma

maneira análoga de olhar para o objeto de sua reflexão. Diferentemente da perspectiva que Aranha (1989) definiu como *metafísica*, a que ela batizou de *sociológica* ou *científica* não se foca no *conceito* de educação, especulando abstratamente sobre como ela deveria ser a partir de concepções *a priori* do homem e do mundo, mas sobre **os elementos concretos da educação**, suas **formas historicamente determinadas**, ou seja, sobre a educação como **fato social**, não como ideia.

Assim, afirma Aranha:

À atitude teórica intelectualista, é contraposta uma atitude *descritiva*, voltada para o exame dos elementos reais do fato da educação, tais como: a pessoa que recebe a educação, a que a transmite, a interação entre elas, os conteúdos, a inserção em um determinado campo da realidade, o equipamento instrumental, as instituições escolares, o conteúdo da socialidade (tradições, ideias, técnicas, etc.), bem como o recurso à história da educação (1989, p. 53, grifo do autor).

Todas as visões pedagógicas que estudamos nesta aula partem da análise da educação efetivamente praticada nos países e nas épocas onde elas surgiram, procuram compreender seu funcionamento, suas lógicas, suas relações com a sociedade como um todo e é a partir desse exame que elaboram suas fórmulas, propostas, descrições e críticas. Elas, portanto, jogam um **olhar científico sobre o fenômeno educativo**, que parte da observação de um fato para operar conceituações ou generalizações. Em certos casos, como no das pedagogias escolanovistas e de certas experiências socialistas, partem de *hipóteses pedagógicas* que submetem a *verificação* em práticas educativas concretas.



Fig. 15 - As ciências da educação proporcionam olhares e métodos de outras disciplinas para compreender a educação. O pensamento do psicólogo cognitivo Jean Piaget é um exemplo dessa troca.

Outra característica comum às concepções pedagógicas que exploramos nesta aula é o fato de que praticamente todas elas se nutrem de aportes e contribuições de outras *ciências humanas* que foram se consolidando como tais, distanciando-se da filosofia, definindo objetos de estudo e métodos de construção de conhecimento próprios, a partir do século XIX: sociologia, psicologia, antropologia, economia, história, linguística etc. É por isso que vários historiadores da pedagogia consideram o período que estudamos nesta aula como o do nascimento das **ciências da educação**, isto é, da análise da educação e da experimentação pedagógica com base em conceitos e métodos de outras ciências *aplicados* ao processo educativo.

Fazemos questão de ressaltar que a classificação das perspectivas pedagógicas que operamos com base no pensamento de Aranha (1989) é apenas metodológica e evidencia meras *tendências* epistemológicas, pois abordagens metafísicas ou essencialistas e abordagens científicas se entrelaçam o tempo todo em qualquer concepção de educação, não sendo possível separar rigidamente a especulação

abstrata sobre os fins da educação a partir de uma determinada visão do homem e do mundo – que impregna inevitavelmente, de forma consciente ou inconsciente, toda e qualquer representação mental sobre o processo educativo – da observação concreta do fato social da educação e sua análise mais ou menos sistemática e rigorosa.

Sócrates conceituava estratégias pedagógicas que experimentava concretamente, que por sua vez se embasavam em um ideal abstrato de homem e de educação. Comênio desenvolveu uma visão ideal do processo educativo, do homem e do mundo, mas elaborou métodos de ensino baseados em uma reflexão sistemática sobre os melhores modos para se atingir os fins planejados e na observação de fatores psíquicos e cognitivos que intervêm no processo de aprendizagem. Marx analisou com rigor científico as ligações entre as relações de classe e a organização das práticas educativas concretas de sua realidade e de seu tempo, mas isso não impedia que sua visão pedagógica estivesse profundamente imbuída de um ideal abstrato do homem a ser forjado pelo processo educativo socialista. Esses exemplos mostram que as fronteiras entre as diferentes perspectivas epistemológicas sobre a educação que apresentamos na aula passada e nesta não são rígidas: essas abordagens representam meros *operadores lógicos* que nos ajudam a compreender melhor as principais características e as *tendências prevalentes* de determinadas concepções educativas.



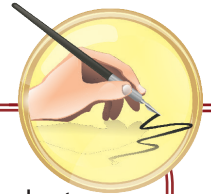
Fig. 16 - As fronteiras entre diversas perspectivas epistemológicas sobre a educação não são rígidas: na realidade, elas estão entrelaçadas.

As correntes pedagógicas do início do século XXI visam ao mesmo superar e integrar as duas abordagens, como estudaremos na próxima aula.

Assista agora, novamente, desta vez na íntegra, o clipe da canção *Another brick in the wall* da banda britânica Pink Floyd, legendado, e reflita sobre os conteúdos da música e as visões pedagógicas que abordamos na última parte desta aula:

<http://www.youtube.com/watch?v=yv4qqd94GA0>





1. As visões pedagógicas que apresentamos na última parte desta aula são todas fortemente críticas com o modelo tradicional de educação. Releia o texto anterior, reflita sobre as concepções que discutimos e responda às seguintes perguntas:

a) Em sua opinião, quais são os principais aspectos da educação tradicional percebidos como *negativos* pelas pedagogias críticas? Justifique e argumente sua resposta.

b) Você concorda com as críticas que essas visões movem ao modelo de educação tradicional? Justifique e argumente sua resposta.

2. Reflita sobre as experiências educativas que vivenciou concretamente como aluno(a) e analise-as à luz das ideias da pedagogia crítica. Em seguida, responda a estas questões:

a) A seu ver, a educação que vivenciou como aluno(a) reproduz a cultura dominante de sua sociedade ou aspectos dela? Se sim, quais? Justifique e argumente sua resposta.

b) As relações psicológicas e cognitivas (isto é, referentes às maneiras de conceber e construir ou transmitir o conhecimento) entre professores(as) e alunos(as) e entre gestores(as) e alunos(as) nas experiências educativas que você vivenciou reproduzem, a seu ver, determinados tipos de relações sociais? Se sim, quais? Justifique e argumente sua resposta.

3. Assista novamente o clipe legendado da canção *Another brick in the wall* de Pink Floyd, reflita sobre os conteúdos da canção e

responda:

a) Que relações você enxerga entre visão crítica da educação que a música apresenta e as ideias dos pensamentos pedagógicos antiautoritário e crítico-reprodutivista? Justifique e argumente sua resposta.

b) As experiências educativas pelas quais você passou como aluno(a) refletem de alguma forma o modelo criticado pela banda de rock britânica? Justifique e argumente sua resposta.



Já sei!

Nesta aula, percorreremos resumidamente as principais ideias sobre a educação elaboradas por pedagogos, filósofos, psicólogos, cientistas sociais e educadores europeus e norte-americanos entre o século XIX e a segunda metade do século XX. Focamo-nos nas ideias pedagógicas ocidentais por serem as que mais influenciaram a discussão sobre educação e sua organização no Brasil.

Vimos que, a partir do século XIX, a reflexão pedagógica se afasta progressivamente da filosofia e da especulação sobre a educação, o homem e o mundo, que, baseada em concepções *a priori* e passa a focar nos aspectos concretos do processo educativo, concebido como fenômeno social a ser analisado com rigor científico - beneficiando-se dos aportes conceituais e metodológicos de outras *ciências humanas* - e a ser inserido no contexto mais amplo da sociedade da qual participa.

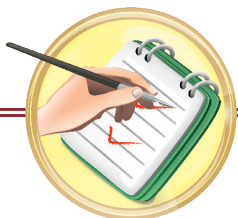
Os pensamentos positivista e socialista, especialmente, enfatizaram a ligação entre educação e sociedade. Para os positivistas, ela representava o principal veículo de socialização do indivíduo, de adequação desse último às normas sociais. Para os teóricos

socialistas mais destacados, Karl Marx e Friedrich Engels, a educação tinha a função ideológica de transmitir a visão de mundo das classes dominantes. A concepção de Marx e Engels perpassou uma parte consistente das correntes pedagógicas ocidentais do século XX, de inspiração marxista, que ressaltaram o papel ideológico do sistema educativo e propunham sua substituição por uma educação centrada na ligação entre trabalho produtivo e reflexão intelectual, como veículo de formação de um *homem completo* e socialmente consciente. No início do século XXI, o pensamento marxista desloca seu foco do trabalho manual para as consequências sociais e educacionais do *trabalho imaterial e a privatização do conhecimento intelectual*.

Exploramos também as principais ideias e propostas pedagógicas do movimento da Escola Nova que, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do XX, operou a mais profunda renovação do sistema escolar desde a pedagogia iluminista. O escolanovismo centrou o processo educativo na *atividade da criança*, ao invés de centrar-se nos conteúdos intelectuais, e - com o aporte de conhecimentos da psicologia e das ciências cognitivas de sua época - propôs uma pedagogia e realizou experiências educacionais essencialmente *antiautoritárias*, baseadas no *fazer* e na *motivação*. O teórico mais destacado da Escola Nova foi o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey, que elaborou o princípio do *learning by doing* (aprender fazendo) e centrou o processo educativo na *resolução de problemas*, visando o desenvolvimento na criança do *método científico* de construção de conhecimento, que concebia como intrinsecamente democrático - pois está baseado na verificação e o controle - e, por isso, favoreceria a *reconstrução permanente da democracia* por meio da educação.

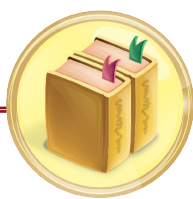
Concluimos nossa aula explorando as concepções pedagógicas *críticas*, desenvolvidas na segunda metade do século XX, influenciadas tanto pelo pensamento marxista como pelo escolanovista. Essas concepções enfatizaram o papel da educação como *aparelho ideológico do Estado*, isto é, como reprodutora das visões de mundo das classes dominantes e das *relações de poder* presentes na sociedade.

Categorizamos todas as concepções abordadas nesta aula como manifestações de um olhar geral sobre o fenômeno educativo que, com base no pensamento de Maria Lúcia Aranha (1989), denominamos **perspectiva sociológica** ou **abordagem científica da educação**. Vimos que essa perspectiva se foca nos aspectos *concretos da educação*, em suas *formas historicamente determinadas*, ou seja, na educação como *fato social*, não como ideia, e tenta analisá-la de forma científica, isto é, partindo da observação do fenômeno para operar conceituações sucessivas.



Autoavaliação

Agora que você tem uma noção geral das principais concepções pedagógicas elaboradas no mundo ocidental nos séculos XIX e XX, reflita sobre as experiências educativas das quais fez experiência concreta como aluno(a) e - fundamentando-se nos conteúdos que expusemos; nas referências, nas leituras e material audiovisual complementares e nas reflexões que você mesmo(a) desenvolveu a partir dos exercícios propostos – escreva um texto de no mínimo uma lauda, dissertando sobre se e como, em sua opinião, todas ou algumas das ideias que estudou nesta aula influenciaram as práticas pedagógicas que você experienciou e se e como todas ou algumas delas permitem compreender melhor essas práticas, analisar suas relações com a sociedade e – eventualmente – criticá-las.



Leitura complementar

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

CONDORELLI, Antonino. **Algumas visões críticas da educação no século XX**. Texto online. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/113799825/Uma-Visao-Panoramica-de-Alguns-Dos-Principais-Teoricos-Da-Escola-Nova>

_____. **Uma visão panorâmica de alguns dos principais teóricos da Escola Nova**. Texto online. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/113799821/Algumas-Visoes-Criticas-Da-Educacao-No-Seculo-XX>

_____. **O pensamento pedagógico antiautoritário**. Texto online. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/113799817/O-Pensamento-Pedagogico-Antiautoritario>

MOTTA, Maria Alice Alves da; URT, Sônia da Cunha. **Psicologia e educação no movimento da Escola Nova: um estudo sobre as concepções de sujeito**. Texto online. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/PSICOLOGIA%20E%20EDUCA%C7%C3O%20NO%20MOVIMENTO%20DA%20ESCOLA%20NOVA.pdf>.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da

educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, n. 78, p. 15-36, abr 2002.

SAVIANI, DERMEVAL. Marxismo e Pedagogia. **Revista HISTEDBR** Online, número especial. Campinas, p. 16-27, abr 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art02_41e.pdf>.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. Os fundamentos da pedagogia de John Dewey: uma reflexão sobre a epistemologia pragmatista. **Revista Contrapontos** – Eletrônica, vol. 12, n. 2, p. 227-233, mai-ago 2012. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2087/2247>>.

TREVISAN, Graziela; ANGOTTI, Maristela. **Pedagogia Freinet e as contribuições para se pensar a educação infantil atual**. Texto online. Disponível em: <http://prope.unesp.br/xxi_cic/27_36814451840.pdf>.

ŽIŽEK, Slavoj. **A privatização do conhecimento intelectual**. Trad. Eloisa Villela. Texto online. Disponível em: <<http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/slavoj-zizek-a-privatizacao-do-conhecimento-intelectual.html>>



Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2008.

Fonte das figuras

- Fig. 01** - <http://www.ehelpcarolina.com/wp-content/uploads/2010/12/sala-de-aula.jpg>
- Fig. 02** - http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/24/Emile_Durkheim.jpg
- Fig. 03** - http://3.bp.blogspot.com/_F1eRVDm9fIE/TSBpgiYH8LI/AAAAAAAAAvU/IH-ocDMfpVA/s1600/marx-2.jpg
- Fig. 04** - <http://perlbal.hi-pi.com/blog-images/649623/gd/1280020755/ESCOLA-SALLES-BRASIL.jpg>
- Fig. 05** - <http://1.bp.blogspot.com/-dssJaDBeltE/T1D9SsTTV-I/AAAAAAAAAfw/QG6dIIH2qJs/s1600/rocinha2.jpg>
- Fig. 06** - http://www.carlosianni.com.ar/arc/img/blog_466_1_gramsci.jpg
- Fig. 07** - http://1.bp.blogspot.com/_GB1RmF9cHCg/S8eNmVy-WtI/AAAAAAAAAAM/Qsklwg6e_c/s1600/IMG_0915.jpg
- Fig. 08** - <http://www.cambe.pr.gov.br/site/images/stories/edu-jor-creche%20Crian%C3%A7as%20Imperatriz.JPG>
- Fig. 09** - <http://4.bp.blogspot.com/-vAQlvkIOe4M/T2u27PHV3UI/AAAAAAAAAwA/onEGyLQbZJ8/s1600/proje%C3%A7%C3%A3o+JBB+062.JPG>
- Fig. 10** - <http://portal.pio12.fepesmig.br/wp-content/uploads/2011/03/P2200064.jpg>
- Fig. 11** - http://4.bp.blogspot.com/_RKXJ3BNCBig/TFZd4WsWZKI/AAAAAAAAArk/SytCvGemVq8/s1600/John+Dewey.jpg
- Fig. 12** - http://images.wikia.com/teonismo/images/e/e1/Metodo_Cientifico1.jpg
- Fig. 13** - http://3.bp.blogspot.com/_6l3MH6bMneA/SweGrMKp06I/AAAAAAAABcU/qTaUkyBYBGM/s1600/pierre_bourdieu.jpg
- Fig. 14** - <http://imageshack.us/photo/my-images/35/semttulo1sf.jpg/>
- Fig. 15** - <http://mtmmrl.pbworks.com/f/Piaget.jpg>
- Fig. 16** - <http://foradapauta.files.wordpress.com/2011/12/burle-marx-007.jpg>



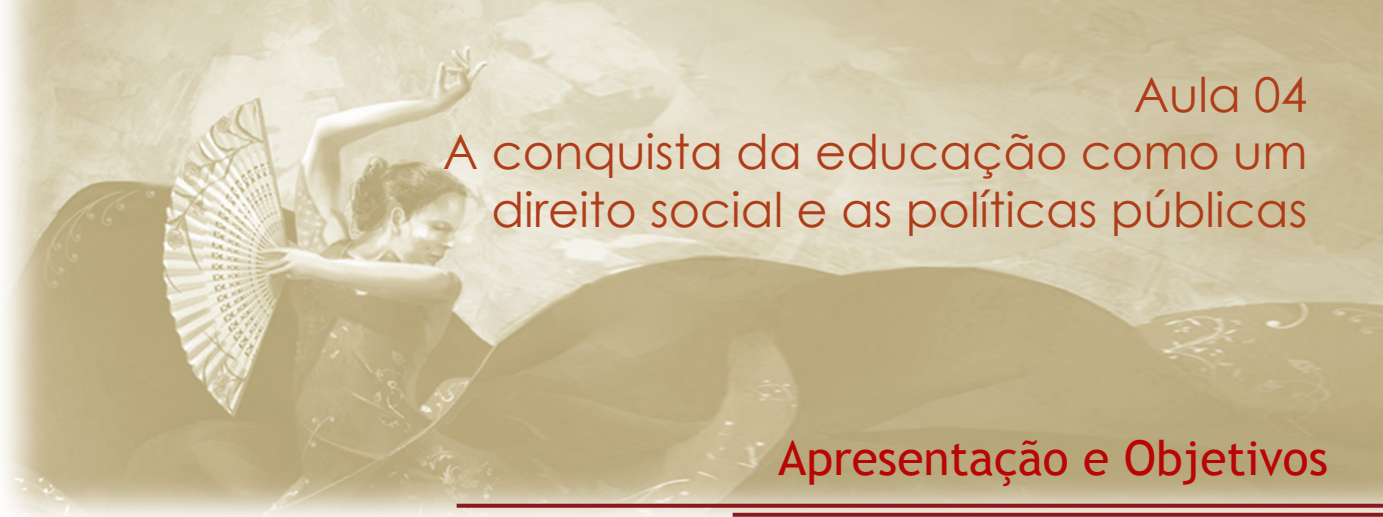
Licenciatura em Espanhol

Organização e Gestão da
Educação Brasileira

Thalita Cunha Motta

**A conquista da educação como um
direito social e as políticas públicas**

Aula 04



Apresentação e Objetivos

Esta é a nossa última aula da primeira unidade de estudo desta disciplina. Nesta aula, após o estudo efetuado nas aulas anteriores do conceito de educação: uma perspectiva histórico-filosófica e das concepções pedagógicas na história ocidental, abordaremos aqui a questão da *Educação como um direito social*.

Dessa forma, os objetivos para esta aula são:

- Conhecer e analisar o processo de conquista do direito à educação e sua organização como política pública, especialmente, no Brasil.



Para Começar

Hoje, em pleno século XXI, a nossa sociedade reconhece e determina a garantia de que *todos têm direito à educação*, dentre outros direitos sociais. Mas não foi sempre assim e, mesmo hoje, ainda encontramos dificuldades no cumprimento desse direito.

Você concorda com a afirmação acima? Quais seriam as dificuldades no cumprimento do direito à educação? E, por que é importante para professores e futuros professores pensarem e discutirem esse assunto?

Para refletirmos sobre esses questionamentos, vamos assistir o vídeo *Direitos e Responsabilidades*, programa 2 da série Convívio-PCN na escola, produzido pelo MEC/SEED/SEF/FNDE/FUNDESCOLA.

Você pode assistir ao vídeo através da página do youtube, nos links a seguir:

Parte 1: <http://www.youtube.com/watch?v=ws3BapqtxOY>

Parte 2: <http://www.youtube.com/watch?v=7kRdCveLnew&feature=relmfu>



Assim é

O Direito à educação e o seu cumprimento

No vídeo: *Direitos e Responsabilidades*, vemos que, mesmo com a garantia do direito à educação, a nossa sociedade enfrenta graves problemas sociais que têm atrapalhado ou impedido o acesso de crianças e jovens à educação. Um dos principais exemplos desses problemas, dentre outros, é o trabalho infantil, retratado no vídeo.

Entendemos, como já discutido nas aulas anteriores, que a educação está intimamente ligada aos padrões e condições sociais, políticas, econômicas e culturais de cada época e lugar. Por isso, a educação reflete os problemas de todas essas dimensões da vida social dos seres humanos.

Diante disso, a nossa conquista da educação como um direito essencial a todos os seres humanos, sem que haja discriminação por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade

ou por qualquer outro motivo no âmbito universal é muito importante.



Fig. 01 - Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) aprova Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948.

Segundo o artigo XXVI, da DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, adotada e proclamada pela resolução 217-A (III), da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948: *Toda pessoa tem direito à instrução. E, a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.*

Para saber mais sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, visite a seguinte página na internet:

<http://www.brasil.gov.br/sobre/cidadania/direitos-do-cidadao/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>



Apesar dessa garantia universal, a realidade da educação nos dias de hoje ainda é cheia de limitações e problemas. Segundo o relatório de monitoramento global de Educação para Todos, produzido pela UNESCO (2011):

- Nos países em desenvolvimento, 195 milhões de crianças menores de 5 anos sofrem de desnutrição, que causa danos irreparáveis ao seu desenvolvimento cognitivo e às suas perspectivas de educação.
- Em 2008, 67 milhões de crianças estavam fora da escola. Se as tendências atuais continuarem, pode haver mais crianças fora da escola em 2015 do que há hoje.
- Muitas crianças abandonam a escola antes de completar a educação primária. Somente na África subsaariana, 10 milhões de crianças abandonam a escola primária a cada ano.
- Aproximadamente 17% dos adultos do mundo – 796 milhões de pessoas – ainda não possuem competências de alfabetização básicas. Cerca de dois terços são mulheres.



Fig.02 - Relatório de monitoramento global de Educação para Todos (2011).

Diante desses dados, para melhor compreendermos a importância do direito à educação e as dificuldades enfrentadas para o seu cumprimento nos dias atuais, precisamos conhecer um pouco da história dos direitos e outros elementos envolvidos nesse processo.

Direito à educação: história e fundamentos



Fig. 03 - Direito à educação.

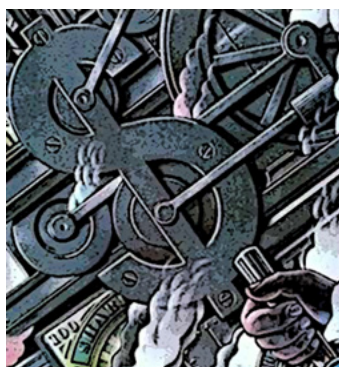


Fig. 04 - Revolução Industrial e Ascensão do Capitalismo

A história da conquista da educação como um direito humano universal é, com certeza, longa. Não tão antiga quanto gostaríamos! Mas longa, pois deriva de muitos e diferentes processos sociais, culturais e políticos. Assim, é impossível retratarmos toda essa história aqui, mas devemos destacar alguns dos importantes momentos.

Primeiramente, destacamos o processo de compreensão social da importância da educação para a vida de todos. Esse entendimento vai ser variável a depender dos objetivos da época e da sociedade que pensa essa educação. Assim, ainda nos tempos da manufatura – antecedentes da ascensão do capitalismo na Europa – a burguesia começa a defender a necessidade da educação para todos.

Segundo Ester Buffa (2007, p. 15), esse período provocou “transformações na organização política – a formação do Estado Moderno -, colocou os homens em novas relações com a natureza – a ciência moderna – e trouxe alterações na organização do saber escolar – a Escola Moderna”.

Nesse contexto histórico, a educação básica tem uma função bem específica: “trata-se de uma educação nivelada porque o trabalho na manufatura foi nivelado. [...] a nova ordem econômica da manufatura não exige o trabalhador qualificado, mas, sim, o trabalhador disciplinado, disposto ao trabalho [...]” (BUFFA, 2007, p. 22).

Já na instalação do sistema capitalista e com a conquista do poder político pela

burguesia, produziram-se novas relações sociais, de cidadania e de democracia nos Estados nacionais. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 é o marco desse período, que defende uma escola pública para todos.

Contudo, os princípios liberais orientadores de tal medida propiciaram a existência de sistemas escolares diferenciados para cidadãos diferenciados: “[...] a distribuição da dose de educação passa a estar condicionada ao destino de cada indivíduo na nova ordem social e à dose de poder que os diversos grupos sociais vão conquistando” (ARROYO, 2007, p. 36). Permanece assim, uma escola elementar para as classes trabalhadoras e escolas de nível secundário para as classes mais abastardas prosseguirem para uma formação em nível superior.

Em contrapartida, a esse sistema dual e classista de educação, as massas populares e de trabalhadores vão mobilizando-se em prol da reivindicação, dentre outros direitos, de:

1. acesso a outros níveis de escolarização, para além do ensino primário;
2. sistemas públicos, laicos e gratuitos de ensino.

Tais reivindicações, como podemos perceber, ainda estão fortemente presentes na sociedade de hoje. Isso indica, principalmente, dois aspectos: 1) o quanto o direito à educação ainda é considerado pela sociedade com importante e central para a formação de todos os sujeitos; 2) por outro lado, verifica-se que esse direito ainda não tem sido atendido e/ou garantido na sua completude.

Nesse sentido, vemos que, apesar das várias mobilizações populares e dos trabalhadores ao longo dos anos e, mesmo com a conquista e o progressivo alargamento da oferta de educação pública e gratuita, o padrão de desenvolvimento capitalista desses anos gerou um aprofundamento das desigualdades socioeconômicas no mundo todo. No caso do Brasil, esse padrão de desenvolvimento e as desigualdades produzidas têm implicado em:

- Dificuldades dos estudantes para a permanência na escola ao longo dos anos de cada nível de ensino, por exemplo, como vimos no vídeo;
- Dificuldades e limitações no serviço oferecido pelas escolas devido a falta de investimentos públicos na infraestrutura, capacitação dos profissionais, dentre outros.

Diante disso, ressaltamos a necessidade de que, mesmo hoje continuemos a analisar e defender o cumprimento do direito à educação, na sua completude. Isto quer dizer, considerando tanto as dimensões que compõem o processo educativo na nossa sociedade, quanto às condições e necessidades que viabilizam a realização dessas dimensões.

Assim, trabalharemos com mais dois tópicos nesta aula: um sobre o histórico de organização do serviço público de educação e o caso brasileiro; e, o tópico seguinte

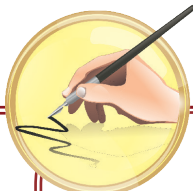
discutiremos a qualidade do serviço público da educação.

Liberalismo Clássico - Corrente teórica que defende, sobretudo, a liberdade individual e a propriedade privada. Com o passar do tempo, incorpora a dimensão da igualdade e passa a defender o alargamento dos direitos políticos dos cidadãos. Tem uma concepção "utilitarista" da democracia. Sua teoria do Estado entende-o como neutro/provedor de bens essenciais. Nesse sentido, a atividade econômica é conduzida pela mão invisível do mercado, que se torna regulador e distribuidor da riqueza e da renda (AZEVEDO, 2004).



Ensino Laico - De modo geral, trata-se do ensino que não privilegia ou veicula qualquer tipo de formação religiosa. O ensino laico deriva do princípio do **laicismo**, de matriz humanista que, valoriza as dimensões humanas mais universais e plurais, no contexto das sociedades republicanas.

Consulte ainda: <http://www.laicidade.org/topicos/archives/>



Mãos a obra

1. Com base no estudo efetuado até aqui, reflita e responda às questões propostas.

a) Qual a função da educação no período do sistema de manufatura? E no início do capitalismo?

b) Que semelhanças ou diferenças você identifica na função da educação dos dias atuais e dos períodos comentados no item *a*.

c) Que outros direitos são essenciais ao ser humano para garantir o seu

direito à educação? (OBS: caso deseje, poderá fazer pesquisa sobre os direitos garantidos em lei, mas, além destes você poderá pensar e sugerir outros);

d) Na sua opinião, o direito de todos à educação está sendo garantido nos dias atuais no Brasil? E na sua cidade? Como eles estão sendo garantidos?

As políticas públicas de educação e do Brasil

Neste bloco de estudos, discutiremos sobre a organização da educação como política pública social e o início de seu estabelecimento no Brasil.

Na história dos direitos sociais, vamos verificar que, somente após a Segunda Guerra Mundial, com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, esses direitos começaram, de fato, a serem melhor garantidos. Isso se deu através da estruturação dos Estados de Bem-Estar Social e de suas políticas públicas sociais.



Fig. 05 - Políticas Públicas e de Educação

Estado de Bem-Estar Social - Modelo de Estado regulador da vida social e econômica da nação, bem como provedor de serviços públicos e de proteção de sua população. O modelo deriva das teses do economista inglês John Maynard Keynes.

Políticas públicas sociais - O termo política em si pode nos indicar vários sentidos

(variáveis no tempo e no contexto). Mas, enquanto políticas públicas, entendemos que sejam, em geral, ações do Estado voltadas ao atendimento dos direitos de sua população e desenvolvimento da nação. Para esse atendimento, essas políticas são organizadas a partir das principais necessidades ou setores essenciais da vida social dessa população. No caso específico das políticas sociais, essas necessidades tratam-se, em sua maioria, mas não unicamente, dos direitos sociais. Essas ações do Estado – as políticas públicas – vão variar também a depender do regime sociopolítico e econômico do país. Com isso, claro que, essa organização da política e do Estado dá-se num processo histórico permeado pelos valores sociais e culturais da sociedade em questão. De toda forma, é importante considerarmos a concepção de Estado que o define como constituído por dois agentes principais: o governo (ou Estado no sentido estrito) e, a sociedade civil (GRAMSCI, 2000). Por isso, as políticas públicas realizam-se a partir das lutas e disputas político-econômicas dos sujeitos e grupos sociais envolvidos. A participação destes pode ocorrer também nas etapas de elaboração, implementação e avaliação das políticas, a depender do grau de democratização do regime político do país.



No Box apresentado anteriormente, vimos que as políticas públicas se interligam diretamente ao Estado (governo e sociedade civil), mas também representam os graus de desenvolvimento e participação social do país. Já na ilustração a seguir (fig. 6), estamos demonstrando que a educação se constitui em Política Educacional, uma vez inserida, e interdependente, nos campos da política pública e social.

É importante lembrar que, na ponta dessa estruturação encontram-se as escolas, ou seja, são as escolas que materializam o direito à educação através do trabalho cotidiano de escolarização dos educandos. Além disso, “[...] a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias” (AZEVEDO, 2004, p. 59).

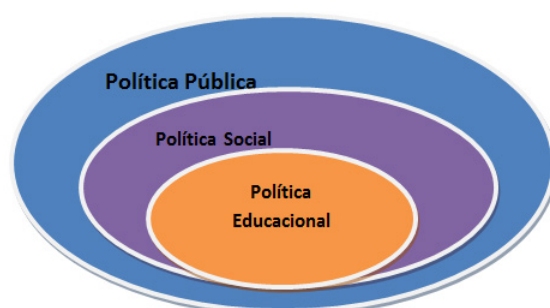


Fig. 06 - A política educacional no âmbito das políticas públicas e sociais.

Considerando essa interligação da política educacional com as políticas públicas sociais, vamos buscar compreender o início da política educacional no Brasil.

As políticas sociais tiveram seu nascimento na década de 1930 no Brasil. A conjuntura da época era de transformações socioeconômicas e políticas, ascensão do modelo de desenvolvimento urbano-industrial. Por isso, as políticas foram moldadas ao atendimento dos objetivos de modernização e desenvolvimento do país, mas também condicionadas aos valores autoritários predominantes nas relações sociais da época.

Foi no governo Vargas que se criou o Ministério da Educação e Saúde. A Constituição do país de 1934 foi a primeira da nossa história a dedicar um capítulo à educação (OLIVEIRA, 2001). Nela, definiu-se o direito à educação como: "a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos. b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de torná-lo mais acessível" (OLIVEIRA, 2001, p.19).

De toda forma, as classes médias e a Igreja Católica detinham grande articulação política e se encarregaram de defender os seus interesses educacionais privatistas, durante o processo constituinte de 1933-1934 (AZEVEDO, 2001).

Assim, sob o domínio dos interesses privatistas na educação, o governo do Estado Novo manteve-se com uma prática elitista e populista de intervenção estatal, com um atendimento fragmentado e disperso das demandas dos trabalhadores, sem deixar que se estabelecessem, na época, políticas sociais universais (AZEVEDO, 1987).



Fig.08 - Deputado Ulysses Guimarães, presidente da Assembleia Nacional Constituinte, ao promulgar a Constituição, em 5 de outubro de 1988.

Já no período de 1964 a 1985, de vivência de uma ditadura civil-militar no país, os serviços são ampliados como forma de legitimação do governo vigente, além de funcionarem como "aliviadores da tensão e da repressão social e para atenuar as consequências de políticas de arrocho salarial adotadas" (SILVA, 2008, p. 27).

Com isso, vemos que a política educacional no Brasil, em um curto espaço de tempo, passou por grandes modificações em virtude das conjunturas sociopolíticas. O período da década de 1980, pós-ditadura civil-militar, foi um importante marco para o direito à educação no Brasil. Sobre os processos vivenciados nesta época iremos nos dedicar a discuti-los na próxima aula.

Por ora, destacamos que, em 1988 promulgou-se uma nova Constituição Federal para o país, batizada de "Constituição Cidadã". Nela,



Fig. 07 - Getúlio Vargas e deputados elaboradores da Constituição de 1934.

tivemos os maiores avanços da história dos direitos sociais no Brasil.

Hoje, a política educacional no Brasil tem se estabelecido cada vez mais como importante campo das políticas públicas, participando ativamente, inclusive, de outras políticas como a do combate à pobreza. No âmbito jurídico-político, além da Constituição Federal, contamos com as garantias do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

No âmbito de realização dos serviços educacionais, temos a estruturação de vários órgãos e instituições em cada ente federado do país - estados e municípios -, que trabalham numa divisão e cooperação de responsabilidades. Nas aulas que se seguem nos dedicaremos ao estudo da organização dessa divisão e cooperação.

Para termos uma ideia de como a política educacional tem se organizado na atualidade, basta observarmos o organograma da Administração Direta do Ministério da Educação. Veja no quadro a seguir.

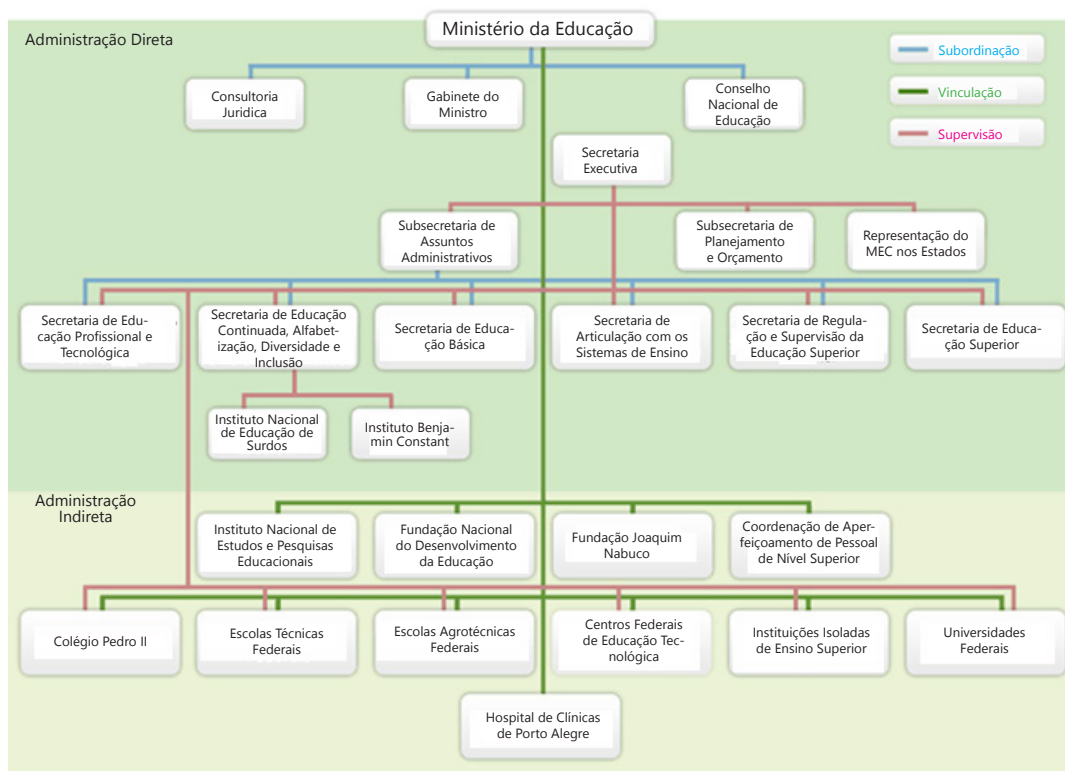
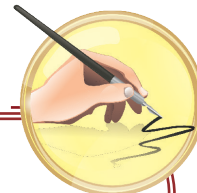


Fig. 09 - Organograma da Administração Direta do MEC.

A organização do Ministério da Educação nos permite perceber a estrutura macro da política educacional no Brasil. Além desta estrutura, contamos com os órgãos dos âmbitos estaduais e municipais em todo o país. De toda forma, é importante lembrarmos que o Brasil é um país de dimensões continentais. Temos mais de 5 mil municípios pelo país, espalhados em cinco regiões com diferentes formações não só geográficas mas, culturais, religiosas, econômicas e políticas, dentre outras. Nesse sentido, ressaltamos

a necessidade de aprofundarmos a análise da forma de organização da educação no Brasil, conforme veremos a seguir.

Mãos a obra



1. Conforme estudamos, a política educacional organiza-se através de vários órgãos e instituições a fim de concretizar o direito à educação. Nesse sentido, vamos agora, analisar algumas ações de um dos principais órgãos da política educacional brasileira – o MEC. Faça uma pesquisa no site do MEC (www.mec.gov.br) para buscar quais as principais ações ou programas desenvolvidos por ele atualmente na Educação Básica. Dessas ações ou programas, escolha duas e identifique:

a) Quais os objetivos;

b) Qual a justificativa para a realização dessas ações ou programas;

c) Faça uma leitura cuidadosa das informações dispostas no site do MEC sobre o funcionamento dos dois programas ou ações que você selecionou para analisar. Com base nisso, em sua opinião, quais são as contribuições dessas ações para o cumprimento do direito à educação?



Fig. 10 - Direito à educação de qualidade.

Outro aspecto essencial de ser analisado acerca do direito à educação é a questão da qualidade. Observe que, para tratarmos deste tema, escolhemos uma charge que ilustra uma visão crítica da atual situação no Brasil. A partir do diálogo exposto na charge, podemos analisar a direta relação existente entre o direito à educação e a qualidade da educação. Nessa ilustração (fig. 10), vemos que, um jornal divulga a melhora dos índices de acesso à educação no Brasil, mas, ironicamente, nem todos que leem o jornal conseguem compreender a leitura.

Diante disso, cabe-nos pensar: o acesso à escola tem garantido a aprendizagem dos conhecimentos e habilidades básicos necessários para a vida na sociedade atual? De que forma a escola pode viabilizar essa aprendizagem a todos os seus estudantes?

Primeiramente, devemos considerar que a nossa sociedade consagra a instituição escolar como lugar especializado para o conhecimento e aprendizagem dos bens culturais, científicos, tecnológicos etc. produzidos pela humanidade.

Assim, o papel da escola hoje, enquanto espaço de concretização da política pública de educação, deve ir além da garantia do acesso ao espaço escolar, deve garantir o acesso ao conhecimento. O direito à educação só se realiza em sua plenitude quando garante a todos a construção e a aquisição dos conhecimentos socialmente valorizados e necessários a sua vida em sociedade, enquanto cidadãos. Isso quer dizer que, a garantia do acesso à escola, as reduções das taxas de reprovação e evasão escolar são importantes elementos do direito à educação, mas devem ser realizados juntamente com o provimento de um ensino-aprendizagem de qualidade socialmente referenciada.

E que qualidade é essa?

A qualidade da educação é um elemento do processo educativo que também se define em função dos projetos e concepções sociopolíticos, culturais e econômicos da sociedade. Assim, o que era uma escola de qualidade na década de 1930, possivelmente não é mais adequada às necessidades de educação e formação para a sociedade que

temos hoje.

Hoje em dia, temos uma sociedade pautada, principalmente, nos códigos de letramento e na informatização das ações cotidianas. O celular, por exemplo, já se transformou em um aparelho utilizado diariamente pela maioria da população, com inúmeras e novas funções, além da telefonia, que requerem o conhecimento do uso de cada tecnologia específica: agenda, máquina fotográfica e filmadora, acesso à internet etc.



Fig. 11 - A política pública de educação deve garantir a qualidade.

Da mesma forma, para fazermos operações bancárias, atualmente, dispomos de caixas eletrônicos, internet e celular com serviços que têm se diversificado e se aprimorado constantemente. Mas, tudo isso requer conhecimento da linguagem digital. Ainda temos a opção dos caixas convencionais operados por funcionários. Entretanto, quem ainda quer enfrentar aquelas filas enormes?

Estes são alguns exemplos simples de como a organização da sociedade atual exige cada vez mais conhecimento e habilidade dos cidadãos para realizarem suas atividades diárias. E, a escola, como parte da sociedade não pode se manter isolada dessas práticas e desses saberes. Além de incorporar as novas tecnologias ao seu cotidiano pedagógico, a escola precisa estar preparada para formar os cidadãos para a sociedade letrada e o mundo digital.

É importante percebermos que, em geral, o ensino tem privilegiado a formação dos trabalhadores na dimensão técnico-científica. Mas, não podemos esquecer que a produção do conhecimento humano é bem mais larga que essa. A escola também precisa trabalhar com as dimensões de formação cidadã, política... enfim humana.

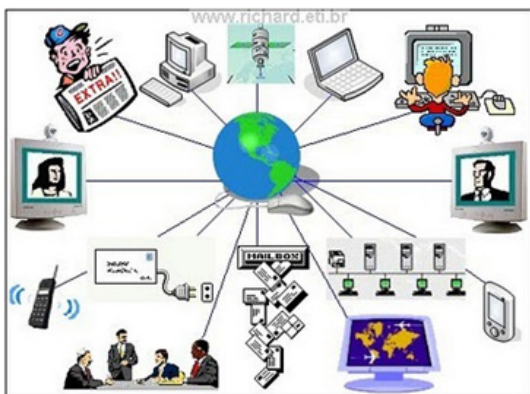


Fig. 12 - A Revolução Digital.

Entendemos, portanto, que a escola deve orientar-se pelo trabalho articulado entre os saberes técnico-científicos e a formação ético-social. Vemos, então, que a qualidade da educação envolve múltiplas dimensões do processo ensino-aprendizagem incluindo questões extra-escolares e intra-escolares (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). Essas questões incluem também interesses internacionais, nacionais e locais. Como

exemplo, temos as orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Na ocasião, cento e cinquenta e cinco países se reuniram para discutir e avaliar a política de educação. Esse encontro resultou, dentre outros, no comprometimento dos países presentes para a garantia da oferta da educação básica para todos até o ano 2000 e na definição das NEBAS

- Necessidades Básicas de Aprendizagem, publicadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A seguir trazemos alguns trechos da definição das NEBAs (UNESCO, 1998):

1. As Necessidades Básicas de Aprendizagem compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.
2. A satisfação dessas necessidades é o desenvolver a herança cultural, linguística e espiritual, defender a causa da justiça social, proteger o meio-ambiente e ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.



Fig. 13 - Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Mas, e como realizar o provimento de uma educação de qualidade?

Como já discutimos, há toda uma estrutura e um complexo conjunto de ações que intervêm no cotidiano das escolas, a fim de propiciar a efetivação de um ensino-aprendizagem de qualidade. Porém, existem muitos percalços pelo caminho entre o planejamento da política educacional e o cotidiano de cada escola que ainda impedem essa efetivação.

Vocês ainda estão lembrados do vídeo *Direitos e Responsabilidades*, apresentado no início desta aula?

Reveja o vídeo, prestando atenção nas últimas palavras da professora. Sobre o que ela refletindo com essa fala? Não é sobre a qualidade da educação?

A professora reconhece os graves problemas sociais enfrentados por seus alunos, como no caso do trabalho infantil. E, é bem verdade que a escola por si só não poderá acabar com o trabalho infantil e outros problemas que são estruturais na nossa sociedade. Contudo, os profissionais da escola podem contribuir para o cumprimento do direito à educação, incentivando a escolarização dos cidadãos, através da oferta de um ensino de qualidade.

O direito à educação de qualidade precisa ser constantemente reafirmado por todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e pela sociedade como um todo. As escolas precisam se organizar a fim de explicitar as suas necessidades e melhor se articularem com os sistemas de ensino para garantirem as condições de promoção do serviço público de qualidade.

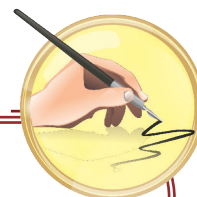
Por ora, ressaltamos que esse debate é bastante complexo e profícuo e, por isso, deverá ser aprofundado nas aulas seguintes.

Para conhecer a Declaração Mundial sobre Educação para todos, acesse o link abaixo, da Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo - USP:

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>



Mãos a obra



1. Refletindo sobre a sua experiência de formação profissional, enquanto estudante de licenciatura, que elementos você considera necessários para garantir uma educação de qualidade?

2. A partir das leituras e reflexões realizadas nesta aula, em sua opinião, qual o papel do professor para a efetivação do direito à educação de qualidade?

3. De acordo com o estudo efetuado até aqui, desenvolva um pequeno texto com, no mínimo, uma lauda, explicando a importância da qualidade da educação para o cumprimento desse direito social. Para isso, fundamente-se tanto nos conteúdos da aula, quanto no

vídeo, nas leituras complementares e nas suas próprias produções realizadas durante os exercícios propostos.



Já sei!

Estudantes,

Esta foi a nossa aula sobre a conquista da educação como um direito social e as políticas públicas. Esperamos que, com ela, vocês tenham compreendido o processo histórico e sociopolítico da definição da educação como um direito e política pública social. Como vimos ao longo da aula, esse processo envolveu uma série de lutas, disputas, avanços e limitações, seja nos seus primeiros passos – na Revolução Francesa de 1879 – seja nos dias atuais, devido a tantos problemas socioeconômicos existentes no Brasil e no mundo.

De toda forma, a educação como um direito essencial a todos os seres humanos, sem que haja discriminação por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade ou por qualquer outro motivo se faz cada vez mais aclamada em todo o mundo, como foi o exemplo da Conferência Mundial para Todos, em 1990.

Por isso, o direito à educação deve ser bem compreendido e defendido por todos os educadores e demais cidadãos. Conforme apresentado, a escola é uma instituição especializada para a garantia do acesso ao conhecimento. E, esse conhecimento deve pautar-se nas necessidades não só locais, como nacionais e internacionais da vida em sociedade. Nesse sentido, o direito à educação, como vimos, não se realiza apenas através do acesso à escola, mas, sobretudo, na garantia do acesso à educação de qualidade. Isso quer dizer que todos têm possibilidade de desenvolver as suas capacidades cognitivas, intelectuais, culturais, afetivas e outras, de forma mediada pelos educadores.

Autoavaliação

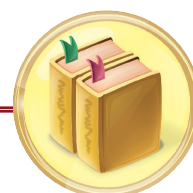


Caros alunos, entendemos que uma importante parte do processo de ensino-aprendizagem é o momento de avaliação. E, nesse momento de avaliação, a participação ativa e consciente do aluno sobre os seus avanços e/ou dificuldades na aprendizagem é definidora para um prosseguir mais seguro e atuante na própria formação profissional. Uma das formas de vivenciar esse momento é através da autoavaliação.

Como forma de se autoavaliar, expresse o seu pensamento sobre o direito à educação, utilizando uma forma de expressão artística: poema, desenho, paródia, colagem etc. Não se esqueça de contemplar os vários elementos que discutimos sobre este tema: função e importância, características de cada período histórico e etc.

Ao final de sua produção, não deixe de fazer uma análise sobre a visão do direito à educação que você conseguiu expressar: houve alguma mudança, em sua opinião, quanto à educação e à escola depois dessa aula? Qual? Que implicações a sua opinião a cerca do direito à educação pode influenciar da sua experiência de estudante? E como futuro docente?

Leitura complementar



Sugerimos que conheça e acompanhe a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Acesse: <http://www.campanhaeducacao.org.br/>

Para mais esclarecimentos e aprofundamento das temáticas tratadas nesta aula, sugerimos a leitura de:

OLIVEIRA, Romualdo. O direito à educação. In: ____ ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Gestão, Financiamento e Direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação**. Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). São Paulo: Ação Educativa, 2004.



Referências

ARROYO, Miguel. Educação e Exclusão da Cidadania. In: ____; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania**: quem educa o cidadão? 13^o edição. São Paulo: Cortez, 2007. (Questões da Nossa época; v. 19)

AZEVEDO, J. M. L. As políticas sociais e a cidadania no Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 28, 1987.

_____. O estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; FERREIRA, Naura Syria. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 3^o ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol.56)

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: ____; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania**: quem educa o cidadão? 13^o edição. São Paulo: Cortez, 2007. (Questões da Nossa época; v. 19)

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Inep, 2007. Série documental. Textos para discussão; 24.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel – Notas sobre Estado e a política. Vol.3. trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 420p.

MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa**. Cadernos do aplicação, 11(2): 143-156, s/l., 1998.

OLIVEIRA, Romualdo. O direito à educação. In: ____ ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Gestão, Financiamento e Direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. (coord.) **O Bolsa Família no enfrentamento à pobreza no Maranhão e Piauí**. São Paulo: Cortez, Editora gráfica da UFPI, 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990, Edições UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

_____. **A crise oculta**: conflitos armados e educação - Relatório Conciso de Monitoramento Global de Educação para Todos. Tradução: Antonio Jussie F. Rodrigues. Edições UNESCO, 2011.

Fonte das figuras

Fig. 01 - <http://www.camaraquixada.ce.gov.br/2078/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>

Fig. 02 - <http://unicrio.org.br/relatorio-da-unesco-revela-impacto-dos-conflitos-armados-na-educacao/>

Fig. 03 - <http://www.bodega.blog.br/nareal/direito-e-direito/>

Fig. 04 - <http://envolverde.com.br/economia/artigo-economia/a-hipotese-do-capitalismo-auto-reformado-2/>

Fig. 05 - <http://www.portalodm.com.br/1-simposio-de-politicas-publicas-de-educacao-e--e--482.html>

Fig. 07 - <http://www.mundoeducacao.com.br/historiadobrasil/constituicao-1934.htm>

Fig. 08 - http://www.wikilegal.wiki.br/index.php?title=Constitui%C3%A7%C3%A3o_Federal

Fig. 09 - http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=1174

Fig. 10 - <http://geografiaem360graus.blogspot.com.br/2011/10/escolarizacao-sim-educacao-de-qualidade.html>

Fig. 11 - <http://www.clickriomafra.com.br/portal/noticias/riomafra/?p=12450>

Fig. 12 - <http://emmanuel-franca.blogspot.com.br/2011/01/revolucao-tecnologica-e-os-cursos.html>

Fig. 13 - <http://crentassos.com.br/blog/2012/03/nao-recuaremos-nenhum-direito-a-menos.html>




Licenciatura em Espanhol

Organização e Gestão da
Educação Brasileira

Thalita Cunha Motta

**A redemocratização do país e a
democratização da educação**

Aula 05



Aula 05 A redemocratização do país e a democratização da educação

Apresentação e Objetivos

Esta é a primeira aula da nossa segunda unidade de estudo desta disciplina.

A segunda unidade de estudo – A organização da educação a partir da redemocratização do Brasil – vai retratar a temática da democracia e das políticas educacionais no Brasil, implantadas a partir da década de 1980 aos dias atuais.

Nesta aula estudaremos sobre a *redemocratização do país e a democratização da educação*.

Destacamos como objetivos importantes a serem atingidos para esse momento:

- Compreender os principais conceitos envolvidos na redemocratização do Brasil e da sua educação;
- Analisar a relação entre a redemocratização do Brasil e da sua política educacional.



Para Começar

Vivemos num país democrático. Você concorda com isso? Afinal o que é essa tal democracia? E como a democracia influencia a organização da educação?

Para começarmos a refletir sobre isso, vamos analisar a música de Gabriel O pensador – Brasil 500 Anos. Verifique qual o contexto histórico em que essa música foi produzida e como ela pode estar relacionada ao tema da democracia.

Brasil 500 Anos

Gabriel O pensador

500 anos de vida,
500 anos de sobrevivência,
500 anos de história,
500 anos de experiência,
500 anos de batalhas, derrotas e vitórias,
Desordem e progresso, fracasso, sucesso,
Dor e alegria, tristeza e paixão,
500 anos de trabalho,
e a obra ainda está em construção,
A luta continua, a vida continua,
Apesar do sangue que escorre,
O guerreiro não se cansa e acredita na
mudança,
Porque a esperança é última que morre.

Será só imaginação?
Será que nada vai acontecer?
Será que é tudo isso em vão?
Será que vamos conseguir vencer?

Eu odeio tudo isso, mas eu tenho que
saber,
O que eu leio no jornal e eu vejo na TV,

Eu odeio tudo isso mais eu tenho que
vencer,
Porque eu tenho um compromisso com a
vida e com você,
O que eu vejo no jornal não me deixa
feliz,
Mas não mudo de canal e não mudo de
país,

Eu tenho medo, porque o medo está no
ar,
Mas ainda é cedo pra deixar tudo pra lá,
Não adianta ficar aqui à toa,
Só esperando pra ouvir notícia boa,
O que se planta é o que se colhe,
O futuro é um presente que a gente
mesmo escolhe,
A semente já está no nosso chão,
Agora é só regar com a mente e o cora-
ção,
A transformação da revolta em amor,
Faz a água virar vinho e o espinho virar
flor,

Será só imaginação?
Será que nada vai acontecer?
Será que é tudo isso em vão?
Será que vamos conseguir vencer?

Não adianta ficar aqui é toa,
Só esperando pra ouvir notícia boa,
O que se planta é o que se colhe,
O futuro é um presente que a gente
mesmo escolhe,
A semente já está no nosso chão,
Agora é só regar com a mente e o cora-
ção,
A transformação da revolta em amor,
A transformação...

Será só imaginação?
Será que nada vai acontecer?
Será que é tudo isso em vão?
Será que vamos conseguir vencer?

Nem todos que sonharam conseguiram,
mas pra conseguir é preciso sonhar.



Fig. 01 - Gabriel o Pensador

Gabriel O Pensador, nascido no Rio de Janeiro em 1974, é um rapper, compositor, escritor e empresário brasileiro. Lançou sua carreira pelo país com a música "Tô Feliz (Matei o Presidente)", com contrato da Sony Music. Sua música tem influência do pop, hip-hop, rock, funk, samba. Geralmente, suas letras são de ironia, humor e sátiras, tratando de temas como desigualdade social, corrupção, pobreza, violência e problemas político-sociais diversos.

Se preferir, você pode ouvir a música através do vídeo:

<http://www.youtube.com/watch?v=WGucc5ebEno>



Democracia e Educação: alguns conceitos e um pouco de história

Como você deve ter verificado, a música *Brasil 500 Anos* retrata o nosso país nos tempos atuais de uma forma crítica, mas esperançosa. Na música, o compositor Gabriel reconhece não estar satisfeito com tantos problemas que vivemos e vivenciamos no Brasil. Contudo, “não adianta ficar aqui à toa, [...] o futuro é um presente que a gente mesmo escolhe”; ou seja, numa sociedade democrática, cada cidadão é responsável pelo seu futuro e do seu país. Isso implica na necessidade da ação de cada um, coerente com os valores democráticos.

Mas, que valores são esses? E que ações são essas? Será que nossos cidadãos estão cumprindo o seu papel na democracia brasileira? E qual o papel dos educadores nessa circunstância?

De acordo com os pesquisadores Anselmo Collares e Maria Lília Collares (2003), a democracia nos dias de hoje se tornou um termo tão comum que se desgastou. Diante disso, Collares & Collares (2003) apontam que os educadores precisam entender a democracia em profundidade e promover sua prática no processo educativo. Com certeza, não é uma tarefa fácil, pois tanto o conceito de democracia quanto a prática cotidiana da democracia são questões bastante complexas. Mas, como cidadãos e educadores, não podemos fugir dessa empreitada. Assim, vamos novamente percorrer os caminhos da História, identificando também os principais postulados teóricos construídos sobre o tema ao longo dos tempos e, no Brasil.



Fig.02 - Jean-Jacques Rousseau

A democracia tem uma história bastante antiga, iniciada na Grécia alguns séculos antes de Cristo. O governo democrático vivido na Grécia, porém, foi apenas um dos modelos de democracia que as teorias políticas conseguiram construir até hoje. O conceito de democracia evoluiu e já é bem diferente daquele vivido na Grécia Antiga.

Um grande marco para a democracia nos tempos modernos foi a Revolução Francesa, já citada nas aulas anteriores. Desses tempos, destacamos o pensamento de Jean-Jacques Rousseau, filósofo e teórico político. Rousseau defendeu que a democracia se dava através da existência interdependente da igualdade e liberdade de todos os cidadãos, considerando que,

...quanto à igualdade, não se deve entender por essa palavra que

sejam absolutamente os mesmos graus do poder e de riqueza, mas quanto ao poder, que seja distanciado de qualquer violência e nunca exerça senão em virtude de posto e das leis e, quanto à riqueza, que nenhum cidadão seja suficientemente opulento para poder comprar o outro e não haja nenhum tão pobre que, se veja constringido a vender-se... (ROUSSEAU, 1983, p. 66)

Basta pensarmos rapidamente na realidade de tantas desigualdades sociais que vivemos hoje no Brasil e mundo, que verificamos quão longe estamos de realizar o ideal de democracia defendido por Rousseau em meados do século XVIII e que tanto influenciou a Revolução Francesa e a Constituição de muitos outros países nações.

Mas, para além das dificuldades de conquistarmos o exercício ideal de uma democracia, precisamos entender que existem diferentes tipos, formas e graus de democracia que têm se desenvolvido nos últimos tempos.

Para nossos objetivos nesta aula, nos deteremos aos dois principais tipos de democracia como regime político, a saber:

- 1. Democracia representativa:** os cidadãos elegem periodicamente, através do sufrágio (voto), representantes constituídos em diferentes poderes (executivo, legislativo etc.) que terão o poder de decisão sobre os assuntos públicos. Esse processo implica o nascimento dos partidos políticos, dos projetos partidários e das eleições - principal mecanismo de participação popular nesse tipo de democracia (ROSENFELD, 2003).
- 2. Democracia direta ou participativa:** gestada na Europa durante a década de 1960, através das mobilizações populares e sindicais que defendiam sua maior participação na definição das políticas governamentais. O modelo requer participação no processo de tomada de decisão das políticas estatais e nos mecanismos de controle do governo e dos partidos políticos (SILVA, 2003). Um exemplo de mecanismo desse modelo de democracia é o orçamento participativo, em que a utilização dos recursos públicos é colocada em debate nas comunidades para a definição de prioridades no seu uso.

Diante de tais definições de tipos de democracia, podemos afirmar que o Brasil, na atualidade, vive um modelo de democracia representativa, mas conta com vários mecanismos do modelo de democracia participativa. Isso é o que chamamos de processo de democratização. Devemos conhecer melhor esse processo no tópico a seguir, nesta mesma aula.

Outra forma de entendermos a democracia é também como um valor, uma prática social, ou seja, a democracia passa a ser um elemento presente na vida social cotidiana das pessoas. Assim, o exercício democrático não fica restrito aos momentos e espaços de decisão dos assuntos públicos e político-partidários

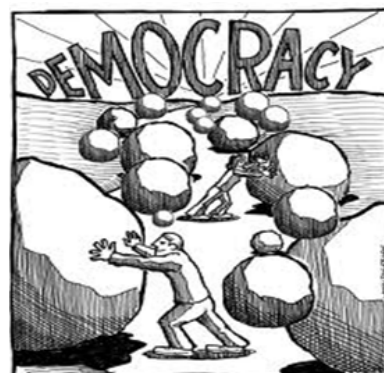


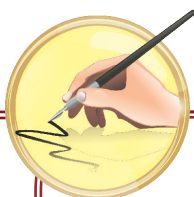
Fig. 03 - Democracia.

da sociedade, mas, passa a ressignificar todas as relações sociais e econômicas, como entre estudantes e docentes, entre familiares e etc.

Para concretizarmos a vivência desse outro sentido da democracia, entendemos que a educação tem um papel essencial. Veja como a socióloga Maria Benevides (2003, p.74) explica a evolução da democracia e o papel da educação nesse processo:

[...] a democracia não é fruto de uma evolução considerada "natural" da sociedade política. Ela vai se institucionalizando ao longo de um incessante e penoso trabalho de defesa da dignidade da pessoa humana. Isso deve integrar-se a um processo pedagógico, de educação e formação política, um processo pedagógico que enfatiza e depende de informação livre, clara, sobre o que está em jogo.

No próximo tópico, analisaremos como o Brasil e sua política educacional vêm vivenciando esse processo de democratização.



Mãos a obra

1. Releia novamente a letra da música de Gabriel O pensador e a definição de democracia de Jean-Jacques Rousseau e analise: que semelhanças podemos encontrar entre esses dois textos, nas suas expressões como abordagens do tema da democracia?

2. Como já explicamos, um exemplo de mecanismo do modelo de democracia participativa é o orçamento participativo, em que a utilização dos recursos públicos é colocada em debate nas comunidades para a definição de prioridades no seu uso. Você conhece outros exemplos de mecanismos de democracia participativa? Cite-os. Caso não conheça faça uma pesquisa na sua cidade e no seu estado através da internet ou com outras fontes e cite-os.

3. De acordo com o significado de democracia enquanto valor e prática social, reflita e responda:

a) Você identifica a democracia como um valor e prática social no seu cotidiano? De que forma você vivencia essa democracia?

b) Na sua opinião, a educação brasileira tem propiciado uma formação democrática em nossos cidadãos? Justifique.

A luta pela democracia no estado brasileiro e na educação

O Brasil constituiu-se país democrático a partir da formação da república em 1889. Porém, depois disso ainda vivenciamos longos períodos de regime ditatorial. O último regime ditatorial no Brasil foi tão nefasto que inflamou toda a nação a reivindicar o retorno do Estado Democrático. Esse regime foi instalado a partir de Golpe Militar que tomou o poder central do país, em 1964, e perdurou durante vinte anos.

Durante todo o período do Regime, a segurança nacional transformou-se em eixo central das políticas dos governos. Segundo Collares & Collares (2003, p.9 -13), ainda em abril de 1964 iniciou-se a repressão no país. O governo precisava silenciar “os possíveis espaços de resistência [...] como por exemplo, escolas, igrejas, sindicatos e associações”. E, assim, “proliferaram os instrumentos jurídico-administrativos de natureza coercitiva e autoritária, frontalmente em desacordo com o chamado Estado de Direito”. Podemos citar como exemplos o Ato Institucional nº 5 e o Decreto-lei n. 477, de 1969. Vejamos:

Ato Institucional nº 5: o presidente podia suspender direitos políticos, remover funcionários, decretar estado de sítio, fechamento do Congresso Nacional etc.

Decreto-lei n. 477, de 1969: definiu infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, exercendo o controle político-ideológico das universidades e outras instituições de educação.

Mas, quanto à educação, vemos que o exercício democrático sempre foi bastante limitado devido às tradições e heranças das escolas e sistemas educacionais brasileiro

com o histórico colonialista e escravocrata do país.

Azevedo (2009) analisa que, mesmo no período de modernização (industrialização) do Brasil, predominou o caráter autoritário, excludente e arcaico nos padrões de ensino, entremeado por poucas expressões políticas autônomas das camadas populares. Isso resultou numa estruturação rígida dos serviços educacionais, atrelados aos valores do universo cultural de uma sociedade escravocrata.

Durante o regime militar, a prática autoritária e de controle ideológico foi ainda maior. Na pesquisa de Collares & Collares (2003), foi verificado que as disciplinas escolares de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudos dos Problemas Brasileiros, bem como os livros didáticos distribuídos gratuitamente pelos militares faziam apologia direta à doutrina militarista estatal.



Fig. 04 - Educação Autoritária. In: Livro Cuidado Escola.

Sônia Kruppa (1993, p. 141-142), que também analisou a educação nesse período, ressalta a necessidade de não abandonarmos uma perspectiva positiva para a escolarização brasileira, pois:

a escola tem sido um mecanismo poderoso de práticas autoritárias e clientelistas, que norteiam a relação entre as chamadas autoridades [diretores, supervisores, professores]. Contudo, esse desvio autoritário não deve ser usado como um argumento contrário ao exercício democrático que, como tantas outras práticas, depende, em primeiro lugar, de sua condição de exercício, no sentido popular de que é andando que se aprende a andar.

E foi esse exercício de aprendizagem que produziu, em meados das décadas de 1970 e 1980, quando se acirraram as contraposições populares e de segmentos das mais distintas classes sociais ao regime ditatorial. Em 1979, sem reconhecimento oficial, a União Nacional dos Estudantes (UNE) se reorganizou e o movimento sindical, em especial dos metalúrgicos da região do ABC paulista cresceu e se fortaleceu, criando em a Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 1983.

Diante disso, o deputado federal Dante de Oliveira submete projeto de emenda constitucional para restabelecer as eleições diretas para a Presidência da República, que ganhou forte apoio popular através do movimento das "Diretas Já".



Fig. 05 - Movimento Diretas Já.

Os educadores e intelectuais da área também participaram da luta pela redemocratização do Brasil a partir da década de 1970, requerendo: melhores condições de trabalho, jornada, piso salarial, estatuto do magistério, verbas públicas apenas para escolas públicas, além da defesa do movimento pela anistia aos presos políticos. Segundo Kruppa (1993), essa mobilização marca a identificação dos educadores como parte da classe trabalhadora. Nesse movimento, a população em geral expande a lista de reivindicações da educação, exigindo mais vagas nas escolas públicas e a criação de cursos noturnos (KRUPPA, 1993).



Fig. 06 - Mobilizações pela redemocratização no Brasil.

O projeto de Emenda Constitucional de Dante de Oliveira para as eleições diretas foi rejeitado no Congresso Nacional, em 1984. Contudo, o Movimento das Diretas perdurou por quatro meses, forçando o maior desgaste do Regime Militar.

Assim, a retomada da presidência da república para um governo civil se deu na forma indireta, através de eleições no Congresso Nacional, em janeiro de 1985, quando Tancredo Neves foi eleito. Tancredo faleceu antes de tomar posse do cargo. Então, seu vice, José Sarney assumiu a presidência durante o período de reelaboração da Constituição Federal do país e encaminhamento das eleições diretas.

Esse período de reelaboração da Constituição Federal é importante marco para a democratização da educação brasileira. Por isso, nos dedicaremos ao seu estudo no próximo tópico.

Conheça mais desta história no site:

<http://www.bradoretumbante.org.br/>

O site é uma realização do Instituto de Cultura Democrática (ICD). Participaram da produção do site o jornalista e escritor Manoel da Costa Pinto, o roteirista Luiz Bolognesi, a historiadora Brisa Cristina Corrêa de Araújo, a socióloga Aline Borghoff Maia, entre outros.



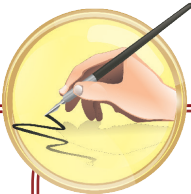
Você também pode assistir ao vídeo: Regime Militar - Episódio do programa História do Brasil por Boris Fausto, da TV Escola/MEC.

Link para baixar:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=20461

Link para assistir na internet:

<http://www.youtube.com/watch?v=Gqn5QRKYK-4>



Mãos a obra

1. Durante esta nossa aula vimos que, Sônia Kruppa (1993) verificou que a escola tem exercido e disseminado práticas autoritárias e clientelistas. Mas, devemos manter uma perspectiva positiva sobre a potencialidade da escola para uma educação democrática. Com base nisso, reflita sobre sua experiência como estudante e avalie: em sua opinião, a escola tem favorecido uma educação democrática ou uma educação autoritária? Justifique.

- Incentivou o programa de distribuição do livro didático;
- Buscou ampliar a merenda escolar;
- Instituiu os programas “Nova Universidade”, “Educação para Todos” e o Ensino Técnico com a construção de 100 escolas.

Afora isso, ao tempo em que se aprofundava uma crise econômica no país, os movimentos sociais mantiveram-se organizados lutando por maior participação na reconstrução da Constituição Federal do país que legalizaria o Estado Democrático de Direito. Behring & Boschetti (2008, p. 141) analisam que, “ a Constituinte foi um processo duro de mobilizações e contramobilizações de projetos e interesses específicos”.



Fig.07 - Constituição Federal de 1988.

A disputa entre contraposições iniciou-se já na própria definição de como seria organizado o processo de elaboração da Constituição – nomeado de Constituinte. Movimentos sociais e sindicais reivindicavam uma Assembleia Nacional livre e soberana. Mas, prevaleceu o poder do Congresso Nacional, delegando uma dupla função a senadores e deputados federais: de congressistas e de constituintes.

Assim, formou-se a Assembleia Nacional Constituinte, cujo Poder Executivo e os grupos das tendências mais conservadoras da sociedade conseguiram influir fortemente na elaboração do texto constitucional, através do apoio do “Centrão” (grupo majoritário da Constituinte ligado a partidos como: PMDB, PFL, PDS, PTB, e outros partidos menores).

Diante disso, Behring & Boschetti (2008, p. 141-142) compreendem que,

O texto constitucional refletiu a disputa de hegemonia, contemplando avanços em alguns aspectos, a exemplos dos direitos sociais [...]. Mas, manteve fortes traços conservadores como a ausência de enfrentamento da militarização do poder no Brasil [...], a manutenção de prerrogativas do Executivo, como as medidas provisórias e na ordem econômica. [...] [a Constituição resultou] uma espécie de híbrido entre o velho e o novo [...] prevaleceram os acordos estabelecidos com o ‘Centrão’.

De toda forma, apesar das limitações do texto constitucional, tivemos o importante avanço através da garantia da universalização dos direitos sociais. A partir disso, consideramos que se efetivaram significativas mudanças na organização da educação, fase em que se amenizam as marcas do autoritarismo na política governamental no Brasil (AZEVEDO, 2009).

Conheça mais desta história através do vídeo Redemocratização - Episódio do Programa História do Brasil por Boris Fausto, da TV Escola/MEC,



Link para baixar:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=20462

Link para assistir na internet:

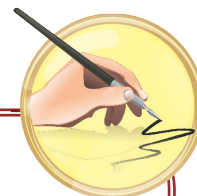
<http://www.youtube.com/watch?v=a4nuiRG52W4>

Visite a página na internet da Câmara dos Deputados Federais que tem interessantes documentos, depoimentos e vídeos do processo da Constituinte.

<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/momentos-marcantes-da-constituente>

<http://www2.camara.gov.br/tv/materias/EXPRESSAO-NACIONAL/179045-20-ANOS-DA-ASSEMBLEIA-NACIONAL-CONSTITUINTE-%28BL.1%29.html>

Mãos a obra



1. Releia as medidas implementadas pelo MEC durante o governo Sarney que apresentamos no nosso texto da aula e analise: estas medidas contribuíram para a democratização da educação no Brasil? Justifique.

2. Redija um pequeno texto, explicando os aspectos positivos e negativos que você verificou no processo da Constituinte de 1987-1988, através da nossa aula.



Já sei!

Caros estudantes,

Nesta aula, discutimos, primeiramente, alguns conceitos e contextos históricos envolvidos na redemocratização do Brasil e da sua educação. Para isso, trouxemos os principais marcos e definições de democracia, estabelecidos a partir da experiência da Grécia Antiga.

Vimos que, tanto o conceito de democracia quanto a sua prática cotidiana são questões bastante complexas e intimamente ligadas com a à educação. Entendemos então, que, para efetivar uma democracia real, precisamos garantir igualdade e liberdade de todos os cidadãos, perante a lei e no cotidiano. Mas, além disso, consideramos a existência de várias formas, graus e técnicas de exercício da democracia.

Durante o nosso estudo, pudemos analisar dois tipos de democracia nos regimes político-estatais: a) democracia representativa; b) democracia direta ou participativa. Com base nisso, verificamos que o Brasil organiza-se numa democracia representativa, mas possui vários mecanismos participativos.

Contudo, para termos acesso a esses espaços de democracia no Brasil e na educação, vivenciamos duros anos de Ditadura Militar, instituindo legalmente uma

educação de caráter autoritário e excludente. Tudo isso acabou por insuflar nosso povo a reivindicar a volta da democracia no país. E foi assim que, à custa de muitas lutas, perdas e vitórias conquistamos a redemocratização do Estado brasileiro e uma Constituição Federal garantidora de direitos sociais e político-democráticos.

Autoavaliação



Conforme estudamos nesta aula, a democracia, para além de um regime político, deve permear as práticas e pensamentos dos cidadãos no seu cotidiano. Com isso, devemos considerar que as atividades de reflexão e construção do conhecimento são também práticas de democracia.

Nessa perspectiva, dedique-se ao exercício democrática da construção do conhecimento, realizando esta atividade de autoavaliação. Construa uma linha do tempo, demarcando as evoluções do conceito e da vivência da democracia no mundo e no Brasil e não se esqueça de articular, junto a essa evolução, o papel da educação.

Observe a seguir um exemplo de linha do tempo.

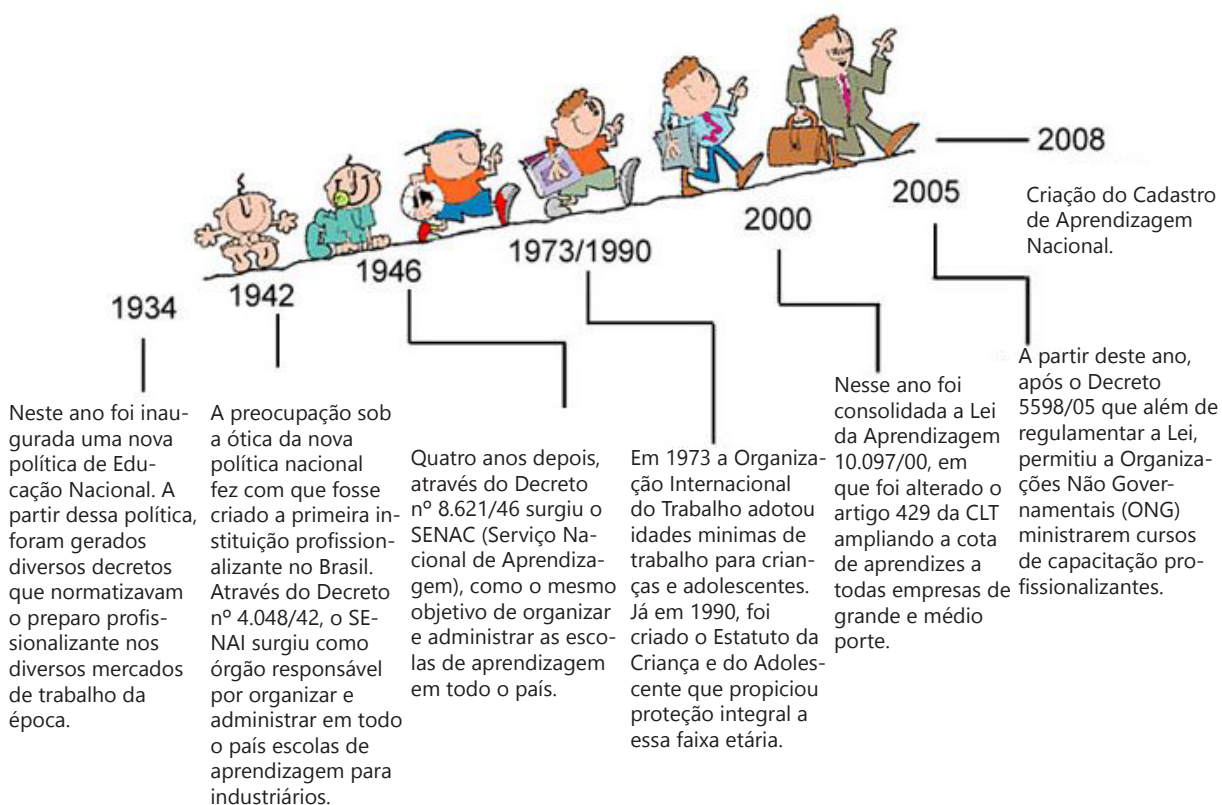


Fig. 08 - Exemplo de linha do tempo.



Referências

AZEVEDO, Janete M. Lins de. O estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; FERREIRA, Naura Syria. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica de serviço social; v.2)

BENEVIDES, Maria V. Democracia e Construção do Público no pensamento Educacional Brasileiro. In, Fávero, Osmar (org.) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis. Vozes, 2003.

COLARES, Anselmo A. COLARES, Maria Lília I. S. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**: história e gestão educacional. Campinas: Autores Associados, ANPAE, 2003.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. História da Educação Brasileira. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KRUPPA, Sônia M^a Portella. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

ROUSSEAU, J. J. (1983). Do contrato social. In: Os pensadores. 3^a ed. São Paulo: Abril Cultural. SILVA, Ilse Gomes.

Democracia e Participação na 'reforma' do Estado. São Paulo: Cortez, 2003.

Fonte das figuras

Fig. 01 - <http://www.robsonpiresxerife.com/blog/notas/gabriel-o-pensador-encerra-feira-do-livro-em-caico/>

Fig. 02 - <http://jjacquesrousseau.blogspot.com.br/2010/10/algumas-fotos.html>

Fig. 03 - <http://eduperssona.blogspot.com.br/2012/04/os-pedragulhos-da-democracia-i.html>

Fig. 04 - http://seperegional6.blogspot.com.br/2012_02_01_archive.html

Fig. 05 - <http://virtualiaomaniesto.blogspot.com.br/2009/06/diretas-ja-quando-o-povo-voltou-as-ruas.html>

Fig. 06 - <http://www.adjorisc.com.br/politica/brado-retumbante-novo-portal-ouve-quem-lutou-e-resgata-o-movimento-das-diretas-ja-1.884360>

Fig. 07 - <http://kayoamado.wordpress.com/tag/constituicao/>

Fig. 08 - <http://professortoni.blogspot.com.br/>



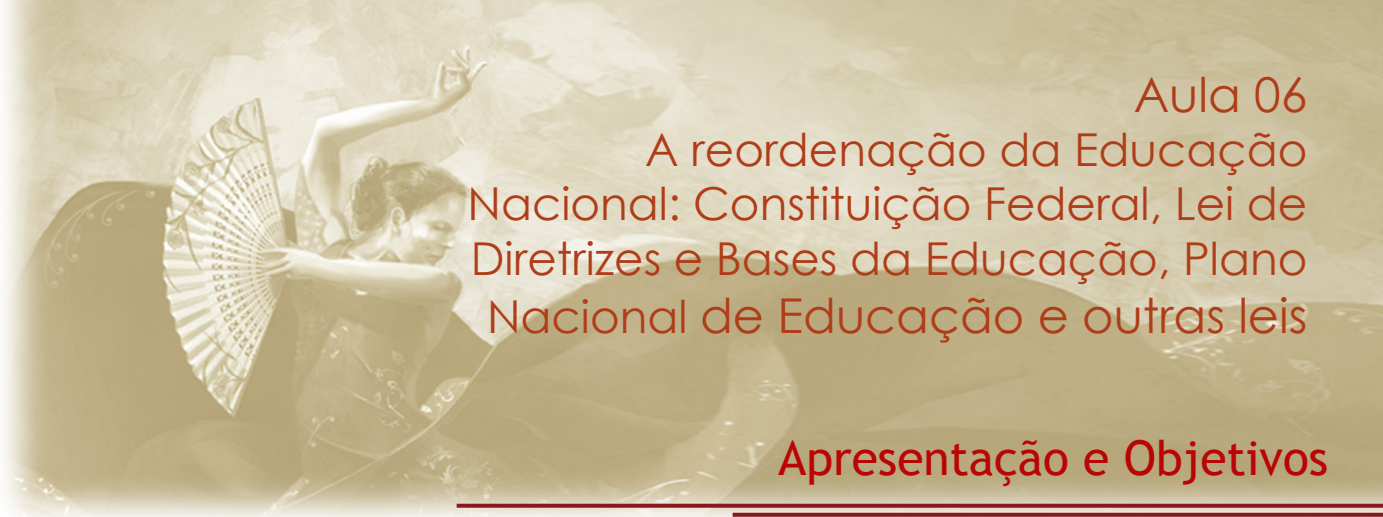
Licenciatura em Espanhol

Organização e Gestão da
Educação Brasileira

Thalita Cunha Motta

**A reordenação da Educação Nacional:
Constituição Federal, Lei de Diretrizes
e Bases da Educação, Plano Nacional
de Educação e outras leis**

Aula 06



Aula 06 A reordenação da Educação Nacional: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Educação e outras leis

Apresentação e Objetivos

Até o presente momento, nesta disciplina, pudemos estudar e analisar várias formas da organização da educação brasileira, suas concepções e contextos históricos envolvidos. Contudo, um dos mais importantes elementos da organização da educação brasileira trata-se da sua legislação.

A legislação da educação compõe-se de várias leis, dentre outros documentos legais. Você já estudou um pouco de algumas dessas leis em outras aulas e disciplinas. Agora é hora de lembrar e aprofundar o estudo sobre as principais leis.

Diante disso, nesta aula, temos como objetivo:

- Compreender as principais leis que regem a educação brasileira e a importância deles no cotidiano dos docentes, instituições educacionais e sociedade em geral.



Para Começar



Fig. 01 - Leis da Educação.

"Para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso analisar o contexto. Não basta ler nas linhas; é preciso ler nas entrelinhas."

Dermeval Saviani

Faça a leitura atenta e cuidadosa da frase acima e reflita sobre os seguintes questionamentos: Qual a importância da legislação da educação para o trabalho docente? E para as instituições educacionais em geral?



Assim é

Para entender as leis da educação

As leis são documentos que, cada vez mais estão presentes na nossa vida cotidiana. São leis de trânsito, lei do código de defesa do consumidor, lei do Estatuto da Criança e do Adolescente e etc. Enfim, existe uma infinidade de leis (federais, estaduais, municipais etc.) que regem cada setor da sociedade, serviços e grupos humanos do

nosso país.

O conhecimento das principais leis do nosso país é essencial para todos os cidadãos. No caso dos professores e demais profissionais da educação, o conhecimento da legislação da educação é condição primordial para o exercício da profissão.

Definimos como legislação da educação brasileira toda normatização jurídica formalmente elaborada e/ou aprovada no âmbito do Poder Legislativo e/ou Executivo, ou seja, além das leis propriamente ditas, consideramos a Constituição Federal, as Emendas Constitucionais, as medidas provisórias, os decretos, portarias, leis complementares etc.

Mas, para entendermos essa legislação, não podemos nos esquecer de toda a análise que já efetuamos durante as aulas passadas acerca dos condicionantes socioeconômicos e culturais da educação. Devemos compreender que existem vários fatores envolvidos, também, na produção e implementação da legislação, como:

- As concepções dos atores envolvidos na produção, que são: o Estado, os partidos políticos, as entidades representativas do setor da educação e da sociedade etc.;
- Interesses, estratégias e mecanismos de controle social;
- As relações que se produzem no âmbito interno da escola a partir de sua cultura e funções próprias.

Dessa forma, percebemos que a legislação é um instrumental que tanto pode refletir os valores, visão de mundo e organização da sociedade, quanto pode servir para a concretização de novas formas de organização, novas práticas e valores desejados e/ou necessários à determinada sociedade. Por outro lado, a pesquisadora e professora da UNICAMP, Ivany Pino (2005, p. 20), durante sua análise sobre a LDB nº 9.394/96, esclarece que "existe uma distância entre a lei formulada e o real". Quer dizer, temos visto no Brasil a produção e publicação de uma série de leis que, por diversos motivos, não têm alcançado êxito em sua implantação ou levam muitos e muitos anos para se realizar.

No campo educacional, isso acontece, muitas vezes, devido à falta de divulgação e esclarecimento acerca das medidas legais, outras vezes, ocorre em função da falta de apoio técnico, financeiro e articulação do Poder Executivo com os órgãos e grupos sociais envolvidos e interessados na questão. Sobre esse processo de implantação das medidas legais, Ivany Pino (2005, p. 20) explica que: "A implantação do reordenamento da educação na ponta do sistema – a escola – ocorre nas relações institucionais, na intersecção do poder, conhecimento e cultura, e é



Fig. 02 - A Lei e o cotidiano da escola.

constitutiva das práticas sociais dos atores”.

Considerando esses fatores envolvidos na produção da legislação da educação, iremos nos dedicar à análise das leis vigentes atualmente, resgatando o contexto histórico de elaboração e aprovação de cada uma delas.

Primeiramente, devemos analisar alguns artigos referentes à educação na Carta Magna ou Constituição Federal que é a lei mais ampla que regula a educação. Nessa análise, consideramos as alterações do texto legal, efetuadas através das chamadas emendas constitucionais.

Você já deve saber que o Brasil teve várias constituições. Nas aulas passadas, analisamos o processo de elaboração e aprovação da Constituição que é vigente atualmente – CF/1988. O capítulo da Educação da CF/88 já sofreu várias modificações ao longo dos seus mais de vinte anos de vigência.

Paulo Henrique Soares, consultor legislativo do Senado Federal, explica que a CF/88 prevê a possibilidade de sua própria alteração através das Emendas Constitucionais que forem sugeridas por um parlamentar ou pelo Presidente da República. A proposta de Emenda (PEC) precisa ser assinada por, no mínimo, um terço dos membros da Câmara dos Deputados (171 Deputados) ou do Senado (27 senadores). As Assembleias Legislativas, manifestando-se, cada uma delas, pela maioria relativa de seus membros, também têm direito a apresentarem PECs. Segundo Paulo Henrique, a aprovação de uma Emenda Constitucional é realizada através de dois turnos de votação, em cada Casa do Congresso Nacional, com o voto favorável de, pelo menos, três quintos dos membros de cada Casa, em cada um desses turnos. Ou seja, 49 Senadores e 308 Deputados.

No box a seguir, você pode obter mais informações sobre os textos legais. Na sequência, realizaremos o estudo das leis específicas.

A convenção da leitura das leis

Você já deve saber que as leis têm uma estrutura textual muito específica. São artigos, incisos, parágrafos que requerem uma leitura diferenciada. Por isso, aqui, dispomos de alguns dos principais elementos dessa estrutura textual para auxiliá-lo na sua leitura.

ARTIGOS: organizam-se de acordo com diferentes temas, formando Seções e ou Subseções. No âmbito de cada artigo, pode haver desdobramentos em parágrafos ou em incisos. Geralmente, as leis têm muitos artigos. Assim, eles são enumerados com número ordinal até o artigo nono, acompanhados do nome abreviado (ex: art. 1º, art. 9º). Após o artigo nono, segue-se a numeração com números cardinais, também, acompanhados do



nome abreviado (ex: art. 10, art. 20 etc.).

Ainda no âmbito dos artigos, utiliza-se a expressão **caput** que é a parte principal do artigo. Como exemplo, vamos analisar o primeiro artigo da CF/88. Veja que o **caput** corresponde a "A República Federativa ...", excluindo-se os incisos do artigo que são parte complementar dele:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I – a soberania;

II – a cidadania;

PARÁGRAFOS: tratam de expandir, restringir ou detalhar a ideia enunciada no caput do artigo. Quando um artigo contiver mais de um parágrafo, eles serão designados pelo símbolo §, seguido de numeração ordinal até o nono parágrafo. No parágrafo único, não se usa o símbolo §. Os parágrafos podem também se desdobrar em incisos.

INCISOS: itens relacionados ao caput do artigo ou a um parágrafo. São designados por algarismos romanos. Os incisos se desdobram em alíneas.

ALÍNEAS (ou letras): itens relacionados a incisos, através de letra minúscula na ordem alfabética com parêntese. No Exemplo a seguir, as alíneas correspondem às letras a e b ligadas ao inciso XXVIII.

Art. 5º da CF/88: todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

...

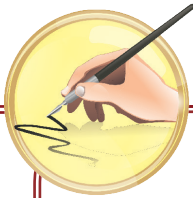
XXVIII - são assegurados, nos termos da lei:

a) a proteção às participações individuais em obras coletivas e à reprodução da imagem e voz humanas, inclusive nas atividades desportivas;

b) o direito de fiscalização do aproveitamento econômico das obras que criarem ou de que participarem aos criadores, aos intérpretes e às respectivas representações sindicais e associativas.

Confira toda a legislação da educação na íntegra. Acesse o link abaixo.

<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-por-assunto/educacao-teste#conten>



Mãos a obra

1. A partir das reflexões suscitadas ao longo do nosso texto, continue refletindo com base na sua experiência particular e responda às questões propostas.

a) Segundo Ivany Pino (2005, p. 20), “existe uma distância entre a lei formulada e o real”. Na sua opinião, quais dificuldades a legislação brasileira da educação enfrenta para sua realização efetiva?

b) É importante verificarmos que, mesmo enfrentando dificuldades na sua realização, existem muitas leis que geraram ou tem gerado importantes melhorias para a sociedade. Na sua avaliação, qual lei brasileira tem sido implementada com êxito? Por quê?

c) Você considera que, na sua cidade, a legislação brasileira da educação tem sido realizada com êxito? Como e por quê?

Análise da educação na constituição federal de 1988 e suas emendas

Como já mencionamos, na aula passada sobre *A redemocratização do país e a democratização da educação*, pudemos conhecer e analisar o contexto e o processo de elaboração da CF/88. Portanto, nesta aula nos dedicaremos à análise do texto legal da seção Da Educação.

Nesses vinte e poucos anos de vigência da CF/88, já tivemos importantes modificações no seu texto legal da seção Da Educação, através das Emendas Constitucionais: EC nº 14/96; EC nº 53/06 e EC nº 59/2009. Destacamos que é importante compreendermos os significados das alterações e os interesses existentes em cada contexto sociopolítico envolvido.

Diante disso, você deve se lembrar do que estudou em outras disciplinas sobre a década de 1990 no Brasil e no mundo. Lembra-se do neoliberalismo? Lembra-se de quais são as características desse pensamento político e que consequências trouxe para a Educação?

A EC nº 14/96 foi implantada durante o segundo ano do governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (Filiado ao Partido Social Democrata Brasileiro – PSDB). Esse governo é apontado como um dos principais realizadores do pensamento neoliberal na política brasileira (DIAS, 2006). A implantação de medidas neoliberais no Brasil se deu a partir de uma série de reformas de vários setores no âmbito do Estado que, segundo Faleiros (2004, p.40), implementou a “reordenação estratégica do Estado no marco legal constitucional”, alargando-se o espaço de abertura para o capital estrangeiro e para a privatização de empresas estatais dos setores economicamente cruciais (telecomunicações, gás, energia, entre outros). No campo das políticas sociais, a lógica era de focalização de grupos no atendimento aos direitos, descentralização das responsabilidades dos serviços com outros entes do Poder e a própria sociedade, dentre outras estratégias.



Fig. 03 - Vinte anos de Constituição Federal: muitas reformas.

Já as ECs nº 53/06 e nº 59/2009 foram produzidas durante, respectivamente, o primeiro e segundo governo de Lula. Os governos de Lula se destacaram pela forte ênfase na recuperação dos investimentos do Estado nas políticas sociais e pela erradicação da pobreza. Todavia, demonstrou não romper com a lógica de manutenção dos interesses do capital em detrimento das necessidades do povo. Nesse sentido, observamos a contradição dos dados quanto à redução da pobreza: constatou-se que, no ano de 2008, já havia apenas um quarto dos pobres existentes em 1990, e pouco mais de um terço, dos existentes, em 1995 (BRASIL/IPEA, 2010). Por outro lado, a fração da renda nacional que cabe aos 20% mais pobres da população cresceu pouco em termos absolutos de 1990 a 2008, passando de 2,2 a 3,1% da renda nacional. Já a fração detida pelos mais ricos recuou de 65,2 para 58,9% da renda, no mesmo período. Diante disso, o próprio relatório que o IPEA produziu para a Presidência da República considera que “a parcela da renda perdida pelos mais ricos passou a fluir principalmente para o estrato intermediário, pouco sobrando para os mais pobres” (BRASIL/IPEA, 2010, p. 24).

Diante desses dois tão diferentes contextos políticos que deixaram suas marcas na nossa Carta Magna, observamos que, no primeiro artigo da CF/88 sobre Educação, não houve nenhuma alteração. O artigo 205 traz em si um importante elemento da organização da educação brasileira que trata da relação de corresponsabilidade entre família e Estado e a colaboração da sociedade. No entanto, dedicaremos uma outra aula específica para tratar desse assunto.

O Art. 206, que trata dos princípios da Educação, sofreu alteração no ano de

2006, com a EC nº 53, no seu inciso V, além do acréscimo do inciso VIII e de um parágrafo único. O inciso V e o parágrafo único referem-se à definição e valorização dos profissionais da educação escolar. Na redação original da lei, se considerava apenas os profissionais do ensino, ou seja, ligados à sala de aula. Já o inciso incluído traz importante determinação de um piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública. O piso era reivindicação antiga dos profissionais que passam a ter a previsão legal de um mínimo salarial nacional para a categoria, no intuito de atenuar as desigualdades salariais existentes em todo o país.



Fig. 04 - Lei do Piso Salarial Nacional da Educação.

A implantação desse piso se dá segundo a normatização da Lei Federal nº 11.738/2008. No entanto, a efetivação dessa implantação se dá no nível de cada rede de ensino do país. Por isso, a concretização do pagamento do piso salarial nacional para os profissionais da educação ainda tem sido uma luta árdua em muitos municípios e estados do Brasil.

Destacamos, ainda, as mudanças do artigo 208 da CF/88. A EC nº 14 retirou a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para aqueles que não cursaram-no na idade regular e substituindo a previsão da progressiva obrigatoriedade do Ensino Médio pela sua universalização progressiva. De toda forma, a EC nº 59/2009 novamente altera o art. 208, passando a garantir a obrigatoriedade e gratuidade de toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) para todos na faixa etária dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. Essa EC garante, ainda, programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Outras importantes alterações sofridas no texto da CF/88 tratam de questões do financiamento da educação que estudaremos na próxima aula.

Vocês já devem ter compreendido qual o processo realizado para implementação de uma reforma na Constituição Federal, através das ECs. Agora, é importante conhecer também o processo de elaboração das leis no Brasil. Leia o artigo abaixo:

Como são elaboradas as leis?

Paulo Henrique Soares, explica que as leis são elaboradas por representantes da população, ou seja, os Vereadores, os Deputados e Senadores que são eleitos para tratar desses assuntos, em virtude da impossibilidade de reunir-se toda a população para fazer essas leis. Mas, uma lei também pode provir de um projeto de iniciativa popular, quando é assinado por grande quantidade de eleitores e submetido ao Poder Legislativo para sua aprovação ou não.

Após a fase de elaboração do Projeto de Lei (PL), segue-se a sua análise nas Comissões de parlamentares designadas para tal. Essas Comissões produzem um parecer com indicação de aprovação com ou sem modificações ou com a rejeição do projeto.

No Congresso Nacional, que conta com duas casas – Câmara dos Deputados Federais e Senado -, a tramitação das leis ocorre entre as duas casas. Assim, quando uma indica a aprovação do PL, a outra será a Casa Revisora. Se a Casa Revisora indicar alteração, o PL ainda deverá retornar à Casa de análise inicial.

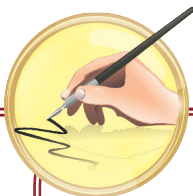
Após a finalização das análises nas duas Casas, o PL é submetido à sanção e promulgação. A sanção é aprovação do conteúdo da PL pelo Poder Executivo, seja Presidente da República, Governador ou Prefeito. Devemos nos lembrar que o Poder Executivo tem poder de vetar por inteiro ou partes dos PLs. A promulgação é a autorização da execução da lei. Com isso, procede-se a publicação da lei no Diário Oficial.



Fig. 05 - A produção das Leis

Confira a página na internet em que o consultor legislativo do Senado Federal, Paulo Henrique Soares, explica a elaboração das leis no Brasil. Clique no link abaixo.

<http://www12.senado.gov.br/jovensenador/arquivos/como-sao-feitas-as-leis-1>



Mãos a obra

1. A partir do estudo e a análise que pudemos efetuar até aqui a cerca da educação na CF/88 e suas ECs, responda às questões propostas.

a) Quais as características dos dois principais contextos sociopolíticos brasileiros em que ocorrem as alterações da CF/88 com as ECs nº 14/94, nº 53/06 e nº 59/09?

b) Explique com suas palavras que mudanças a EC nº 53 trouxe para os profissionais da Educação.

c) Na sua opinião, quais os aspectos positivos e negativos das alterações efetuadas na CF/88 que estudamos até aqui?

Análise de estrutura, contexto e principais significados da lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394/96

Discutida desde o ano de 1988, antes da promulgação da Constituição e aprovada apenas no ano de 1996, a LDB nº 9.394/96 passou por contextos sociopolíticos diversos que imprimiram em seu conteúdo as marcas das disputas de forças e jogos de interesses.

No contexto inicial de sua elaboração, o país vivenciou seus momentos de maior proeminência da mobilização popular e política pela democracia. Diante disso, o início da elaboração da LDB e até a CF/88 diferenciaram-se, inclusive da tradição brasileira de elaboração das leis de educação e Constituições oriundas do Poder Executivo. De acordo com Ivany Pino (2005, p. 23), "os conteúdos dos anteprojetos iniciais da LDB incorporavam reivindicações formuladas a partir das demandas educacionais comandadas pelos interesses mais amplos da sociedade em geral".

As demandas educacionais da população puderam ser ouvidas e organizadas num processo de interlocução com representantes do governo, através das audiências

públicas realizadas pela Câmara dos Deputados Federais. Dessa forma, tivemos como destaque de participação o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública - FNDEP. Desse processo, concluiu-se o primeiro projeto de LDB, aprovado em 1993 pela Câmara dos Deputados e encaminhou-o ao Senado Federal.

Contudo, no Senado Federal outras forças detinham interesses próprios e diferenciados para uma nova LDB. O governo FHC, eleito em 1994, começa a interferir no processo legislativo, orientado pelos preceitos neoliberais. O Governo deixa claro seu desinteresse pelo Projeto de Lei da Câmara, desejando retirar-lhe detalhes, tornando-o enxuto segundo suas conveniências (PINO, 2005). Isso implicou na produção de outro Projeto Lei pelo Senador Darcy Ribeiro, articulado com o MEC e com a base governista do Congresso Nacional. Dois PLs passaram a tramitar no Senado. Manobras regimentais, porém, garantiram a substituição do PL de LDB da Câmara pelo PL de Darcy Ribeiro.

Foi assim que, em 20 de dezembro de 1996, sancionou-se o substitutivo redigido pelo senador Darcy Ribeiro, enquanto Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96. Este substitutivo, apesar de portar vários retrocessos em relação ao PL da Câmara, manteve importantes reivindicações do FNDEP, como: a finalidade da educação para o exercício da cidadania; a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática nas instituições públicas etc.

Nesse sentido, é interessante considerarmos as avaliações de Pino (2005) sobre a LDB. A pesquisadora explica que uma “lei não tem força para provocar revolução no país” [...]. Mas, a LDB “pode criar contexto de transformação, reforma e inovação”, a depender do grau de envolvimento dos sujeitos implicados na sua realização.

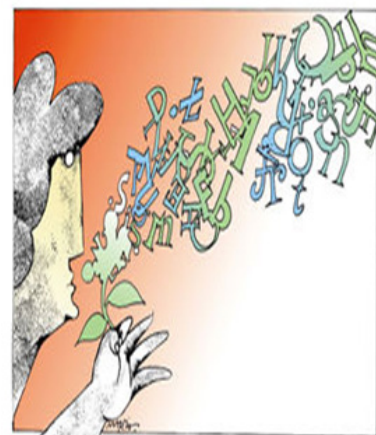


Fig. 06 -Trajetórias da tramitação da LDB.

Darcy Ribeiro



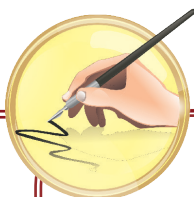
Fig. 07 - Darcy Ribeiro

Nasceu em Montes Claros (MG), em 1922, e faleceu em Brasília, DF, em 1997. Diplomou-se em Ciências Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1946). Dedicou-se a Antropologia, com estudos sobre tribos indígenas no Brasil. Fundou o Museu do Índio e colaborou com a criação do Parque Indígena do Xingu. Em 1955-56 foi professor de Etnologia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Tornou-se Diretor de Estudos Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do MEC em 1957 até 1961. Criou a

Universidade de Brasília, sendo o seu primeiro reitor.

Depois retornou ao MEC como ministro e, posteriormente, assumiu a chefia da Casa Civil do Governo João Goulart. Com o golpe militar de 1964, teve os direitos políticos cassados e se exilou. No exílio, conduziu reformas universitárias em vários países da América Latina.

Foi assessor do presidente Salvador Allende, no Chile, e de Velasco Alvarado, no Peru. Em 1976, retornou ao Brasil, e foi anistiado em 1980. Em 1982, foi eleito vice-governador do Estado do Rio de Janeiro, filiado ao PDT. Implantou os CIEPs - Centros Integrados de Educação Integral - no Rio de Janeiro, a Biblioteca Pública Estadual, a Casa França-Brasil, a Casa Laura Alvim e o Sambódromo. Em 1990, foi eleito senador. Em 1995, lançou o livro, "O povo brasileiro". Faleceu devido a um câncer, em 1997.



Mãos a obra

1. Neste bloco de estudos, realizamos uma análise da estrutura, contextos e principais significados da LDB nº 9.394/96. Desses elementos, reflita e responda às questões propostas.

a) Podemos compreender o processo de elaboração da LDB nº 9.394/96 dividido em duas fases: uma que ocorre na Câmara dos Deputados e outra no Senado Federal. Explique as diferenças contextuais do país e da política entre essas duas fases.

b) O projeto de LDB, elaborado na Câmara dos Deputados Federais, em 1988, foi considerado modificador das tradições de elaboração de leis no Brasil. Que elementos e ações caracterizam essa modificação da tradição?

c) Qual a relação do sociólogo Darcy Ribeiro com a LDB nº 9.394/96? Você concorda com a avaliação de Pino (2005) de que a LDB “pode criar contexto de transformação, reforma e inovação” no país? Justifique.

O Plano Nacional de Educação

Em aulas de outras disciplinas você já deve ter conhecido um pouco do histórico e significado do Plano Nacional de Educação - PNE. Aqui, iremos complementar o estudo sobre esse tema devido a sua grande relevância.

Primeiramente, é importante sabermos que o PNE trata-se de uma determinação da CF/88, no seu art. 214. Entretanto, a EC nº 59/09 operou algumas modificações quanto ao estabelecimento deste PNE: 1) Duração decenal; 2) Objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias; e, 3) Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto - PIB (inciso VI).



Fig. 08 - Plano Nacional de Educação.

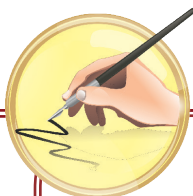
A duração decenal já era uma medida realizada no PNE da Lei nº 10.172/2001, bem como o estabelecimento de objetivos, metas e estratégias. No entanto, a menção a um Sistema Nacional de Educação e a vinculação dos recursos ao PIB eram desejos antigos dos educadores e outras entidades representativas da sociedade civil e, são avanços importantes. De toda forma, tais determinações, no momento, ainda não se realizaram, tendo em vista que o PNE se encontra em tramitação no Congresso Nacional.

Segundo informações do site do MEC, o governo federal enviou um Projeto de Lei do PNE ao Congresso Nacional em 15 de dezembro de 2010 (PL nº 8035/2010), constando de 20 metas, diretrizes e estratégias de concretização, em todos os níveis e modalidade de ensino. O processo de elaboração desse PL contou com importante participação das entidades organizadas no CONAE - Conferência Nacional de Educação, numa iniciativa de abertura do governo para a participação democrática na construção da política educacional do país.

CONAE: é um espaço organizado pelo Poder Público, de discussão junto à sociedade das questões educacionais. A Comissão Organizadora Nacional é integrada por representantes das secretarias do Ministério da Educação, da Câmara e do Senado, do Conselho Nacional de Educação, das entidades dos dirigentes estaduais, municipais e federais da educação e de todas as entidades que atuam direta ou indiretamente na área da educação. Conheça o sítio <http://conae.mec.gov.br/>



Confira também: "Um novo Plano Nacional de Educação para um Brasil cidadão": artigo da deputada Fátima Bezerra relata e analisa a tramitação do PNE e as vitórias da Campanha Nacional pelo Direto à Educação, no site: <http://www.campanhaeducacao.org.br/?idn=778>



Mãos a obra

1. O Plano Nacional de Educação regulado pela CF/88 teve novas previsões legais a partir da EC nº 59/09. Quais foram as modificações da EC nº 59/09 a cerca do PNE?

2. Com base nas determinações da CF/88 e da LDB nº 9.394/96, explique com está se dando a elaboração do novo PNE – PL nº 8035/2010.

3. De acordo com os estudos efetuados até aqui, na sua opinião, qual a importância da aprovação de um novo PNE para os profissionais da educação e para a sociedade em geral?



Caros estudantes,

Nesta aula, estudamos os contextos sociopolíticos, a elaboração e a importância das principais leis que regem a educação brasileira. Procuramos destacar a importância da análise dessas leis, em consonância com os fatores envolvidos na sua produção e implementação, como: as concepções dos grupos e instituições sociais, as relações e interesses existentes na sociedade no âmbito interno da escola.

Diante disso, analisamos as principais modificações da seção Da Educação, na CF/88, através das Emendas Constitucionais: EC nº 14/96; EC nº 53/06 e EC nº 59/2009, promulgadas durante os governos de FHC e Lula. Nessa análise, verificamos tanto avanços quanto limitações na previsão legal e na sua implementação nas diferentes localidades do país.

Além da CF/88, a educação tem na LDB sua lei mais importante, tanto que foi objeto de acalorada disputa de interesses no Congresso Nacional durante 8 anos de tramitação. Tivemos forte participação de entidades representativas da sociedade civil, através do FNDEP. De toda forma, a lei aprovada nº 9.394/96 foi proveniente da articulação entre parlamentares governistas de FHC, o MEC e o senador Darcy Ribeiro.

Por fim, pudemos estudar um pouco mais sobre o PNE que, neste momento, ainda não foi promulgado enquanto lei, mas já indica possíveis importantes avanços na educação brasileira, como a implantação do Sistema Nacional de Educação e da aplicação de um maior percentual dos recursos do PIB na educação pública.

Autoavaliação



Caros alunos, diante da importância da legislação da educação para os educadores e cidadãos em geral, entendemos que o seu estudo deve ser prática incessante dos profissionais da educação. Nesse sentido, mais uma vez a realização da atividade de autoavaliação se torna elemento indispensável da formação do profissional docente, quanto a essa temática. Para essa atividade, propomos a realização de uma mini pesquisa acerca das implicações dos poucos mais de dez anos de vigência da LDB nº 9.394/96 no Brasil. Vários órgãos e pesquisadores já publicaram estudos a respeito desse tema. Um exemplo é o texto *A educação brasileira nos dez anos da LDB*, de Marcelo L. Ottoni de castro, publicado pela Consultoria Legislativa do Senado Federal e disponível em *pdf* na internet. Faça uma busca dessa e de outras publicações e verifique que avanços a LDB nº 9.394/96 trouxe para o Brasil até hoje.



Referências

BRASIL. Presidência da República. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio** – Relatório Nacional de Acompanhamento – Brasília: Ipea, 2010.

DIAS, Adriana Tomazelli. **A “nova” questão social e os programas de transferência de renda no Brasil** (dissertação de mestrado). Universidade de Brasília – UNB, 2006.

PINO, Ivany. **A lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional**. In: BREZINSKI, I (Org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Fonte das figuras

Fig. 01 - http://3.bp.blogspot.com/_F_3Scivsu4/TGcb4hJ_g2I/AAAAAAAAAB0/DmcFpNWnmLM/s1600/leis_aplicadas.jpg

Fig. 02 - <http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2011/05/06/proposicao-pretende-incluir-projetos-de-iniciacao-esportiva-nas-escolas-na-lei-de-incentivo-ao-esporte>

Fig. 03 - <http://img61.imageshack.us/img61/5995/constituicaofinalbaixazo5.jpg>

Fig. 04 - <http://nucleo14cpers.blogspot.com.br/2012/03/unidade-pela-aplicacao-da-lei-do-piso.html>

Fig. 05 - <http://www.unirio.br/cead/legislacoes.html>

Fig. 06 - <http://www.unesp.br/aci/jornal/162/destaque3.htm>

Fig. 07 - <http://redesirius.blogspot.com.br/2010/11/exposicao-apresenta-dois-mil-negativos.html>

Fig. 08 - <http://www.sinepe-pi.org.br/pne-2011-2020-como-ele-vai-influenciar-na-sua-escola.html>



Licenciatura em Espanhol

Organização e Gestão da
Educação Brasileira

Thalita Cunha Motta

**A Política de Financiamento da
Educação no Brasil**

Aula 07

Apresentação e Objetivos

Caros estudantes,

Nesta aula, estudaremos mais um dos elementos da organização e gestão da educação brasileira - o financiamento da educação. Muitos aspectos sobre essa temática já devem ter sido estudados em aulas de outras disciplinas. Vocês estão lembrados quais são as fontes de recursos financeiros para a educação definidas na LDB? Lembram-se das diferenças entre o Fundef e o Fundeb? Caso não lembrem, é importante fazer uma rápida revisão como preparação para esta aula.

Vocês devem ter verificado que o financiamento da educação brasileira sofre forte intervenção de políticas internacionais de investimento na área, como é o caso das ações do Banco Mundial, não é? Dessa forma, precisamos analisar como esses recursos financeiros e políticas de investimento brasileiras e internacionais têm influenciados na organização e gestão da educação brasileira.

Diante disso, temos como objetivo nesta aula:

- Analisar as implicações das políticas de financiamento da educação na organização e gestão da educação brasileira.



Para Começar

Neste momento, faça uma leitura atenta e cuidadosa da notícia do quadro a seguir e reflita sobre os seguintes questionamentos: Em sua opinião, qual a relação entre o financiamento da educação e a qualidade da aprendizagem na escola? Como são definidas as formas de distribuição e utilização dos recursos financeiros da educação no Brasil?

Investir em infraestrutura nas escolas é fator de ganho no desempenho escolar

Estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) revelou que uma infraestrutura de boa qualidade nas escolas pode ser um dos diferenciais para o bom rendimento dos alunos e a redução da defasagem idade/série. Os dados confirmam o que revelou a Pesquisa Retratos da Escola realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e que demonstrou que investimento em melhores condições físicas nas escolas públicas pode ser um fator barato, se comparado com os gastos necessários para a boa educação. Providências como a pintura das paredes, a compra de equipamentos como uma máquina fotocopadora, fazem uma diferença importante.

Fonte: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/noticias/893-investir-em-infra-estrutura-nas-escolas-e-fator-de-ganho-no-desempenho-escolar>



Assim é

1. Conhecendo os principais regulamentos do financiamento da educação brasileira

Esclarecemos que, nesta aula, estaremos centrando o estudo sobre o financiamento

das redes públicas de ensino, as quais se constituem rede oficial de educação, conforme o art. 2º, inciso VI, da LDB nº 9.394/96. Quanto ao financiamento das redes privadas de ensino, faremos apenas rápidas menções quando relacionada aos recursos públicos.

Dessa forma, para esta aula, você deve considerar como elementos contextuais tudo o que estudamos a respeito da educação como um direito social de todos. Lembra-se de que no Brasil temos a garantia constitucional de uma educação pública e gratuita? Mas quem arca com as despesas dessa educação para toda a população? E como se pagam essas despesas?

Com certeza, o grande número de estudantes e instituições públicas de educação demandam significativo montante de recursos financeiros para o seu custeio. E, além da importância desse montante de recursos, é necessário também saber bem utilizá-lo, como meio de garantirmos um serviço de qualidade. Assim, é interessante compreendermos as formas de distribuição e uso dos recursos financeiros da educação brasileira.

Destacamos que, tal conhecimento é de suma importância no contexto do Estado Democrático de Direito que vivemos, sob a vigência da CF/88, constituindo-se em exercício de cidadania. Devemos considerar que, em se tratando de dinheiro público e de serviços sociais, precisamos ter pleno acesso e espaço de participação para fiscalização e avaliação de seu uso. Entretanto, o acesso e conhecimento dos dados e formas de utilização dos recursos públicos têm sido progressivamente conquistados pelos brasileiros e ainda enfrenta limitações.

Em 2001, tivemos a promulgação da Lei Federal nº 101, de Responsabilidade Fiscal, que permitiu a maior transparência à gestão das políticas públicas, regulamentando as regras para despesas e investimentos públicos. Com essa lei, os gestores públicos de todas as esferas executivas são responsabilizados civil e criminalmente por atos que não atendam à regulamentação. E, mais recentemente, foi promulgada a Lei nº 12.527/2011, que dispõe sobre o acesso a informações e o decreto nº 7.724/2012, que regulamenta tal lei.



Fig. 01 - Direito à informação.

José Eustáquio Romão, nos seus estudos sobre essa temática, faz imprescindível avaliação que, mesmo não sendo tão atual, ainda é válida para todos os educadores. Leia a seguir e reflita sobre os dizeres de Romão (2002, p.109):

[...] há uma extrema precariedade de dados e informações [...]. O que não se justifica mais nos dias de hoje é a despreocupação com o adequado gerenciamento dos serviços educacionais públicos, sob o álibi de que a racionalidade administrativa é uma preocupação exclusiva dos gestores de instituições lucrativas. Afinal, é o dinheiro do contribuinte que se escoia pelo ralo da irracionalidade e irresponsabilidade pública, não lhe retornando em serviços de qualidade.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de termos a consciência de que a conquista desses direitos só é real quando se torna significativa no nosso exercício profissional e de cidadãos.



Instituições privadas: a LDB nº 9.394/96 prevê o princípio da liberdade de iniciativa privada (art. 2º, inciso V) e define instituições privadas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (art. 19, inciso II, LDB nº 9.394/96). A mesma lei (no art. 20) define categorias em que são submetidas estas instituições:

- 1. particulares:** são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem características de outra categoria;
- 2. comunitárias:** instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade. Citamos como exemplo o NUCREP – Núcleo de Creches e Pré-escolas Comunitárias, fundado em 1987, por 8 Creches Comunitárias que se reuniam para refletir sobre a realidade infantil com o apoio da Fundação Fé e Alegria do Brasil. Atualmente, congrega 82 Centros de Educação Infantil Comunitários. Para mais informações, acesse: <http://nucrep.blogspot.com.br/>
- 3. confessionais:** instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas. Exemplos: Escolas Adventistas, Maristas e etc. Também no ensino superior temos instituições confessionais como o caso da Universidade Presbiteriana Mackenzie, com origens de 1870.



Fig. 02 - NUCREP – exemplo de escola comunitária.



Fig. 03 - Universidade P. Mackenzie – exemplo de instituição confessional.

4. filantrópicas, na forma da lei de filantropia – nº 12.101/2009. Vale destacar que essas instituições também estão submetidas a uma série de normas gerais da educação com fins de autorização de seu funcionamento como instituição educacional. Um exemplo é a Fundação Bradesco foi criada em 1956 pelo fundador do Banco Bradesco, como objetivo de proporcionar educação e profissionalização a crianças, jovens e adultos. Em 2011, essa fundação atendeu 112.081 alunos no Brasil inteiro.

Polêmica: Guedes (2002) explica que foi a partir 1771, que tivemos uma definição mais clara, no Brasil, de uma dicotomia entre Estado/Setor Privado e as diferentes correntes de defesa do ensino público ou privado buscam maiores conquistas. O autor (2002, p. 28) menciona a existência de uma terceira via - “modelo híbrido que tenta compatibilizar as duas correntes, fazendo uso de recursos públicos em benefício de instituições privadas [...] travestidos com os interesses coletivos”. Essa é uma questão bastante polêmica que, ainda hoje, verificamos existir. Para aprofundar os estudos sobre essa questão, consulte a indicação de leitura completar.

Para conhecer a lei de transparência, acesse:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Lei/L12527.htm

1.1 Formas de distribuição dos recursos financeiros públicos da educação

De acordo com a atual legislação da educação brasileira, os recursos financeiros são distribuídos e gastos com base num Regime de Colaboração Financeira entre os entes federados (União, estados e municípios). Segundo a professora Magna França (2004), tal forma de organização se deu em função das enormes críticas sobre modelo de economia centralizadora. A CF/88 e suas emendas constitucionais (que estudamos em aula anterior) propõem a descentralização das responsabilidades entre os órgãos governamentais para a administração de suas finanças.

Dessa forma, definiu-se que a União exerce função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização das oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade (art. 211). Deve, portanto, aplicar, nunca menos que, 18% de sua receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 212). No caso dos estados e municípios, o gasto com educação deve ser, nunca menos que 25% de suas receitas de impostos (art. 212).

Entendemos que a descentralização das responsabilidades pode viabilizar muitos avanços no serviço público. Entretanto, a educação pública ainda padece de fragilidades no seu financiamento, como alerta França (2004, p. 67), ao afirmar que “o financiamento da educação estará sujeito às ondas de flutuação desses recursos, uma vez que, como

se sabe, a receita tributária aumenta em períodos de expansão econômica e diminui em períodos de recessão”. De toda forma, é importante notar que, esses percentuais tratam-se dos mínimos estabelecidos, o que implica na possibilidade dos entes federados determinarem, em Leis Orgânicas, outros parâmetros ou percentuais, sem contradizer a determinação maior da CF/88. O que pode e o que não pode ser gasto com esses recursos estão definidos na LDB nº 9.394/96, art. 70 e 71.

Você deve se lembrar de que, no caso da Educação Básica, tais percentuais estão subvinculados ao Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Esse fundo, de natureza contábil, atua no âmbito de cada estado, recebendo os percentuais devidos das receitas de todos os municípios e do estado e redistribuindo-o, com base no número de alunos matriculados em cada nível e modalidade de ensino.

Outras formas de distribuição de recursos financeiros para a educação são definidas na legislação como: transferências automáticas e transferências voluntárias, provenientes de receitas de contribuições sociais (exemplo: salário-educação, § 5º do art. 212, CF/88), incentivos fiscais e outras transferências constitucionais. Muitos desses recursos são distribuídos através de um órgão específico – o FNDE. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação que tem como missão prestar assistência financeira e técnica e executar ações que contribuam para uma educação de qualidade a todos. Os principais programas de financiamento vinculados ao FNDE são: PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar; PNBE – Programa Nacional de Biblioteca na Escola; PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, PPDE - Programa Dinheiro Direto na Escola etc.

Na tabela a seguir, você pode observar os gastos do FNDE com seus programas, nos quais são transferidos os recursos financeiros para redes municipais e/ou estaduais de ensino e escolas. No geral, percebemos que, ao longo dos anos de 2002 a 2009 há um aumento significativo nos investimentos dos programas educacionais.

Tabela 1 - Transferências legais do FNDE – em milhões

Programa	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009 (LOA)
PNATE	-	-	241,0	246,9	276,0	292,0	289,6	478,2
PDDE	312,6	304,5	304,5	302,1	325,1	496,4	692,8	910,5
PNLD + PNLEM	277,4	600,1	666,6	496,6	688,0	882,9	910,3	652,8
PNBE	19,6	60,0	50,8	47,3	46,5	65,3	74,4	76,6
PNAE	848,9	954,2	1014,3	1225,7	1480,3	1520,7	1490,4	2026,5
Total	1458,5	1918,8	2277,2	2318,6	2815,9	3257,3	3457,5	4144,6

Fonte: FNDE/MEC

Quanto às transferências voluntárias, nosso atual governo federal tem mantido uma sistemática de assistência técnica e financeira, viabilizadas a partir de convênio com municípios e estados que elaboram o PAR - Plano de Ações Articuladas. De acordo com informações do site do MEC, os gestores da educação devem acessar o Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec) periodicamente para acompanhar o trâmite do PAR do seu estado ou município.

Conheça mais a respeito do FNDE no site:

<http://www.fnde.gov.br/index.php/inst-missao-e-objetivos>

Para quem não está lembrado, vale ler algumas informações sobre o salário-educação.

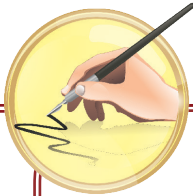
O **salário-educação** é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a Educação Básica pública. Essa contribuição social está prevista no artigo 212, § 5º, da Constituição Federal, regulamentada pelas Leis nº 9.424/96, 9.766/98, Decreto nº 6003/2006 e Lei nº 11.457/2007. É calculada com base na alíquota de 2,5% sobre o valor total das remunerações pagas ou creditadas pelas empresas, a qualquer título, aos segurados empregados, ressalvadas as exceções legais, e é arrecadada, fiscalizada e cobrada pela Secretaria da Receita Federal do Brasil, do Ministério da Fazenda. A função redistributiva da contribuição social do salário-educação é exercida pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Do montante arrecadado o FNDE distribui 90% em cotas, da seguinte forma:



- cota federal – correspondente a 1/3 do montante dos recursos; é destinada ao FNDE e aplicada no financiamento de programas e projetos voltados para a educação básica, de forma a propiciar a redução dos desníveis socioeducacionais entre os municípios e os estados brasileiros.
- cota estadual e municipal – correspondente a 2/3 do montante dos recursos; é creditada mensal e automaticamente em favor das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios para o financiamento de programas, projetos e ações voltados para a Educação Básica.

A cota estadual e municipal da contribuição social do salário-educação é integralmente redistribuída entre os estados e seus municípios, de forma proporcional ao número de alunos matriculados na educação básica das respectivas redes de ensino públicas apurado no censo escolar do exercício anterior ao da distribuição. Os 10% restantes do montante da arrecadação do salário-educação são aplicados pelo FNDE em programas, projetos e ações do próprio FNDE voltados para a Educação Básica.

Saiba mais em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-salarioeducacao>



Mãos a obra

1. A partir das reflexões que efetuamos até aqui sobre a temática do financiamento da educação pública, explique, com suas palavras, por que todo educador deve compreender e acompanhar os programas e políticas de financiamento da educação.

2. De acordo com os seus conhecimentos e/ou experiência a respeito da educação pública, você avalia que o Regime de Colaboração Financeira entre o seu município, estado e o governo federal consegue garantir um padrão mínimo de qualidade dos serviços das escolas? Justifique.

3. Em sua opinião, a política de distribuição de recursos financeiros, por meio de fundos, (FUNDEB, FNDE) é uma forma justa e eficiente de garantir os insumos necessários aos serviços públicos de educação? Justifique.

4. Com base nas suas respostas dadas às questões anteriores, faça uma reflexão sobre as formas de distribuição dos recursos financeiros públicos da educação estudados e elabore uma lista (no mínimo 4 itens) de sugestões de melhorias para o financiamento da educação pública.

2. Repercussões do financiamento da educação na organização e gestão educacionais no Brasil

Como mencionamos anteriormente, para analisarmos a questão do financiamento da educação pública, devemos ter por contexto os processos vivenciados pelas políticas sociais e de educação como direito. Nesse sentido, devemos destacar aqui que, a década de 1990, período que demarca as principais mudanças no financiamento da educação vigentes nos dias atuais, teve forte influência do pensamento neoliberal. Você já estudou sobre o pensamento neoliberal na educação em outras disciplinas, lembra-se? O pensamento neoliberal foi o principal embasamento teórico das reformas estatais implementadas por governos do Brasil e de outros países, nas décadas de 1970, 1980 e 1990.

A corrente neoliberal conseguiu disseminar a ideia de que a crise do capitalismo e do próprio Estado é decorrente do controle estatal sobre a atividade econômica. Os neoliberais entendem que o Estado, burocrático e centralizador, gerava baixa qualidade, ineficiência e ineficácia em seu próprio funcionamento e dos serviços ofertados, sendo coibidor, inclusive, das liberdades individuais da população. Assim, verificamos que, no Brasil, os processos de reforma do Estado obedeceram às lógicas da privatização, descentralização e focalização de metas e recursos públicos (DRAIBE, 1993).

No campo educacional, impregna-se do discurso de valorização da educação como mola propulsora do desenvolvimento do país, nem sempre coerente em termos de investimentos nessa área. Ou seja, a valorização da privatização dos serviços em detrimento do atendimento público, gratuito que passa a ser considerado de baixa qualidade, acaba fortalecendo a lógica de uma focalização do atendimento – somente os mais pobres recebem os serviços públicos. Com isso, conjuga à maior parte da população a responsabilidade individual de galgar, a qualquer custo, sua escolarização, forçando-a, muitas vezes, a buscar tal formação nas redes privadas.

Na análise de Davies (2004), um dos exemplos da implementação dessas lógicas neoliberais, trata-se do Fundef. Ao longo dos dez anos de vigência do Fundef, muito foi discutido e criticado sobre esse modo de financiamento. Salientou-se principalmente o aumento das dificuldades de fiscalização, quando mesmo com a existência do CACS/ Fundef (Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundef) os desvios e superfaturamentos não deixaram de acontecer em muitas localidades. Primeiro, vemos que as condições de exercício da função de conselheiros são muito precárias e limitadas porque não há recursos próprios para o funcionamento do conselho que fica à mercê



Fig. 04 - Neoliberalismo na Educação.

do Poder Executivo, sem deter de formação e autonomia necessárias a sua função. Depois, como bem coloca Davies (2004), os Tribunais de Contas - principais agentes fiscalizadores da aplicação dos recursos financeiros públicos -, são constituídos por conselheiros escolhidos através de acordos entre o Executivo e o Legislativo, de forma que também não se garante a total autonomia para a verificação do cumprimento das determinações legais.



Fig. 05 - CACS – Fundeb.

Com o fim da vigência do Fundef, implementou-se no país o Fundeb, como já foi estudado em outras aulas. Entendemos que, o Fundeb veio, principalmente, no intuito de sanar os dilemas vividos por municípios e estados, os quais, com os recursos destinados obrigatoriamente para o Ensino Fundamental - na época do Fundef - deixavam em descoberto as demais etapas de Educação Infantil e Ensino Médio. No cotidiano das escolas, isso repercutia de forma tal que, por exemplo, às vezes, tinha-se papel para realizar atividades com os alunos das turmas de Ensino Fundamental, mas, não tinha esse material, nem outros para os estudantes das turmas de Ensino Médio.

O Fundeb também conta com órgão fiscalizador – CACS/Fundeb - órgão Colegiado que acompanha a repartição, transferência e aplicação dos recursos financeiros do Fundeb em cada estado e em cada município de todo o país. Com a vigência mais longa do Fundeb (14 anos), esperamos que a atuação do CACS consiga avançar na superação das dificuldades que enfrentou, quando era composto para o Fundef.

Diante de todos esses elementos, precisamos ter claro, quais os desafios para o financiamento da educação no Brasil nos próximos anos. De acordo, com o pesquisador da USP José Marcelino Pinto (2009), os desafios seriam:

- Reduzir as disparidades nos gastos/aluno entre os estados;
- Assegurar um patamar mínimo de gasto que garanta qualidade de ensino;
- Garantir destinação dos recursos públicos para as escolas públicas;
- Melhorar o controle dos gastos.

Em resposta aos desafios do financiamento da educação, José Marcelino Pinto (2009) constrói algumas propostas que merecem ser analisadas. Leia-as.

1. Ampliar os investimentos públicos em educação à base de 1% do PIB ao ano de forma a atingir 10% do PIB, mantendo-o nesse patamar por um período de 10 anos;
2. Consolidar um regime de colaboração no financiamento da educação de tal forma que a contribuição de cada nível de governo seja proporcional à sua participação na receita tributária líquida;

3. Assegurar que a vinculação para a educação incida sobre o total da receita tributária e não apenas sobre os impostos;
4. Ampliação da vinculação para o ensino para um percentual mínimo de 30% para estados, DF e municípios;
5. Alterar a Lei de Responsabilidade Fiscal no que se refere à limitação dos gastos com pessoal, o que inviabiliza a contratação de profissionais qualificados e a construção de uma carreira atraente;
6. Promover a autonomia financeira das escolas mediante repasse mensal de recursos diretamente às unidades, proporcional ao número de alunos, observando-se também situações de ampliação da jornada dos alunos e o custo fixo de cada uma, a partir de critérios objetivos definidos pelo conselho municipal de educação e com aplicação definida pelo Conselho de Escola.
7. Assegurar proporcionalmente mais recursos para as escolas localizadas em regiões de difícil acesso, inclusive com adicional de recursos para os respectivos servidores.

Como podemos observar, as propostas de José Marcelino Pinto (2009), no sentido de alcançarmos tais melhorias, destacam tanto o aumento de recursos para a educação, quanto sua melhor utilização, atendendo às necessidades mais específicas de cada comunidade e, uma maior fiscalização. Para é essencial termos governantes comprometidos com oferta de educação pública, gratuita de qualidade. Por outro lado, é imprescindível contarmos com profissionais e com a comunidade em geral que estejam atentos e conscientes sobre o uso dos recursos públicos e o cumprimento das obrigações legais.

Para entender melhor o funcionamento do FUNDEB, assista aos vídeos produzidos pela UNIVESPTV (Universidade Virtual do Estado de São Paulo).

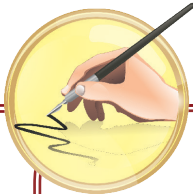
Parte 1:

http://www.youtube.com/watch?v=5KeNVR_4IKo&feature=relmfu

Parte 2:

<http://www.youtube.com/watch?v=EexWLi4JurU&feature=relmfu>





Mãos a obra

1. Quais as principais repercussões do pensamento neoliberal no financiamento e gestão da educação no Brasil, a partir da década de 1990?

2. Dos sete desafios do financiamento da educação, que José Marcelino Pinto (2009) delinea e que citamos no texto, escolha três deles e avalie se você considera que o Brasil é capaz de assumir e realizar esses desafios. Não se esqueça de justificar a sua avaliação de cada um dos desafios escolhidos.

3. A partir do que estudamos até aqui, explique quais os avanços e limitações na fiscalização dos recursos financeiros da educação, através dos órgãos do CACS e dos Ministérios Públicos.

Os recursos financeiros dentro da escola: Como são organizados?

O modelo de descentralização das responsabilidades sobre os recursos financeiros na educação, regidos pela CF/88, implicou, em muitos casos, na conquista da autonomia financeira de muitas escolas. Isso quer dizer que, em várias redes públicas de ensino cada escola passou a dispor de recursos financeiros próprios enviados pelo seu ente governamental e/ou pelo governo federal para que possam efetivar seus projetos educacionais. No caso das despesas de pessoal (pagamento dos profissionais), geralmente, permanecem sob a responsabilidade das secretarias de administração e orçamentos dos governos.

As escolas assumem a responsabilidade de definir e elaborar seus planos educativos, planejando e executando os gastos necessários. Mas como isto é feito? A legislação federal e muitas redes de ensino orientam que tais ações devem ocorrer com a participação dos vários segmentos envolvidos na escola (direção, docentes e outros servidores, estudantes, familiares, comunidade local). Assim, as decisões deverão ser coletivas tomadas em reuniões de órgãos colegiados das escolas, possibilitando um uso dos recursos mais adequado às necessidades da escola.



Fig. 06 - Autonomia da escola.

Diante dessa inovação na organização da educação brasileira, muitas pesquisas têm sido realizadas. Segundo Alonso (1999 apud FRANÇA, 2004, p.93), podem-se admitir duas interpretações dos possíveis efeitos da autonomia financeira das escolas: “por um lado, considera-se que a assunção dessa autonomia é uma forma de possibilitar à escola prestar um serviço melhor à comunidade; por outro lado, vislumbra-se o risco de o Estado desobrigar-se cada vez mais desse encargo, deixando que a escola pública fique exposta à concorrência com o ensino particular”.

Nesse sentido, entre essas duas possibilidades vale lutarmos pela realização da primeira. Para isso, devemos contar com a qualificação dos profissionais da escola para eficientemente exercerem as funções administrativo-financeiras e com a institucionalização dos órgãos colegiados para garantia de participação de toda a comunidade nas decisões da escola.

No intuito de melhor compreendermos como tem funcionado essa descentralização financeira para as escolas, é interessante conhecermos um pouco um dos principais programas viabilizadores dessa descentralização - o PDDE. O PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola, do Governo Federal, consiste num programa de assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos.



Fig. 07 - Programa Dinheiro Direto na Escola.

Criado em 1995, o PDDE tem por objetivo a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos financeiros são transferidos para as escolas de acordo com o número de alunos do ano anterior ao do repasse, registrados no censo escolar.

Até 2008, o programa contemplava apenas as escolas públicas de ensino fundamental. Em 2009, com a edição da Medida Provisória nº 455, de 2009 (transformada na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009), o programa foi ampliado para toda a educação básica, passando a

abranger as escolas de ensino médio e da educação infantil. As escolas são cadastradas no programa a partir de ação das prefeituras ou governos estaduais e distrital que, devem enviar ao FNDE o termo de adesão e dados das UEXs (Unidades Executoras próprias).

As UEXs são órgãos registrados como pessoas jurídicas, criados para receber os recursos do programa. São responsáveis pelo recebimento, execução e prestação de contas dos recursos financeiros destinados às escolas. O dinheiro do PPDE recebido na conta bancária da UEx de cada escola destina-se à manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola; aquisição de material permanente; implementação de projeto pedagógico; e desenvolvimento de atividades educacionais e avaliação de aprendizagem.

Muitas pesquisas já foram desenvolvidas sobre as repercussões do PDDE na escola e todas elas contribuem bastante para uma melhor compreensão, tanto da importância e limitações do programa, quanto dos desafios que os educadores enfrentam na conquista pela autonomia da escola. Destacamos aqui a pesquisa de Adrião e Peroni (2007), que consistiu num estudo de caso em cinco estados brasileiros – São Paulo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. Através da escolha desses lócus de pesquisa, o estudo possibilita evidenciar as diversidades de repercussões do PPDE ocorridas em cada contexto específico.

Como principais resultados dessa pesquisa, destacamos que, de acordo com Adrião e Peroni (2007, p. 261), O PDDE

[...] tende a privilegiar a dimensão técnico-operacional e secundarizar a dimensão política própria dos processos coletivos de tomada de decisão com graus mais avançados de participação. Nessa perspectiva, o Programa reforçou o tom pragmático das políticas educacionais dos anos de 1990, uma vez que a "ampliação da participação, historicamente assumida como possibilidade de a sociedade civil exercer o controle democrático sobre o Estado, é reduzida ao emprego das energias de usuários e profissionais na assunção em tarefas gerenciais e/ou operacionais" (ADRIÃO & GARCIA, 2005, p. 12).



Fig.08 - Financiamento do Ensino Superior.

Além disso, as autoras também verificam nos estados pesquisados que o PDDE pouco contribuiu com a comunidade escolar para a disseminação e fortalecimento de práticas de controle e fiscalização sobre os recursos financeiros da escola, mantendo-se esse controle restrito aos docentes.

Perante tais resultados e análises acerca do PDDE, é importante compreendermos que a conquista da autonomia escolar não pode ficar restrita à mercê da instalação de um programa ou projeto. Os educadores e comunidades escolares devem galgar a valorização de sua autonomia e

controle social dos gastos públicos no seu cotidiano, através de valores e práticas mais democráticas, com fins de melhoria da educação.

E no caso do Ensino Superior, existe autonomia financeira?

Para as universidades públicas federais, existe a previsão legal dada pela LDB nº 9.394/96 de: autonomia didático-científica (parágrafo único, art.53) e administrativa-financeira (art.54). No caso das questões administrativas e financeiras, além da LDB, é preciso observar se o regulamento dessa autonomia que, atualmente, dá-se pelo Decreto nº 5.773/2006 – dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Dessa forma, as instituições recebem os recursos da União e produzem seu próprio orçamento anual e sua execução. No caso das instituições de ensino superior públicas, mantidas por governos estaduais ou municipais, deverá haver lei própria que define pela autonomia financeira dessas instituições ou não.

Além dos recursos destinados à manutenção das instituições, o Governo Federal mantém um programa de financiamento do ensino superior para o estudante. Trata-se do FIES - Fundo de Financiamento Estudantil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

Podem solicitar o financiamento pelo FIES os estudantes de cursos de graduação não gratuitos, que atendam ao perfil determinado pelo programa. Esse programa foi criado por lei no ano de 2001: Lei nº 10.260, e tem tido grande adesão de instituições e estudantes. Mas, convém, ampliarmos e reforçarmos nossos espaços de controle social e fiscalização desse e de outros programas para que os recursos financeiros públicos não sejam utilizados em vantagem de grupos empresariais determinados. Ainda que, programas como o FIES, invistam em educação, é preciso bem avaliar a qualidade dessa educação e a correta e justa aplicação dos seus recursos financeiros.

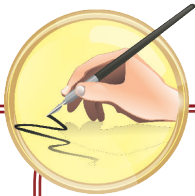
Busque mais informações sobre o PDDE e as UExs no site:

<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-dinheiro-direto-na-escola>

Para saber sobre o FIES, consulte:

<http://sisfiesportal.mec.gov.br/leis.html>





Mãos a obra

1. A autonomia financeira das escolas públicas é um elemento bastante complexo e polêmico do financiamento da educação. De acordo com o que foi estudado aqui, reflita e explique quais os elementos positivos e negativos dessa autonomia da escola.

2. Faça a visita ao site indicado sobre o PDDE, leia sobre esse programa, analise e responda: o PDDE é um programa que contribui para a melhoria da gestão e financiamento da escola? Justifique.

3. Com base na sua experiência como estudante ou docente (caso já lecion), você considera que estudantes e educadores preocupam-se com o uso adequado dos recursos financeiros públicos? Justifique.

4. Qual a sua opinião sobre o FIES? Você concorda que, o Governo Federal deva manter programa de financiamento para o acesso ao Ensino Superior em instituições privadas? Justifique.



Caros estudantes,

Nesta aula, buscamos propiciar uma compreensão sobre as repercussões do financiamento da educação na organização e gestão da educação brasileira. Para isso, recuperamos os principais regulamentos legais dos recursos financeiros da educação, apresentamos alguns importantes programas e pesquisas sobre o tema. Assim, pudemos melhor refletir sobre as formas de distribuição dos recursos financeiros públicos para a educação, a partir do Regime de Colaboração Financeira entre entes federados (União, estados e municípios), bem como sob a lógica neoliberal que se disseminou na política educacional a partir dos anos de 1990. Consoante a isso, enveredamos por explorar um pouco do universo da administração financeira das instituições escolares e do Ensino Superior. Aí, pudemos analisar as potencialidades e limites da conquista de autonomia financeira dessas instituições.

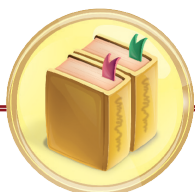
Dessa forma, destacamos a importância da compreensão dessa temática – o financiamento da educação - pelos educadores, como forma de exercício democrático e melhoria da qualidade do ensino. Mais importante, ainda, é continuarmos sempre atentos a analisar que interesses e grupos têm sido atendidos pelas políticas de financiamento do Brasil, pois além dos ajustes fiscais, reduzindo os recursos para a educação pública, disseminam-se os discursos sobre a ineficácia dos serviços estatais, em contraposição a “excelência” das redes privadas que, no entanto, só estão acessíveis a quem pode pagar por essa “excelência”. Nesse sentido, os conhecimentos sobre o financiamento da educação devem servir para melhor exercermos o controle social e fiscalização, seja nos espaços institucionalizados, seja através de mobilizações sociais de incentivo à maior democratização e transparência no uso dos recursos públicos.



Caros alunos,

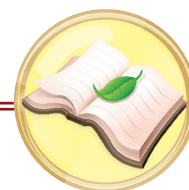
Esta aula foi composta por uma série de conhecimentos que nem sempre são tão acessíveis ou atrativos aos educadores e estudantes em geral, por se tratarem, muitas vezes de questões técnicas, administrativas e financeiras de difícil compreensão. Diante disso e da extrema relevância desses conteúdos, é essencial realizarmos uma autoavaliação de aprendizagem. A partir das reflexões suscitadas ao longo da aula,

continue refletindo com base, também, na sua experiência particular e redija um pequeno texto, de no máximo uma lauda, explicando a relação existente entre o financiamento da educação e a qualidade do ensino. No texto, é interessante também realizar uma análise dessa relação com a realidade educacional que você conhece (das escolas que já estudou ou lecionou).



Leitura complementar

DAVIES, Nicholas. **Financiamento de educação**: novos ou velhos desafios? São Paulo: Xamã, 2004.



ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr. 2007.

DAVIES, Nicholas. **Financiamento de educação**: novos ou velhos desafios? São Paulo: Xamã, 2004.

DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. In: **Revista da USP**. Caderno Liberalismo/Neoliberalismo, 17, 1993. (p.86-101)

FRANÇA, Magna. O financiamento da educação no Brasil. In: CABRAL, Antônio. **Política Educacional**. São Paulo: Ed. Sulinas, 2004.

GUEDES, Gilmar B. Breve retrospectiva sobre o financiamento educacional no Brasil. In: _____. **A Caixa Escolar como indutora da descentralização financeira**: uma reflexão sobre a Caixa como entidade de direito privado no município de Natal. 130f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002, p.27-46.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **O financiamento da educação no Brasil em tempos de crise e os desafios da CONAE**. São Paulo: USP, 2009. Mimeo.

ROMÃO, José Eustáquio. Financiamento da escola cidadã e cálculo de custo-aluno-ano. In: _____ & GADOTTI, Moacir. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 5º ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da Escola Cidadã; v.1).

Fonte das figuras

Fig. 01 - <http://1.bp.blogspot.com/-hF8vdsAkwdY/UJA0I7PMG1I/AAAAAAAAAB7Y/nJp1fMqSQBo/s1600/informacaologo.jpg>

Fig. 02 - <http://nucrep.blogspot.com.br/>

Fig. 03 - http://www.pesformosos.org.br/?pg=ver_artigo&id=655&t=universidades-protestantes-beneficios-e-riscos

Fig. 04 - http://www.docelarbrasil.com.br/crbst_financiamento.jpg?v=43huug4da407xqw

Fig. 05 - <http://www.fn.de.gov.br/cacs/>

Fig. 06 - <http://www.arlindovsky.net/wp-content/uploads/2012/01/gest%C3%A3o.jpg>

Fig. 07 - <http://2.bp.blogspot.com/-YpUEtWvbdKQ/T9knK4LxDrl/AAAAAAAAAAM/V1cHj02wq2Q/s1600/image%255B12%255D.png>

Fig. 08 - <http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=43951&op=all>



Licenciatura em Espanhol

Organização e Gestão da
Educação Brasileira

Thalita Cunha Motta

Políticas de formação docente e
a regulação da profissão

Aula 08

Apresentação e Objetivos

Caro estudante,

Você já estudou, em outras aulas e disciplinas, muitos elementos que envolvem a temática da docência, enquanto profissão, como: os saberes da prática docente, as várias abordagens de ensino desenvolvidas pelos educadores ao longo da história, nas diferentes sociedades e tantos outros. Entretanto, é imprescindível que vocês compreendam a estruturação da profissão docente no Brasil e as atuais exigências de nossa sociedade para essa profissão.

Assim, nesta aula, abordaremos as políticas de formação docente e a regulação da profissão, com o objetivo de:

- Compreender o trabalho docente como profissão, analisando as políticas de formação e regulação.



Para Começar

Para começar a refletir sobre o tema desta aula, assista ao vídeo: A organização do tempo e do espaço na Escola, da série Convívio Escolar, produzido pela TV Escola/MEC e, reflita sobre os questionamentos a seguir.

Link para baixar:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=20287

Que relações você percebeu que existem entre o vídeo - A organização do tempo e do espaço na Escola – e o tema desta aula?

Você considera que, atualmente, no Brasil o professor é um profissional? Por quê? Mas, afinal, o que é um profissional?



Assim é

1. Profissionalidade Docente

Consideramos o vídeo A organização do tempo e do espaço na Escola uma significativa ilustração das mudanças, ao longo do tempo, da concepção de escola revelada nas estruturas espaciais (infraestrutura) e de organização do tempo e, sobretudo, no perfil de docente.

Assistindo ao vídeo, você deve ter verificado que, devido à organização das escolas no modelo de convento religioso, ela não é, na época, encarada como um espaço de trabalho, nem de profissionais. Os educadores, em sua maioria, eram religiosos e, por isso, a docência foi associada a uma atividade abnegada, de dedicação por amor e/ou caridade.

Com o passar do tempo e a entrada das mulheres nesse campo de atividade, o vídeo explica que surge outra visão sobre a docência, de cunho até preconceituoso: passa-se a entender que a mulher devia mesmo se ocupar do cuidado e atenção às crianças em virtude de sua vocação natural para a maternidade. Tal visão reforçou a ideia anterior de que a docência não era um trabalho, uma profissão e, conseqüentemente, não requeria formação específica, nem experiência para alguém assumir tal função.

Na atualidade, bem sabemos que tal situação já se modificou bastante. As instituições de ensino são consideradas como lugares de trabalho especializado em educação e, para isso, requerem trabalhadores também especializados. A legislação brasileira também reconhece a profissionalidade dos docentes, conforme veremos no próximo tópico de nossa aula.



Fig. 01 - Profissionalidade Docente.

Mas, antes disso, é interessante compreendermos o que caracteriza uma profissão e como a profissão docente tem sido compreendida atualmente no Brasil. Segundo Libâneo (2004, p. 75), "o conjunto de requisitos profissionais que torna alguém um docente, é denominado profissionalidade". Esse conjunto de requisitos é segmentado em duas noções complementares entre si – a profissionalização e o profissionalismo. Vejamos as definições desses dois termos:

Profissionalização – refere-se às condições ideais que venham garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada, nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho.

Profissionalismo – trata-se do "desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade da profissão e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional" (Libâneo, 2004, p. 75).

Libâneo (2004) explica que a complementação entre essas dimensões da



Fig. 02 - Dimensões da profissionalidade.

profissionalidade docente pode não ocorrer na prática. Ou seja, muitas vezes o docente não tem ou teve acesso às condições ideais de formação ou tem uma remuneração financeira bastante injusta que não garante condições dignas de sobrevivência, mas, ainda assim, esse trabalhador exerce competentemente e eticamente o seu dever. Pode ocorrer também o contrário, um trabalhador docente que, teve acesso a excelentes cursos de formação e recebe uma justa remuneração financeira por seu trabalho que, contudo, não desempenha sua função com ética e compromisso.

Esses casos de não constituição real da profissionalidade docente nos mostram que a profissionalidade é questão complexa e envolve não só a prática racional de uma atividade, mas, a subjetividade e valores de quem a exerce e da sociedade quanto à profissão. A professora e pesquisadora da Universidade

Federal de Pernambuco, Silke Weber, publicou artigo abordando essa temática na Revista Educação & Sociedade. Weber (2003) esclarece que o desenvolvimento da profissionalidade docente não se dá apenas a partir da ação desse trabalho e/ou mediado pelo seu ambiente escolar, mas, “[...] traçado pela relação com a sociedade mais ampla em que se insere, envolvendo tanto a sociedade política como setores da sociedade civil”.

Freidson (1998) é um autor que Weber (2003) cita como desenvolvedor de uma teoria das profissões. Para esse autor “a profissão [é] um princípio ocupacional de organização do trabalho, com ênfase para o conhecimento e competências especializados necessários para a realização de tarefas diferentes numa divisão do trabalho” (FREIDSON, 1998 apud WEBER, 2003). Mas, além dessa definição de profissão, Weber (2003) também apresenta o modelo de Wilensky (1964), que esquematizamos aqui através da figura a seguir.

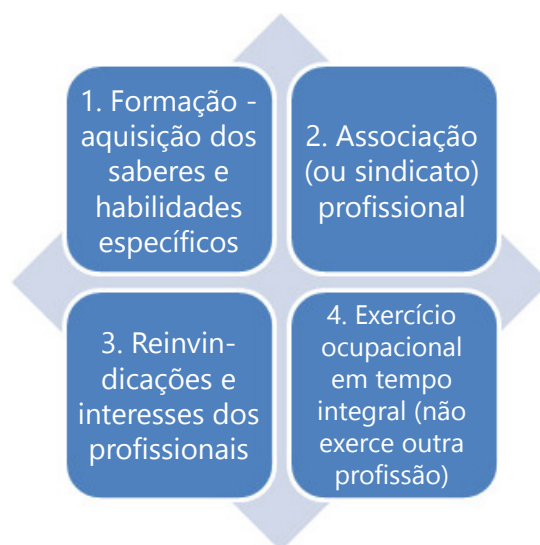


Fig. 03 - Elementos definidores de uma profissão.

Observe que os dois primeiros elementos estão contemplados na definição de Libâneo (2004). Sobre esses elementos, aprofundaremos o seu estudo nos tópicos a seguir. No caso do elemento três, consideramos que ele costuma realizar-se mais visivelmente no âmbito dos sindicatos. Contudo, a organização de interesses e reivindicações dos docentes também existe e deve existir no nível mais micro de cada escola, pois é aí que as condições de trabalho concretizam-se ou não.

O último item do processo - exercício ocupacional em tempo integral - é bastante polêmico no mundo todo e tem circunstâncias bem variadas no Brasil. Em geral, algumas instituições de ensino, sindicatos e associações acadêmicas defendem que o docente deve assumir tal profissão em tempo integral. Mas, também existem projetos e propostas que defendem a importância da experiência do docente em outras atividades profissionais, como é o caso do Relatório Delors (1993-1996) - produzido com a coordenação do francês Jacques Delors, para a UNESCO. Segundo Shiroma (2004, p.69), o Relatório Delors recomenda que

Esse múltiplo exercício profissional deveria ocorrer em períodos de licenças, nos trabalhos em equipe e nas permutas de professores entre escolas, instituições, e até entre países. [...] o objetivo, afirma-se, é a instauração de uma maior mobilidade entre os empregos, o que viria a favorecer a ampliação de sua visão da realidade.

Há também quem defenda ampliar-se a visão sobre o papel do docente, propondo que, ao menos em seu processo de formação, o professor tenha conhecimentos e habilidades da função de pesquisador. Segundo Durand; Saury e Veyrunes (2005), esse projeto provém, principalmente, das correntes de pesquisa-ação, pesquisa-formação, professor-pesquisador, dentre outras. "Essas correntes desenvolveram-se como reação a uma concepção tradicional que separa ação e pesquisa. Elas contribuíram para dinamizar a reflexão e gerar fórmulas inovadoras em matéria de ensino e de formação" (DURAND; SAURY E VEYRUNES, 2005, p.39). De acordo com Shiroma (2004), o Relatório Delors também defende esse projeto.

No caso da docência do Ensino Superior no Brasil, essa proposta já é realizada, uma vez que a legislação estabelece relação indissociável entre o ensino, a pesquisa e as atividades de extensão (art. 42; art. 53 da LDB nº 9.394/96).

Por fim, ainda encontramos os casos dos docentes que, diante das precárias condições de trabalho e os baixos salários, acabam por desempenhar outras atividades que possam complementar sua renda. São os chamados "bicos" que, tanto podem ser ações ligadas a sua atividade de docente, como aulas extras, "aulões" ou atividades bastante diversas de vendas em domicílio, produção de artigos de festa etc. De toda forma, é importante compreendermos que o desempenho de outras atividades profissionais concomitantes com a docência é fator negativo para a profissionalidade docente



Fig. 04 - Pesquisa na profissão docente.

quando impede que o trabalhador não tenha tempo e condições necessárias para um exercício profissional digno e de qualidade.

Independentemente de exercer outras funções ou não, vemos em todo o Brasil, inúmeros professores que trabalham em muitas escolas ao mesmo tempo, às vezes deslocando-se entre diferentes municípios ao longo da semana ou lecionando até aos sábados e domingos. Devemos convir que tal regime de trabalho é, com certeza, bastante estafante para qualquer profissional, que merece ter, ao menos, um dia de descanso entre as semanas. Pois, como explica o dito popular “não vivemos para o trabalho, mas trabalhamos para viver”.

Observe que estes dilemas da dimensão do exercício ocupacional em tempo integral são vivenciados não só pelo trabalhador da docência. Muitos outros trabalhadores e profissionais vivenciam as situações que exemplificamos aqui. Diante disso, temos mais um dos importantes conceitos do campo da profissionalidade – a reestruturação do trabalho.

O fenômeno da reestruturação do trabalho vai ocorrer a partir do aprofundamento da crise do capitalismo e a incorporação dos avanços tecnológicos nos setores produtivos e de trabalho. Esses acontecimentos podem ser verificados em vários momentos da história da humanidade. Contudo, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, com uma população mundial de mais de 6 bilhões de pessoas, essas mudanças no mundo do trabalho tiveram várias consequências no campo do trabalho de proporções bem maiores: maiores exigências de qualificação do trabalhador; reestruturação de funções, cargos e habilidades das profissões etc.; conseqüentemente, um grande aumento do desemprego no mundo todo.

Nessas circunstâncias, Oliveira (2004, p.1140) entende que “[...] o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente”. Isso quer dizer que há um acirramento das situações de desigualdades e precariedade das condições de emprego (flexibilização dos contratos, salário e etc.) e de exercício da profissão (falta de recursos e infraestrutura nos locais de trabalho e etc.).

Diante disso, não é à toa que tem crescido de forma alarmante no Brasil a falta de docentes formados e o desinteresse dos jovens por essa profissão. Trata-se de situação bastante preocupante. Mas, acreditamos que essa situação há de ser contornada, pois, o profissional da educação é indispensável para qualquer país. Assim, é importante analisarmos as políticas de valorização e de formação de professores no Brasil (que faremos nos próximos tópicos), a fim de reverter à situação de precarização dessa profissão.



1. Com base no vídeo apresentado no início desta aula e no nosso texto, responda: Antes do professor ser reconhecido como um profissional, que visão a sociedade tinha sobre ele? Em sua opinião, essa visão ainda permanece na sociedade? Justifique.

2. De acordo com o que estudamos até aqui, explique o que torna o docente um profissional.

3. Com suas palavras, explique o processo de reestruturação do trabalho docente (cite exemplos desse fenômeno na sua cidade ou estado, caso você conheça).

4. Devemos compreender que o trabalho do professor no ambiente escolar é um trabalho de equipe. Há uma série de outros profissionais e trabalhadores que contribuem para a educação na escola. Quem são esses outros profissionais e trabalhadores? Por que, em sua opinião, a atuação deles é importante para a formação do estudante?

2. Políticas de regulação dos profissionais da educação

De acordo com Weber (2003, p.1130), a legislação educacional é importante fonte para a compreensão do processo de profissionalidade docente, pois

[...] de um lado, sintetiza interesses políticos que em conjunturas determinadas obtiveram adesão das forças sociais representadas no Congresso Nacional e, de outro, indica as vertentes do debate acadêmico e social que se defrontaram na eleição do formato institucional que veio a ser legitimado em cada período legislativo.

Nesse sentido, consideramos que a Constituição Federal de 1988, promulgada em contexto de forte desejo de democratização do país, trouxe importantes garantias à profissão docente. No art. 206 da CF/88, que define os princípios do ensino na educação brasileira, elencam-se os principais elementos de profissionalidade dos docentes no seu inciso V. E, no ano de 2006, com a Emenda Constitucional nº 53, acrescentou-se mais um inciso e um parágrafo único (lembre-se que já estudamos sobre a EC nº 53 em aula anterior). A seguir, organizamos esses trechos do texto legal em um quadro para que você possa melhor observar as modificações ocorridas.

Redação Original (CF/1988)	Redação dada pela EC nº 53/06
Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso, exclusivamente, por concurso público de prova e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.	Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] 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; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Quadro 1 - A profissão docente na Constituição Federal.

Observando o Quadro 1, vocês devem ter notado que a EC nº 53/06 omite a expressão – profissionais do ensino - do texto legal anterior, convertendo-a em profissionais da educação escolar. Podemos entender essa mudança como bastante positiva, pois, tratando-se de profissionais do ensino, restringe-se a profissionalidade

docente a função em sala de aula. Em muitas escolas, o docente é um profissional que assume outras funções ou cargos de direção, coordenação escolar, mas, que ainda estão diretamente ligadas a sua profissão.

Além disso, o parágrafo único acrescentado por essa EC deixa explícito que tais profissionais não são apenas os docentes, mas um conjunto de trabalhadores do espaço escolar. Isso é positivo, pois reforça a dimensão de profissionalidade no âmbito das instituições educacionais de forma ampla. Quer dizer, todo trabalho realizado nas escolas é um trabalho especializado, feito por profissionais.

E, para concretizar essa profissionalidade é que se determina o ingresso na função em redes públicas de ensino através do concurso público, além de um piso salarial nacional para essa categoria de trabalhadores e planos de carreira em cada sistema de ensino. Essas determinações implicam, senão o fim da contratação de pessoas sem formação para o trabalho, mas, a sua diminuição significativa; uma possível melhoria na remuneração financeira dos profissionais, tendo em vista que as redes de ensino do país não podem pagar salário inferior ao piso nacional e; através dos planos de carreira, espera-se que sejam viabilizados ganhos e melhoria de qualidade do exercício profissional.

Além da CF/88 que define os princípios da profissionalidade docente, a LDB nº 9.394/96 trata:

1. Das incumbências dos docentes (art. 13);
2. Da definição dos profissionais da educação escolar básica (art. 61);
3. Dos fundamentos de formação desses profissionais (parágrafo único do art. 61);
4. Requisitos de formação para exercício docente em cada nível da Educação Básica e Superior (arts. 62, 65 e 66);
5. Das responsabilidades dos sistemas de ensino para promoverem a valorização dos profissionais da educação (art. 67);

Nesse tópico trataremos dos itens 1, 2 e 5. Os itens 3 e 4 são discutidos no tópico seguinte sobre formação docente.

Analise cuidadosamente os incisos referentes às incumbências dos docentes (art. 13, LDB nº 9.394/96):

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-

aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Quadro 2 - Incumbências Docentes.



Fig. 05 - Atividades Docentes.

Podemos verificar nesses incisos que, o trabalho do professor é muito mais do que o ato de dar aulas, de ensinar. Observe que, ao invés do uso da palavra ensino, a lei determina como responsabilidade do professor o zelo pela aprendizagem do aluno, criando, inclusive, estratégias de recuperação dos estudantes que necessitarem. Para essa criação de estratégias e outras atividades, a lei determina que os docentes tenham carga-horária de trabalho para realizarem planejamento, avaliação e outras ações ligadas a sua função profissional.

Já a participação dos professores na elaboração da proposta pedagógica de sua escola, bem como na articulação e convivência com as famílias dos estudantes e comunidade ao redor da escola, determinadas nessa LDB, são funções que explicitam não só caráter técnico do trabalho docente, mas também político e cidadão. Ressaltamos que, tal função não é mais nem menos complexa que as demais, mas envolvem habilidades específicas do profissional.

Nesse sentido, a definição dos profissionais da educação escolar básica (art. 61) se dá mediante o: efetivo exercício; e, formação em curso reconhecido pelo MEC, que sejam: 1) de nível Médio ou Superior para os docentes da Etapa de Educação Básica (inciso I); 2) de Pedagogia, ou Mestrado e Doutorado que habilite para administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional (inciso II); curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (inciso III);

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

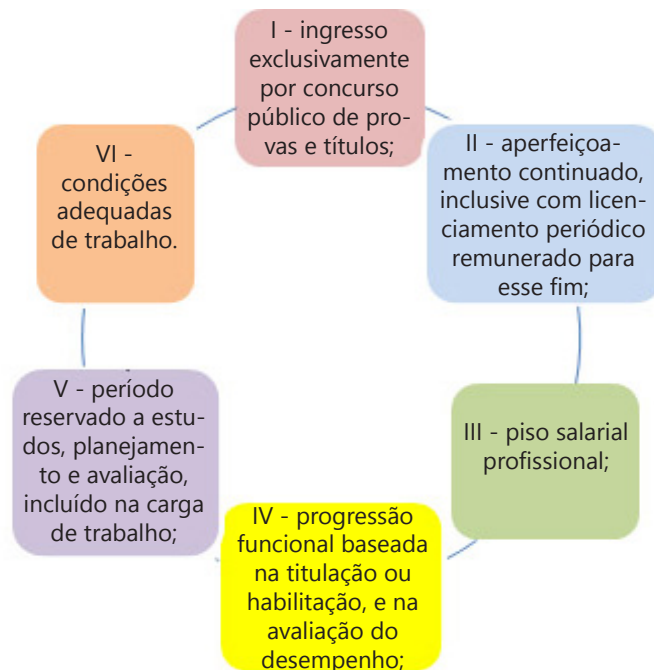


Fig. 06 - Elementos da valorização dos profissionais da educação.

Por fim, a última documentação de regulação da profissão docente que destacamos aqui é a lei do Fundeb. Na aula anterior e em outras disciplinas já estudamos o que é o Fundeb, mas retomamo-lo aqui para analisar sua definição de: a) remuneração; b) quem são os profissionais do magistério da educação; e, o que é o efetivo exercício (que vimos citado na LDB nº 9.394/96).

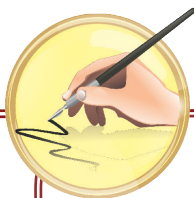
E, por que o FUNDEB traz essas definições sobre o trabalho docente?

Devemos lembrar que, pelo menos, 60% dos recursos desse fundo são destinados ao pagamento dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício (art. 22 da lei do FUNDEB).

Nesse sentido, na citada lei, remuneração é o total de pagamentos devidos aos profissionais do magistério da educação, em decorrência do efetivo exercício de servidores do Estado, Distrito Federal ou Município, inclusive, os encargos sociais incidentes (Previdência Social etc.). Os profissionais são: docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica.

Já o efetivo exercício é definido nessa lei, como: atuação efetiva no desempenho das atividades de magistério previstas associada à sua regular vinculação contratual, temporária ou estatutária, com o ente governamental que o remunera, não sendo descaracterizado por eventuais afastamentos temporários previstos em lei, com ônus para o empregador, que não impliquem rompimento da relação jurídica existente.

Diante disso, podemos considerar que o FUNDEB é um importante mecanismo de valorização dos profissionais da Educação Básica. Vale destacar que, para a concretização dessa valorização, é necessário que os profissionais participem ativamente da fiscalização dessas políticas e construam propostas de melhoria de seu trabalho.



Mãos a obra

1. De acordo com o que você estudou até aqui, explique quem são os profissionais da educação escolar e que aspectos são positivos e/ou negativos na definição dada a partir da CF/88?

2. Você concorda com cada uma das incumbências docentes definidas pela LDB nº 9.394/96? Justifique a resposta.

3. Em sua opinião, os professores exercem outras responsabilidades no seu trabalho além destas ou deveriam exercer? Justifique a sua resposta.

4. Em sua opinião, as medidas determinadas na LDB para a valorização dos profissionais da educação tem garantido isso no seu município e no seu estado? Por quê? Reflita e sugira outras medidas que são necessárias para viabilizar essa valorização.

3. Formação docente no Brasil

De acordo com o que analisamos até aqui a respeito da profissionalização docente, já pudemos perceber que a formação profissional é elemento essencial do trabalho docente. É bem verdade que esse elemento ainda enfrenta grandes desafios na sua definição e realização no Brasil.

A primeira escola de formação de professores foi uma instituição de nível médio criada em Niterói, no Rio de Janeiro, em 1835 – Escola Normal. Somente em meados da década de 1930 é que foram criados cursos Superiores de Licenciatura que se concentraram nos grandes centros urbanos do país, na época (BRASIL/MEC, s/d).

De acordo com Saviani (2009, p.144), nas Escolas Normais “o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico”. O pesquisador da Universidade Federal de Goiás, Ildeu Moreira Coelho (1987, p. 9) analisa que os primeiros cursos de licenciatura do Brasil tiveram sua organização baseada no modelo 3+1, de “sobreposição do curso de didática, praticamente isolado, ao bacharelado. E esse isolamento, nós sabemos, era explicitamente assumido, chegando a ser exigido do ponto de vista legal”. Assim, as licenciaturas primaram pelo estudo das áreas específicas em detrimento da formação do professor, estruturando os cursos com a inclusão de caráter complementar das disciplinas de cunho pedagógico.

Já na atualidade, um novo perfil de profissional docente é requerido pela sociedade e, portanto, uma nova concepção de formação desse profissional que, de acordo com Libâneo (2004, p.78), considera que “o professor prepara-se teoricamente nos assuntos pedagógicos e nos conteúdos para poder realizar a reflexão sobre sua prática; atua como intelectual crítico na contextualização sociocultural de suas aulas e na transformação social mais ampla”.

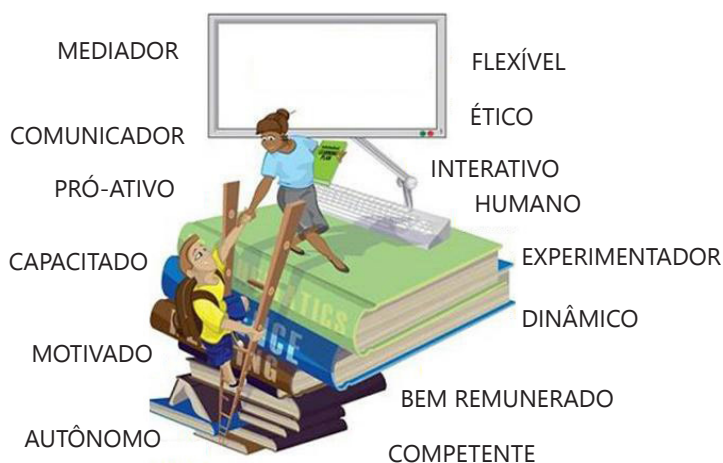


Fig. 07 - Nova concepção de formação docente.

Consoante a essa mudança de concepção a respeito da formação dos profissionais da educação, a LDB nº 9.394/96, no parágrafo único do art. 61, define fundamentos para a estruturação dessa formação.



Fig. 08 - Fundamentos da Formação dos Profissionais da Educação.

Perceba que tais fundamentos são claramente diferentes do antigo “modelo 3+1”. Assim, hoje, os cursos de formação de professores devem se estruturar baseados na valorização dos conhecimentos científicos e sociais, da articulação entre teoria e prática e do aproveitamento de outras experiências de seus estudantes. Além desses fundamentos, as instituições formadoras devem tomar por parâmetro para a construção de seus cursos as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, no ano de 2002. Sabemos que essa é uma tarefa árdua para os cursos, diante da diversidade e complexidade da tarefa de formação dos profissionais da educação.

Diante dessa complexidade, a mesma lei determina ainda o Ensino Superior como curso preferencial para a formação desses profissionais, admitindo os cursos Normais, de Ensino Médio, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (Art. 62). Já a formação dos docentes de Ensino Superior deve se dar prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, de acordo com o art. 66 da LDB nº 9.394/96.

Outro importante aspecto da formação dos profissionais da educação é que ela não termina na conclusão dos cursos superiores e/ou de pós-graduação. Em decorrência da natureza do trabalho desses profissionais, é requerido deles uma constante atualização de seus conhecimentos e habilidades. A LDB, já citada, responsabiliza os entes do Poder Público – União, estados, municípios e DF para promoverem a formação continuada desses profissionais, através de Regime de Colaboração.

Dessa forma, o Ministério da Educação e as secretarias de educação também implementam políticas e programas de formação para os seus servidores da área

de Educação. Dentre as principais políticas e programas governamentais atuais, destacamos:

1. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

Fomenta a oferta emergencial de vagas em cursos de educação superior, gratuitos e de qualidade, nas modalidades presencial e a distância, para professores em exercício na rede pública de educação básica. O PARFOR foi instituído através da Portaria nº 9, de 30 de junho de 2009 e do decreto nº 6. 755/2009. Consulte o documento através do link a seguir:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm

2. Pró-Letramento: Formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um programa de formação na modalidade semipresencial, promovido pelo Governo Federal, desenvolvido em parceria com universidades e adesão de estados e municípios. Beneficiam-se desse programa os professores em exercício das séries iniciais de Ensino Fundamental das escolas públicas. Conheça mais no site do MEC:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346&Itemid=700

Assista ao filme: Nenhum a Menos

Para concluirmos nosso estudo acerca da formação e profissionalização docente, indicamos o filme *Nenhum a Menos* que retrata algumas dificuldades da educação Chinesa na década de 1990.

Amanda Aouad, do blog Cinepipocacult, faz excelente resenha sobre esse filme: “Ensinar já é uma arte difícil. Imagine ensinar a um grupo de crianças, tendo apenas 13 anos, nenhuma experiência e dinheiro. Ainda mais em uma pequena vila, distante de tudo”.

Inspirada em fatos verídicos, a história se passa na aldeia de Shuiquan, na China, retratando o cotidiano de uma escola primária. A situação da escola é tão precária que o professor, Gao, pode usar apenas um giz por dia de aula. Quando a mãe de Gao adoece, ele se afasta da escola para acompanhar a mãe. Assim, o prefeito da pequena localidade, envia uma substituta

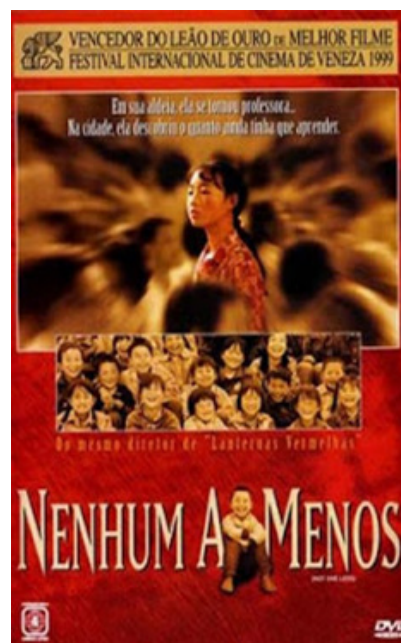


Fig. 09 - Filme Nenhum a Menos.

para Gao. Contudo, nenhum professor aceitou o cargo, diante das precárias condições em que deveria permanecer por um mês, fazendo da escola a própria moradia. O prefeito contrata então, Wei Minzhi, de apenas 13 anos, sem formação nem experiência para o trabalho. Wei só havia cursado o primário.

O professor Gao orienta a jovem professora a ensinar músicas e copiar textos para os alunos. Mas, a principal missão dela seria manter todos os estudantes na escola. Entretanto, um dos alunos, órfão de pai, abandona a escola quando precisa trabalhar na cidade para ajudar a família que estava cheia de dívidas. A professora substituta não descuida de sua missão e vai atrás de seu aluno Huike na cidade. Na cidade, Wei enfrenta ainda mais dificuldades. Contudo, obstinada, conquista a vitória de trazer de volta seu aluno.

Quem tiver interesse em conhecer um pouco mais sobre a educação e a profissão docente na China, pode ler a reportagem de Bárbara Semerene – O sistema educacional Chinês hoje. Nos últimos anos, a China teve um grande aumento do número de professores (106%) e tem demonstrado melhorias na sua qualidade de ensino, através da avaliação internacional do PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos; original: Programme for International Student Assessment. Segundo Semerene (s/d.), as províncias chinesas têm uma grande desigualdade socioeconômica, por isso, a educação também padece de muita desigualdade.

Leia:

SEMERENE, Bárbara. **O sistema educacional chinês hoje**. Fonte: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2006/10/02/434303/istema-educacional-chins- hoje.html>

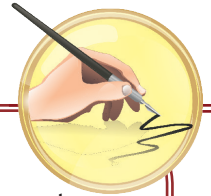
Link para assistir:

<http://www.youtube.com/playlist?list=PL94F9BA6711891E3A>

Resenha de Amanda Aouad:

<http://www.cinepipocacult.com.br/2011/11/nenhum-menos.html>

Mãos a obra



1. Com base no estudo realizado a respeito da Formação Docente, explique as diferenças entre o antigo modelo de formação dos cursos de licenciatura "3+1" e a nova concepção de formação docente (LIBÂNEO, 2004).

2. A LDB nº 9.394/96, no parágrafo único do art. 61, define fundamentos para a formação dos profissionais da educação. Dos três fundamentos apresentados na fig. 8, escolha dois deles, analise e explique qual a importância desses fundamentos para o exercício da docência.

Já sei!



Caros estudantes,

Nesta aula, tivemos por objetivo compreender o trabalho docente, analisando o seu processo de profissionalização e as políticas brasileiras de formação e regulação. Pudemos perceber que o processo de profissionalização dos docentes foi um processo longo de lutas pelo reconhecimento da educação como um trabalho especializado.

Enquanto profissão, o trabalho docente deve englobar: formação - aquisição dos saberes e habilidades específicas; associação (ou sindicato) profissional; reivindicações e interesses dos profissionais; exercício ocupacional em tempo integral. Nesse sentido, Libâneo (2004) explica que há duas noções importantes da profissionalidade docente - a profissionalização e o profissionalismo.

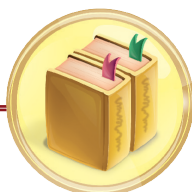
Analisando alguns dilemas dos trabalhadores da educação no Brasil, pudemos compreender um pouco sobre o fenômeno da reestruturação do trabalho no sistema capitalista. Nesse contexto, com base na pesquisa de Oliveira (2004), pudemos também compreender o processo de precarização do trabalho docente.

Por fim, conhecemos as principais políticas de regulação dos profissionais da educação no Brasil: CF/88; LDB nº 9.394/96; FUNDEB; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Verificamos as principais transformações ocorridas ao longo do tempo no Brasil a respeito da formação docente e alguns programas e políticas atuais promovidos pelo Governo Federal.



Autoavaliação

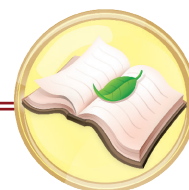
Nesta aula, vimos que a profissão docente enfrenta muitos dilemas na atualidade, de tal forma que, conta com políticas de valorização garantidas em lei. Com base nisso e nas suas experiências enquanto estudante e/ou professor, produza um texto, com no mínimo uma lauda, analisando os avanços e retrocessos da profissão docente.



Leitura complementar

BRASIL/ CNE. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.



BRASIL/MEC. Fatos Interessantes. Sem dados bibliográficos. Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=curiosidades&id=fatos>

COELHO, Ildeu Moreira. **Curso de pedagogia: a busca da identidade**. In: INEP. Formação do educador: a busca da identidade do curso de pedagogia/INEP. Brasília: INEP, 1987. (Série encontros e debates, 2).

DURAND, Marc; SAURY, Jacques; VEYRUNES, Philippe. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. Tradução: Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 37-62, maio/ago. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª Ed. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, M^a Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3º Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003.

Fonte das figuras

Fig. 01 - http://1.bp.blogspot.com/_oUxaf8IMqm4/S8OyDlk5nji/AAAAAAAAA88/RYDrYhXmEKI/s1600/297527.jpg

Fig. 02 - <http://files.letrasages.webnode.com.br/200000169-b1be0b2172/Corpo%20Docente.jpg>

Fig. 04 - <http://www.suacidade.com/sites/default/files/images/pesquisa.jpg>

Fig. 05 - <http://www.miniweb.com.br/ciencias/Artigos/Imagens/matematica.gif>

Fig. 07 - <http://sergio.sousa.zip.net/images/1.JPG>

Fig. 09 - <http://3.bp.blogspot.com/-fwfUrd65Mhg/TscCNYx-j5I/AAAAAAAAEQI/wBukVyflPQg/s320/nenhum-a-menos.jpg>



Licenciatura em Espanhol

Organização e Gestão da
Educação Brasileira

Thalita Cunha Motta

**A Gestão da Educação:
principais conceitos e desafios**

Aula 09

Apresentação e Objetivos

Caros estudantes,

Nesta aula, estamos iniciando a Unidade III de estudo da disciplina Intitulada A Gestão da Educação Básica. Essa unidade é dedicada a um tema central para a Educação e seus profissionais no Brasil e no mundo. A temática engloba teorias e concepções ligadas, principalmente, à área de Administração, articulada às especificidades do campo educacional. Essa nossa primeira aula sobre o tema discutirá a Gestão da Educação: principais conceitos e desafios.

Assim, nosso objetivo para esta aula é:

- Analisar os principais conceitos e desafios da gestão educacional.



Para Começar

Para começarmos a refletir sobre a Gestão da Educação, assistam ao vídeo:

Princípios e bases da gestão democrática, da série Fazendo Escola, produzido pela TV Escola/MEC e, reflita sobre os questionamentos a seguir.

Link para assistir:

http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=4893

Link para baixar:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=20864

De acordo com o vídeo, responda às questões propostas.

- a) Qual a função e importância da gestão educacional para o funcionamento das escolas?

- b) Que tipo de gestão é defendida pelos educadores no Brasil no final do século XX?

- c) Qual o papel do diretor escolar na gestão da educação? E, qual o papel do professor nessa gestão?



1. Gestão e Administração: diferentes ou não?

Você deve ter verificado no vídeo *Princípios e bases da gestão democrática*, da série Fazendo Escola, que são apresentadas experiências bem sucedidas de gestão em escolas públicas em várias regiões do país. Tais experiências são analisadas e discutidas por um gestor escolar, Adilson César de Araujo, juntamente com o diretor do Instituto Paulo Freire – SP, Walter Garcia, e a professora da UNICAMP, Helena de Freitas.



Fig. 01 - Programa Fazendo Escola.

Além das experiências de gestão escolar, o vídeo mostra o contexto sociopolítico e histórico do país em que o tema da gestão educacional entra na lista de reivindicações pela democratização da educação, não é verdade? Todo esse contexto já foi, inclusive, analisado em outras aulas dessa disciplina.

Assim, destacamos desse processo, primeiramente, a mudança no termo – o que até meados da década de 1970 era nomeado de *administração da educação* passa a ser reconhecido como *gestão da educação*. Às vezes, o termo *administração da educação* ainda é utilizado na atualidade, funcionando como sinônimo de gestão educacional. Contudo, vários estudiosos apontam que tal mudança significa, na verdade, uma diferença de concepções. Na análise de Adrião & Camargo (2001, p. 75),

Uma opção interpretativa apregoa que a substituição sugere uma tentativa de superação do caráter técnico, pautado na hierarquização e no controle do trabalho por meio da gerência científica, que a palavra administração continha. Nesse caso, sua substituição pelo term gestão pode significar a adoção de uma nova lógica na organização do trabalho, cujo pressuposto seria evidenciar os aspectos políticos inerentes aos processos decisórios.

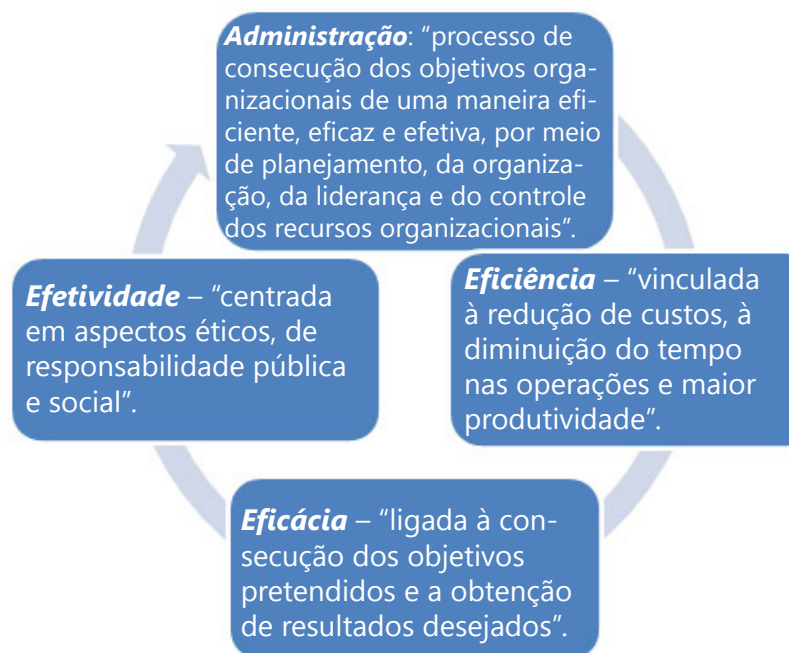


Fig. 02 - Principais conceitos do termo Administração.

Para entender essa tentativa de superação das características da Administração, vamos analisar o conceito de Administração. Caravantes; Panno; Kloeckner (2005, p. 385) apresentam definição e caracterização bastante claras desse conceito, no livro *Administração: teorias e processo*:

Observem que as características e procedimentos da Administração, definidas no conceito de Caravantes; Panno; Kloeckner (2005) – efetividade, eficiência e eficácia – são muito consideradas também no atual conceito de gestão e de gestão educacional. Assim, devemos nos questionar: será que a mudança dos termos Administração por Gestão garantiu a superação das suas práticas de caráter técnico e hierarquizado no meio educacional?

Vitor Henrique Paro (1999) faz um interessante estudo sobre a Administração em Geral e a Administração Escolar num momento em que o conceito de Gestão ainda não era considerado no campo educacional. Nesse estudo, ele explica um importante elemento que precisamos considerar sobre a Administração para perceber seus diferenciais com a Gestão Educacional:

a atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica. A administração escolar está, assim, organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes (PARO, 1999, p.13).

Paro (1999) esclarece que, além do caráter geral e técnico da Administração, ela também irá refletir as condições e objetivos específicos do meio em que se realiza. Dessa

mesma forma, ocorre no caso da Gestão Educacional. Ou seja, em se tratando da mudança de termos, o mais importante são os princípios e objetivos definidos para a realização desta administração ou gestão.

Devemos compreender que, apesar do tema da gestão educacional estar se apresentando como uma novidade, o seu conteúdo real tem uma relação bastante antiga com o campo da Educação. Podemos analisar um pouco dessa relação através do quadro 1, a seguir. Apresentamos, no quadro 1, as características da principais correntes teóricas da Administração que foram assimiladas pelo área educacional.



Fig. 03 - Administração ou Gestão?

Quadro 1 – Correntes teóricas da Administração e seus principais elementos

Correntes/ elementos	Escola clássica e de administração científica	Escola de relações humanas	Escola da burocracia
Principais representantes	Henry Fayol e Frederick W. Taylor	George Elton Mayo	Max Weber
Concepções	<p>1) Organizações (instituições) são autônomas do restante da sociedade, com operações (atividades) precisas com limites bem estabelecidos.</p> <p>2) Administração é considerada uma ciência aplicada na racionalização e no planejamento das atividades operacionais.</p> <p>3) O ser humano é racional e seus valores são de conteúdo econômico.</p>	<p>1) Organização é entendida como rede de tomadas de decisões, que depende de articulação estrutural e comportamental.</p> <p>2) O ser humano é essencialmente social. Por isso seu comportamento sofre influência de condicionantes sociais e diferenças individuais. A eficiência do trabalhador se dá através de motivações, como a participação nas tomadas de decisão.</p>	<p>1) Baseia-se na Sociologia Organizacional. Tem por pressupostos os conceitos de conflito, poder e resistência.</p> <p>2) Organizações (instituições) são lugares privilegiados de luta política, por isso não podem ser reduzidas às dimensões técnicas, psicológicas ou estruturais.</p> <p>3) Exige-se do ser humano uma personalidade mais flexível, resistente à frustrações e com desejo de realização pessoal, diante da organização do mundo moderno.</p>

Inovações na Administração	Desenvolveu novos métodos de organização racional do trabalho. Taylor criou sistema de trabalho para o aproveitamento máximo do tempo, dos recursos humanos e materiais, minimizando gastos e aumentando os lucros.	Interessa-se pelas condições sob as quais o trabalhador pode ser induzido, de maneira mais eficiente e eficaz, a cooperar no esquema de trabalho; Os problemas na administração ligam-se a problemas psicológicos, ocasionados pelo relacionamento no grupo, pela necessidade de participação e auto-realização.	A burocracia – normas estabelecidas racionalmente e impessoais - garantem a eficiência da administração. A autoridade é definida por fatores técnicos, meritocráticos, pela justiça ou lei.
Na escola	Direção escolar centraliza as decisões e a sala de aula reproduz esse sistema (predominou amplamente até meados do século XX).	Administração escolar assume transição da metodologia centrada na tarefa para a focalização no indivíduo e em pequenos grupos.	Considera a escola como aparelho ideológico. A gestão escolar trata-se de uma estrutura de poder.

Fonte: elaboração própria, com base em Corrêa & Pimenta (2005).

Através do quadro 1, devemos perceber que cada corrente teórica da administração tem grandes diferenças entre si e também implicaram em modelos de administração educacional bem diferenciados. Contudo, em muitas escolas e sistemas de ensino, os modelos adotados realizam-se numa mescla entre as características das correntes teóricas. Além disso, às vezes a decisão de se adotar uma corrente teórica de administração ou modificar-se o modelo de administração que é usado num sistema educacional requer um processo gradual e sucessivo de planejamento, implementação e avaliação. Isso porque, como já analisamos, a administração, independente do modelo utilizado, interliga-se ao contexto, objetivos e cultura dos sujeitos e instituições envolvidas.

Para melhor compreendermos esse processo – realização dos modelos nos sistemas educacionais -, vale a pena analisarmos o conceito de cultura organizacional. De acordo com Libâneo (2004, p.106), "cultura (ou Clima) organizacional, no sentido amplo, é um conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular".

Nos estudos de Lúcia Bruno (1997), em que ela verifica o surgimento deste conceito em meados da década de 1960, considera-se

[...] um dado 'modo de vida', um sistema de crenças e valores, uma forma aceita de interação e de relacionamento característicos de determinada organização. Clima organizacional constitui ambiente psicológico de uma dada organização, envolvendo diferentes aspectos: políticas de recursos humanos, metas formais, regulamentos internos etc. (BECKARD, 1972, p. 19 apud BRUNO, 1997, p. 32).

Esse conceito é importante para entendermos que a prática da Administração, principalmente na educação; não se trata apenas de um uso puro e simples de uma técnica ou estratégia, pois envolve elementos psicológicos, sociais e culturais do próprio gestor e de seu grupo (no caso da escola, são alunos, professores, demais funcionários, família dos alunos, comunidade ao redor da escola etc.).

Diante disso, é que se faz também importante conhecermos bem as concepções e objetivos condizentes de cada teoria ou modelo de administração e dos sistemas educacionais e suas escolas. No próximo tópico, vamos conhecer a adoção e aplicação dessas abordagens na realidade brasileira.

Henry Fayol – Nasceu em 1841; de família abastada, trabalhou em uma mineradora e logo alcançou posição de diretor-geral. Ficou no grupo diretivo dessa empresa até 1925, ano de sua morte.

Frederick Winslow Taylor – “Pai da Administração científica”; recebeu medalha de ouro da Exposição de Paris, por sua invenção do processo de tratamento de ferramentas modernas de alta velocidade.

George Elton Mayo - Foi médico, sociólogo australiano, um dos fundadores da Sociologia Industrial nos EUA. A experiência de chefia na fábrica da Western Electric Company, em Chicago, ficou conhecida como modelo de oposição à Teoria Clássica da Administração.

Max Weber – Sociólogo alemão; seu trabalho mais relevante para o campo organizacional – A teoria da organização social econômica – foi publicada em 1922, dois anos após sua morte. E só foi traduzido para o inglês em 1947.

Burocracia: Segundo Robert Merton, “uma estrutura social formal, racionalmente organizada, implica modelos de atividades claramente definidos. Há uma série integrada de funções, de status hierárquicos, que implica um certo número de privilégios e obrigações, definidas por regras limitadas e específicas” (CARAVANTES, 2005, p. 66).



1.1 A Gestão da educação no Brasil: principais conceitos e importância

De acordo com Bordignon & Gracindo (2009, p. 147), "a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas". Mas, como já estudamos em outras aulas a respeito dos vários determinantes das políticas educacionais no Brasil, vamos entender que, de acordo com as diferenciações das políticas a gestão da educação vai se modificar, podendo assumir os sentidos de (BORDIGNON & GRACINDO, 2009, p. 147):

1. Politização da ação administrativa; ou,
2. Sinônimo de gerência, conotação tecnicista.

Diante dessas possibilidades, os citados autores defendem a adoção de um novo paradigma para a gestão da educação. Isso quer dizer, "ideias e valores assumidos coletivamente, consciente ou inconscientemente, e representa o cenário da sociedade que temos ou que queremos": a formação cidadã de sua população (BORDIGNON & GRACINDO, 2009, p.150).

Bordignon & Gracindo (2009) chamam de paradigma racional positivista, o modelo de gestão que adota a hierarquização entre os sujeitos e a autoridade do chefe como determinantes nas relações dos sistemas de ensino e escolas. Esse modelo, segundo os autores, propicia um clima para o autoritarismo, formando "indivíduos que se tornam objetos passivos na relação social, e não indivíduos que sejam sujeitos ativos e participantes do seu tempo".

Para Bordignon & Gracindo (2009), o novo paradigma de gestão que busca a formação para a cidadania, baseia-se em relações horizontais, respeitando a importância e autoridade dos gestores e promovendo uma prática de diálogo e negociação das decisões. Assim, busca-se o exercício da democracia, num relacionamento ético de cooperação e interdependência de todos os sujeitos envolvidos. Esse paradigma deve operar, então, uma mudança, nos sistemas de ensino e nas escolas, na distribuição das responsabilidades e, portanto, do poder de decisão e ação. A figura 4, a seguir, exemplifica quais são os grupos envolvidos na gestão educacional, que se articulam e se integram para efetivar a política educacional desejada.

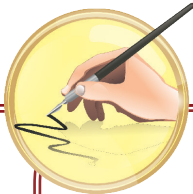


Fig. 04 - Administração ou Gestão?

Garantir a articulação de tantos e tão diversos grupos envolvidos na gestão da educação é um grande desafio. Por isso, o papel do gestor é tão central. O gestor tem aí a função de mediador dos diferentes interesses e necessidades que cada grupo tem. Isso implica também, em lidar, muitas vezes, com conflitos e tensões, mas, sob o princípio da ética e a primazia da qualidade da educação. Esses desafios podem ser transformados em enriquecimento e aprimoramento do trabalho da escola e do sistema de ensino.

Então, como ocorre a articulação e a integração desses grupos na gestão educacional?

Além dos princípios e objetivos que norteiam o trabalho da gestão educacional, faz-se necessária a instituição de mecanismos e práticas específicos. No caso do novo paradigma de gestão defendido por Bordignon & Gracindo (2009), os autores indicam a criação de órgãos colegiados para o exercício do poder decisório. Mas, além desses órgãos, as práticas de eleições para escolha de gestores escolares, as assembleias e fóruns educacionais são muito importantes para um trabalho articulado na gestão educacional. Nas próximas aulas, nos dedicaremos a estudar algumas dessas práticas e mecanismos de gestão.



Mãos a obra

1. De acordo com o estudado até aqui, explique por que o termo **administração da educação** tem sido substituído pelo termo **gestão da educação**.

2. No quadro 1, apresentado anteriormente, você observou vários elementos de correntes teóricas da Administração e suas implicações no meio escolar. Com base nisso, reflita sobre sua experiência escolar (seja como docente ou estudante) e identifique que corrente teórica se assemelha mais à administração escolar que você conhece. Justifique sua resposta.

3. O vídeo do Programa Fazendo Escola do MEC mostra exemplos de experiências de gestão que trouxeram melhorias para as escolas públicas. Em sua opinião, qual o papel e a importância exercidas por essas gestões que garantiram a melhoria das escolas?

2. A gestão educacional na legislação no Brasil

Vocês devem lembrar que já estudamos as principais determinações da Constituição Federal quanto à educação. No caso da gestão educacional, a CF/88 estabelece-a no artigo 206 como um dos princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado:

Gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

E por que democrática?

Nessa mesma disciplina, nós também já estudamos acerca do conceito de democracia e de sua relação com a Educação no Brasil e no mundo. Lembrem-se de que, no contexto de elaboração da CF/88, o Brasil lutava pela sua redemocratização política, que repercutiu no campo educacional. Assim, os legisladores da CF/88 determinaram a democracia como modelo e fundamento da gestão da educação.

Tal determinação implica, com certeza, o estabelecimento de normatizações no âmbito de cada sistema de ensino, além de práticas, mecanismos e valores representativos e concretizadores desse princípio. Como já mencionado, estudaremos essa variedade de representações no tópico seguinte desta aula e nas aulas seguintes. Aqui, cabe-nos questionarmos: Afinal, qual a importância da determinação de um princípio na CF?

De acordo com Adrião & Camargo (2001, p. 72),

Ao menos formalmente, podemos dizer que sua importância reside no fato de que, por se constituírem nas diretrizes para futuras normalizações legais, os princípios não podem ser desrespeitados por qualquer medida governamental ou pela ação dos componentes da sociedade civil, tornando-se uma espécie de referência para validar legalmente as normas que dele derivam.

Dessa forma, a LDB nº 9.394/96, nos art. 14 e 15 reforça o princípio da gestão democrática, através da determinação de realização de progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades escolares públicas (observadas às normas gerais de direito financeiro público) e prescreve outros dois princípios:

- a) Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- b) Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Observe que a lei menciona dois importantes conceitos da gestão democrática: autonomia e participação. Apesar de serem conceitos-chave, ambos não têm uma definição única e podem ser realizados em diferentes níveis e formas. Por exemplo, podemos considerar que convidar a comunidade escolar para assistir a uma mostra pedagógica ou uma reunião ou algo assim já signifique participar da gestão da escola? E participar de uma reunião para aprovar o planejamento financeiro anual da escola? Esses dois casos são o mesmo tipo de participação? Devemos concluir que não. A presença dos pais como espectadores das ações da escola é muito importante tanto para acompanhar a aprendizagem dos filhos e como do trabalho da escola. Mas, participar das decisões da gestão escolar implica maior responsabilidade e empenho.

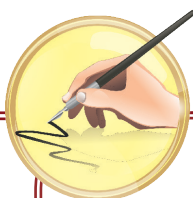


Fig. 05 - Participação na gestão da escola.

Da mesma forma ocorre com a questão da autonomia. Mesmo existindo várias formas de autonomia, também existem limitações. Apesar de a lei mencionar progressivos graus de autonomia para as escolas, sempre haverá limites dessa autonomia, como as próprias leis, sejam federais, estaduais ou etc.

Dessa forma, a LDB vigente deixa a cargo de cada sistema de ensino no país (federal, estadual e municipal) a responsabilidade da normatização mais específica, implantação e concretização da gestão educacional democrática.

No caso do estado do Rio Grande do Norte, como muitos outros estados do Brasil, o sistema estadual de ensino obedece a Lei Complementar Estadual nº 290/2005 e o decreto nº 18.463/2005, que trata da democratização da gestão escolar. Essa legislação define a composição da direção das escolas e a formação e qualificação dos profissionais para assumirem os cargos de direção, além da estruturação dos conselhos de escola e assembleias gerais, como órgãos de participação. Está previsto ainda, nessa legislação, o procedimento de eleição para escolha dos diretores das escolas.



Mãos a obra

1. De acordo com o estudado até aqui, explique a importância da determinação do princípio da gestão democrática CF/88 para a educação brasileira.

2. Em sua opinião, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes contribuem para uma gestão democrática das escolas? Justifique.

3. O desafio de democratizar a gestão

Aranha (2005, p. 75) levanta o seguinte questionamento e analisa: “gerir uma escola: atividade meramente burocrática e legal? As pesquisas, estudos e experiências diversas apontam e insistem que, mais que uma atividade burocrática, mais que o zelo de normas legais pré-estabelecidas é uma atividade essencialmente política e pedagógica [...]

Nesse sentido, com base na legislação educacional brasileira que analisamos no tópico anterior, percebemos que o sistema educacional brasileiro assume claramente qual a sua opção política e pedagógica de gestão educacional: democrática. Isso porque está diretamente ligada ao processo de democratização da educação como um todo.

Na avaliação de Cury (2002 apud CURY, 2005, p. 20),

a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso, a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta. Por que concreta? Porque o concreto (cum crescere, do latim, é crescer com) é o nasce com e que cresce com o outro. Este caráter genitor é o horizonte de uma nova cidadania em nosso país, em nossos sistemas de ensino e em nossas instituições escolares.

Nesse sentido, o modelo de gestão democrática da educação se estrutura, sobretudo, em oposição ao autoritarismo que subjuga a maioria dos envolvidos no processo educacional e à centralização das decisões quanto aos projetos e ações dos sistemas de ensino e escola. Para isso, são necessárias, no mínimo, a garantia de duas condições: autonomia e participação dos sujeitos escolas e das instituições.

Autonomia e participação são condições da gestão educacional interligadas e interdependentes. Isso quer dizer que os sujeitos escolares só participam da gestão escolar efetivamente quando dispõem de autonomia (faculdade de autogovernar-se, decidir). Muitas vezes, a comunidade escolar é chamada a participar da gestão, mas as ações já foram todas planejadas e decididas por um dirigente, impondo aos demais que apenas executem o planejamento. Esse tipo de divisão de responsabilidade não é condizente com a perspectiva democrática de gestão. É importante que a participação na gestão escolar e dos sistemas seja permitida em todas as fases do trabalho: planejamento, execução e avaliação.

Assim, as redes públicas de ensino e suas escolas são os principais espaços de realização da democratização da gestão. Portanto, a gestão educacional deve realizar, um trabalho coletivo pela ampliação e efetivação do acesso e permanência, com sucesso escolar, de todos os cidadãos.



Istockphoto

Fig. 06 - Democratização da gestão.

Segundo Libâneo (2004), o papel dos docentes é saber

[...] como e por que são tomadas decisões no âmbito do sistema de ensino, como são comunicadas essas decisões e como essas decisões expressam relações de poder, formas de avaliação e controle do trabalho escolar. Como educadores responsáveis pela formação intelectual, afetiva, ética, dos alunos, os professores precisam ter consciência das determinações sociais e políticas, das relações de poder implícitas nas decisões da gestão e como afetam as decisões e ações realizadas na escola e salas de aula. Sendo assim, cada situação escolar, cada atividade cotidiana precisam ser analisadas na sua contextualização mais ampla.

A necessidade dos docentes de deter conhecimento e consciência sobre a gestão escolar implica num envolvimento do docente nas questões da gestão (previsto em lei). Ou seja, além das responsabilidades com o ensino e aprendizagem dos alunos, o docente deve ser elemento ativo da construção da cultura organizacional escolar, contribuindo e avaliando as práticas de gestão desenvolvidas na sua escola.

Essas práticas, regidas pelo princípio da democracia, podem receber várias denominações: gestão participativa, gestão compartilhada, cogestão etc. Os instrumentos e estratégias de realização também são muito variados. Entendemos que, diante dessa diversidade, devemos garantir as características de espaço público e laico, que é a escola, e, conseqüentemente, a transparência das decisões e ações, como forma de favorecer aos cidadãos um controle social da realização das políticas públicas e do uso do dinheiro público estatal.

Com isso, logo percebemos que a democratização da gestão é um dos grandes desafios da educação brasileira. Atualmente, o governo federal tem estruturado uma interessante experiência de gestão participativa, através do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. De acordo com MEC, a gestão da educação, desenvolvida a partir da adesão dos municípios, estados e Distrito Federal ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, se dá através de órgãos colegiados, na forma de comitês organizados por tipo de ação (compras, eventos etc.). Também existem fóruns de acompanhamento do trabalho dos comitês, além da disponibilização de relatórios, para consulta pública.

Além dessa iniciativa, existe um importante programa federal de formação de gestores municipais, dentre muitas outras iniciativas estaduais e municipais no país todo. De toda forma, a gestão educacional no Brasil ainda tem muito que avançar na luta pela sua democratização. E, cada um de nós deve estar engajado por essa conquista.

Programa Federal de Incentivo e Qualificação em Gestão educacional para municípios:

O MEC juntamente com a UNIDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), desenvolvem o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME). O Programa visa favorecer o avanço no cumprimento das metas e compromissos do PNE e do PDE. Trata-se de um espaço de formação e acesso à informações, auxiliando os gestores municipais na conquista da educação pública de qualidade.

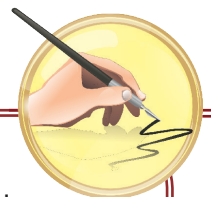


Fig. 07 - Democratização da gestão.

Para saber mais, acesse o site:

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=447&id=219&option=com_content&view=article

Mãos a obra



1. De acordo com o estudado até aqui, explique com suas palavras: qual o papel do professor na gestão da educação?

2. Autonomia e Participação são elementos da gestão educacional interligados e interdependentes. Explique e exemplifique com suas palavras essa afirmação.

3. Em sua opinião, a democratização da gestão é um grande desafio da educação? Por quê?



Já sei!

Nesta aula, objetivamos analisar os principais conceitos e desafios da gestão educacional, especialmente no Brasil. Assim, observamos que a gestão da educação demarca um processo de mudança de concepções no campo da Educação, através da substituição do termo *Administração educacional*. O termo *administração da educação* ainda é utilizado na atualidade, funcionando, às vezes como sinônimo de gestão e, às vezes, como oposição. Aqueles que usam o termo administração como oposição ao termo gestão entendem que administração restringe-se a uma prática tecnicista e racionalista que desconsidera o caráter político. Nesse sentido, gestão seria um avanço nas práticas administrativas educacionais, pois primaria pelo caráter político e pedagógico. De toda forma, entendemos que a administração ou gestão educacional reflete as condições e objetivos específicos do meio em que se realiza, de tal forma que a Administração conta com várias correntes teóricas de diferentes objetivos e abordagens. Nesta aula, conhecemos algumas dessas correntes (Escola clássica e de administração científica; Escola de relações humanas; Escola da burocracia) e seus principais elementos, analisando que, muitas escolas e sistemas de ensino adotam

características e estratégias de mais uma corrente teórica, adaptando suas práticas aos objetivos e condições de seu meio. Para o melhor entendimento desse processo, consideramos o conceito de cultura organizacional como central. Diante dessa diversidade, pudemos conhecer e compreender a importância da legislação brasileira que define e orienta a gestão educacional, sob o princípio democrático. Para sua realização, determina-se a efetivação de progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades escolares públicas e participação de docentes e comunidade escolar na construção do projeto pedagógico e em conselhos ou equivalentes. Com isso, refletimos que o papel dos docentes é primordial na gestão educacional, sendo um sujeito ativo da construção da cultura organizacional escolar, contribuindo e avaliando as práticas de gestão desenvolvidas na sua escola.

Autoavaliação



Caros alunos,

Indicamos, como atividade de autoavaliação para esta aula, a realização de uma mini pesquisa em uma escola pública da sua cidade ou região. Faça uma visita a uma escola pública e realize **entrevistas** com, no mínimo, 1 gestor (diretor ou vice) e 2 professores e colete os seguintes dados **de contextualização**: tempo de fundação da escola; nº de alunos; nº de professores; nº de funcionários; níveis e modalidades de ensino ofertadas; projetos e programas desenvolvidos; processo de escolha da direção escolar.

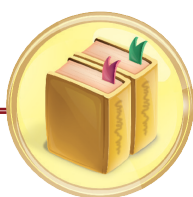
Questões para as entrevistas:

- a) Como é o seu trabalho na escola?
- b) Em sua opinião, o que é a gestão da educação?
- c) Como é a participação da comunidade escolar aqui?
- d) Para você, qual a função do professor na gestão da educação?

Dicas importantes para que as entrevistas tenham êxito:

- a) Deve-se entender que a entrevista é um procedimento de pesquisa que permite captar melhor o que os entrevistados sabem e pensam. E permite também ao pesquisador, observar a postura corporal, a tonalidade da voz, os silêncios etc.;
- b) Ao realizar a entrevista, as perguntas devem ser compreensíveis para os entrevistados;
- c) O pesquisador deve se assegurar de que o entrevistado esteja em condições de fornecer as informações requeridas; ou seja, o entrevistador deve esperar o momento mais oportuno e propício para o entrevistado responder as perguntas;
- d) Procure encorajar o entrevistado para as respostas, evitando que ele se sinta falando sozinho;
- e) O pesquisador deve estar motivado para a realização do trabalho de campo, de modo que a aplicação dos questionários e a abordagem dos entrevistados sejam feitas com bastante educação e respeito.

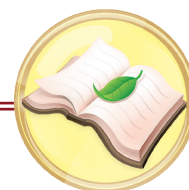
As entrevistas devem ser registradas por você através de gravação de áudio (mediante autorização do entrevistado) ou por escrito. Após isso, reveja atentamente cada um dos registros das entrevistas. Para facilitar essa análise, você pode montar um quadro comparativo das questões, preenchendo-o com as respostas de cada entrevistado. Procure identificar a concepção de gestão educacional de cada entrevistado e analise se as práticas (atividades) dele e/ou da escola são coerentes com a concepção. Ou seja, se há uma concepção democrática, as ações também são democráticas ou autoritárias etc. Por fim, produza um pequeno texto analítico, entre uma e duas laudas, sintetizando os resultados da sua análise.



Leitura complementar

BRASIL. Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo. **Revista Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, v. 19, n. 75, jul. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Memorial da gestão da educação municipal**. Pradime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília : MEC, SEB, 2008.



ADRIÃO, Theresa. CAMARGO, Rubens Barbosa. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: _____; OLIVEIRA, Romualdo (Orgs.). Gestão, **Financiamento e Direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

ARANHA, Antônia vitória Soares. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. (Org.) **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

BORDIGNON, Genuino & GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C. & AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.) **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRUNO, Lúcia Emilia Nuevo Barreto. Poder e administração no capitalismo contemporâneo In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1997.

CARAVANTES, G. R; PANNO, C. C.; KLOECKNER, M. C. **Administração**: teorias e processo. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

CORREA, Maria Laetitia; PIMENTA, Solange Maria. Teorias da administração e seus desdobramentos no âmbito escolar. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. (org.) **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

CURY, Roberto Jamil. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. (Org.) **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5ª edição. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

Fonte das figuras

Fig. 01 - http://tvescola.mec.gov.br/index.php?Itemid=98&option=com_zoo&view=category&category_id=0&alpha_char=f&page=3

Fig. 03 - <http://revistaescola.abril.com.br/img/home/gestao-escolar-13-sub.gif>

Fig. 04 - <http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=10246&chapterid=9497>

Fig. 05 - http://escoladegestores.mec.gov.br/site/6-sala_topicos_especiais_conselhos_escolares/imagens/conselho.jpg

Fig. 06 - http://revistaescolapublica.uol.com.br/arquivos/EP_24_gestao_escolar.jpg

Fig. 07 - http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=219:pradime-apresentacao&catid=149:pradime&Itemid=447



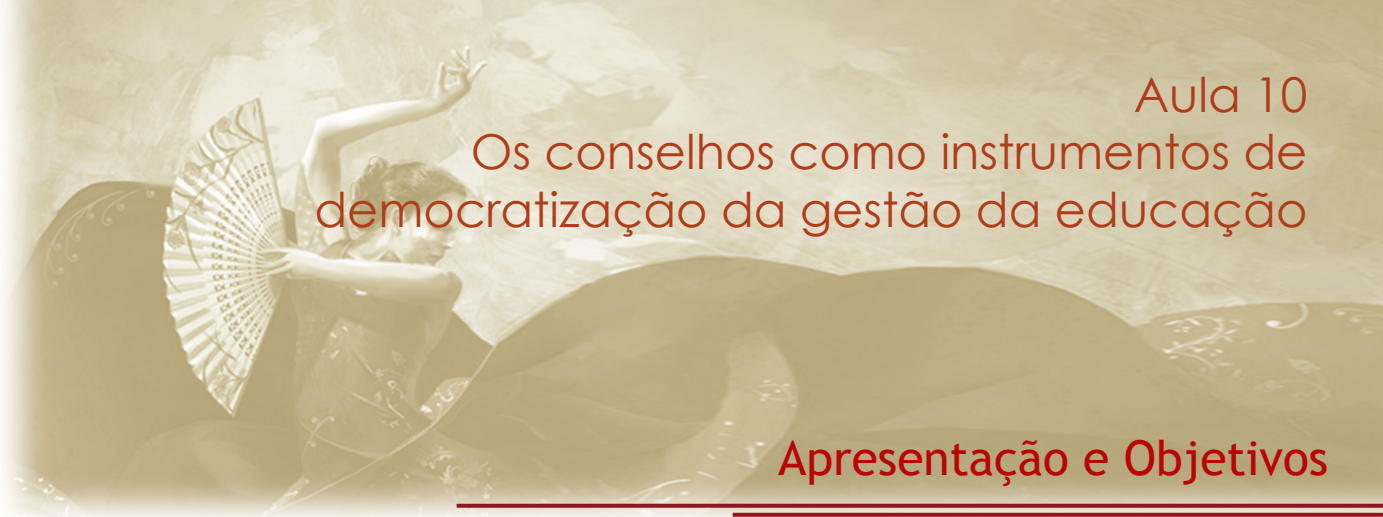
Licenciatura em Espanhol

Organização e Gestão da
Educação Brasileira

Thalita Cunha Motta

**Os conselhos como instrumentos
de democratização da gestão
da educação**

Aula 10



Aula 10

Os conselhos como instrumentos de democratização da gestão da educação

Apresentação e Objetivos

Caros estudantes,

Nesta aula, daremos continuidade ao tema da gestão educacional, abordando uma dos principais mecanismos de gestão das escolas e sistemas de ensino - os conselhos - . No campo educacional, assim como em outras áreas da política pública no Brasil e em outros países, existem muitos tipos de conselhos. Conforme a atual legislação educacional brasileira, os conselhos ou colegiados são um dos instrumentos de democratização da educação.

Diante disso, para esta aula, objetivamos:

- Compreender o funcionamento e importância dos conselhos na gestão da educação.



Para Começar

Bordignon (2009) explica que a palavra 'conselho' vem do latim *consilium*, que provém do verbo *consulo/consulere*. O significado, no latim, é tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso. Com isso, é interessante nos perguntarmos: por que utilizamos a palavra conselho para designar os órgãos gestores das escolas e sistemas de ensino? Qual a importância da ponderação, prudência e bom senso para os conselhos gestores na educação?

Para refletir sobre essas questões, vamos fazer a leitura da fábula a seguir. Pensem no seguinte questionamento: que relações podemos encontrar entre essa fábula e a temática dos conselhos de gestão educacional?

A fábula dos Porcos-espinhos

(autor desconhecido)



Fig. 01 - Fábula dos porcos-espinhos.

Durante a era glacial, muitos animais morriam por causa do frio. Os porcos-espinhos, percebendo esta situação, resolveram se juntar em grupos. Assim se agasalhavam e se protegiam mutuamente. Mas os espinhos de cada um feriam os companheiros mais próximos, justamente os que forneciam mais calor. Por isso, começaram a se afastar uns dos outros novamente. Porém, perceberam que isolados iriam congelar e morrer. Precisaram então, fazer uma escolha: ou desapareciam da face da Terra ou aceitavam os espinhos dos semelhantes. Com sabedoria, decidiram voltar a ficar juntos. Aprenderam a conviver com as pequenas feridas que uma relação muito próxima podia causar, já que o mais importante era o calor do outro. E, assim, sobreviveram!



1. Conselhos: uma longa história de aprendizados

A fábula dos porcos-espinhos retrata o tema da convivência. De acordo com o dicionário *online* Michaelis, convivência é a reunião de pessoas que convivem na mais estreita harmonia. Mas, na prática, sabemos que nem toda convivência é harmônica e, para alcançarmos essa harmonia, precisamos ter muita tolerância, diálogo e negociação entre os diferentes interesses e personalidades dos sujeitos envolvidos.

No caso da fábula, os porcos-espinhos tinham que escolher entre se manter isolados e por isso morrer congelados ou unirem-se, aprendendo a conviver, e superarem juntos as adversidades do meio que viviam. E, eles decidiram se unir. Que relação você vê entre essa história e os conselhos gestores de educação?

Você tem lembrança de que na aula passada aprendemos que o modelo determinado por lei de gestão educacional no Brasil é o democrático? E, que esse modelo exige a participação de todos os sujeitos envolvidos com a escola e o sistema de ensino em oposição ao modelo de centralização das decisões e autoritarismo?

Pois bem, imagine que não deve ser nada fácil reunir e decidir conjuntamente com esse número de sujeitos tão diferentes. Todavia, a história da humanidade, assim como a história dos porcos-espinhos, nos mostra que para sobreviver é melhor nos mantermos juntos e aprendermos a lidar com “nossos espinhos”.

Os conselhos não são uma inovação da gestão educacional, nem da área da Administração. Segundo Maria da Glória Gohn (2007), eles são uma invenção bastante antiga. Entre os séculos XII e XV, foram criados conselhos municipais em Portugal como forma político-administrativa do país. Mas, o reconhecimento histórico mundial dos conselhos ocorreu, principalmente, com a Comuna de Paris (1ª experiência de autogestão operária por meio de conselhos - 1871).



Fig. 02 - Comuna de Paris (1871 – França).

Depois da Comuna de Paris, também são muito famosos os conselhos dos soviets russos, os conselhos operários de Turim estudados por Gramsci (GOHN, 2007). Segundo a pesquisadora (2007, p. 67), “os conselhos operários rejeitavam a lógica do capitalismo, buscavam outras formas de poder autônomo, descentralizado, com autonomia e autodeterminação”.

Já nos E.U.A, os conselhos se formaram a partir de grupos e comunidades de interesses dos cidadãos em geral do país. Gohn (2007, p. 70) observa que lá os conselhos “concentram-se na esfera do consumo de bens, serviços e equipamentos coletivos públicos, ou de moradia familiar”. São organismos de pressão da sociedade civil e atuam como lobbies de pressão, ou como estruturas auxiliares da administração pública.

No Brasil, Cury (2009) verifica que existem conselhos de educação desde o tempo do Império (Temos como exemplo, o Conselho Diretor do Colégio Pedro II). Em 1842, foi criado o primeiro conselho de educação oficial - Conselho de Instrução Pública da Província da Bahia, com a Lei nº 172. Em 1931, o governo Vargas cria o Conselho Nacional de Educação, voltado para o ensino superior. Em 1961, a Lei nº 4024/61 transforma esse conselho em Conselho Federal da Educação e cria os Conselhos Estaduais de Educação. O CFE foi extinto no governo Itamar Franco por Medida Provisória – nº 661/94 e recriado pela Lei 9.131 em 1995 com denominação de Conselho Nacional de Educação. E encontra-se vigente até hoje.



Fig. 03 - Colégio Pedro II (Rio de Janeiro).

Na análise de Bordignon (2009, p.59), os conselhos de educação foram concebidos no início como órgãos de assessoramento superior, de caráter eminentemente técnico. Devido a esse caráter, os membros dos conselhos eram funcionários públicos com cargos de chefia e diretores de escola ou representantes do notório saber – “[...] gradativamente transformado em poder de influência, seja intelectual, político, econômico ou militar”.

Mas, a partir da década de 1970, com as mobilizações em prol da redemocratização do país, começam a se disseminar outro formato de conselhos – conselhos populares

(GOHN, 2007). Gohn (2007) verifica que, em geral, esses conselhos provinham dos setores dos partidos políticos e organizações de esquerda ou de oposição ao regime militar. A intenção desses conselhos era de pleitear uma parcela de poder de decisão quanto às questões do governo. Tais conselhos contribuíram para a construção da ideia de participação popular nas políticas públicas. Nesse contexto,

A comunidade era vista em termos de forças populares que, por meio de mecanismos de atuação política, poderiam realizar uma participação concreta no exercício do poder. [...] Participação não para discutir o planejamento com técnicos, mas para beneficiar-se do planejamento programado em razão de sua força no contexto do poder (GOHN, 2007, p. 54).

Diante dessa variedade de conselhos existentes na História, já podemos imaginar que hoje os conselhos também não são todos iguais, ou seja, não se organizam, nem funcionam de forma única. Vemos que os primeiros conselhos da História – Comuna de Paris e, Sovietes - tiveram um caráter fortemente democrático e participativo. Porém, os conselhos de educação no Brasil rapidamente se adaptaram às características político-sociais da época do Império, restringindo a participação aos mais poderosos, como Bordignon (2009) observou. Somente a partir da redemocratização do Estado Brasileiro, em meados da década de 1980, os conselhos de participação democrática começam a ser previstos em lei e implantados.

Gohn (2007, p. 83) denomina esses conselhos da atualidade sob o modelo democrático, como *conselhos gestores*, diferentes dos conselhos populares. Os conselhos gestores são compostos tanto por representantes do governo quanto da sociedade civil, conforme determinação legal. Assim, assumem o papel de “instrumento mediador” pelas políticas públicas.



Fig. 04 - Conselhos Gestores.

Mas, no campo educacional, será que os conselhos gestores estão, de fato, exercendo um papel mediador entre o governo e a sociedade civil? Será que os conselhos de educação conseguiram se libertar da cultura centralizadora e autoritária do tempo do Império? Vamos refletir sobre isso no próximo tópico de conteúdos.

Comuna de Paris: a França passava por uma crise econômica acirrada pela derrota da guerra contra a Alemanha. Em 1871, o Movimento operário alcançou a tomada do governo de Paris, como forma de resistência popular diante a invasão prussiana. A Comuna foi formada por uma federação com a guarda nacional e uma milícia de cidadãos comuns. Esse sistema de organização conseguiu se manter por 72 dias em Paris, pois não conseguiu resistir ao enfrentamento dos militares alemães e franceses que atacaram a Comuna, sob o comando da burguesia. Interessante ver que, nesse curto tempo, a



Comuna realizou mais reformas do que os governos anteriores: aboliu o trabalho noturno; instituiu a igualdade entre os sexos; tornou a escolarização gratuita e compulsória; tornou todas as escolas abertas para sexo misto (homens e mulheres); criou escolas noturnas etc.

Para saber mais, acesse:

http://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/c/comuna_paris.htm

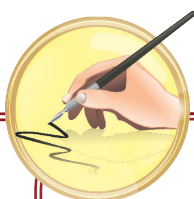
Soviets: "órgãos do poder da URSS eleitos por todo o povo; as organizações mais representativas e de massas que unem em si as características próprias de órgãos estatais e de organizações sociais" (Dicionário Político – Marxists.org). Formados a partir de comitês de greve operária, reivindicaram melhores condições de vida, de trabalho e reforma agrária. Quando a greve se estendeu por todo o país e alcançou a atenção central do governo, os soviets começaram também a discutir e promover ações de política pública – de segurança e serviços sociais – junto com grupos de intelectuais, camponeses e soldados que se uniram à revolução. Mas o governo Czarista conseguiu derrotar o movimento através de sua força militar.



Fig. 05 - Soviets.

Para saber mais, acesse:

<http://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/s/soviets.htm>



Mãos a obra

1. A história dos porcos-espinhos, que trata da temática da convivência, nos mostra que para sobrevivermos é melhor nos mantermos juntos e aprendermos a lidar com "nossos espinhos". Em sua opinião, os conselhos podem ser instrumentos que nos ajudam ou atrapalham na convivência entre cidadãos? Justifique.
-

2. Com base no estudo efetuado até aqui, elabore um quadro explicativo, mostrando as principais diferenças dos modelos de conselhos que existiram ao longo da história da humanidade, como o exemplo da Comuna de Paris, posteriormente os conselhos de cidadãos nos E. U.A e os conselhos de educação no Brasil na época do Império e da redemocratização do país.

3. Com base nas definições de Gohn (2007), quanto aos conselhos populares e conselhos gestores, reflita e exemplifique:

um conselho popular que você tenha conhecimento (na sua cidade, região ou no Brasil);

OBS: caso não conheça nenhum exemplo, tente buscar informações sobre os conselhos da sua cidade e identificar se são gestores ou populares.

2. Os conselhos gestores da educação

Os movimentos pela democratização da gestão pública requerem, hoje, dos conselhos, nova posição: a de responder às aspirações da sociedade e em nome dela exercer suas funções. O exercício da voz se inverte: passam a falar ao governo, em nome da sociedade (BORDIGNON, 2009, p. 61).

Nessa citação de Bordignon (2009), fica muito claro que o papel dos conselhos da educação, na atualidade, é o oposto do que foi na época do Império e antes da redemocratização do Brasil. Para, esse autor, ao invés de serem órgãos de especialistas ou sujeitos privilegiados na sociedade, os conselhos de educação devem ser espaços para dar voz à população em geral e garantir a maior aproximação entre essa população e o governo.

Nessa perspectiva, os conselhos de educação existentes atualmente foram criados para desempenhar esse papel democratizador, atuando no acompanhamento e fiscalização para a melhoria das políticas educacionais, como são os casos dos Conselhos de Alimentação Escolar – CAE; Conselho de Acompanhamento e Controle do Fundeb; dentre outros.

É claro que, diante da herança de autoritarismo que nosso país ainda carrega, fruto de tantos anos de ditadura, essas funções e relação de aproximação entre governo e sociedade ainda é um desafio. Trata-se de um processo de transformação cultural e de aprendizagem tanto para a população em geral, quanto para os próprios servidores públicos e governantes.

Com isso, a escola é um dos principais centros propiciadores de uma maior aproximação entre a sociedade e o governo, numa relação democrática. Para essa relação, devemos aprender a ouvir e trabalhar coletivamente por objetivos também coletivos. Nosso grande mestre, Paulo Freire, afirmou que

é preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (FREIRE, 1995, p. 91).



Fig. 07 - Conselho Escolar.

Na escola, o Conselho Escolar ou equivalente é um importante espaço para o exercício dessa relação que se pretende democrática entre a sociedade e o governo. No âmbito da escola pública de educação básica, os conselhos devem ser implantados na sua forma colegiada (com representantes dos vários segmentos que compõem



Fig. 06 - Conselho de Alimentação Escolar.

a escola) ou equivalente, conforme estabelece a LDB nº 9394/96, no art. 14, inciso II.

A função, composição e formas de trabalho desses conselhos são definidas no âmbito de cada sistema de ensino – estaduais, municipais e do DF. Assim, para auxiliar a implantação desses órgãos, o Governo Federal criou o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. O material didático desse programa tem se constituído em principal documentação de orientação da implantação e funcionamento dos conselhos escolares em todo o país. Por isso, apresentamos aqui algumas das principais definições contidas nesse material.

Nesse material, prevê-se que os conselhos escolares devem tratar de questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras, do âmbito da escola e a forma de tratamento irá variar a depender do tipo de função que o conselho exerce na escola, podendo ser:

Quadro 1 – Funções do Conselho Escolar

Tipo de Função	Descrição
Deliberativas	Aprovam o Projeto Político Pedagógico e outros assuntos da escola, elaboram e aprovam as normas internas do conselho e da escola, propondo ações a serem desenvolvidas.
Consultivas	Têm caráter de assessoramento: analisam as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e emitem pareceres com suas sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pela direção da escola.
Fiscais (acompanhamento e avaliação)	Fiscalizam a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, garantindo o cumprimento das normas. Aprovam a prestação de contas da escola; promovem e executam avaliações do trabalho da escola, buscando a melhoria da qualidade.
Mobilizadoras	Apoiam as ações da escola, promovendo a participação dos segmentos da escola e da comunidade local nessas ações; Buscam e promovem parcerias e convênios; Discutem, elaboram e avaliam sobre diretrizes, metas e prioridades da escola etc.

Fonte: Elaboração própria baseada em BRASIL (2004).

Dentre as funções descritas, cada conselho escolar poderá se enquadrar em um ou mais tipos. Essa definição poderá ser efetuada pela legislação do sistema de ensino a que pertence a escola, ou documentação da própria escola que rege o seu funcionamento: lei, decreto, regimento escolar, estatuto etc. Quanto à composição dos conselhos, geralmente, o número de representantes varia de acordo com a quantidade de estudantes da escola.

De acordo com o material didático do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, a maioria dos conselhos já estabelecidos no país busca atender a uma proporcionalidade entre trabalhadores da escola (professores, gestores e demais servidores) e pais e alunos. Isso quer dizer que se divide em 50% a representação de

cada uma dessas categorias como componentes do conselho escolar.

O material ainda averigua que, em geral, existe determinação do tempo de mandato desses conselheiros, que varia entre um e dois anos. Os representantes, em sua maioria, são escolhidos através de eleições entre seus pares. Quanto ao funcionamento, definem-se reuniões periódicas, prevalecendo encontros bimestrais (BRASIL, 2004).

Na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, o conselho tem função consultiva, deliberativa e fiscalizadora e é constituído pelo Art. 6º e 7º do Decreto nº 18.463/2005:

- I - o Diretor da Escola, como membro nato;
- II - dois representantes da classe dos professores;
- III - dois representantes da classe dos servidores da escola;
- IV - dois representantes da classe dos estudantes; e
- V - dois representantes da classe dos pais ou responsáveis.

As atribuições definidas pela mesma legislação desses conselhos escolares são:

I - no exercício de sua função fiscalizadora:

- a) examinar todas as prestações de contas referentes às receitas e despesas da escola;
- b) acompanhar a assiduidade, pontualidade, disciplina, produtividade e probidade dos integrantes da Equipe de Direção, dos professores e demais servidores públicos da unidade de ensino;
- c) controlar a frequência e o rendimento escolar dos estudantes; e
- d) zelar pelo cumprimento da Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar da unidade de ensino.

II - no exercício de sua função consultiva:

- a) opinar acerca da Proposta Pedagógica da escola; e
- b) sugerir modificações no Regimento Escolar.

III - no exercício de sua função deliberativa:



Fig. 08 - Representação do Conselho Escolar.

- a) aprovar seu Regimento Interno; e
- b) convocar a Assembleia Geral, quando for necessário.

2.1 Importância e desafios dos conselhos escolares

Com a implementação dos conselhos escolares, diferentes segmentos da sociedade podem contribuir e acompanhar a realização da política educacional da sua localidade, propiciando a melhoria da qualidade do ensino. Mas, as contribuições desses conselhos não são apenas essas. Vários estudos têm verificado que a participação dos vários sujeitos envolvidos com o ambiente escolar nos conselhos proporciona uma formação política desses sujeitos, podendo se estender aos grupos representados se estiverem engajados (WERLE; ABRANCHES, 2003).



Fig. 09 - Integração Escola e Conselho Escolar.

Claro que, para a concretização dessa formação política de forma qualificada, é necessário o atendimento de algumas condições. Segundo Werle (2003), o Conselho Escolar deve estar bem integrado aos outros órgãos da escola, trabalhando de forma contínua em acompanhamento do cotidiano escolar. Essas condições implicam na imprescindibilidade do registro das reuniões e ações do conselho, para que, ocorrendo a mudança de gestão dos conselheiros, possa-se dar continuidade ao trabalho.

Dessa forma, os indivíduos manterão uma relação significativa com a estrutura burocrática do poder público, dinâmicas e estratégias das políticas. Os conselheiros devem desenvolver formas de manter seus segmentos de representação informados e com oportunidade de emitir opinião sobre as decisões a serem tomadas nos conselhos. Tudo isso gera a responsabilização coletiva em prol da própria comunidade (ABRANCHES, 2003).

Afora essas condições e ações, os sujeitos envolvidos nos conselhos escolares têm o desafio de compreender e avançar nos níveis de participação. Ou seja, manter a periodicidade das reuniões do conselho com a presença da maioria dos conselheiros e redigir suas atas são um nível básico de participação. A participação no Conselho Escolar deve desenvolver-se, garantido o debate, a argumentação e reivindicação dos vários segmentos representados de forma igualitária. Também as ações a serem executadas pelos conselheiros devem ser distribuídas de forma equilibrada.

Mas essas tarefas não são nada fáceis. Vejamos alguns exemplos do que tem ocorrido em alguns conselhos escolares:

Algumas pesquisas já realizadas a respeito das diferenças de participação entre os vários segmentos representados nos conselhos verificam que a participação dos pais ou sociedade civil geralmente são pouco registradas nas atas das reuniões (ABRANCHES, 2003). Parece que esses segmentos pouco apresentam reivindicações e expõem suas opiniões, principalmente quando se discute ou decide-se sobre assuntos pedagógicos. Na pesquisa de Abranches (2003), em conselhos escolares da rede estadual de Minas Gerais, verifica-se que os conselheiros desses segmentos são muito ativos nas atividades de compra de materiais, realização de eventos, mutirões e etc., mas consideram-se sem capacidade para debater nas reuniões. Abranches (2003) identifica que há uma certa resistência da parte dos docentes do conselho escolar em reconhecer a fala dos conselheiros da sociedade civil como legítimos. Esses docentes entendem que a sua profissionalização e especialização no campo educacional garantem a eles o conhecimento legítimo sobre as questões da escola em detrimento da opinião de outros segmentos do conselho.

Exemplos de experiências bem sucedidas do conselho escolar podem ser verificados no vídeo 'O papel dos colegiados na gestão escolar', produzido pela TV Escola. Esse vídeo conta com a presença de Maria da Glória Gohn, pesquisadora da UNICAMP, Regina Vinhaes Gracindo, professora da UnB e Márcia Ângela Aguiar, professora da UFPE.

Com a experiência de conselho escolar conhecida através do vídeo, é interessante percebermos as concepções de participação e da importância da presença e atuação efetiva de todos os conselheiros por parte dos gestores, coordenadores escolares, pais, estudantes e docentes. Além do que, os conselheiros relatam como conseguem manter seus segmentos representados informados e atuantes. A cidadania é o principal elemento apontado como necessário de ser desenvolvido através do conselho escolar.

Assista ao vídeo e analise a importância e desafios dos conselhos.

Link para assistir: <http://www.youtube.com/watch?v=bvtHqI82Zb4>

Link para baixar: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=20860

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares tem por objetivo:

estimular a criação e a consolidação dos Conselhos Escolares já existentes em muitas escolas do país, como um apoio e impulso na democratização da educação e da gestão da escola. Nessa perspectiva, superam-se concepções meramente burocráticas e formais de gestão, possibilitando efetivos processos democráticos de gestão escolar, apoiados pela criação e funcionamento dos Conselhos Escolares. Essa prática da democracia participativa é passo importante no processo histórico de construção de um Brasil mais justo (BRASIL, 2004, p. 31).

Para saber mais sobre esse Programa, acesse:

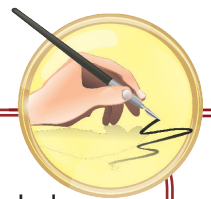
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12390&Itemid=659

- Publicações

Acesse e baixe os Cadernos Pedagógicos do Conselho Escolar, em PDF, uma produção do “Programa Nacional de Fortalecimento do Conselho Escolar”. Confira também, ideias para discussão dos cadernos pedagógicos acessando Escola de Gestores*.

http://escoladegestores.mec.gov.br/site/6-sala_topicos_especiais_conselhos_escolares/apresentacao.htm

Mãos a obra



1. De acordo com o que foi estudado, explique qual o papel dos conselhos gestores da educação.

2. Verificamos que a escola é um espaço central para a aprendizagem política e cidadã da sociedade e do próprio governo. Nesse sentido, sintetize em

um pequeno texto o funcionamento e as funções do Conselho Escolar.

3. Analise a experiência de participação nos colegiados escolares pesquisados por Abranches (2003) e a experiência exibida no vídeo 'O papel dos colegiados na gestão escolar'. Aponte as diferenças entre essas experiências.

4. Na sua experiência como estudante e/ou docente, você já exerceu a função de representante em algum órgão colegiado? Se sim, analise e explique que aprendizados você obteve nessa atividade. Se não, emita sua opinião sobre os órgãos colegiados das instituições em que você foi estudante ou docente.



Já sei!

Caros estudantes,

Nesta aula, nos dedicamos ao estudo sobre os conselhos de educação. Verificamos as origens e significados da palavra 'conselho', destacando a perspectiva da importância da convivência, prudência e de bom senso. Pudemos conhecer que os conselhos, como órgãos de participação colegiados, têm uma origem bastante antiga, implantados em Portugal, entre os séculos XII e XV. Mas, as principais experiências no mundo dos conselhos se deram na Comuna de Paris em 1871, na experiência da União Soviética com os chamados Sovietes e os Conselhos Operários de Turim. Os conselhos de educação existem desde o tempo do Império, e funcionavam como órgãos de assessoramento, de caráter eminentemente técnico. Na década de 1970, verifica-se a implementação de conselhos populares, conforme denominados por Gohn (2007) e,

com a redemocratização do país, em fins da década de 1980, o Estado brasileiro instituiu conselhos gestores com a participação de representantes da sociedade civil. Nessa perspectiva, os conselhos de educação assumem-se como espaços de voz e decisão entre a população em geral e o governo. Mas, para a efetivação desse espaço, os sujeitos envolvidos devem assumir o processo de transformação cultural e de aprendizagem. Vimos então que a escola é um dos principais centros propiciadores dessa aprendizagem. Pudemos ainda conhecer um pouco da estruturação e funcionamento dos conselhos escolares. A principal documentação que tem orientado o funcionamento e organização desses conselhos tem sido o material didático do Programa Federal de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. De acordo com esses documentos, os conselhos podem assumir as funções: deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora. Por fim, analisamos os principais desafios e a importância do Conselho Escolar. Assim, verificamos que o Conselho Escolar pode contribuir para a formação política dos conselheiros e exercício da cidadania. Como desafios, destacamos a necessidade de compreensão e avanço nos níveis de participação igualitária entre os vários membros dos conselhos.

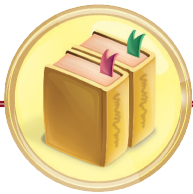
Autoavaliação



Caros alunos,

Vocês devem ter verificado nesta aula que a temática dos conselhos escolares é bastante polêmica, pois a efetivação dos conselhos como instrumentos de democratização são um desafio para a educação brasileira. Assim, propomos, como atividade de autoavaliação desta aula, a elaboração de um texto dissertativo, contendo, no mínimo uma lauda, analisando as possibilidades e limites de os conselhos de educação propiciarem à democratização da gestão.

Refleta sobre a estruturação, importância e desafios dos conselhos estudados ao longo da aula e expresse a sua avaliação sobre as possibilidades e limites da realização desses elementos na política educacional brasileira, em especial, na sua cidade e/ou região.



Leitura complementar

SILVA, Pâmela Kassidy de Oliveira; CABRAL NETO, Antônio. **O conselho escolar como uma estratégia de gestão democrática.** Publica III (2007) 17-27.

SILVA, Nilson Robson Guedes. **A participação da comunidade na gestão escolar: dívida ou conquista?.** s/d.



Referências

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar:** Espaço de Participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no município:** sistema, conselho e plano. São Paulo: Ed. Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 3).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.** NAVARRO, I. P.

CONSELHOS ESCOLARES: democratização da escola e construção da cidadania. 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C. & AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.) **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 7ª Ed. Ed. Cortez: São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. Olho D'água. 6. ed., 1995.

WERLE, F. O. C. **Conselhos Escolares:** implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Fonte das figuras

Fig. 01 - <http://www.senado.gov.br/portaldoservidor/jornal/jornal97/Imagem/porcoespinho.jpg>

Fig. 02 - http://4.bp.blogspot.com/_2Mp2pOYiP_Y/SR7z5J1n7DI/AAAAAAAAAHg/MGLECYiGx0M/s1600-h/commune-18March1871.jpg

Fig. 03 - http://jorgedasneves.com/image/colégio_PII.jpg

Fig. 04 - <http://files.fredericoschmidt.com/200002641-ad232ae1be/conselhoEscolar.jpg>

Fig. 05 - http://3.bp.blogspot.com/_AkSI0Dky-xo/S8mK5OuD-yI/AAAAAAAAEx8/bhxkrNYK7tE/s1600/soviets.png

Fig. 06 - http://3.bp.blogspot.com/-nheUMumB86c/Tdvl6EnsQzI/AAAAAAAAABxw/_Mdm2FucEs/s1600/conselho%252520escolar.jpg

Fig. 07 - <http://omatiense.com/wp-content/uploads/2011/04/zooms-25-0.jpg>

Fig. 08 - <http://www.dsconto.com/wp-content/themes/dealies/timthumb.php?src=http://globalleadsgroup.demand.production.s3.amazonaws.com/00000137-42b2-6111-1ec8-4da5e471f39b.jpg&w=240&zc=1>

Fig. 09 - http://4.bp.blogspot.com/_qDMok5NhnI4/TDc6qzGf57I/AAAAAAAAIKk/SbF3-cVc9Nk/s1600/REUNI%C3%83%C6%92O+ESCOLA+COMUNIDADE202.jpg



Licenciatura em Espanhol

Organização e Gestão da
Educação Brasileira

Thalita Cunha Motta

**Projeto Político Pedagógico da
Escola: importância e processos**

Aula 11



Aula 11

Projeto Político Pedagógico da Escola: importância e processos

Apresentação e Objetivos

Esta aula é dedicada ao estudo e análise do Projeto Político Pedagógico da Escola, conhecido também como PPP. O PPP da escola é um dos mais importantes instrumentos de gestão educacional no Brasil hoje e, portanto, tem forte interferência no cotidiano dos profissionais da educação.

Diante disso, é imprescindível compreendermos o que é, qual a sua importância e como ele se realiza na gestão educacional. Assim, temos como principal objetivo dessa aula:

- Conhecer e analisar a importância e processos de realização do Projeto Político Pedagógico na gestão educacional.



Para Começar

A professora da Universidade de Brasília, Ilma Passos Alencastro Veiga (2000) indica que a análise da etimologia do termo Projeto Político Pedagógico contribui bastante para a sua compreensão. Assim, vamos analisar:

PROJETO - latim *projectu* = lançado - participio passado do verbo *projicere* = lançar para frente/projetar/planejar.

POLÍTICA - Do grego *politiké*, «a arte de governar a cidade» = ciência ou arte de governar; princípios, objetivos, estratégias ou táticas como base da planificação de atividades em determinado domínio etc.

PEDAGÓGICO = relativo ou conforme à pedagogia; que é teoria da arte, filosofia ou ciência da educação, com vista à definição dos seus fins e dos meios capazes de os realizar.

A partir do conhecimento da etimologia dos termos do PPP, analise-os então, conjuntamente com a figura nº 1, a seguir, e reflita:

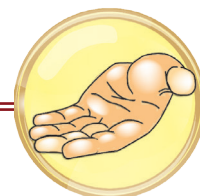
O que é projetado/planejado num PPP da escola?

Qual a função desse projeto?

Qual a importância da política e da pedagogia nesse projeto?



Fig. 01 - A escolha de um caminho.



1. Refletindo sobre Projeto Político Pedagógico

Refletindo sobre os questionamentos apresentados no tópico anterior, que relação você observou entre eles e a figura 1? Você deve ter percebido que a figura representa uma situação de dúvida frente à necessidade de escolha entre dois caminhos. Trata-se daqueles momentos em que precisamos parar e pensar antes de tomar uma decisão, pois tal decisão implicará em resultados diferenciados e talvez determinantes para o resto de nossas vidas.

Então, poderíamos afirmar que o PPP da escola é um exemplo desse tipo de situação? Por quê?

Que caminhos são esses que precisamos decidir seguir no âmbito escolar? Que implicações a escolha desse caminho pode trazer para nós, para os estudantes, para a sociedade etc.?

Pensando a escola como um lugar, situado sócio-historicamente, de transmissão sistematizada da cultura e saberes da humanidade, percebemos que há uma infinidade de possibilidades de meios e formas de se realizar o trabalho escolar, não é mesmo?

E, considerando as determinações sócio-históricas, entendemos que cada forma e meio escolhido e utilizado pela escola têm resultados com diferentes implicações políticas, econômicas, culturais e etc. A escola, hoje, na nossa sociedade brasileira tem assumido uma função política importante – a formação de cidadãos e trabalhadores – função essa prevista em lei. Isso nos indica que a escola precisa ser entendida não apenas como instituição de função pedagógica/educativa. Mas, ao contrário, a escola necessita então saber articular o trabalho pedagógico de formações das competências básicas de escolarização com a formação ético-política e cidadã de seus alunos.

Esse é o desafio posto na construção do Projeto Político Pedagógico de cada escola. O PPP é hoje no Brasil o documento mais importante de cada escola, pois explícita a sua identidade e missão institucionais. De acordo com Veiga (1995, p.18), com o PPP “a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático”. Ou seja, o PPP deve ser concebido como ferramenta de gestão democrática da escola.

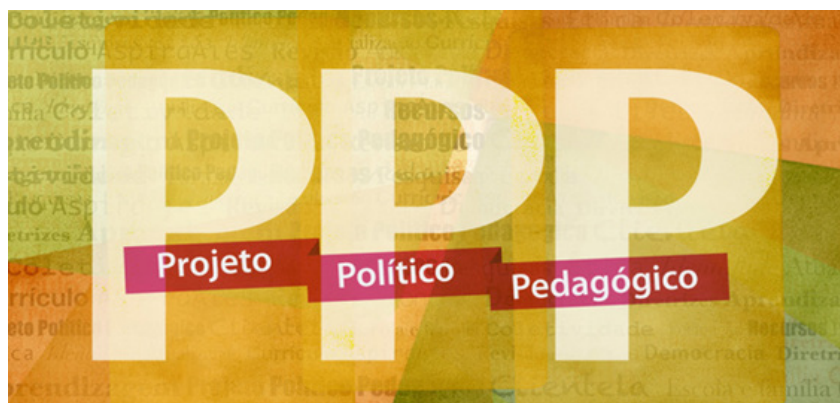


Fig. 02 - PPP – identidade da escola.

Vasconcellos (1995, p. 143) defende que o projeto

[...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição.

E como surgiu a ideia da implementação desse instrumento nas escolas?

A LDB nº 9.394/96 determina que todo estabelecimento de ensino deve elaborar e executar sua proposta pedagógica (art. 12). E, isso deve ser realizado com a participação da comunidade escolar em especial dos docentes, enquanto mecanismo de gestão democrática (art. 13; art.14).

Vê-se que a legislação educacional nacional não trata do PPP. Porém, podemos entender que, uma vez que a citada LDB enquadra a proposta pedagógica como mecanismo de gestão democrática, o PPP é, conseqüentemente, um documento equivalente ao previsto em lei.

A ideia do PPP como proposta pedagógica da escola provém da grande mobilização dos educadores, entre as décadas de 1970 e 1980 em prol da democratização da educação. Nessa época, as organizações profissionais, acadêmicas e de pais e mestres defenderam o PPP como documento a ser estabelecido como marco da autonomia das escolas na construção de suas propostas pedagógicas. Essa defesa se deu em oposição aos planos e planejamentos tecnoburocráticos que vinham sendo impostos às escolas, sobretudo, no período do regime militar. Com esses tipos de planos e planejamentos, os professores e demais profissionais da educação eram meros executores e/ou reprodutores de técnicas de ensino. Os conteúdos, metodologias e avaliações eram todos selecionados e elaborados pelo governo central. Assim, as escolas não podiam dedicar-se às suas necessidades mais locais.

Dessa forma, a reivindicação dos profissionais da educação pela conquista da autonomia na construção de PPPs para as escolas foi uma luta pela descentralização do planejamento e gestão educacionais naquela época. É claro que essa autonomia e

descentralização respeitam os limites da necessária articulação com as normatizações e projetos do Poder Público. Podemos compreender melhor essa relação com o tópico a seguir.

1.1 Projeto Político Pedagógico e Planejamento Educacional no Brasil

Você já deve ter se dedicado ao estudo do planejamento educacional em outras disciplinas desse curso, não é? Cabe-nos então, refletirmos um pouco sobre a organização dos planejamentos educacionais na gestão das escolas e sistemas de ensino, para entendermos a relação deles com o PPP da escola.

A definição dos objetivos, metas e meios de concretização da educação em geral se dá através da prática do planejamento. Mas, o planejamento é algo cotidiano na vida do ser humano, não acha? Quando definimos o que queremos da nossa vida pessoal, profissional, quando pensamos o que vamos vestir, comer, estudar e etc., estamos planejando.

Existe um famoso fragmento de texto que retrata bem essa atividade humana – do planejamento. Trata-se de uma análise de Karl Marx (1980, p. 212), no primeiro volume de sua grande obra *O capital*. Leia a seguir:

Uma aranha executa operações que se assemelham àquelas do tecelão, a abelha envergonha muitos arquitetos com a construção de seus favos de cera. Mas o que distingue, a princípio, o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de ele construir o favo na sua cabeça antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que no início já estava presente na ideia do trabalhador, que portanto já estava presente idealmente.

Essa explicação das diferentes capacidades entre o ser humano e os demais animais, feita por Karl Marx é essencial para a compreensão dos conceitos de trabalho e planejamento. Vemos que o ser humano desenvolve sua capacidade de transformação do mundo e de si mesmo através do seu trabalho; mas, para isso, ele exerce um planejamento. Ou seja, o ser humano planeja e projeta aquilo que deseja a partir de uma análise das condições, limites e possibilidades de sua ação.

Segundo Libâneo (2004, p. 150), o planejamento educacional

É uma atividade permanente de reflexão e ação. [...] um plano prévio, é um roteiro para a prática, ele antecipa mentalmente a prática, prevê os passos a seguir, mas não pode determinar rigidamente os resultados, pois estes vão se delineando no desenvolvimento do trabalho [...].

Mas, no Brasil, a prática do planejamento enfrenta muitos desafios. De acordo com observações de Cardoso (1999, p. 28), os profissionais da educação consideram essa prática [...] “como algo que mais atrapalha do que ajuda na inovação do ensino-

aprendizagem". Cardoso (1999, p.29) destaca um impressionante, porém, bastante comum, depoimento de um trabalhador de escola (apud FUSARI, 1990, p. 34).

Leia: "vivo no improviso e é impossível planejar o trabalho em nível de unidade escolar, ou no caso dos professores, dizem, transcrevo o planejamento do ano anterior, acrescento algumas coisas, entrego e pronto. Cumpri minha obrigação."



Fig. 03 - Planejamento Escolar.

Diante desse depoimento, vemos o quão desafiante deve ser a construção de um PPP, quando os próprios docentes vêm desconsiderando a necessidade de seu planejamento de ensino. Cardoso (1999, p. 27) explica que essa situação se dá devido ao desgaste que essa atividade sofreu frente a sua complexidade no ambiente escolar, bem como dos condicionantes político-econômicos, por exemplo, do período de regime militar no país:

A prática do planejamento em nosso país, especialmente na educação, tem sido conduzida como se fosse uma atividade neutra, sem comprometerimentos. [...] planejamento não é apenas uma técnica. Ainda que seja também, ele constitui primeiro e fundamentalmente a instância de decisões políticas, capazes de consolidar e dinamizar ações que venham ao encontro dos interesses de uma coletividade. [...] O ato de planejar se assenta em opções filosófico-políticas, são elas que estabelecem os fins de uma determinada ação.

Mas, e hoje, regidos pelo princípio de gestão democrática, como as escolas e redes de ensino no Brasil tem realizado o seu planejamento?

O planejamento educacional se dá em vários níveis relacionados hierarquicamente: 1) em cada sistema ou rede de ensino do país; 2) nas unidades escolares; 3) do ensino - com cada docente, turma ou curso etc.

Podemos perceber isso nos artigos da LDB nº 9.394/96 que definem as incumbências dos entes do Poder Públicos: em nível nacional, a União deverá elaborar um Plano Nacional de Educação e executar as suas respectivas políticas (art. 9º). Em consonância com essas ações da União, os governos estaduais e DF também deverão elaborar e executar os planos de educação (art. 10). E, da mesma forma, os municípios (art. 11).

No caso do PPP, ele se constitui em um tipo de planejamento educacional que se liga tanto aos planos e projetos do Poder Público quanto registra os desejos, metas e estratégias, construídos localmente pela sua comunidade.

Assim, vemos que o planejamento educacional é incumbência importantíssima dos sistemas de ensino e escolas com participação dos vários segmentos envolvidos, pois além de se constituir em etapa essencial do trabalho pedagógico, possibilita o maior controle sobre a execução da política social de educação. Ou seja, os planos, projetos e programas visam atender às necessidades já identificadas, prevendo-se as ações e recursos requeridos e calculando-se os gastos. Isso possibilita o melhor acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas, evitando-se a perda de tempo e dinheiro e a improvisação das ações pedagógicas e administrativas.



Fig. 04 - Desafios do planejamento educacional.

Quanto à especificidade do PPP, é interessante compreendermos que ele é produzido como documento norteador do trabalho da escola por um determinado período de tempo - maior que um ano letivo, geralmente, perdura cerca de cinco anos -. Durante esse período, as escolas vão construindo seus planos de ação, os docentes vão elaborando seus planos de ensino, todos articulados ao PPP, possibilitando a unidade e coerência do trabalho escolar.

Veiga (1995, p. 11) lista algumas características importantes que devem ser apresentadas pelo PPP das escolas. Vejamos quais são elas:

- a) ser processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho

educativo voltado para uma realidade específica;

e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão;

f) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;

g) ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;

h) ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;

i) ser construído continuamente, pois como produto, é também processo.

Afora a observação dessas características, destacamos a importância de que, apesar do PPP constituir-se em um documento, ele não deve ser construído para depois ser esquecido num arquivo da escola ou dos sistemas de ensino. O PPP deve manter-se como espírito vivo no cotidiano do trabalho escolar. Para isso, é preciso vivenciá-lo de forma democrática e significativa desde seu processo de elaboração. Sobre isso, discutiremos no próximo tópico.

Antecedentes históricos do planejamento educacional

De acordo com Saviani (2007), provavelmente, foi através do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, que emergiu a maior importância dos planejamentos da educação. O manifesto propunha um plano de reconstrução educacional para o Brasil, enunciando suas diretrizes fundamentais. Esse manifesto acabou influenciando a Constituição Federal de 1934, que determinou como incumbência da União elaborar o Plano Nacional de Educação (art. 150, alínea a).



Fig. 05 - Manifesto dos pioneiros da Educação.

O manifesto dos pioneiros da educação foi um documento produzido através das Conferências de Educação da Associação Brasileira de Educação (ABE), realizadas em vários estados do país. O documento foi assinado por, principalmente 26 intelectuais do país na época, destacando-se Fernando de Azevedo (o redator do texto), Lourenço Filho e Anísio Teixeira.



Referência:

SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional. São Paulo: Autores Associados, 2007.

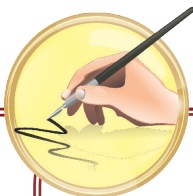
Leia o texto do manifesto através do link:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>

Planejamento educacional no Brasil hoje

Atualmente, através do decreto presidencial nº 6094/2007, o governo federal publicou o seu planejamento educacional, então nomeado de Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Tal plano tem articulação direta com estados, DF e municípios através do regime de colaboração e enfatiza a importância da mobilização social, através da participação das famílias e comunidade pela melhoria da qualidade da educação. Através do link a seguir, pode-se acessar o texto do decreto:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm



Mãos à obra

1. Na sua opinião, qual a importância do Projeto Político Pedagógico para as escolas?

2. Explique a função do Projeto Político Pedagógico na gestão democrática da escola.

3. Explique a relação do Projeto Político Pedagógico com o planejamento educacional dos Poderes Públicos e da própria escola.

2. A construção do PPP

Como já mencionamos, a construção do PPP não é um processo simples. Como vimos, o PPP é constituído por duas dimensões essenciais: política e pedagógica. Veiga (1995) explica que essas duas dimensões devem ser consideradas indissociáveis. Ou seja, existe uma implicação recíproca entre as definições e decisões das duas dimensões.

Na dimensão política, o PPP deve apresentar, essencialmente, concepções antropológicas (acerca da existência humana), epistemológicas (acerca do conhecimento, da aprendizagem, da educação etc.) e princípios ético-políticos. Na dimensão pedagógica do PPP, devem constar: a estrutura e normatização organizacional da instituição, as metas, estratégias e ações a serem desenvolvidas pela escola, o currículo escolar, incluindo diretrizes metodológicas, de avaliação de aprendizagem dos estudantes e de avaliação do próprio PPP.

Diante disso, a construção do documento deve se desenvolver em etapas

interligadas e complementares, quais sejam: 1) elaboração, 2) implementação/acompanhamento e, 3) avaliação. Por serem interligadas, todas essas etapas são igualmente importantes e devem transcorrer num tempo próprio, ou seja, de acordo com as necessidades e avanços gradativos de cada escola.



Fig. 06 - Etapas de construção do PPP.

A reflexão sobre a questão do tempo é imprescindível, sobretudo, na etapa de elaboração do PPP. Em muitas escolas, observa-se que a falta de tempo para bem desenvolver esse processo tem implicado na escolha de algumas alternativas que muitas vezes distorcem a própria função e importância do PPP. Exemplo disso são os casos de escolas que contratam pessoas ou empresas de assessoria para produzirem o documento – PPP – com pouco ou nenhum envolvimento dos sujeitos da escola nessa construção.

Assim, um dos primeiros aspectos que destacamos sobre a etapa 1 – da elaboração – é a questão do tempo. Sabemos que o tempo no cotidiano das escolas e do trabalho dos docentes é muito preciso. É difícil encontrar-se tempo suficiente para reunirem-se todos os docentes, funcionários, pais de alunos e alunos para discutir e decidir questões tão complexas, como o PPP.

Afora a dificuldade do tempo, muitos profissionais ou membros da comunidade escolar consideram as reuniões da escola, de planejamento e etc., como uma perda de tempo ou “um blá, blá, blá” sem finalidade. Com isso, para garantir-se um processo de elaboração do PPP de forma participativa e democrática nas escolas, é necessário, primeiramente, organizar-se uma estratégia de trabalho para o processo de elaboração, estabelecendo aí o tempo necessário – um cronograma de ações da elaboração. Podemos nomear essas ações de fase de preparação da etapa de elaboração do PPP.

Outra ação essencial da fase de elaboração trata-se do trabalho de esclarecimento e sensibilização que a equipe escolar deve desenvolver junto aos segmentos da comunidade escolar. Ou seja, para iniciar-se a elaboração do PPP da escola, todos os segmentos da comunidade escolar devem compreender o que é e qual a importância do PPP e da participação de todos na construção dele. Além disso, como, em geral, as escolas contam com grande número de alunos, funcionários etc., é interessante que cada segmento da comunidade escolar eleja representantes para participarem mais efetivamente do processo de elaboração. É claro que algumas ações do processo de elaboração do PPP requerem a participação de todos, como exemplo o fornecimento de informações sobre a realidade escolar. Contudo, algumas outras ações só fluem, de fato, sendo realizadas com grupos menores de participantes, a exemplo da redação do texto do PPP.

No processo de esclarecimento, a equipe escolar deve buscar conquistar um clima de interesse, envolvimento, cooperação e responsabilidade da comunidade



Fig. 07 - Fases da elaboração do PPP.

escolar para construir-se o PPP da escola. Para isso, pode promover palestras, oficinas, dinâmicas em geral, que favoreçam a compreensão da necessidade de construção do PPP.

Para evitar-se o pensamento de que essas atividades são perda de tempo, é importante que o grupo organizador deixe bastante claro quais são as ações necessárias para a construção do PPP e os objetivos de cada ação.

Efetivada a fase de preparação, entendemos que a elaboração do PPP dificilmente será compreendida como mera atividade burocrática. Quando as escolas conseguem realizar um processo de elaboração de forma participativa, muito provavelmente o seu PPP poderá se constituir na identidade da escola, de fato. De acordo com Veiga (1996, p. 157 apud VEIGA, 2000, p. 12),

ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente ele [o PPP] se constitui em processo. E, ao se constituir como processo, o projeto político pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja seu objetivo político pedagógico.

Como nos diz Veiga (1996) na citação anterior, o trabalho integrado e organizado favorece a conquista dos objetivos político-pedagógicos da escola. Assim, seguindo a necessária ordem de elaboração do PPP, é importante que a equipe escolar produza um diagnóstico da realidade escolar, considerando o contexto em que se insere. Esse diagnóstico deve conter não apenas dados do rendimento escolar dos alunos, mas, toda uma análise do trabalho da escola, participação e relação com a comunidade escolar, estrutura e recursos físicos e pedagógicos da instituição.

É fácil imaginarmos que a produção desse diagnóstico também não é uma ação simples. Por isso, deve ser bem organizada, distribuindo-se as atividades entre pequenos grupos para que se consiga reunir os dados e produzir a análise. Esse diagnóstico é a base das ações das demais fases de elaboração do PPP. Ou seja, com base no diagnóstico da escola, pode-se refletir sobre as necessidades da escola e se decidir sobre os objetivos, metas, estratégias e princípios a serem seguidos.



Fig. 08 - Análise do diagnóstico da escola.

Deve-se perceber que, o diagnóstico é essencial tanto para a dimensão política do PPP quanto para a dimensão pedagógica. Libâneo (2004, p.152) sugere a utilização de uma listagem de questões geradoras para a elaboração desses itens do PPP. Veja a seguir:

1. "Que tipo de escola nós queremos?"
2. Que objetivos e metas correspondem às necessidades e expectativas dessa comunidade escolar?
3. Que necessidades precisamos atender em termos de formação dos alunos e alunas para a autonomia, cidadania e participação?
4. Como faremos para colocar o projeto em permanente avaliação, dentro da prática da ação-reflexão-ação?"

As questões norteadoras fazem parte das estratégias de elaboração de projetos que auxiliam os sujeitos elaboradores a manterem uma linha de coerência e objetividade nas suas ações. Consideramos que a sugestão de Libâneo (2004) pode auxiliar nisso também. Ainda assim, muitas vezes, para chegar-se a decisão dos objetivos, metas, estratégias e princípios para a escola, a comunidade pode sentir dificuldades ou insegurança. É interessante, então, que a reflexão e debate sobre esses itens sejam realizados juntamente com momentos de estudo e pesquisa. Sobretudo, nos itens das concepções de homem, educação, sociedade, ética e etc., é importante que a comunidade escolar conheça e compreenda como essas concepções são construídas ao longo da história da humanidade e como são requeridas e entendidas hoje na nossa sociedade. Somente assim cada comunidade escolar poderá construir suas concepções, de forma segura e crítica. No contexto do debate e defesa do PPP como instrumento de democratização da gestão escolar, emergiram alguns elementos enquanto princípios da educação que, de acordo com Veiga (1995) devem ser adotados nos PPPs das escolas:

- igualdade de condições para acesso e permanência;
- qualidade da educação para todos;
- gestão democrática;
- liberdade; e,
- valorização do magistério.

Observe que tais princípios já são determinados como princípios da educação, previstos na CF/1988 (art. 206) e na LDB nº 9.394/96 (art. 3º). Com isso, o PPP de cada escola deve reconhecer esses princípios, prever formas de concretizá-los no seu cotidiano e, se necessário, estabelecer outros princípios que contribuam para a melhoria do trabalho da escola.

Além dos itens das concepções e princípios do PPP, a dimensão pedagógica, constituída mais essencialmente do currículo escolar e de um plano de ação, deve também receber uma dedicação especial para a sua elaboração. Planejam-se aí conteúdos, objetivos e métodos de ensino, formas de avaliação por série ou ciclo letivos da escola. Portanto, fica claro que toda escola deverá seguir as normas mínimas já determinadas na legislação brasileira. Afora as normatizações, o MEC e as secretarias de educação de estados e municípios também produzem uma série de documentos orientadoras e diretrizes para a organização pedagógica das escolas. É importante que

toda essa documentação seja conhecida, ao menos, pelos profissionais da educação.

Nesse caso, os professores e coordenadores pedagógicos da escola devem ser os principais responsáveis pela elaboração dessa dimensão do PPP, pois são eles primeiros responsáveis legais para sua realização na escola. Assim, uma vez organizados por esses profissionais, deve-se implementar estratégias de esclarecimento e debate junto a comunidade escolar sobre que *caminhos* pedagógicos a escola deverá trilhar perante às necessidades dos estudantes, da comunidade e da sociedade.

Não se deve esquecer que, tal dimensão do PPP – a pedagógica – ainda que seja uma dimensão com caráter mais específico e técnico dos saberes e competências profissionais da área educacional, precisa ser coerente com a dimensão política do mesmo documento. Nesse sentido, a dimensão pedagógica do PPP articula os desejos e necessidades da comunidade escolar num plano exequível ética e tecnicamente.

A seguir, apresentamos um fluxograma que sintetiza as etapas de elaboração e implementação do PPP.

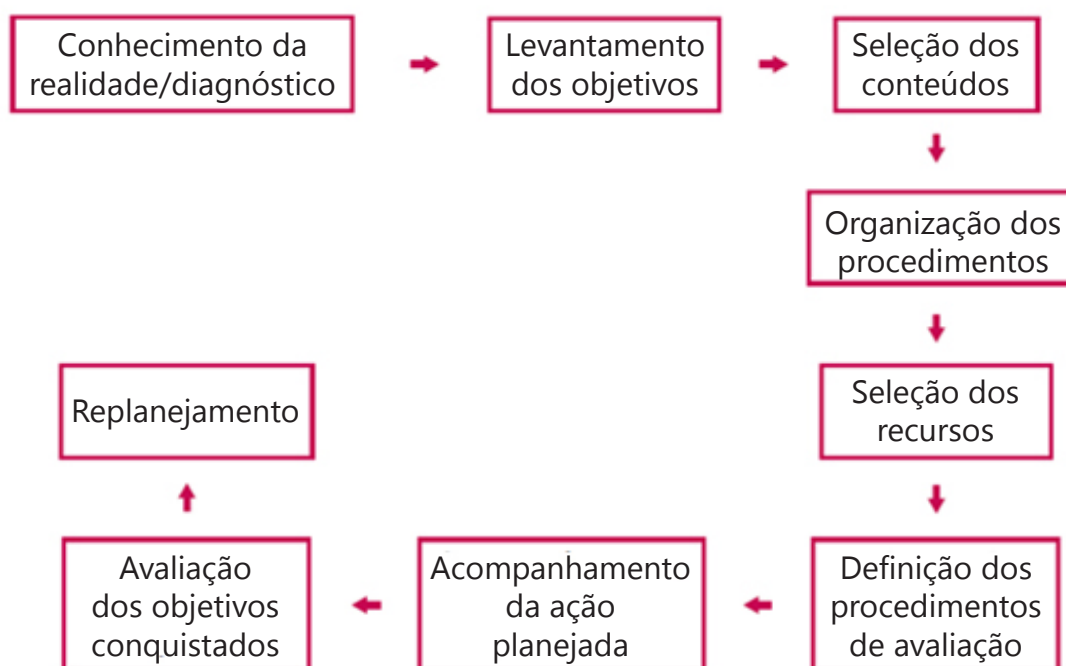


Fig. 09 - Fluxograma de elaboração e implementação do PPP.

Na etapa de implementação do PPP, deve-se considerar o processo de divulgação do documento elaborado e aprovação pela Assembleia Escolar ou Conselho da escola. Em algumas redes de ensino, os órgãos de acompanhamento das escolas, como exemplo das secretarias de educação, também efetuam procedimentos de aprovação dos PPPs. Afora esses processos, essa etapa, caracteriza-se pelo próprio trabalho cotidiano da escola de realização de suas aulas, projetos, reuniões e etc. Pode-se considerar, além

disso, ações de reflexão e debate periódicas sobre o andamento do trabalho escolar.

Essas últimas ações mencionadas podem se constituir também na terceira etapa de construção do PPP – a avaliação. Essa etapa deve se fazer presente em todas as fases da construção, mediando às necessárias modificações ao longo do processo.

Enfim, muito outros aspectos acerca do processo de construção da LDB ainda poderiam ser destacados aqui. Contudo, como nos diz Libâneo (2004, p.162), “não há uma única maneira de elaborar o projeto pedagógico curricular porque cada escola, cada situação tem sua diversidade, singularidade, seu modo de planejar.” Consideramos assim que, o PPP de cada escola irá sendo construído na medida de participação da comunidade escolar, dos entes do Poder Público e, gradativamente, se adequando a realidade local.

2.1 Limitações e desafios do PPP da escola

O projeto político pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1995, p.13).



Fig. 10 - Os Desafios do PPP.

É fácil percebermos que todas essas intenções incorporadas ao processo de implementação do PPP trata-se de uma grande empreitada para qualquer escola. Serão muitos os desafios e limites enfrentados durante essa jornada. Sobre os limites e desafios da construção do PPP nas escolas, alguns fatores devem ser observados, a saber:

1. O caráter processual da construção do PPP nos permite ter uma perspectiva de constante melhoria do processo e da própria escola. Portanto, a flexibilidade no ritmo e estratégias utilizadas torna o trabalho bem produtivo;
2. Flexibilidade não deve ser confundida com comodismo e desresponsabilização. É importante garantir o envolvimento e dedicação de toda a comunidade escolar;
3. A gestão democrática e a construção do PPP devem contribuir para instituir uma cultura e rotina democrática e participativa na escola, mas, não precisam desenvolver-se num esquema de passo-a-passo burocrático;
4. Muitas escolas se depararão com a falta de condições materiais, de infraestrutura, de profissionais e de tempo para a construção do PPP. Contudo, não se deve

deixar de pleitear a priorização das necessidades do campo educacional, dentre as políticas públicas, para a melhoria da qualidade do ensino no nosso país. O PPP pode ser um dos instrumentos de luta pelas melhorias.

O vídeo Projeto Político Pedagógico: passo-a-passo, do Programa Fazendo Escola, produzido pela TV Escola, retrata as etapas da construção do PPP realizadas em algumas escolas do país. Além disso, o programa também exhibe um debate e reflexão entre a professora da UFMG Dalila de Oliveira, a diretora da escola estadual Joaquim José de Medeiros, da cidade de Cruzeta, prof. Ângela M. dos Santos Silva e a gestora do departamento de produção e divulgação de programas educativos do MEC, prof. Carmem M. de Castro Neves.



Assista ao vídeo para conhecer as experiências das escolas e melhor refletir sobre a temática do PPP. Acesse os links indicados a seguir.



Fig. 11 - Programa Fazendo Escola: PPP.

Para assistir ao vídeo, acesse:

<http://www.youtube.com/watch?v=cp9XvHAOLaQ>

Para baixar:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=149303



Já sei!

Na presente aula, discutimos a importância e os processos de construção do Projeto Político Pedagógico – PPP - da escola. Observamos que, na atualidade, a escola exerce uma função política na sociedade – a formação de cidadãos e trabalhadores. Nesse sentido, o trabalho da escola precisa ser bem planejado. Um dos instrumentos de planejamento da escola é o PPP, que vem se constituindo em construtor da identidade e missão institucionais. Dessa forma, o PPP estrutura-se em duas dimensões essenciais: política e pedagógica. Pudemos verificar ainda que, a LDB nº 9.394/96 determina a elaboração do projeto em cada unidade escolar, como ferramenta de gestão democrática e prevê a participação da comunidade escolar e, em especial, dos docentes na elaboração do documento. Assim, o PPP é considerado pelos educadores como marco da autonomia das escolas na construção de suas propostas pedagógicas. Isso implica considerarmos que o PPP não deve ser um “documento de gaveta”; mas, ao contrário, deve manter-se vivo no cotidiano do trabalho escolar. Com isso, o PPP é construído através de etapas interligadas complementares, quais sejam: 1) elaboração, 2) implementação/acompanhamento e, 3) avaliação. Vimos que cada etapa possui características e necessidades que precisam ser bem observadas, além das especificidades de cada unidade de ensino. Nesse sentido, pudemos perceber também os desafios e limites enfrentados pelas instituições escolares nos estabelecimentos dos PPPs.



Autoavaliação

Para esta aula, propomos a elaboração de um mapa conceitual que recupere os principais elementos a serem considerados para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

Para aqueles que não conhecem ou nunca produziram um mapa conceitual, esclarecemos que se trata de uma linguagem de representações gráficas de conceitos, um “diagrama de significados, de relações significativas” (MOREIRA, 1998).

Para mais detalhes sobre o mapa conceitual, indicamos a visita ao site <http://penta2.ufrgs.br/edutools/mapasconceituais/>.

A seguir, apresentamos um exemplo de mapa conceitual que pode ser usado

como modelo para sua produção. Outros modelos também estão dispostos no site indicado.

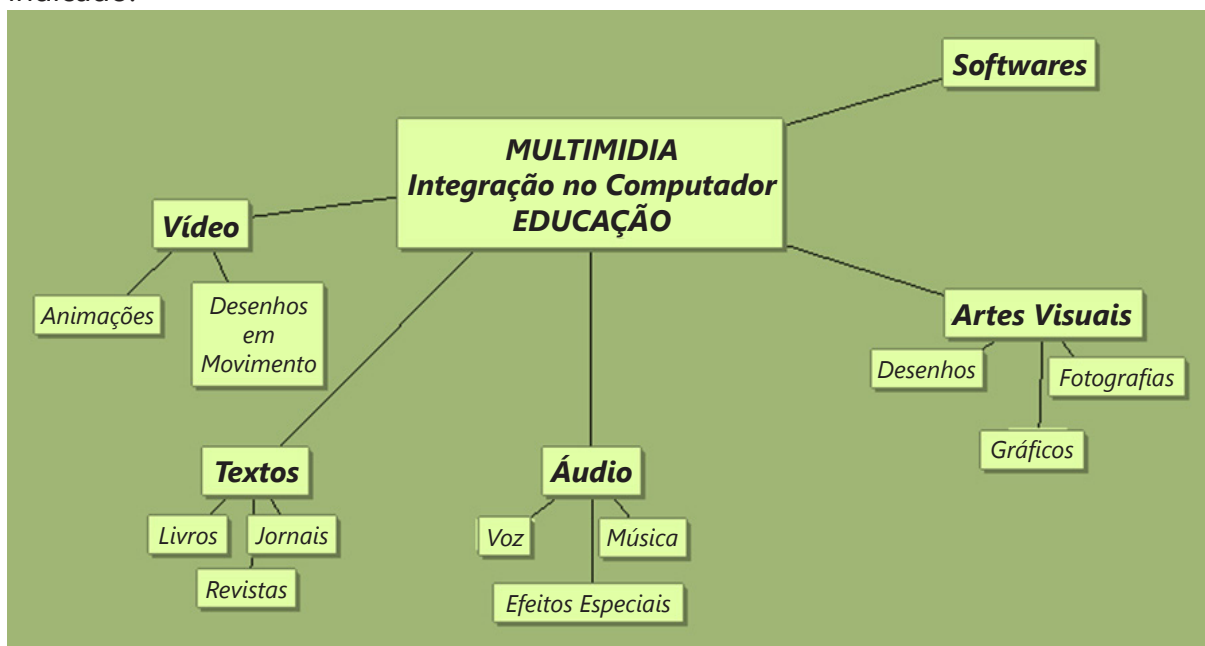
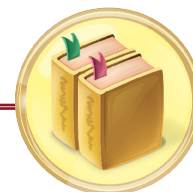


Fig. 12 - Exemplo de mapa conceitual.

Leitura complementar



FERRARI, Greicimara Vogt. A importância do coletivo na construção do projeto político pedagógico da instituição escolar. **Revista Perspectiva**. Erechim: v. 35, n. 132, p.159-170, dezembro/2011.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, v. 23, no 61. Campinas: Dez, 2003.



Referências

CARDOSO, Jarbas José. Planejamento na escola: o projeto político pedagógico. In: **Revista de Administração Educacional**. V.1, nº 3, jan/jun, 1999. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

Marx, Karl. **II Capitale** (1867) - 5 vols. Traduzione di Delio Cantimori e Altri. 8ª edizione, Roma, Editori Riuniti, 1980.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. São Paulo: Ed. Papirus, 1995.

Fonte das figuras

Fig. 01 - http://4.bp.blogspot.com/-b1bP6r563N8/TdG7aTbN8vI/AAAAAAAAAFc/1-Z339Nja6w/s1600/tumblr_escolha_seu_caminho.jpg

Fig. 02 - <http://msalx.revistaescola.abril.com.br/2012/11/22/1200/LfC4j/ppp.jpeg>

Fig. 03 - http://3.bp.blogspot.com/_YIK8KvYyL3o/S55zK0XT7EI/AAAAAAAAABuw/-2XftCBsxns/s1600-h/100_1447.JPG

Fig. 04 - http://4.bp.blogspot.com/_YIK8KvYyL3o/S55yJw8sPHI/AAAAAAAAABuQ/RqXIFo0jRDk/s1600-h/100_1459.JPG

Fig. 05 - http://3.bp.blogspot.com/_r3HpcP4RkL4/TUwWZxJBjsI/AAAAAAAAABD8/2NMc1qdi5Q0/s1600/lourenco-filho-2.jpg

Fig. 06 - <http://2.bp.blogspot.com/-uJE4G3fZsh0/TZUI56pnV8I/AAAAAAAAAGbc/jMS6GXlBdg8/s1600/PPP.jpg>

Fig. 07 - http://1.bp.blogspot.com/_jM8VPKyvjo4/Sz-H11yASkl/AAAAAAAAAFQ/msMOjyy8Y9Q/s1600-h/conselho_escolar_oqe.jpg

Fig. 08 - http://static.portaleducacao.com.br/arquivos/imagens_artigos/2809201211580375288101-%20mod.jpg

Fig. 09 - http://1.bp.blogspot.com/_YYbBBI5u8us/S7JDDofYZ8I/AAAAAAAAAWg/zwUW6VUMq34/s1600/1.png

Fig. 10 - <http://escolassustentaveis.files.wordpress.com/2011/06/ppp-jpg.jpg>

Fig. 11 - <http://i.ytimg.com/vi/cp9XvHAOLaQ/0.jpg>

Fig. 12 - <http://penta2.ufrgs.br/edutools/mapasconceituais/llaupos.gif>



Licenciatura em Espanhol

Organização e Gestão da
Educação Brasileira

Thalita Cunha Motta

**Currículo escolar: concepções e
organização**

Aula 12

Apresentação e Objetivos

Caros estudantes,

Na aula passada, sobre Projeto Político-pedagógico, vimos que um dos principais elementos do PPP da escola trata-se do currículo escolar. Nesta aula, iremos nos dedicar, especificamente, ao estudo desse elemento, tendo em vista a sua complexidade e importância. Para isso, devemos conhecer as principais teorias curriculares, bem como as determinações e orientações legais para o currículo escolar no Brasil. Dessa forma, o nosso objetivo nesta aula será:

- Analisar as principais concepções e formas de organização do currículo escolar.



Para Começar

O currículo escolar trata-se de um dos elementos das teorias e práticas pedagógicas, central na organização do trabalho docente.

São muitos os questionamentos que precisamos fazer sobre o currículo escolar:

O que é o currículo escolar? Para que serve? Como deve ser construído? Como é realizado no cotidiano escolar?

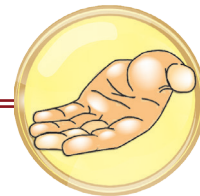
Para começarmos a pensar sobre essas questões, vamos analisar a charge a seguir:



Fig. 01 - Charge sobre currículo escolar.

Analise o título da charge e o diálogo que ocorre entre os personagens e reflita:

Que relação há entre os clássicos da literatura lidos e o currículo escolar? Qual a sua opinião sobre a resposta do personagem professor diante da pergunta do aluno? O que esse diálogo está ilustrando a respeito do currículo escolar?



1. Os principais elementos e processos constituintes do currículo escolar

A charge apresentada no tópico anterior retrata alguns importantes aspectos do currículo escolar: a seleção de conteúdos e as relações de poder no exercício dessa relação.

Enquanto estudantes de licenciatura, vocês já devem saber que um importante conhecimento que o professor deve ter é: o que ensinar? Ou seja, o professor deve saber o que deve ser ensinado e o que seus alunos precisam aprender. Mas, quem define o que deve ser ensinado? Como se define, quer dizer, como são escolhidos os conteúdos que devem ser ensinados na escola?

Perceba que o questionamento do estudante é exatamente sobre o porquê se escolheu a literatura clássica para ser ensinada na escola e não a literatura contemporânea. Quem tem experiência em sala de aula, seja como professor ou como estudante sabe que, atualmente, o questionamento sobre *por que e/ou para que se estuda* determinados conteúdos é comum por parte dos alunos. Alguns professores têm uma resposta parecida com a resposta do professor personagem da charge. Quer dizer, não dão muita importância à pergunta do aluno e transmitem a ideia de que o currículo é algo neutro – não tem razão específica para a escolha dos conteúdos – ou, que os conteúdos são ensinados a depender unicamente da vontade do professor. Esse tipo de postura do docente caracteriza-se como uma relação de autoritarismo, em que o docente se impõe como único detentor do conhecimento e de poder.

Diante dos estudos já efetuados nas aulas anteriores e em outras disciplinas desse curso, já devemos saber que a postura de autoritarismo na sala de aula, apesar de estar fortemente enraizada nas nossas tradições culturais, não é a mais adequada e aceita socialmente no Brasil de regime democrático de hoje.

Além disso, a escolha dos conteúdos a serem ensinados não é algo tão simples. Existem várias dimensões, processos e elementos envolvidos com o currículo escolar que influenciam direta ou indiretamente sobre os conteúdos, metodologias, etc. É claro que o docente é um dos principais sujeitos envolvidos ativamente nesse processo, mas não é o único.

Segundo o documento do programa federal de formação para o fortalecimento do trabalho das equipes escolares (BRASIL/MEC, 2005, p. 97),

a seleção de conteúdos e procedimentos didáticos específicos é responsável por uma constante tensão entre a cultura escolar e a necessidade dos alu-

nos por conhecimentos que tenham sentido para eles. [...] de acordo com Forquin (1993, p.167), cultura escolar pode ser entendida como “[...] conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normatizados’ e ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”.

Daí, entendemos que o processo curricular de seleção de conteúdos e metodologias é, de fato, uma responsabilidade da escola e do professor, mas deve ocorrer articuladamente com os interesses dos estudantes e necessidades requeridas socialmente.

Esse processo trata-se de um dos principais momentos da elaboração do PPP da Escola, ou seja, é constituinte da gestão escolar, que deve ser democrática. Portanto,



Fig. 02 - O currículo e os interesse dos estudantes.

[...] a escola precisa, ao mesmo tempo, selecionar os conteúdos escolares e explicitar seus critérios dessa seleção de forma consciente, visando atender ao seu próprio projeto, à sociedade que deseja e às necessidades dos seus alunos. Essa atitude é necessária, apesar do reconhecimento de que a instituição escolar trabalha com conteúdos universais (BRASIL/MEC, 2005, p. 97).

É importante destacarmos que esse entendimento sobre a seleção de conteúdos se estabeleceu há pouco tempo na organização educacional brasileira. A educação brasileira sempre teve um forte predomínio das concepções tradicionais e tecnicistas. Cada uma dessas concepções de ensino e as demais existentes orientam uma definição e função do currículo escolar. Analisaremos as propostas de cada teoria curricular no próximo tópico.



Fig. 03 - Livro Escola e Cultura.

Por ora, iremos nos deter na compreensão dos níveis de realização do currículo escolar. Jean-Claude Forquin é sociólogo francês da área educacional que pesquisa as relações entre currículo e cultura há muito anos. Ele defendeu sua tese de doutorado sobre tema em 1987.

Forquin (1993) analisa os níveis do currículo escolar, sendo eles:

- **Formal** – aquele definido pela legislação e pelas diretrizes curriculares nacionais, apresentadas pelo governo, nos documentos oficiais, e validadas pela cultura escolar no Projeto Político-Pedagógico;
- **Real** - a partir do currículo formal, o professor, reconstrói o currículo, adequando à realidade dos alunos, às condições materiais da escola e a sua filosofia de educação. O currículo real é a concretização do currículo

através dos momentos de ensino-aprendizagem.

Afora esses dois níveis de currículo, outros autores apontam a existência de um nível de currículo oculto. De acordo com Libâneo (2004, p.172), o

Currículo Oculto – se refere às influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor proveniente da experiência cultural, dos valores e significados trazidos pelas pessoas, vivenciados na própria escola, compartilhados na sala de aula. Representa tudo que os alunos aprendem pela convivência: atitudes, comportamentos, crenças etc. O currículo está 'oculto' porque não é prescrito, não aparece no planejamento, embora se constitua como importante fator de aprendizagem.

Podemos considerar como exemplo de aprendizagens geradas pelo currículo oculto os comportamentos das relações entre professores e alunos, entre alunos e alunos, os padrões de recompensa e castigo. Há também estudos que apontam a dimensão da formação das identidades, de sexualidade, raça, etnia etc., como parte do currículo oculto da escola (SILVA, 1999).

Analisando esses níveis de currículo escolar, acrescentamos mais um elemento no entendimento de sua definição. Quer dizer, verificamos que o currículo escolar não se trata apenas dos conteúdos de disciplinas ou área do saber. O currículo escolar é constituído também pelos valores, atitudes, hábitos, enfim culturas e saberes diversos dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Isso confirma, inclusive, a grande defesa de Forquin (1993) que destaca a necessária inter-relação entre currículo e cultura.



Fig. 04 - Cultura é currículo: Programa da Secretaria de Educação do estado de São Paulo.

Essa relação entre cultura e currículo, muitas vezes, não é bem compreendida pelos profissionais da educação, de forma que o ensino fica restrito aos conhecimentos científicos, desvalorizando-se a abordagem de outros tipos de conhecimento como parte dos conteúdos escolares. Diferente disso, vemos o exemplo do Programa Cultura é Currículo, promovido pela Secretaria do Governo do estado de São Paulo. O programa objetiva democratizar o acesso de professores e alunos, bens e produções culturais,

patrimônios da sociedade. O programa atua através de três projetos: 1) Lugares de aprender: a escola sai da escola, 2) Escola em cena e, 3) Cinema vai à escola.

Essa iniciativa é, com certeza, uma forma não só de enriquecimento do currículo escolar, mas de valorização de outros saberes, no caso os saberes artísticos, como importantes dimensões a fazerem parte da aprendizagem dos estudantes na escola.

De toda forma, reforçamos o entendimento de que não há uma uniformidade na transposição do currículo posto ao currículo vivido. Na atualidade, as funções, posições e identidades de professores, alunos, família e escola estão bem diversas. Com isso, os alunos também estão imbricados como sujeitos ativos na produção curricular vivida, uma vez que esta se constitui num processo de negociação e atribuição de significados às práticas e conteúdos educativos.

Nesse sentido, é válido entendermos que sendo o currículo – aquilo que é ensinado/produzido – um processo de seleção com exclusões e inclusões, é preciso estarmos atentos a tais exclusões e inclusões para evitarmos a veiculação de práticas discriminatórias e pejorativas quanto a culturas e saberes dos sujeitos/cidadãos os quais esse ensino se direciona.

Para entendermos um pouco mais sobre essas relações de valorização e desvalorização de saberes no currículo escolar e outras questões, continuaremos o estudo no tópico 2.



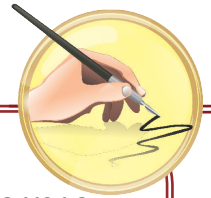
As relações de poder

De acordo com Aranha (1993, p.179), podemos considerar poder como a “capacidade ou possibilidade de agir, de produzir efeitos desejados sobre indivíduos ou grupos humanos. [...] o poder é uma relação, ou um conjunto de relações pelas quais indivíduos ou grupos interferem na atividade de outros [...]”.

“Saber é poder.” A frase de Francis Bacon (1561-1626), filósofo inglês, considerado o primeiro da ciência moderna, traduz a disposição do espírito humano para a investigação da natureza. Abriu-se, a partir desse momento, o caminho para a dominação da natureza.



Fig. 05 - Francis Bacon.



1. De acordo com o estudado até aqui, explique como deve ocorrer a seleção de conteúdos para a constituição do currículo escolar das redes de ensino brasileiras nos dias de hoje?

2. Forquin (1993), sociólogo francês, explica a existência entre os níveis de currículo formal e real. Reflita sobre sua experiência escolar e explique uma situação de ensino-aprendizagem em que podemos verificar a diferença entre o currículo formal e o real.

3. No tópico 1, pudemos analisar a existência de um currículo oculto, ou seja, a realização de aprendizagens não previstas no currículo oficial que promovem a formação de costumes e valores no meio escolar (LIBÂNEO, 2004). Com base no conceito de currículo oculto, reflita sobre a sua experiência como estudante, identifique e relate uma situação de aprendizagem da sua vida escolar que pode representar um conteúdo do currículo oculto.

2. Projeto Político Pedagógico e Planejamento Educacional no Brasil

Como vimos no tópico anterior, o currículo escolar se constitui não só pelos saberes e conhecimentos da humanidade, mas também pelos valores, atitude, hábitos, enfim culturas diversas dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Mas, será que o currículo escolar sempre foi assim? E se não, como ele se tornou assim? É interessante compreendermos as origens e teorias do currículo escolar.

Para entendermos as origens do currículo, devemos realizar, inicialmente, a análise da etimologia do termo:

Currículo vem do latim *currere* (correr), que tem como substantivo *cursus* (corrida). Nos séculos XIV e XV, *curriculum* significava carreira/ profissão. Já em 1682, surge a variação do termo como *curricle* (cursinho). No século XX, o termo *curriculum vitae* (do latim, trajetória de vida) passa a ser utilizado como documento de apresentação acadêmica e profissional (BERTICELLI, 2005).

Segundo Berticelli (2005), o currículo como campo de estudo científico surge a partir de 1920 nos E.U.A, com Franklin Bobbit, que investigou as relações com o mundo do trabalho e inovações tecnológicas do processo de produção industrial.

Por volta dos anos de 1940, época em que emergiram mais fortemente as ciências pedagógicas, foi que se começou a considerar a importância do currículo escolar. Mas, o currículo nesse período era, predominantemente, dado como "natural", não se questionava a validade dos programas de estudos – grades curriculares. Libâneo (2004) considera esse entendimento sobre currículo como parte da teoria tradicional de ensino. Na teoria tradicional, o currículo é tratado como um conjunto de disciplinas e conteúdos a serem repassados aos alunos.

Segundo Libâneo (2004), essa teoria ainda hoje é muito utilizada e visível nas escolas, pois, em sua maioria, elas mantêm as disciplinas compartimentadas, um caráter livresco e verbalista do ensino, o qual é centrado no professor e no conteúdo. O conteúdo é disposto nos livros didáticos ou cartilhas e apostilas, que portam consigo uma apresentação ordenada dos conhecimentos – não contemplando a realidade dos estudantes.

Já em 1949, época da consolidação da ciência pedagógica, Ralph Tyler (sucessor de Bobbit) acrescenta a consideração dos interesses dos aprendizes e o conhecimento de especialistas das áreas do saber. Tyler defendia uma perspectiva tecnicista para o currículo escolar para o adequando da formação escolar as necessidades da economia de base industrial da época.

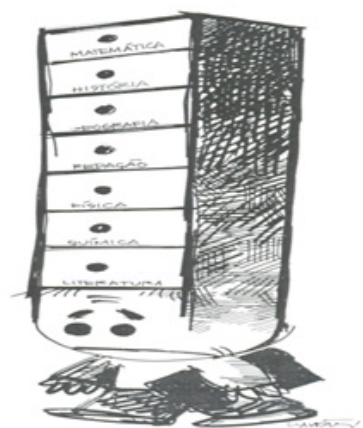


Fig. 06 - Conhecimento Fragmentado.

A partir dos anos de 1960, na Europa e Estados Unidos, começa-se a se pensar nas “questões sociais” envolvidas com o currículo escolar. Surgiram, então, os estudos curriculares agregando-se contribuições do Marxismo – teoria crítica - e posteriormente, dentre outros, os Estudos Culturais.

Daí em diante, o campo do currículo passou a revestir-se de grande complexidade, em que as últimas produções inserem-se, sobretudo, no campo teórico da Análise do Discurso, baseados no pensamento de Michel Foucault. Tal corrente, intitulada pós-crítica, coaduna-se com o pós-modernismo e o pós-estruturalismo que, no entanto, nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva (2007) não nega a importância do pensamento marxista, a qual contribui para mais uma compreensão das possibilidades do que seja e possa ser o currículo e quais os seus efeitos.

Assim, constituem-se teorias curriculares:

- 1. Tradicionais** – restringem o currículo escolar a conteúdos para formação de habilidades intelectuais e preparação da mão-de-obra trabalhadora;
- 2. Críticas** – defendem a não neutralidade do currículo escolar, denunciando a predominância dos interesses das classes sociais da elite. Dessa forma, o currículo exerce uma função ideológica de reprodução cultural e social para a manutenção da concentração de poder nas mãos da elite. Para isso, os educadores propõem a construção de outros currículos em prol da conscientização e emancipação social.
- 3. Pós-críticas** – Questiona a concepção de verdade, ressaltando a importância do reconhecimento de outras dimensões, ângulos e tipos de conhecimento. Assim, essa perspectiva defende que as relações de poder do currículo escolar permitem um jogo de forças na formação das identidades dos sujeitos, as subjetividades e as culturas.

Ressaltamos que, no processo de construção dos currículos escolares, ou seja, entre os níveis formais e reais existem espaços de reinterpretação e novas significações para o currículo. Com diz Silva (1999), o poder pode até se transformar, mas não desaparece. As pesquisas e teorias mais atuais sobre currículo tentam buscar o rompimento com as dicotomias (teoria x prática, governo x escola x sociedade), traçando, portanto, novas perspectivas para esse campo.

Assim, os educadores precisam compreender que os saberes carregam um tipo de ideologia que atende, no mais das vezes, a determinado grupo social. Na escola, já está mais do que na hora de darmos voz aos diversos grupos sociais que são atendidos por ela, para que estes também percebam a escola como lugar não só de transmissão de cultura, mas também de produção e, através dela, a emancipação social.



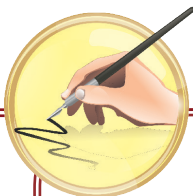
Fig. 07 - Formação de identidades.



Fig. 08 - Michel Foucault.

Filósofo francês (1926-1984). Foi professor do Collège de France. A teoria de Michel Foucault vem contribuindo muito para as teorias curriculares. Cléo H. Cherryholmes, autor do livro *Um Projeto Social para o Currículo: perspectivas pós-estruturais* (1993), segue a perspectiva de análise de Foucault para investigar o desenvolvimento dos currículos nos E.U.A.

John Knight e colaboradores publicaram o livro *Desconstituindo a Hegemonia — política multicultural e uma resposta populista* (1990). Eles analisaram as políticas curriculares da Austrália com base na teoria foucaultiana. De acordo com Santos (1993) que investiga a influência de Michel Foucault nos estudos curriculares, sobretudo, os conceitos de discurso, economia política da verdade e o poder disciplinar do pensamento foucaultiano têm fundamentado as pesquisas sobre currículo escolar.



Mãos a obra

1. Com base no estudado até aqui, elabore um quadro-síntese das principais características de cada teoria curricular.
2. Reflita sobre as concepções defendidas em cada teoria curricular, selecione um currículo de uma escola que você já estudou e analise em que perspectiva de teoria curricular ele se encaixaria. Explique e justifique a sua análise.

3. A organização curricular na legislação brasileira

Nesse item, nos dedicaremos ao estudo da organização curricular no Brasil, a partir das determinações legais e orientações governamentais. Isso se faz importante, uma vez que podemos analisar criticamente as relações dessas determinações e orientações com as teorias e tendências curriculares que já pudemos conhecer, bem como podemos refletir sobre o impacto no trabalho docente e escolar.

A legislação educacional brasileira trata do currículo escolar especialmente na LDB. Além da LDB, o currículo de vários níveis de ensino vem sendo regulado pela política governamental através das Diretrizes ou Parâmetros Curriculares Nacionais dispostas por meio de Resoluções do Conselho Nacional de Educação - CNE. Em alguns estados e municípios, os governos juntamente com os Sistemas de Educação também têm produzido e implementado normatizações curriculares para suas redes de ensino. Essas normatizações, de toda forma, não podem se contrapor a legislação nacional.

Para compreendermos essa forma de organização do currículo escolar no país, vamos partir da análise do texto da LDB nº 9.394/1996. Ao observarmos os artigos que mencionam o currículo, percebemos que se tratam de determinações, especialmente para os níveis de Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica.

O artigo 26 dessa lei estabelece que “os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

A base nacional comum desses currículos escolares não fica bem explicitada nessa lei. Contudo, determinam-se conhecimentos e disciplinas obrigatórias e/ou facultativas nesses níveis de ensino e algumas diretrizes orientadoras dos conteúdos de ensino.

Os conhecimentos obrigatórios dos ensinos Fundamental e Médio são a língua portuguesa, matemática, conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, sobretudo, brasileira (§ 1º, art. 26). Também se constituem como componentes curriculares obrigatórios, o ensino de artes e a educação física (podendo ser facultativa ao aluno, ver § 3º). E, além deles, determina-se o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (art. 26-A), bem como os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental (§ 7º), dentre outros conteúdos mais específicos.

Quanto à parte diversificada, a citada LDB, no § 5º do art. 26, determina o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, a partir da segunda fase do ensino Fundamental (antiga 5ª série) e as necessárias adequações nos conteúdos e metodologias que sejam mais apropriados às necessidades e interesses dos alunos de cada localidade, sobretudo, das zonas rurais (art. 28).

Além dessas determinações, a LDB nº 9.394/96, nos art. 27 e 36, elenca diretrizes para os conteúdos curriculares da Educação Básica e do Ensino Médio, respectivamente.

Diretrizes para currículo da Educação Básica	Diretrizes para currículo do Ensino Médio
A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;	Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
Consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;	Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
Orientação para o trabalho;	Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.
Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.	Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio.

Quadro 1 – Diretrizes para os currículos da Educação Básica.

Quanto ao Ensino Superior, a referida LDB menciona a questão do currículo apenas no art. nº 53, sobre as universidades. Nesse artigo, no parágrafo II, determina-se a autonomia didático-pedagógica das referidas instituições para acerca das decisões sobre os currículos dos cursos e programas.

De toda forma, apesar desse vago tratamento do currículo no Ensino Superior, as instituições desse nível de ensino, devem adequar seus currículos às Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas por curso nas já citadas resoluções do CNE.

Já no caso da Educação Infantil e das modalidades de ensino Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, o governo federal tem organizado documentos de orientações, propostas e referenciais curriculares (ver sugestão no Box).

Segundo explicitação contida nos próprios documentos, relata-se que a elaboração das diretrizes se deu sob a coordenação das secretarias de cada nível e modalidade de ensino do MEC e com a consultoria realizada por professores universitários de reconhecida experiência. As propostas elaboradas foram encaminhadas para conhecimento e debate com o CNE e secretarias de educação das unidades federadas do país, sendo, em seguida, aprovadas pelo próprio CNE.

Após esse processo, cada rede de ensino buscou implementar e adaptar seus currículos. Em virtude da complexidade das inovações, foi necessário realizar-se, inclusive, cursos de formação para os profissionais da educação. A produção dos

materiais e recursos didático-pedagógicos sofreram alterações diante dos novos currículos. Passou-se a se utilizar um tipo de rótulo nos livros didáticos e outros materiais que continham as adequações com as novas diretrizes.

3.1 O ensino de espanhol nas orientações e diretrizes curriculares

O ensino da língua estrangeira de espanhol também conta com diretrizes curriculares nacionais. Tal componente curricular faz parte do caderno II dos PCNs do Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. O caderno explicita a concepção e função da linguagem na formação dos estudantes. Já o documento PCNs+ discute a caracterização, competências e conceitos estruturantes da área e de cada componente curricular que a compõe: língua portuguesa, língua estrangeira, arte, educação física e informática.

Para ter acesso aos documentos de orientações, propostas e referenciais curriculares dos vários níveis e modalidades de ensino, bem como aos PCNs e PCNs+, acesse o link a seguir:

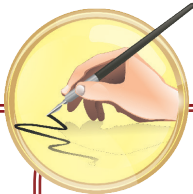
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=23>



Sugerimos, como forma de aprofundar os estudos sobre o currículo escolar, que vocês assistam ao vídeo do programa Salto para o Futuro - A organização do currículo. O vídeo faz parte da série intitulada "Currículo: Conhecimento e Cultura". Cada vídeo traz debates sobre a construção e a organização do currículo e sua implementação nas escolas.

Para assistir ao vídeo, acesse o link:

http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=1702



Mãos a obra

1. Analise o quadro 1 sobre as diretrizes para os currículos da Educação Básica e cite um exemplo da concretização de cada diretriz no trabalho escolar.

2. Faça a leitura do item sobre o ensino de Línguas estrangeiras do caderno II dos PCNs do Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias (disponível em pdf no item leituras complementares). Explique que função a língua estrangeira desempenha nesse currículo escolar, de acordo com o documento.



Já sei!

Caros cursistas,

Nesta aula, pudemos analisar várias dimensões, processos e elementos envolvidos com o currículo escolar. A construção e realização do currículo escolar são diretamente interligadas ao trabalho cotidiano dos docentes, mas eles não são os únicos envolvidos no processo. Pudemos verificar que existem dois níveis de currículo: o formal, encontrado nos documentos e normatizações escolares; e, o real, o que se realiza todos os dias nas salas de aula e escola, através da resignificação que docentes e discentes constroem no ensino-aprendizagem. Além desses níveis de ensino, também ocorrem

aprendizagens que não estão previstas nos níveis formal e real; trata-se do currículo oculto (LIBÂNEO, 2004). Diante disso, pudemos compreender a estreita ligação entre currículo e cultura, e ressaltamos a necessária valorização da diversidade cultural no meio escolar. Para uma compreensão mais profunda sobre o currículo escolar, também pudemos conhecer um pouco das origens desse campo de conhecimento, da etimologia do termo e as características das principais teorias: tradicionais, críticas e pós-críticas. Por fim, refletimos sobre as orientações e determinações sobre o currículo escolar, dispostas na legislação educacional brasileira.

Autoavaliação



Caros estudantes,

Nesta aula, sugerimos uma interessante atividade de autoavaliação. Diante da complexidade e inter-relação do currículo escolar com o trabalho do docente. Propomos aqui, que vocês, estudantes de licenciatura em Língua Espanhola, analisem uma perspectiva curricular de ensino de língua espanhola baseada nas manifestações artísticas de música, dança etc.

Vocês já ouviram falar no grupo musical Gotan Project?



Fig. 09 - Gotan Project.

O Gotan Project se formou em 1999, com Philippe Cohen Solal, francês; Eduardo Makaroff, argentino; e Christoph H. Müller, suíço. Esse grupo musical tem a proposta de inovar o tango, estilizando-o através da música eletrônica. O tango é um antigo ritmo musical e de dança surgido na Argentina e no Uruguai, que tem raízes na Europa e África. O Gotan Project tem resgatado esse ritmo, tornando-o mais atraente para os mais jovens.

Para quem não conhece as produções de Gotan Project, assista alguns clips, acessando o site:

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=DH76CZbqoqI#

Se quiser mais informações sobre o grupo, leia a reportagem, no link a seguir:

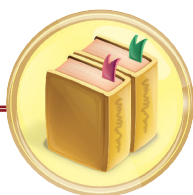
<http://www.saraivaconteudo.com.br/Materias/Post/42337>

Como atividade de autoavaliação, responda às questões a seguir:

1. Qual a importância da música e outros elementos culturais estarem presentes no currículo do ensino de língua estrangeira?

2. Explique contribuições do trabalho pedagógico com as produções do grupo musical Gotan Project podem trazer para o ensino de Língua Espanhola?

3. Em sua opinião, o ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras atualmente tem valorizado os saberes e conhecimentos provindos das áreas artísticas e culturais? Por quê?

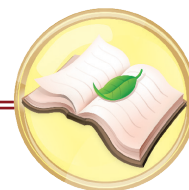


Leitura complementar

BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. **NOVAS ABORDAGENS NO CAMPO DO CURRÍCULO**. In: Em Aberto, Brasília, ano 12, n.58, abr./jun. 1993.



ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: ed. Moderna, 1993.

BERTICELLI, Ireno. Currículo: Tendências e filosofia. In: Vorraber, Marisa. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4º ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 205p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Fonte das figuras

Fig. 01 - <http://www.oesquema.com.br/mauhumor/wp-content/uploads/2010/10/mund173obrigacoes.gif>

Fig. 02 - http://4.bp.blogspot.com/_c8eT9gAVshk/TQFomqCZeBI/AAAAAAAAAAc/YFZ-H4ph0Mw/s320/ensino+novo+medio.jpg

Fig. 03 - <http://ecommerce.livrariavanguarda.com.br/cache/1e19ec7bb2776f35a3b4854c6a6bb43a.jpg>

Fig. 04 - <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/imgs/imagem04.jpg>

Fig. 05 - http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/11/Francis_Bacon%2C_Viscount_St_Alban_from_NPG_%282%29.jpg/250px-Francis_Bacon%2C_Viscount_St_Alban_from_NPG_%282%29.jpg

Fig. 06 - http://1.bp.blogspot.com/_LZJyY8dbe0/TOI-Sp6Lm9I/AAAAAAAAAAM/nDmhdFWUfe4/s320/FIGURA_disciplinas.gif

Fig. 07 - http://www.guiaindaial.com/uploads/1/0/6/5/10657215/6928222_orig.jpg?1

Fig. 08 - <http://www.fare-forward.com/wp-content/uploads/2012/11/MichelFoucault.jpg>



Licenciatura em Espanhol

Organização e Gestão da
Educação Brasileira

Thalita Cunha Motta

**A Política de Educação Inclusiva
e a Educação Indígena**

Aula 13

Apresentação e Objetivos

Estimados cursistas,

A aula passada, em que estudamos a respeito do currículo escolar, encerrou a Unidade III da disciplina. Nesta aula, estamos iniciando a última unidade de estudo dessa disciplina. A unidade IV é intitulada - **AS ATUAIS PERSPECTIVAS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: MODALIDADES DE ENSINO E AS DIFERENTES FORMAS DE PARTICIPAÇÃO**. Essa unidade trata de alguns temas da organização da educação brasileira que representam a diversidade e especificidades da escolarização no Brasil e na atualidade. Na presente aula, abordaremos dois temas essenciais a serem compreendidos pelos docentes em formação: **a educação inclusiva** e **a educação indígena**. Nosso estudo sobre esses temas se baseia, sobretudo, nas dimensões conceituais e na análise da legislação e políticas vigentes no Brasil.

Com base nisso, o principal objetivo desta aula é:

- Compreender a legislação e as principais formas de realização da educação inclusiva e da educação indígena na Educação Básica.



Para Começar

Leia a notícia a seguir:

Primeiro aluno com Síndrome de Down da UFG



Fig.01 - Primeiro estudante Down da UFG.

Em fevereiro deste ano, o Terra contou a história de um jovem que, aos 21 anos, tornou-se o primeiro estudante com Síndrome de Down aprovado no vestibular da Universidade Federal de Goiás (UFG). Passados 10 meses, o fato inédito transformou-se em um exemplo de superação para professores e alunos da instituição. Kallil Tavares está no segundo semestre do curso de Geografia no campus de Jataí (GO) e contou, em entrevista por telefone, que está "feliz e com muitos amigos".

Neste ano, outro jovem com Síndrome de Down ingressou na UFG. O estudante do curso de Matemática, cujo nome a universidade não divulga a pedido da família, conseguiu a aprovação pelo

Sistema de Seleção Unificada (Sisu), por meio da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). "Há quatro anos tínhamos apenas 10 alunos com algum tipo de deficiência na UFG, hoje são mais de 100. Esse movimento, a gente espera aumentar ainda mais, com exemplos como o do Kallil", diz o coordenador do Núcleo de Acessibilidade da UFG, Ricardo Teixeira.

De acordo com ele, não houve resistência por parte dos professores em dar aula para um aluno com Down. "Essa resistência ao novo é algo comum, mas surpreendentemente não enfrentamos isso com os professores da geografia. Não houve nenhuma rejeição e todos tentam se empenhar ao máximo para garantir que ele tenha um bom aproveitamento", afirma. No entanto, Teixeira lembra que a estrutura física e o acompanhamento oferecido aos alunos com alguma deficiência ainda precisa melhorar. "Isso é algo que estamos em constante construção".

Fonte: Trechos da reportagem (título: Discriminação existe, diz mãe do primeiro aluno com Down da UFG) publicada em 20 de dezembro de 2012, no portal Vida mais Livre: compartilhar ideias para eliminar barreiras. Acesso em: http://vidamaislivre.com.br/noticias/noticia.php?id=6270&/discriminacao_existe_diz_mae_do_primeiro_aluno_com_down_da_ufg

Após a leitura da reportagem, responda às questões propostas.

1. Você se surpreendeu com a notícia veiculada? Por quê?

2. Em sua opinião, por que o jovem Kallil é o primeiro aluno down da UFG?

3. Para você, o que significa o aumento do número de estudantes com deficiência registrado na UFG, de acordo com a informação do coordenador do Núcleo de Acessibilidade da UFG, na reportagem?

4. O que você considera que seja uma educação inclusiva? E uma educação para a diversidade?

Assim é



1. Educação inclusiva no Brasil: os desafios da formação na diversidade

A reportagem apresentada no início desta aula é um exemplo dos avanços e dificuldades da educação inclusiva no Brasil. É um grande avanço da educação inclusiva verificarmos o crescimento do número de pessoas com deficiência que estão conseguindo ingressar em cursos de nível superior. Entretanto, as instituições de ensino reconhecem que ainda enfrentam muitas dificuldades para garantir o acesso e permanência dessas pessoas. E essas dificuldades não existem apenas no ensino

superior, mas, em todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil.

Diante disso, é imprescindível que docentes e profissionais da educação em geral, possam compreender os principais conceitos, legislação e políticas da educação inclusiva.

O direito das pessoas com deficiência à educação pública é apenas uma das dimensões da educação inclusiva. A educação inclusiva é geralmente associada ao atendimento de pessoas com deficiências. Mas, na realidade, trata-se de um conceito muito mais amplo e complexo. Devemos considerar como educação inclusiva a oferta educacional para todos, independentemente das características e condições pessoais, sociais ou culturais e sob o princípio de valorização da diversidade humana e o respeito às diferenças. Dessa forma, o debate sobre educação inclusiva engloba as modalidades de educação indígena, quilombola, especial, e etc., além de manter-se aberto para o surgimento de outras modalidades, de acordo com as necessidades que se impuserem.



Esse entendimento amplo sobre o conceito de educação inclusiva construiu-se a partir de mobilizações em âmbito mundial, sobretudo, na década de 1990. Na medida de reconhecimento da educação como direito universal, os debates se aprofundaram para uma reflexão a respeito dos mecanismos internos de exclusão dos sistemas educacionais, percebendo que não apenas as pessoas com deficiência sofriam de exclusão, como também, diversos grupos étnicos, religiosos e de classes econômico-sociais desprivilegiadas.

Assim, a política educacional brasileira foi gradativamente aderindo aos discursos de remoção das barreiras de acesso à educação. Segundo o documento Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC/SEESP, 2007, s/p).

Nesse sentido, constrói-se a ideia de educação para a diversidade como forma de respeitar e compreender as diferenças individuais de cada pessoa. Sabemos que a adesão ao discurso é um importante passo para a transformação das práticas educacionais. De toda forma, verificamos que ainda existem muitas limitações quanto à concretização das práticas menos excludentes no meio escolar.

Diante disso, consideramos interessante compreender os princípios para o atendimento à diversidade, descritos no material de formação docente – Educar para a Diversidade (DUK, 2007, p.60).

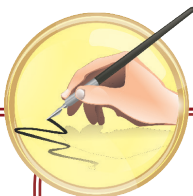
Leia-os a seguir.

- Personalização em lugar de padronização: reconhecer as diferenças individuais, sociais e culturais dos alunos, a partir das quais a ação educacional é orientada;
- Resposta diversificada versus resposta uniforme: permite adequar os processos de ensino-aprendizagem às diferentes situações;
- Heterogeneidade versus homogeneidade: esse princípio realça o valor dos agrupamentos heterogêneos dos alunos com o objetivo de educar com base em valores de respeito e aceitação das diferenças numa sociedade plural e democrática.

Tendo claros os principais conceitos e princípios disseminados no Brasil acerca da educação inclusiva, no seu sentido amplo, deve-se aprofundar a compreensão sobre o tema, a partir das bases reguladoras vigentes no país atualmente. Nos próximos tópicos refletiremos mais especificamente sobre duas modalidades de ensino, bastante representativas da Educação para a Diversidade: Educação Inclusiva (Especial) e Educação Indígena.

O site do MEC registra o debate sobre a educação para a diversidade ocorrido durante a Conferência Nacional de Educação Básica.

Acesse o link a seguir para ler a reportagem: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=10297&option=com_content&task=view



Mãos à obra

1. Após o estudo efetuado até aqui, explique, com suas palavras, o conceito de educação inclusiva.

2. Analise os princípios da educação para a diversidade apontados por Duk (2007) e responda, de acordo com suas experiências no meio escolar (como estudante e/ou como docente): a educação brasileira tem atuado em consonância com os princípios para a diversidade? Justifique.

2. Legislação, normas e diretrizes da educação inclusiva e especial no Brasil

Como já estudamos em aulas anteriores, vocês devem se lembrar das lutas, conquistas e dificuldades do cumprimento da educação como um direito de todos, não é? Pois bem. A educação especial se trata de uma modalidade de ensino institucionalizada para atender as necessidades educacionais especiais de pessoas com deficiências. Essa institucionalização é mais uma faceta da grande luta pelo direito à educação. Assim, a educação especial tem suas especificidades em relação às demais ofertas de ensino, porém, também está inserida nas normatizações e diretrizes da educação em geral.

Isso é importante de ser destacado, pois, é preciso compreender-se que a educação especial, conforme organizada atualmente no sistema de educação brasileiro, não se trata de um sistema paralelo ou à parte, mas, articulado à educação regular.

A modalidade de educação especial no Brasil passou a defender a perspectiva de inclusão, mais oficialmente a partir da década de 1990. Também nos encontros e documentos internacionais a inclusão ganhou maior ênfase nessa mesma época, apesar



Fig. 03 - Educação inclusiva e o direito à educação para todos.

de que algumas experiências de inclusão de pessoas com deficiência já existissem em todo o mundo. Hoje a política educacional brasileira defende um trabalho conjunto e colaborativo entre o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência e as escolas regulares.

Para entendermos melhor isso, vamos analisar a letra da Lei:

A CF/1988, no seu Art. 208, que determina a educação como dever do Estado, prevê a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (inciso II). Esta foi uma das primeiras garantias legais no Brasil da educação inclusiva para pessoas com deficiência. Além dela, em 1990 a lei nº 8.069, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reforça a mesma determinação da CF/88.

Mas, alguns detalhes precisam ser observados nessa determinação. A terminologia utilizada na CF/88 e no ECA é de portadores de deficiência. A CF/88 utiliza tal termo, pois, na época em que foi sancionada era a terminologia mais aceita e utilizada. Atualmente essa terminologia é entendida como indutora de preconceito e discriminação, num visão da deficiência como doença e, por isso, não tem sido mais utilizada. Consideramos que a terminologia mais aceita hoje é *pessoa com deficiência*, mas, outros termos também são utilizados. Em se tratando da temática educacional, costuma-se usar o termo *pessoas com necessidades educativas especiais*.

Devemos notar ainda que, a questão da terminologia utilizada pela CF/88, no inciso II do art. 58º, requer outras reflexões: 1) não explica o que seja o atendimento especializado; 2) deixa obscuro o entendimento sobre o que seja o termo *preferencialmente*.

Sobre o item 1, observa-se que a lei deve orientar que tipo de atendimento especializado deve ser garantido, quem são os profissionais e que tipo de especialização precisam ter para ofertar esse atendimento. Como isso não foi feito na CF/88, nem no ECA, restaria a LDB e/ou a cada sistema de ensino nos municípios e estados explicitarem a organização do atendimento especializado. Entretanto, no ano de 2008, o governo federal sancionou o decreto nº 6571 que apresentou uma definição do atendimento especializado e determinou as responsabilidades da União e do MEC para apoio dos sistemas de ensino do país implementarem esse tipo de serviço educacional. Atualmente, esse decreto não é mais vigente. Fora revogado por outro decreto presidencial, sancionado em 2011. O decreto nº 7.611/2011 é mais abrangente e detalhado que o anterior: define diretrizes da educação especial; identifica os educandos que devem receber atendimento de educação especial; mantém definição do atendimento especializado e determina seus objetivos; normatiza a regulamentação das instituições privadas de educação especial; explicita as responsabilidades da União e do MEC e; especifica o uso dos recursos financeiros providos do FUNDEB.

Desse decreto, vigente atualmente, destacamos a definição de atendimento especializado: "conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente". O decreto prevê duas formas de oferta

dessas atividades:



Fig. 04 - Recursos pedagógicos para atendimento especializado.

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Não iremos nos deter a aprofundar a análise dessas definições, tendo em vista que outras disciplinas desse curso deverão discutir as questões didático-metodológicas da educação inclusiva. De toda forma, destacamos a necessidade da organização mais específica das escolas e sistemas de ensino nas suas propostas pedagógicas para

o cumprimento desse atendimento especializado. Sabemos que, diante de tantas dificuldades e problemas de vários sistemas de ensino no país, é fácil verificarmos que muitos ainda não dispõem de uma organização e normatização sobre o atendimento educacional especializado de pessoas com deficiência.

Agora, tratando do caso 2, acerca da expressão *preferencialmente*, verificamos que também é tema delicado. A lei por si só é completamente vaga e, por isso, nos remetemos a explicação do âmbito jurídico, uma vez que. Os advogados Luciana Toledo e Pedro Henrique Távora Niess, no artigo Educação Especializada no Direito Brasileiro (publicado pela editora Juarez de Oliveira no livro Pessoas Portadoras de Deficiência no Direito Brasileiro), analisam que

o convívio salutar é regra essencial para que a todos seja assegurada a educação desejável, e igual no que eles não diferem - sem que se afaste a devida assistência - com a inclusão dos que portam deficiência na comunidade em que vivem com os que não a portam, sem abalos de parte a parte, de fundo psicológico ou de outra espécie (versão on line, s/d/b).

Nesse sentido, entendemos que o termo preferencialmente remeta-se à necessidade de atenção e acompanhamento do processo de inclusão de pessoas com deficiência. Isso quer dizer que o atendimento educacional é preferencial na rede regular, desde que não implique em prejuízos ou riscos para quaisquer partes envolvidas. De toda forma, tal entendimento não está explicitado na Lei, fato que recai no âmbito da interpretação ou de interpretações, o qual dá bastante margem para maiores empecilhos e delonga no cumprimento do dever do Estado.

Nesse sentido, a LDB nº 9.394/96 dedica um de seus capítulos para a Educação Especial, explicitando algumas medidas para esse atendimento educacional. O artigo 58 da Lei também reforça a determinação da CF/88, acrescentando a explicitação da educação especial como modalidade de ensino. O mesmo artigo, através de seus

parágrafos, determina: 1) oferta de serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial; 2) existência classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

A referida LDB ainda avança na previsão de medidas legais para a oferta dessa modalidade de ensino, pois determina, no artigo 59, que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Perceba que essas medidas determinadas pelo artigo 59 da LDB como de responsabilidade dos sistemas de ensino acarretaram grandes modificações nas escolas públicas. Na época da aprovação da Lei, eram extremamente escassas as escolas regulares que atendiam pessoas com deficiência e, por isso, a maioria não dispunha de currículos, nem técnicas, nem recursos específicos para a educação desse público. Também eram muito poucos os profissionais das escolas regulares que tinham formação ou capacitação específica em educação especial, em virtude também do pequeno número de cursos de formação.

Essa enorme carência de profissionais também se deve a falta da própria designação legal sobre isso. Verificamos que em 1994, o governo federal publica a portaria nº 1793/94, que recomenda a inclusão da disciplina "*Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais*" prioritariamente em todos os cursos de licenciatura. Utilizando-se de medida em caráter de recomendação, a portaria resguarda a autonomia didático-pedagógica dos cursos de formação; porém, acaba infringindo na dificuldade do cumprimento do direito à educação para todos com qualidade.

Diante dessa necessidade de formação de profissionais, dentre outras, em 1999, sanciona-se Decreto Presidencial nº 3298, regulamentando a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. O artigo 27, § 2º determina que “o Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência”.

Além dessa medida, em 2005, mais um Decreto Presidencial, acrescenta a determinação da Língua Brasileira de Sinais como disciplina obrigatória em todos os cursos de formação de professores e, nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas (DECRETO nº 5626/2005).

Diante dessas iniciativas governamentais e, com o passar do tempo, os sistemas de ensino foram organizando a infraestrutura física e didático-pedagógica de suas escolas para o atendimento na modalidade de educação especial. Os cursos de formação de professores também foram atualizando seus currículos e disciplinas, a fim de viabilizar, ao menos, uma formação mínima dos profissionais quanto às necessidades educativas especiais das pessoas com deficiência. Mas, hoje, a oferta de educação especial ainda é um desafio para muitas escolas e sistemas de ensino no país, pois ainda não se conta com profissionais capacitados e/ou infraestrutura adequada e suficiente.

Outras iniciativas governamentais têm gerado mudanças significativas na oferta de educação especial nas redes regulares de ensino público no Brasil. O MEC tem promovido programas de formação continuada de professores, gestores e educadores em geral sobre Educação Inclusiva. O governo federal também tem atuado através do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e com o Programa Escola Acessível (adequação dos prédios escolares).

Vemos então que, nos últimos anos, a legislação educacional brasileira para pessoas com deficiência teve alguns avanços, embora ainda contenha muitas limitações. Destacamos, sobretudo, a importância dos profissionais da educação conhecerem e bem compreenderem as determinações legais sobre essa modalidade de educação, como uma das importantes formas de viabilizar a sua melhor oferta.



Inclusão



Fig. 05 - Educação especial para a inclusão.

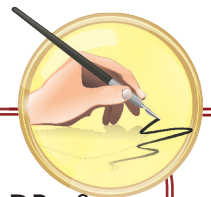
O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza aos sistemas públicos de ensino equipamentos de informática, materiais pedagógicos e outros para apoiar o atendimento educacional especializado. Até o ano de 2008 foram equipadas 4.300 salas multifuncionais com o programa. Segundo o site do MEC, as secretarias de educação são responsáveis por apresentar a demanda nos seus Planos de Ações Articuladas – PAR -, para serem atendidas por esse programa.

Para saber mais sobre o tema desta aula, clique no link abaixo e assista ao vídeo produzido pelo MEC.

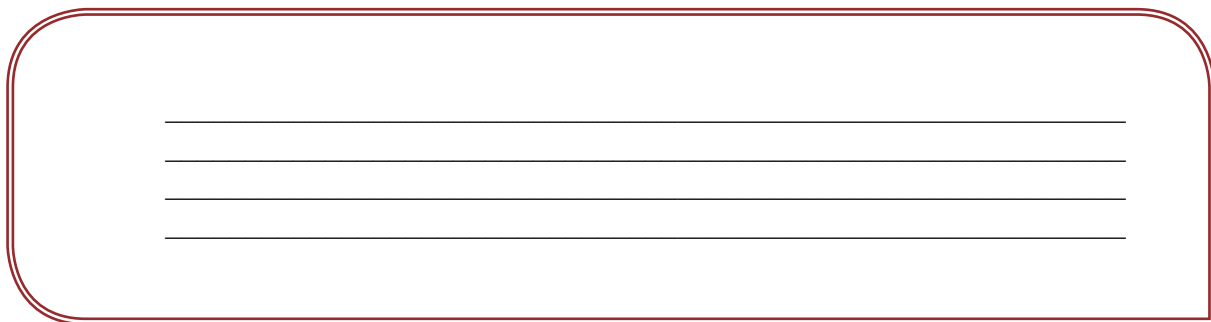
http://www.youtube.com/watch?v=T5E_8ct-JEA



Mãos à obra



1. Como pudemos perceber, neste tópico, a CF/88, o ECA e a LDB nº 9.394/96 determinam o atendimento especializado para pessoas com deficiência. Mas será que esse atendimento está sendo realizado? Verifique se as redes de ensino do seu município e estado têm realizado esse atendimento. Pesquise nos sites das secretarias de educação que informações estão dispostas lá sobre a educação especial (quantas salas de recursos multifuncionais existem, se há programas de capacitação de professores etc.) ou faça essa pesquisa através de contato presencial com gestores das redes de ensino. Reúna as informações que conseguir e construa um texto informativo sobre a educação especial na sua cidade e no seu estado.
2. Em sua opinião e com base nos que foi discutido neste tópico da aula, o que significa a expressão *atendimento educacional especial preferencialmente na rede regular de ensino*?



3. Histórico, legislação e políticas de educação indígena

Ao estudarmos sobre a História do Brasil (no Ensino Médio e etc.), podemos notar, facilmente, que a vida dos povos indígenas no nosso país não foi nada fácil, principalmente a partir da chegada dos portugueses. Os portugueses e outros “desbravadores” do Brasil mantiveram uma tamanha interação com os índios, provocando grandes mudanças na cultura indígena, incluindo a extinção de muitas práticas, valores e até de muitas comunidades.

Na medida em que se intensificou a exploração do país pelos “brancos”, organizaram-se espaços de educação para os índios. Ofertava-se um ensino baseado na catequese da Igreja Católica, desconsiderando as tradições e valores próprios dos indígenas. Dessa forma, com a violência contra os índios e a educação catequizadora, muitas práticas, saberes e línguas faladas pelos povos foram desaparecendo. (Calcula-se cerca de mil).

Com isso, “para se fazerem entender pelos jesuítas, pelos demais índios da aldeia e pelos colonos, os índios cristãos viam-se obrigados a aprender essa nova língua, que passou a servir também para a aprendizagem do idioma português” (BRASIL, 2007, p.11).

Somente com o estabelecimento do regime republicano no Brasil é que o país passa a adotar uma política mais respeitosa às culturas indígenas. Em 1910, criou-se o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) que funcionou até 1967, quando foi extinto para repassar suas atribuições à FUNAI - Fundação Nacional do Índio. Entre as responsabilidades desses órgãos, determinou-se o atendimento educacional das populações indígenas. Segundo o caderno do MEC, essa educação incluiu “não só o ensino da leitura e da escrita, mas também de outros conhecimentos como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura” (BRASIL, 2007, p.12).



Fig. 06 - Educação indígena.

Na medida de fortalecimento e consolidação da FUNAI e outras organizações em defesa dos direitos indígenas, uma outra perspectiva de educação para os índios foi sendo construída. Segundo o caderno 3 do MEC sobre educação indígena (2007), nos anos de 1970, a política educacional para os indígenas reconhece a diversidade sociocultural e linguística dos índios, bem como a participação deles na definição, formulação e execução de políticas. Essa é a época em que se começa a oferecer uma educação formal integrada ao sistema público de ensino e com professores indígenas.

A vinculação da educação indígena aos sistemas públicos de ensino é um tema polêmico e complexo. Na divisão de responsabilidade dos entes federados do país, sabemos que cada ente federado responsabiliza por níveis de ensino e instituições circunscritas no território de sua unidade administrativa- seja ela município ou estado ou etc. -. No caso da oferta para comunidades indígenas, essa divisão de responsabilidades não pode obedecer aos mesmos critérios, tendo em vista que as territorialidades indígenas, muitas vezes, ultrapassam os limites entre municípios e até estados.

Diante disso, diretrizes e resoluções têm sido produzidas a fim de melhor regular essas relações de responsabilidades na oferta dessa modalidade de ensino, atendendo as suas peculiaridades.

Hoje, a política de educação indígena no Brasil busca promover o respeito às identidades étnicas, a valorização das línguas e conhecimentos indígenas e a recuperação das memórias dos povos. Essa política concretiza-se na oferta de educação intercultural tanto no nível de educação básica quanto em nível superior de ensino. Para conhecermos e compreendermos a concretização de ensino, no próximo tópico da aula iremos analisar a legislação vigente sobre esse tema.

3.1 Refletindo sobre a legislação vigente

A educação indígena tem assentado na Constituição Federal de 1988, mais especificamente no art. 210. O § 2º desse artigo assegura a utilização de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem comunidades indígenas no nível de ensino fundamental. Afora isso não há outras menções detalhas sobre a política educacional para os povos indígenas. Todavia, nessa época, como já mencionamos, a Funai era o órgão responsável pelas políticas para os povos indígenas.

Uma significativa mudança na política educacional para as comunidades indígenas ocorreu através do Decreto Presidencial nº 26, em 1991 que transferiu a responsabilidade das questões educacionais dos indígenas para o MEC. Na avaliação de Valentini (2003, s/p),

A transferência de responsabilidade e de coordenação das iniciativas educacionais em Terras Indígenas do órgão indigenista (FUNAI) para o Ministério da Educação, em articulação com as secretarias estaduais de educação, [...], responde em muito pelas alterações ocorridas na educação indígena. Essa transferência abriu a possibilidade, ainda não efetivada, de que as escolas indígenas fossem incorporadas aos sistemas de ensino do país, de que os então "monitores bilíngues" fossem formados e respeitados como profissionais da educação e de que o atendimento das necessidades educacionais indígenas fossem tratar das enquanto política pública, responsabilidade do Estado.

Podemos considerar que a análise de Valentini é válida, uma vez que constatamos a produção de importantes documentos para a educação indígena que visam contribuir com a melhoria da modalidade de ensino de educação indígena. Os documentos foram: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – (RCNEI) – 1998; o Parecer 14/99 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena; a Resolução CEB 03/99 – Diretrizes nacionais para o funcional das escolas indígenas; o Plano Nacional de Educação, 2001; e, Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, 2001.

Afora isso, outro importante documento regulador da educação indígena é a LDB nº 9.394/96, embora também disponha de um tratamento muito detalhado. A LDB discorre sobre a educação indígena, reafirmando a garantia dada na CF/88 e acresce mais algumas medidas no capítulo das Disposições Gerais, artigos 78 e 79.

Essa Lei prevê o desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa para ofertar a educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. O artigo 78 explicita os objetivos desses programas promovidos pela União, a saber:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.



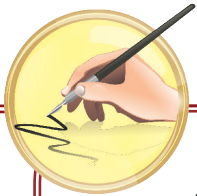
Fig. 07 - Mudanças na política de educação indígena.

Além dos objetivos da educação indígena, o art. 79 prevê algumas garantias e metas:

- Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas (§ 1º);
- Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena (inciso I);
- Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas (inciso II);
- Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades (inciso III);
- Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (inciso IV);
- Oferta de ensino e assistência estudantil no nível de Educação Superior.

Através do site do MEC, verificamos que essas metas e objetivos têm sido desenvolvidos na SECAD – Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Lá se informa que a SECAD tem promovido formação inicial e continuada para professores indígenas; produção e distribuição de material didático nas línguas indígenas; apoio financeiro para a construção, reforma e ampliação de escolas indígenas; promoção de controle social indígena (estímulo à participação dos povos indígenas nas fases de realização das políticas) etc.

Podemos perceber que, apesar do tratamento pouco detalhado da oferta de Educação Indígena na LDB, seu conteúdo apresenta-se com concepções mais avançadas em relação às políticas anteriores. Além do que, sob o contexto da educação como direito universal e, na perspectiva de educação inclusiva, no seu sentido amplo, entendemos que os direitos e deveres quanto à educação se estendem aos povos indígenas, respeitando-se as suas peculiaridades.



Mãos à obra

1. Com base no que foi estudado até aqui, explique quais as principais mudanças sofridas pela educação indígena ao longo da história do Brasil.

2. De acordo com o explicitado na legislação educacional brasileira sobre a educação indígena, analise e responda às questões propostas.

a) Qual a concepção de educação indígena é veiculada pela legislação vigente hoje no Brasil?

b) Em sua opinião, qual a importância do desenvolvimento das políticas públicas de educação indígena?



Já sei!

Caros estudantes,

Nesta aula, podemos analisar o conceito de educação inclusiva e conhecer as modalidades de ensino Educação Especial e Educação Indígena. Levamos em conta aqui o conceito amplo de educação inclusiva como sendo a oferta educacional para todos, respeitando-se as características e condições pessoais, sociais e/ou culturais e sob o princípio de valorização da diversidade humana. Nesse estudo, pudemos verificar que a educação brasileira conta com uma legislação que defende a educação inclusiva, destacando o papel da União como órgão de apoio técnico e financeiro para a adequação dos sistemas de ensino. Ainda assim, percebemos que, tanto a legislação

quanto muitas redes de ensino no Brasil enfrentam grandes dificuldades para assegurar a educação inclusiva com qualidade. No caso da modalidade de Educação Especial, as escolas regulares devem oferecer um atendimento especializado, contando com infraestrutura física, pedagógicas e profissionais capacitados para tal. Algumas políticas educacionais já têm viabilizado isso. Mas, por serem muito recentes, ainda têm um grande contingente a atender. A Educação Indígena no Brasil também passou por grandes transformações e avanços a partir das mobilizações dos povos indígenas nos anos de a1970 e com a aprovação da CF/88. Hoje, a política de educação indígena no Brasil baseia-se na oferta de ensino intercultural, defendendo o respeito às identidades, a valorização das línguas e conhecimentos indígenas.

Autoavaliação



Caros alunos,

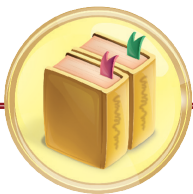
Em outra aula desta mesma disciplina, propomos a realização de uma minipesquisa, através do procedimento da entrevista. Com essa experiência de minipesquisa, vocês devem ter percebido que a entrevista, enquanto procedimento de pesquisa científica, é uma “forma privilegiada de interação social – sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade” (MINAYO, 2010, p. 65).

Nesse sentido, como atividade de autoavaliação desta aula, propomos que você realize uma nova minipesquisa, através do procedimento da entrevista e sua análise.

Compreenda que, o tema educação inclusiva é bastante relevante, possibilitando ser amplamente discutido com a sociedade, em especial, com os sujeitos envolvidos na dinâmica escolar. Portanto, elabore um pequeno roteiro de perguntas para as entrevistas, selecione uma escola ou busque entrevistar algumas pessoas de sua convivência que tenham relação com a dinâmica escolar, ou seja, professores, alunos, gestores, pais e mães de alunos etc. Sugerimos que façam as seguintes perguntas:

- a) O que é inclusão escolar?
- b) Quais os ganhos e avanços da sociedade com o atendimento escolar de pessoas com deficiência na escola regular?
- c) Qual a importância da educação escolar indígena?

As entrevistas devem ser registradas através de gravação de áudio (mediante autorização do entrevistado) ou por escrito. Analise as respostas, comparando-as com os conceitos estudados nesta aula: as respostas dos entrevistados é semelhante, parecida ou diferente dos conceitos estudados? Se forem diferentes, quais são as diferenças? Com base nisso, construa um pequeno texto, entre uma e duas laudas, sintetizando os resultados da sua análise.



Leitura complementar

BRASIL. MEC. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** SEESP. Brasília: 2001.

BRASIL. MEC. **Educação Escolar Indígena:** diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Cadernos 3. SECAD. Brasília: 2007.



DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. Ed. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

NIESS, Luciana Toledo Távora; _____, Pedro Henrique Távora. Educação Especializada no Direito Brasileiro. Versão on line. In: Pessoas Portadoras de Deficiência no Direito Brasileiro. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2003. Artigo disponível em: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/special_ed_brazil_law_por.php>.

VALENTINI, Aline de Alcântara. **Histórico da educação escolar indígena**. In: Revista de pedagogia perspectivas em educação. ed. nº 7, ano 03, set. out. nov. dez, 2003.

Fonte das figuras

Fig. 01 - http://vidamaislivre.com.br/uploads/noticias/aluno_down_terra.jpg

Fig. 02 - http://3.bp.blogspot.com/-yyipup31Ms0/Tvu497cPKzI/AAAAAAAAAwc/aV3P9_I5ZqY/s200/Educa%25C3%25A7%25C3%25A3o+Inclusiva.jpg

Fig. 03 - <http://crepop.pol.org.br/novo/wp-content/uploads/2010/11/inclusiva2.jpg>

Fig. 04 - http://www.balneariocamboriu.sc.gov.br/sec_educacao/fotos/dep_238329894.jpg

Fig. 05 - http://4.bp.blogspot.com/--eNRiCZvzmg/Tp9kncKyp6I/AAAAAAAAApc/qYKMzAerUbe/s640/300676_123702641062661_100002687786797_100089_39235908_n.jpg

Fig. 06 - <http://jspimenta.files.wordpress.com/2009/04/prof04.jpg?w=300&h=199>

Fig. 07 - <http://4.bp.blogspot.com/-L-ygUb6oQfU/Ty8MqRBFjI/AAAAAAAAAEk/InXJDvU5ngw/s320/indios.jpg>




Licenciatura em Espanhol

Organização e Gestão da
Educação Brasileira

Thalita Cunha Motta

**A participação cidadã na escola:
eleições para dirigentes escolares
e a família na escola**

Aula 14



Aula 14 A Participação cidadã na escola: eleições para dirigentes escolares e a família na escola

Apresentação e Objetivos

Nesta nossa penúltima aula da disciplina de Organização e Gestão da Educação Brasileira abordaremos a temática da participação cidadã na escola. Nas aulas passadas, já discutimos sobre o significado e a importância da participação na gestão educacional, sobretudo, nos conselhos escolares. Aqui, devemos aprofundar esse estudo, analisando, mais especificamente, duas de suas formas essenciais: o processo participativo de escolha de dirigentes escolares – eleição de diretores e, a participação de um dos mais essenciais segmentos da comunidade escolar – a família dos estudantes.

Com base nisso, temos como objetivo relevante a ser atingido com esta aula:

- Conhecer as formas e finalidades da participação cidadã na escola, através das eleições de dirigentes escolares e atuação das famílias.



Para Começar

Para começar a refletir sobre o tema desta aula, leia a fábula a seguir:

O beija-flor e a floresta

Autoria desconhecida

Certo dia, numa enorme floresta, uma grande coluna de fumaça foi avistada ao longe. Em pouco tempo, as chamas já eram visíveis nas copas das árvores. Os animais assustados diante da terrível ameaça de morrerem queimados, fugiam o mais rápido que podiam, exceto um pequeno beija-flor. Este passava zunindo como uma flecha indo veloz em direção ao foco do incêndio e dava um voo quase rasante por uma das labaredas. Em seguida, voltava ligeiro em direção a um pequeno lago que ficava no centro da floresta. Incansável em sua tarefa e bastante ligeiro, ele chamou a atenção de um elefante que, com suas orelhas imensas, ouviu suas idas e vindas pelo caminho e, curioso para saber por que o pequenino não se afastava do perigo como todos os outros animais, pediu-lhe gentilmente que o escutasse, ao que ele prontamente atendeu.

– Meu amigo, notei que tem voado várias vezes ao local do incêndio, não percebe o perigo que está correndo? Se retardar a sua fuga talvez não haja mais tempo de salvar a si próprio! O que você está fazendo de tão importante?

– Tem razão senhor elefante, há mesmo um grande perigo em meio aquelas chamas, mas acredito que se eu conseguir levar um pouco de água em cada voo que fizer do lago até lá, estarei fazendo a minha parte para evitar que nossa mãe floresta seja destruída.

Em menos de um segundo o elefante seguiu o beija-flor e, com sua vigorosa capacidade, acrescentou centenas de litros d'água às pequenas gotinhas que ele lançava sobre as chamas. Notando o esforço dos dois, outros animais lançaram-se ao lago formando um imenso exército de combate ao fogo. Quando a noite chegou, os animais da floresta exaustos pela dura batalha e um pouco chamuscados pelas brasas e chamas que lhes fustigaram, sentaram-se sobre a relva que duramente protegeram e contemplaram um luar como nunca antes haviam notado.

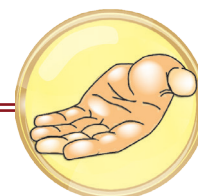


Fig. 01 - Fábula O beija-flor e a floresta.

Após a leitura da fábula vamos refletir sobre a relação dela com a temática da nossa aula. Para isso, procure responder aos questionamentos a seguir.

Qual a importância da ação do beija-flor na luta contra o incêndio da floresta? E, da participação do elefante na ação do beija-flor? Na sua experiência no meio escolar (como estudante ou docente), você já conheceu alguém com atitudes como a do beija-flor ou a do elefante? Qual a importância dessas pessoas que, como o beija-flor ou o elefante da fábula, conseguem mobilizar tantas outras pessoas em prol de uma causa relevante?

Assim é



1. A participação cidadã na escola

Como mencionamos na apresentação desta aula, a temática da participação já foi discutida nas aulas anteriores em que analisamos o processo de democratização do Brasil e da educação. Contudo, o tema da participação cidadã é bastante amplo, complexo e importante. A participação cidadã na área educacional se concretiza através, não apenas dos valores e práticas do cotidiano, mas, também, por meio de mecanismos institucionais dos sistemas de ensino e escolas. Nesta aula, destacamos dois desses mecanismos: o processo de escolha de dirigentes escolares e a participação das famílias nas escolas.

Mas, antes de analisarmos esses mecanismos de participação cidadã, precisamos bem compreender os elementos envolvidos no conceito de participação. Para isso, utilizamos a fábula apresentada no tópico anterior, como forma de ilustrar esse

conceito. Perceba que a ação do beija-flor é motivada simplesmente pelo entendimento da importância da responsabilidade individual.

O beija-flor faz a parte que lhe cabe, de acordo com as suas próprias capacidades. Mesmo com suas limitações, ele manteve-se com o propósito de apagar o fogo. É certo que sozinho não conseguiria, não atingiria esse objetivo, mas, pelo menos, teria feito algo. Podemos pensar que a ação do beija-flor seja um exemplo, uma metáfora sobre a participação cidadã. Isso quer dizer que tantas e tantas pessoas sentem vontade de agir. Contudo, essas pessoas desistem de agir por se sentirem incapazes de realizar grandes mudanças. É interessante percebermos que a importância da participação cidadã não está apenas nas ações e transformações necessárias de serem realizadas na sociedade pelos cidadãos, mas, sobretudo, nas transformações operadas internamente nos sujeitos que participam. A participação gera aprendizagem, crescimento, amadurecimento nos cidadãos. Muitas ações de participação cidadã às vezes não têm garantia de atingir o objetivo pretendido, mas, o ato individual não é perdido por isso. Os ganhos individuais de crescimento social são, igualmente, significativos.

Podemos pensar, por exemplo, no ganho do beija-flor: o beija-flor na sua ação individual motivou outros animais como o elefante a pensar e agir. O beija-flor ganhou aliados na sua empreitada de apagar o incêndio da floresta. Perceba que, o fim da fábula não destaca a conquista do objetivo de apagar o fogo, mas, ao contrário, destaca que após a grande luta coletiva dos animais, eles se reúnem para admirar o luar. É interessante analisarmos esse fato como mais um dos ganhos da “participação cidadã”. A participação gera engajamento, gera união sob o respeito e valorização das capacidades individuais dos sujeitos. O grande animal, o elefante foi atento a observar a ação do pequenino beija-flor. Os animais somaram suas forças, dedicaram-se por um objetivo comum e compartilharam dos ganhos dessa luta.



Fig. 02 - Participação cidadã.



Fig. 03 - Concepções de participação.

A participação cidadã na escola também deve ser entendida nesse sentido. Trata-se de um processo construído coletivamente, de acordo com as condições históricas de cada meio social. Essa construção não se dá por meio de leis, decretos ou normas. As normas podem existir com fins de organizar a participação. Entretanto, a concretização desta se dá pelas iniciativas individuais e coletivas de se atingir objetivos comuns.

Diante disso, a palavra participação assume vários significados, a depender do contexto e finalidades com que é utilizada. Podemos verificar a existência

de pequenas participações e grandes participações, participações transformadoras, construtivas e participações que apenas reproduzem ou mantêm o que já existe.

No meio escolar, muitas vezes, temos mecanismos e práticas participativas, mas elas não viabilizam a construção coletiva das decisões e ações. Exemplo disso são as reuniões de pais ou até de conselhos escolares convocados pela direção da escola apenas para a aprovação das metas e projetos decididos pela direção. Nesse caso, a participação da comunidade escolar representa apenas a legitimação das decisões já tomadas centralmente.

A escola como espaço público e educacional é um lugar imprescindível para se desenvolverem práticas de participação democrática e cidadã. Assim, a participação da comunidade escolar na gestão educacional deve se constituir em um processo de aprendizagem e de transformação cultural pela democracia.

Nesse processo de aprendizagem, considera-se que a escola comporta inúmeras contradições e diferenças, em virtude da diversidade de cada indivíduo presente. Por isso, o desenvolvimento das práticas de participação necessita de meios e estratégias que levem em conta o diálogo, o respeito às diferenças e a liberdade de expressão.

É importante ainda, diferenciarmos a participação cidadã das concepções de ajuda, colaboração e subordinação que se associam às práticas tradicionalistas e centralizadoras. Tais concepções e práticas não condizem com a perspectiva democrática, pois excluem a dimensão do empoderamento, quer dizer, o compartilhamento do poder entre todos.

Nesse sentido, a cidadania na escola implica uma ação partilhada, coletiva, politicamente consciente. Nessa ação coletiva, cada pessoa e cada segmento da comunidade escolar têm um papel e importância diferenciados. E a ação de cada um gera a sua própria aprendizagem sobre o seu exercício da cidadania, sobre os seus valores de coletividade, enfim, gera uma formação mais humana.

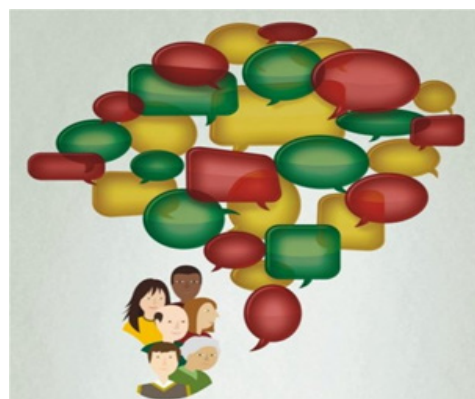


Fig. 04 - Concepções e práticas de participação na escola.



Mãos à obra

1. Com base no estudado até aqui, explique como deve se desenvolver a participação cidadã na escola.

2. Analise o relato de caso, a seguir:

Numa escola pública, o diretor da escola deseja realizar a comemoração do Dia do Estudante. Para isso, ele convida a comunidade escolar para uma reunião, na qual solicita a colaboração financeira e de apoio às atividades recreativas a serem desenvolvidas no dia da pretendida comemoração. Alguns familiares prontificaram-se em colaborar, mas não foi suficiente para cobrir todas as despesas e ações a se realizarem. Assim, professores e outros funcionários dividiram o pagamento das despesas entre si com recursos próprios e assumiram a realização das demais atividades.

- a) Agora responda ao seguinte questionamento: esse caso representa uma situação de participação cidadã? Justifique.

2. Os processos participativos de escolha dos dirigentes escolares

Quando discutimos a temática da gestão educacional em outra aula, pudemos verificar que o modelo de gestão escolar mais aceito atualmente é o modelo participativo e descentralizado. Ou seja, todos os segmentos que compõem a comunidade escolar devem ter oportunidade de participar das decisões da escola. Mas, essa participação não implica numa delegação das responsabilidades dos profissionais da educação para a comunidade escolar. Ao contrário, deve ter o sentido de fortalecer e valorizar o trabalho especializado dos profissionais e, ao mesmo tempo, favorecer a interação com a comunidade.

Nesse sentido, a gestão escolar requer um profissional da educação que exerça a função de liderança e a representação legal da escola – é o chamado diretor (a) de escola. Mas, como se define, quem deve ser o (a) diretor (a) da escola?

Cada sistema de ensino no Brasil tem desenvolvido diferentes formas de escolha do dirigente escolar. Destacamos:

1) diretor livremente indicado pelos poderes públicos (estados e municípios);

2) diretor aprovado em concurso público;

3) diretor indicado por listas tríplices ou sêxtuplas ou processos mistos; e

4) eleição direta para diretor.

Todas essas formas contam com aspectos positivos e negativos, além do que, geralmente, não garantem um processo inteiramente democrático. Todas essas formas de escolha, portanto, envolvem posições político-ideológicas da gestão educacional.

No caso da livre indicação de diretores escolares pelo Poder Público, ocorre que os diretores são escolhidos, em geral, sem necessidade de atenderem a quaisquer pré-requisitos. Ou seja, geralmente indicam-se nomes de pessoas para assumirem os cargos de direção escolar e os Poderes Executivos (prefeitos ou governadores, etc.) nomeiam as pessoas indicadas sem verificar se são profissionais da educação ou se têm experiência na área e etc. Essa forma de escolha gera problemas em alguns casos quando a indicação e nomeação dos diretores envolviam interesses político-partidários sem priorizar a qualidade do trabalho de gestão escolar. Contudo, a livre nomeação de diretores se fundamenta na prerrogativa dos cargos de confiança da administração pública, previstos em lei.

De toda forma, considera-se atualmente que, tal modalidade de escolha de dirigentes escolares tem um perfil de gestão educacional mais conservador, autoritário e centralizador, pois, não se baseia na participação da comunidade escolar.

Outra forma de escolha ou provimento do cargo de diretor (a) escolar é através de concurso público. Tal modalidade de escolha implica em uma carreira profissional específica, considerando critérios de formação, experiência e etc. O concurso público tem sido defendido como importante alternativa devido à possibilidade de garantir maior objetividade, baseada na aferição das capacidades profissionais dos candidatos. Ainda assim, essa modalidade de escolha é pouco adotada nos sistemas de ensino no Brasil, uma vez que, atualmente, valoriza-se muito o papel da decisão coletiva.



Fig.05 - Processos de escolhas de dirigentes escolares.

Já modalidade de escolha a partir de listas tríplexes ou sêxtuplas, ou a combinação de processos (modalidade mista), contempla uma maior possibilidade de participação da comunidade escolar. Em geral, a comunidade ou os representantes de cada segmento indica/indicam nomes dos possíveis dirigentes para a escola, dentre os profissionais trabalhadores da própria escola. Mesmo assim, as práticas de escolha através das listas, em geral, ainda mantêm a decisão final sob o poder do Executivo. Alguns sistemas de ensino incrementam essa forma de escolha com uma modalidade mista, acrescentando uma etapa de provas ou avaliação das pessoas indicadas e, assim, pondera entre a posição da comunidade escolar e as capacidades técnicas dos candidatos.

Por fim, consideramos as eleições diretas para diretores como mais uma forma de escolha de dirigentes escolares. Atualmente e ao longo da história da educação brasileira, essa modalidade tem sido considerada a mais democrática.



Fig. 06 - Processo eleitoral.

Contudo, muitos desafios também cercam essa prática democratizante da gestão escolar. Como todo processo eleitoral, as eleições para diretores requerem boa orientação, sistematicidade e progressivo amadurecimento de todos os participantes, com fins de não deturpar ou desviar o princípio da democracia.

Para a realização de processo eleitoral, toda a escola se envolve de forma intensa, pois, deve haver uma programação de ações que viabilizem as ações, quer dizer, é preciso preparar uma comissão organizadora das eleições, devem ser realizados momentos de apresentação das propostas dos candidatos e, o posterior debate, e, por fim, a própria eleição, contando com mesários, fiscais e etc. Um aspecto essencial de ser bem cuidado nesse processo é a questão da transparência das ações, pois, a legitimidade da votação está tanto no direito ao voto secreto por parte dos eleitores como na garantia da lisura do processo.

Paro (1996) realizou importante estudo sobre as eleições para diretores em todo o Brasil. Ele verifica que essa modalidade de escolha de dirigentes escolares tem se expandido bastante sobre nos sistemas de ensino municipais que, antes da realização, a nomeação ocorria por indicação política. Na sua análise, Paro (1996) encontra vantagens e limitações nas experiências de eleições. Vejamos as vantagens e as limitações.

VANTAGENS	LIMITAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Diminuição do poder de influência dos políticos (vereadores, deputados, prefeitos, cabos eleitorais etc.) na nomeação do diretor e na gestão da escola e dos sistemas de ensino; • Melhor relacionamento entre direção e comunidade escolar; • Maior comprometimento e diálogo do diretor com os sujeitos da escola, em virtude do respaldo e compromissos que construiu na campanha eleitoral para o cargo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diretor eleito também se utiliza de poder de influência sobre a comunidade escolar para interesses individuais; • Diretor eleito exerce uma gestão autoritária; • Comunidade escolar reproduz vícios de outros processos eleitorais, deturpando os valores democráticos; • Exacerbação dos conflitos e diferenças de opiniões entre os sujeitos da comunidade escolar.



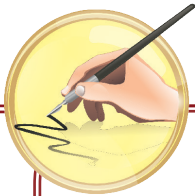
Fig. 07 - Eleições nas escolas.

Diante desses impasses entre as vantagens e limitações, devemos entender que o processo eleitoral na escolar também deva ser fruto de uma transformação cultural de todos os envolvidos que, deverão crescer em maturidade e autonomia na medida das experiências e diálogos construtivos em prol da democracia.

A escolha do dirigente escolar é apenas o primeiro momento da construção da gestão democrática escolar. Nesse sentido, para melhor compreendermos a importância do processo de escolha de diretores, é necessário compreender-se a função do gestor escolar. Assim, sugerimos que assistam ao vídeo do Programa Fazendo Escola: a função do gestor escolar.

Acessem o link: <http://www.youtube.com/watch?v=spjzGKEOMA>





Mãos à obra

1. De acordo com o estudado nesse tópico, investigue qual a modalidade de escolha de dirigentes escolares praticadas nas escolas públicas do seu município.

2. Na sua experiência como estudante ou docente, você vivenciou ou presenciou alguma escolha de dirigente escolar? Como foi?

3. Dentre as modalidades de escolha de dirigentes escolares apresentadas aqui, analise e explique que modalidade pode viabilizar uma gestão mais democrática nas escolas.

3. As relações família e escola

A participação das famílias na escolarização dos filhos é determinação legal e pauta-se nos princípios de democratização da educação pública. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (Art. 53. Parágrafo Único).

Já na CF/88 e na LDB nº 9394/96, define-se que as famílias devem proceder ao acompanhamento do aprendizado dos filhos e participar da gestão escolar, através da composição do conselho da escola ou equivalentes (art. 14, II). E, mais recentemente, como plano da gestão presidencial do governo Lula, através do Decreto nº 6.094/07, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) reforça a importância da participação das famílias e da comunidade, na busca da melhoria da qualidade da educação básica, estabelecendo diretrizes para gestores e profissionais



Fig. 08 - Participação dos pais na educação.

da Educação, a saber:

XXIV – integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV – fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso.

As famílias passam, então, a possuir, no âmbito escolar, uma dupla função – representante do filho e representante da comunidade – (CASTRO & REGATTIERI, 2009). Tais funções são de grande importância para o aprimoramento do exercício democrático de participação e cidadania, desde que ocorram efetivamente.

A confirmação dessa importância aparece através dos dados do último relatório de monitoramento da Educação para Todos (UNESCO, 2008). Nele, menciona-se que o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) verificou o melhor desempenho entre os estudantes de condição socioeconômica mais favorável, definindo como as condições mais favoráveis: educação dos pais ou conforto do lar, acesso a materiais de leitura, tempo dedicado aos estudos na escola e em casa.



Fig. 09 - Pesquisador e professor Vitor Henrique Paro.

Todavia, nas múltiplas realidades das escolas e sistemas de ensino brasileiro, as relações família e escola se realizam de forma diferente. Para fazermos uma breve análise sobre isso, consideramos a pesquisa de Vitor Henrique Paro (2000). Ele investiga as representações sociais de professores de escola pública de São Paulo a respeito dos educandos, suas famílias e a influência que isso têm na prática de ensino. Os professores entrevistados por Paro (2000) argumentam que o trabalho realizado na escola de hoje (numa perspectiva mais construtivista, em sua maioria) é “desfeito” pelos pais, devido à continuidade da visão tradicional e autoritária de educação.

Essa é uma representação social de professores sobre as famílias de seus alunos bastante comum. Geralmente, eles criam uma série de estereótipos sobre os familiares dos estudantes ou sobre a visão destes de escola, sem terem conhecimento efetivo sobre tais.

Veja o trecho de uma entrevista feita por Paro (2000, p. 56-57): “agora, existem pais que são totalmente assim: acham que a escola é o lugar onde deixam os filhos deles enquanto vão trabalhar; ou então a mãe, por exemplo, quer se livrar do filho. Então, eles deixam na escola simplesmente pra isso”.

O pesquisador, acompanhando o cotidiano de trabalho desses professores,

observou que, mesmo com a pouca presença dos pais nas escolas, a visão dos professores se contradiz com a realidade, pois os pais demonstram acompanhar as atividades escolares dos filhos, mesmo que não tenham escolarização (muitos são analfabetos, mas costumam observar a conservação dos materiais e opinar sobre o que conseguem entender). Quando há filhos mais velhos, cuja escolarização seja mais adiantada, estes também colaboram com o acompanhamento dos estudos dos filhos menores.

Assim, percebemos que, das atuais relações entre família e escola, salienta-se a falta de diálogo e iniciativa dos professores com os pais dos alunos, constatada através da incompatibilidade entre o pensamento dos educadores e as múltiplas realidades das famílias.

Outra pesquisa que analisou a relação entre família e escola foi a tese de doutorado de Mônica Abranches sobre os colegiados escolares. Abranches (2003) pesquisou escolas públicas mineiras e, através das atas das reuniões dos conselhos e entrevistas, verificou que as famílias têm presença marcante, apesar de registrarem-se poucas reivindicações nas atas.

Ainda assim, Abranches (2003) observou que o simples "assistir" das reuniões já trazia muitos ganhos e crescimento, no interesse dos familiares pela educação dos filhos e ações da escola. Registrou-se, inclusive, que a positividade dessa participação não ficara restrita aos próprios pais, mas à escola como um todo, quando "[...] presentes no dia a dia da escola, (os pais) estão vendo as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar e o empenho dos educadores com resultados efetivos. Então há um maior reconhecimento do trabalho por parte dos pais" (ABRANCHES, 2003, p.76).

Antes de ser estabelecido esse tipo de entrosamento das famílias com escola, várias atividades pedagógicas eram criticadas ou não aceitas, em virtude da falta de conhecimento pelas famílias dos objetivos das atividades. Assim, a maior presença dos pais na escola e o aumento da responsabilidade na vida escolar do filho trouxeram, como consequência, uma compreensão dos projetos realizados (ABRANCHES, 2003).

O estudo de Abranche (2003) mostra os avanços e limitações da participação das famílias nas escolas. De toda forma, em outras realidades, a participação dos pais, se limita às festividades ou escassas reuniões com professores.

Destacamos que insurge, entre as limitações para a participação efetiva dos familiares, a dificuldade de exposição e defesa de suas ideias perante a equipe escolar, o que gera desinteresse e enfraquecimento da participação. Além do que, as famílias, em sua maioria ocupadas com trabalho e cuidados da casa, não dispõem de muito tempo para se fazerem presentes nas escolas. Nessas circunstâncias, a escola necessita



Fig. 10 - Relação entre família e escola.

construir estratégias de aproximação e um melhor diálogo com as famílias.

Castro & Regattieri (2009) realizaram levantamento e classificação de programas e ações, em prol da relação Família e Escola, realizados por escolas públicas e secretarias de educação, no Brasil. A pesquisa revela a escassez de iniciativas, tanto do governo, quanto dos profissionais da educação, por esse trabalho.

Em todo o país, foram encontradas 18 experiências, coordenadas por Secretarias Municipais de Educação e 14 realizadas por escolas, sem a intervenção direta das secretarias. Reproduzimos, abaixo, o quadro construído pelas autoras, como síntese dos tipos de iniciativas identificadas.

Foco	Objetivos	Estratégias	Resultados
Educar as famílias	<ul style="list-style-type: none"> # Estabelecer espaço permanente de reflexão e construção sobre a importância da escola e da família na vida dos alunos. #Conscientizar os responsáveis sobre seus papéis na educação dos filhos. #Apresentar a proposta da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> # Convite às famílias para assistirem a reuniões, palestras e festas na escola. #Organização de encontros temáticos para ensinar às famílias como lidar com seus filhos. 	<ul style="list-style-type: none"> # Familiares frequentando a escola com mais assiduidade. #Aumento da informação dos responsáveis em relação a diversos assuntos que tocam a vida familiar. #Maior informação sobre a proposta e as regras da escola.
Abrir a escola para participação familiar	<ul style="list-style-type: none"> # Fortalecer as condições para que as famílias participem da gestão da escola. # Construir relação de colaboração das famílias no ambiente escolar, por meio do envolvimento voluntário dos responsáveis, em atividades da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> # Valorização da atuação dos representantes dos familiares nos conselhos escolares e outras instâncias deliberativas da escola. # Envolvimento dos responsáveis em atividades para arrecadar recursos a serem aplicados na escola. # Autorização de uso do espaço escolar para atividades de interesse da comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> # Maior participação (quantidade e qualidade) dos responsáveis nas decisões pedagógicas da escola. # Maior participação dos familiares e comunidade nos projetos da escola. # Maior entrosamento entre pais e professores com consequente fortalecimento da comunidade escolar.

<p>Interagir com a família para melhorar os indicadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> # Reduzir as taxas de abandono e repetência dos alunos. # Reduzir os episódios de indisciplina dos alunos. # Conscientizar os familiares da importância de seu envolvimento para o sucesso escolar do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> # Reuniões envolvendo pais, professores e gestores educacionais focadas na aprendizagem dos alunos. # Discussão sobre os direitos e deveres dos responsáveis em relação à escolaridade dos filhos. # Busca conhecer melhor a organização e condição das famílias – questionários e visitas domiciliares. # Articulação com conselho tutelar para cuidar de casos de infrequência e evasão. 	<ul style="list-style-type: none"> # Maior clareza sobre os papéis familiares e escolares no apoio à vida escolar do aluno. # Maior credibilidade do trabalho da escola pela comunidade escolar e de entorno. # Melhora do índice de frequência e participação dos alunos na escola. # Organização de serviços de apoio escolar aos alunos.
<p>Incluir o aluno e seu contexto</p>	<p>Garantir aos alunos o direito a educação de qualidade e a salvo de toda forma de negligência e de discriminação.</p> <p>Promover ensino de qualidade, envolvendo a família no processo educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> # Participação da rede de proteção social para ajudar no encaminhamento de problemas familiares dos alunos. # Educadores são preparados para conhecer melhor as condições de vida de seus alunos por meio de uma aproximação da família (visita, questionário, entrevistas etc.). # Práticas pedagógicas e de gestão escolar revistas em reuniões periódicas, incluem conhecimento sobre contexto dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> # Alunos, independente da condição familiar, com melhores condições de aprendizagem e proteção social. # Políticas sociais mais coordenadas. # Identificação de políticas necessárias e ainda inexistentes naquele território. # Práticas pedagógicas e de gestão enriquecidas.

Fonte: elaboração própria baseado em Castro & Regattieri (2009).

Com as informações dispostas no quadro, verificamos que as iniciativas das escolas e secretarias de ensino resultaram positivamente tanto para as escolas quanto para os estudantes e suas famílias. Vemos, assim, que já existem caminhos possíveis de promover uma integração positiva e proveitosa entre escolas e famílias dos estudantes.

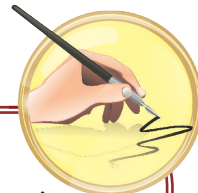
Para continuar refletindo sobre as relações família e escola, assistam ao vídeo "Pais de alunos – aliados ou inimigos da escola".

Acessem o link:

<http://www.youtube.com/watch?v=jLA3e-sAOgE>



Mãos à obra



1. Baseados no estudo que realizamos nesse tópico sobre as pesquisas de Paro (2000) e Abranches (2003), explique quais os principais conflitos e dificuldades da relação entre escolas e famílias dos alunos.

2. Redija um pequeno texto, simulando uma carta enviada por uma escola às famílias, explicando a importância e os ganhos possibilitados com a maior participação das famílias na escolarização de seus filhos.

3. Analise as iniciativas do quadro 1 quanto às ações em prol da integração escola e família, avalie qual dessas iniciativas você considera como a mais necessária de ser realizada nas escolas do seu município. Justifique.



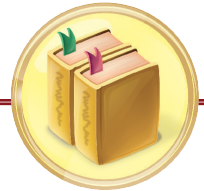
Já sei!

Caros estudantes, nesta aula, estudamos a respeito da participação cidadã na escola, analisando dois mecanismos: o processo de escolha de dirigentes escolares e a participação das famílias nas escolas. Nesse estudo, pudemos compreender que a participação cidadã se constitui em um processo de aprendizagem e de transformação cultural pela democracia. Com isso, verificamos que essa participação se concretiza através, não apenas dos valores e práticas do cotidiano, mas também, por meio de mecanismos institucionais dos sistemas de ensino e escolas. Um desses mecanismos é o processo de escolha de dirigentes escolares, que podem ser as modalidades: 1) diretor livremente indicado pelos poderes públicos (estados e municípios); 2) diretor aprovado em concurso público; 3) diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas ou processos mistos; e 4) eleição direta para diretor. Analisamos as principais características de cada uma das modalidades, verificando o grau de viabilidade de uma maior participação da comunidade escolar. No caso da temática da participação das famílias na escolarização dos filhos, pudemos ver que se trata de determinação legal prevista na CF/88, no ECA e na LDB nº 9.394/96. Compreendemos que tal participação possibilita uma melhoria do desempenho de aprendizagem dos filhos na escola, contribui com a democratização da gestão e aprimora a experiência de cidadania das famílias. Todavia, reconhecemos que os pais e mães dos estudantes não dispõem de muito tempo para se fazerem presentes nas escolas. Assim, sistemas de ensino e escolas precisam planejar estratégias para obter um diálogo e participação mais proveitosos com as famílias.



Autoavaliação

Caros alunos, como forma de realizar a sua autoavaliação de aprendizagem a respeito desta aula, produza um texto dissertativo de, no mínimo uma lauda, sobre a importância e os desafios da participação cidadã nas escolas. Nesse texto, você deve englobar as temáticas: processo de escolha de dirigentes escolares e a participação das famílias; deve considerar, ainda, na dissertação, um pouco sobre as suas experiências como aluno e/ou como docente, sobre esses temas.



PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília. v 73, n. 174, p.255-290, maio/ago. 1992.

FRAIDENRAICH, Verônica. Práticas de seleção e capacitação de diretores - EDIÇÃO ESPECIAL. **Revista Nova Escola**: gestão escolar. São Paulo: Editora Abril, s/d.



Referências

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da nossa época; 102).

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza (Orgs.). **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. Brasília : UNESCO, MEC, 2009. 104 p.

PARO, Vítor Henrique. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Eleição de Diretores**: a Escola Pública Experimenta a Democracia. São Paulo: Editora Papirus, 1996.

UNESCO, **Relatório de monitoramento da Educação para Todos Brasil 2008** - uma educação para todos em 2015: alcançaremos a meta? Brasília: UNESCO, 2008.

Fonte das figuras

Fig. 01 - <http://blogtubaraoleitor.files.wordpress.com/2009/07/imagem111.jpg>

Fig. 02 - <http://4.bp.blogspot.com/-zFu1RmFNM7E/T7DrMVh8PVI/AAAAAAAAAM0/GVTrGOIwBBA/s320/PARTICIPAC%C3%87O+CIDAD%C3%83.jpg>

Fig. 03 - <http://participacao-digital.net/wp-content/uploads/2012/03/nuvem03-290x290.png>

Fig. 04 - http://www.participa.rs.gov.br/upload/MD_20110830151554logo_participa_rs.jpg

Fig. 05 - <http://www.escoladomestica.com.br/arquivos/arq465eb2929cafc.jpg>

Fig. 06 - http://www.novamutum.mt.gov.br/scripts/resize_square.php?typeIMG=jpg&w=240&imagem=../uploads/noticias/03ec0e73a8.jpg

Fig. 07 - http://1.bp.blogspot.com/-tq3ROeRGaFY/ULVxhe6QEq/AAAAAABCr8/_2xLQUwaSzs/s400/elei%C3%A7%C3%A3o+escola.JPG

Fig. 08 - <http://www.zun.com.br/foto/120x80/cache/fotos/2011/06/Escola-e-fam%C3%ADlia-uma-parceria-necess%C3%A1ria.jp>

Fig. 09 - http://b.vimeocdn.com/ts/235/477/235477610_640.jpg

Fig. 10 - <http://escolamessiasantonio.files.wordpress.com/2009/11/familia-na-escola.jpg?w=584>



Licenciatura em Espanhol

Organização e Gestão da
Educação Brasileira

Thalita Cunha Motta

**Os movimentos sociais na escola:
sindicalização dos profissionais
da educação e a atuação dos
grêmios estudantis**

Aula 15



Os movimentos sociais na escola: sindicalização dos profissionais da educação e a atuação dos grêmios estudantis

Apresentação e Objetivos

Nesta aula, realizaremos nosso último estudo nessa disciplina. Para finalizarmos a unidade de estudo IV e a disciplina, nos refletiremos sobre dois importantes eixos da participação cidadã na escola: os grêmios estudantis, como entidades de participação organizada de estudantes nas suas escolas, e, o sindicalismo docente, também uma das principais formas de organização do movimento trabalhista da educação. Para efetuarmos essa reflexão e estudo, iremos ainda conhecer brevemente e compreender o papel dos movimentos sociais na atualidade e no campo educacional.

Assim, destacamos como objetivos relevantes a serem atingidos para esta aula:

- Compreender o papel dos movimentos social na atualidade no Brasil;
- Analisar a importância da organização dos grêmios estudantis e sindicatos dos profissionais da educação no âmbito escolar.



Para Começar

Nesta aula, primeiramente, vamos fazer a leitura de um conto de Drummond, intitulado Governar.

Governar

Os garotos da rua resolveram brincar de Governo, escolheram o Presidente e pediram-lhe que governasse para o bem de todos. - Pois não - aceitou Martim.

- Daqui por diante vocês farão meus exercícios escolares e eu assino. Clóvis e mais dois de vocês formarão a minha segurança. Januário será meu Ministro da Fazenda e pagará o meu lanche. - Com que dinheiro? - atalhou Januário.

- Cada um de vocês contribuirá com um cruzeiro por dia para a caixinha do Governo. - E que é que nós lucraremos com isso? - perguntaram em coro.

- Lucram a certeza de que têm um bom Presidente. Eu separo as brigas, distribuo tarefas, trato de igual para igual com os professores. Vocês obedecem, democraticamente.

- Assim não vale. O Presidente deve ser nosso servidor, ou pelo menos saber que todos somos iguais a ele. Queremos vantagens.

- Eu sou o Presidente e não posso ser igual a vocês, que são presididos. Se exigirem coisas de mim, serão multados e perderão o direito de participar da minha comitiva nas festas. Pensam que ser Presidente é moleza? Já estou sentindo como este cargo é cheio de espinhos.

Foi deposto, e dissolvida a República.

Carlos Drummond de Andrade. Contos Plausíveis. Rio de Janeiro. Record, 1994.



Fig. 01 - Poeta Carlos Drummond de Andrade.

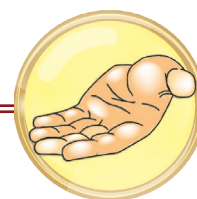
Com base no enredo desse conto, devemos refletir sobre a importância das experiências de participação política dos cidadãos desde a mais tenra infância. No conto 'Governar', vemos que essa experiência começa como uma brincadeira que já pode revelar os vários comportamentos humanos nas relações com o poder e a

coletividade.

Agora reflita:

1. Se na infância as crianças brincam sobre a participação política, na juventude que experiências de participação política são importantes? Que contribuições para a cidadania e para a vida essas experiências geram?
2. E, no caso dos trabalhadores da educação, qual a importância de uma participação política organizada?

Assim é



1. Os movimentos sociais e a educação

O que são os movimentos sociais?

Trata-se de uma conceituação que retrata as organizações sociais de certos grupos de indivíduos que visam alcançar melhorias e, para isso, atuam coletivamente nos embates políticos, defendendo e reivindicando direitos, valores e ideologias.

A organização de um movimento social no Brasil é contemplada pelo direito de livre associação, para fins lícitos, determinada da CF/88. Historicamente, a atuação dos movimentos sociais focalizou a pressão popular sobre o Estado, como meio de garantia dos direitos sociais.



Fig. 02 - Movimentos sociais no Brasil.

Ao longo da história de cada Estado-nação e também no Brasil, sabemos que houve governos mais acessíveis e sensíveis às necessidades de sua população e outros muito mais inacessíveis, autoritários, violentos e ditatoriais. Assim, os movimentos sociais desenvolveram-se e diversificaram na medida de sua relação mais profícua ou não junto a cada governo.

Assim, consideramos que muitos dos direitos sociais que todos têm acesso hoje se devem, muitas vezes, não a uma pretensa bondade dos governos, mas, sobretudo, as vitórias das lutas, embates e esforços dos movimentos sociais.

Os grupos de indivíduos que se organizam em movimentos sociais, agregam-se de acordo com seus interesses, necessidades e/ou identidades/afinidades. São exemplos de movimentos sociais no Brasil: o Movimento Negro, o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, os sindicatos trabalhistas, os movimentos estudantis e etc.



Fig. 03 - Movimentos sociais pela cultura.

E que atuação política é essa desenvolvida pelos movimentos sociais?

Em outras aulas já estudamos sobre o conceito de participação e a participação cidadã na escola. Mas, como diz Aristóteles, o homem é um animal político. Assim, podemos considerar que toda participação dos seres humanos é uma participação política. Ou seja, a atuação política do ser humano constitui-se nas ações, posturas e opiniões frente a qualquer circunstância. Essa participação é tão essencial é garantia na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Art. 21).

No âmbito dos movimentos sociais, essa atuação ou participação política torna-se mais identificada, isto é, tem uma causa definida. Por exemplo, no MST, os indivíduos lutam pelo direito de uma reforma agrária, ou seja, uma distribuição de terra mais justa que lhes garanta o trabalho e a sobrevivência. Assim, as formas de atuação são as mais diversas, seja no sentido de protestos, abaixo-assinados, divulgação das ideias através das mídias e redes sociais até ações mais concretas com embates armados (nos casos de grupos mais radicais).

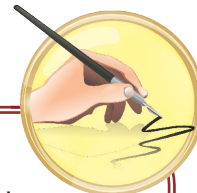
Na atualidade, os movimentos sociais buscam construir um diálogo mais proveitoso com os governos a fim de garantir o atendimento de suas necessidades e interesses como forma de políticas públicas.



Fig. 04 - As relações entre governo e movimentos sociais.

No campo educacional, temos vários movimentos sociais atuando de forma importante. Seja o Movimento Negro, reivindicando a inclusão dos conteúdos sobre história afro-descendente, seja o Movimento Estudantil como um todo, analisando as reformas curriculares, de avaliação e etc. Mas, para além das mudanças na estrutura das políticas públicas, a participação nos movimentos sociais também promove outros ganhos. Assim, nos próximos tópicos analisaremos os casos dos grêmios estudantis e os sindicatos.

Mãos à obra



1. Com base no que refletimos até aqui, explique, com suas palavras, o que são os movimentos sociais.

2. A partir da discussão sobre a importância da participação política, reflita sobre suas experiências de cidadania e política e responda às questões propostas.

a) Que experiência de participação política você já teve?

b) Você participa ou já participou de algum movimento social? Qual?

Que ações você realizou?

3. Na atualidade, época em que se exacerba o uso da internet e redes sociais como meios de comunicação, divulgação de notícias e formação de grupos virtuais a partir de diversos interesses, em sua opinião, a internet e as redes sociais contribuem para o crescimento da força política dos movimentos sociais? Justifique.

4. No tópico estudado, pudemos refletir sobre algumas situações que mostram as influências de certos movimentos sociais sobre a educação na política pública. Com isso, analise e explique qual a importância dos movimentos sociais para a educação.

2. As agremiações estudantis: experiência de participação política na escola

As agremiações estudantis ou grêmios são entidades sem fins lucrativos de representação de alunos em uma instituição de ensino. Geralmente os grêmios estudantis são formados a partir da realização de eleições entre os estudantes, que promovam a escolha dos representantes (formação básica: presidente e vice, secretários, tesoureiro e suplente).

O grêmio deverá funcionar baseado na normatização de um estatuto e/ou regimento elaborado pela entidade e aprovado pelos estudantes da escola. Os grêmios estudantes também são regulados por uma legislação



Fig. 05 - Grêmio Estudantil.

dos âmbitos federal, e em alguns casos, estadual e municipal. Dispomos, no quadro a seguir, das leis federais que tratam da questão.

Quadro 1 – Legislação federal sobre as entidades estudantis

Leis	Assunto
Lei Federal número 7.395, de 31 de outubro de 1985.	Dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes de nível superior e dá outras providências.
Lei Federal nº 7.398, de 4 de novembro de 1985.	Dispõe sobre a organização de entidades representativas de estudantes do primeiro e segundo grau e dá outras providências.

Fonte: Elaboração própria.

A atuação dos grêmios estudantis pode ser bastante diversificada. Em primeiro lugar, o grêmio deve funcionar como representante dos estudantes nas demais instâncias colegiadas da escola e sistema de ensino a que pertence, apresentando as necessidades e interesses de seu grupo representado. Mas, para além disso, os grêmios devem ser espaços de discussão, socialização, aprendizagem política e cidadã para os estudantes (GRÁCIO; AGUIAR, 1999).

Essas funções do grêmio são diferenciadas das demais ações da escola, pois, deve ser organizada pelos próprios estudantes de forma autônoma, criativa e divertida, conforme os objetivos do grupo. É claro que os profissionais da escola podem dar orientações, sugestões e alguma ajuda ao grupo de estudantes responsáveis pelo grêmio quando eles necessitarem. Mas, de toda forma, o grêmio deve ser aproveitado por todos os estudantes como um espaço de desenvolvimento da expressão própria e independente, respeitando sempre as normas da escola e das legislações vigentes.

Diante disso, verificamos que muitos grêmios têm promovido muitas ações nos âmbitos culturais, esportivos e de diversão para jovens, crianças e comunidade escolar em geral. Outra área que tem se desenvolvido a partir da atuação dos grêmios estudantis são as campanhas e ações de solidariedade e conscientização da população em geral. Os estudantes organizam mutirões de solidariedade contra a fome, a pobreza etc. e, em prol da saúde, da preservação ecológica, pela paz e tantos outros temas.



Fig. 06 - Mobilizações sociais de estudantes no Brasil.

Todas essas possibilidades de ações dos estudantes, a partir da organização do grêmio, podem contribuir para o amadurecimento do pensamento e exercício democrático e cidadão das crianças e jovens. Além disso, o fortalecimento do sentimento de pertencimento de grupo e de contribuição e diálogo com a escola e a comunidade favorecem o crescimento pessoal e político-social desses estudantes. A atuação política organizada de crianças e jovens impulsiona o surgimento de lideranças, a conscientização sobre a liberdade com responsabilidade e a capacidade de tomada de iniciativa e resolução de problemas nas relações sociais (GRÁCIO; AGUIAR, 1999).

Assim, o Grêmio Estudantil não se constitui apenas em promotora de lazer para os estudantes, nem tampouco funciona como uma instância de oposição à gestão da escola ou contra os professores. Ao contrário, o Grêmio Estudantil deve, resguardando sua autonomia e liberdade, também articular-se aos objetivos e metas da escola e da gestão escolar em prol de melhorias da qualidade de ensino, uma vez que os alunos são os principais beneficiados.

Mas, para que tudo isso possa se realizar, o Grêmio Estudantil precisa contar com o suporte da escola. Ou seja, a escola precisa ceder um espaço físico no interior do seu prédio de funcionamento e alguns equipamentos (de escritório) e mobiliários básicos para a viabilização das atividades do grêmio. Com esse apoio da escola, o Grêmio Estudantil deve funcionar com um trabalho sério, responsável, planejado e transparente.



Fig. 07 - Reuniões do Grêmio Escolar.

Assim, a diretoria eleita para o grêmio deverá elaborar um plano de ações com objetivos, metas, cronograma e orçamentos e socializá-los com todos os estudantes representados. Na medida da realização das ações, a diretoria deve, ainda, apresentar as prestações de contas e resultados alcançados.



Fig. 08 - Ato de posse de diretoria do Grêmio Escolar.

Como forma de melhor articular a atuação do Grêmio Estudantil, a gestão escolar e a relação com os estudantes em geral, é interessante adotar-se a estratégia dos representantes de turma. Os representantes de turma também devem ser escolhidos através de processo eleitoral em cada turma da escola, a partir de critérios definidos pelos próprios estudantes.

Além da intermediação entre grêmio e direção escolar, os representantes de turma têm fundamental papel na participação dos Conselhos de Classe, que se constituem em instâncias colegiadas de debate e consulta acerca do processo pedagógico de cada sala de aula.

Um interessante exemplo de grêmio estudantil é o caso da UNE – União Nacional dos Estudantes Universitários. A UNE foi fundada oficialmente em 1937 e, desde

então, tem forte e importante atuação no cenário político do país, como exemplo da mobilização pela criação da PETROBRÁS, na década de 1940.

No período do regime militar, a UNE foi muito perseguida pelo governo a ponto de perder o direito de representatividade (Lei Suplicy de Lacerda). No entanto, ela continuou a atuar na ilegalidade e, assim, organizou muitas frentes de protesto contra a ditadura. Na campanha pelas Diretas Já e no impeachment do presidente Fernando Collor de Mello (Movimento dos Caras Pintadas), a UNE foi uma das principais protagonistas dessas ações.

Atualmente, a UNE tem consolidado sua importância política para o país e ampliado sua atuação, através da participação em eventos de cultura, artes, ciências e tecnologia. Além da UNE, no âmbito nacional, os estudantes brasileiros também contam com a UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, dentre outras organizações que lutam pelos direitos estudantis.



Fig. 09 - Mobilização da União Nacional de Estudantes – UNE.

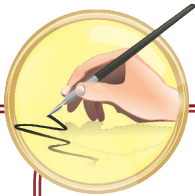
Assista aos vídeos sobre Assembleias Escolares – parte 1 e parte 2 – e perceba a rápida e fácil assimilação entre as crianças do processo participativo de apresentação de necessidades e resolução de conflitos.

Acesse os links:

Parte 1: http://www.youtube.com/watch?v=_zmOP2cvpN0

Parte 2: http://www.youtube.com/watch?v=SxOD_pCIM0c





Mãos à obra

1. Na sua experiência como estudante, você conheceu ou participou de alguma agremiação estudantil? Em sua opinião, qual a importância da participação de crianças e jovens numa entidade como o Grêmio Estudantil?

2. De acordo com o analisado nesse tópico da aula, que ações são importantes de serem desenvolvidas pelos grêmios estudantis a fim de promover um crescimento intelectual, político-social e cultural dos estudantes e comunidade escolar?

3. Explique que relações devem existir entre a Gestão Escolar, os profissionais da escola e o Grêmio Estudantil.

3. Sindicalização dos profissionais da educação

Em aulas passadas, estudamos sobre a profissão docente e vimos que ela enfrenta muitos dilemas. Mas, ela não é a única profissão com dificuldades. Os trabalhadores, em várias profissões e lugares do mundo, sempre precisaram se unir e se organizar para lutar por melhorias no trabalho e na vida.

No Brasil, as principais organizações trabalhistas pelos direitos dos trabalhadores têm sido os sindicatos. Os trabalhadores, inclusive funcionários públicos, reconquistaram o direito de participarem de sindicatos através da CF/1988. Durante o regime militar a organização sindical foi proibida, mas os trabalhadores continuaram a se organizar em Associações. Contudo, em função da Lei da Censura da época e perseguições políticas, as atuações dessas associações, muitas vezes, se restringiam aos âmbitos assistenciais e de lazer.



Fig. 10 - Reestabelecimento dos sindicatos.

Aos poucos, com o avanço da redemocratização do Brasil, muitas associações de trabalhadores transformam-se em sindicatos e mobilização por uma maior politização das ações, democratização da gestão das entidades e luta pelos direitos trabalhistas.

Ainda assim, na atualidade, muitas vezes se acredita que a única função ou importância dos sindicatos é na reivindicação por melhores salários. E, no caso dos trabalhadores de redes privadas, isso é quase impossível de realizar-se frente a precarização, flexibilização do trabalho e ameaças de desemprego.

Então, como e para que os sindicatos atuam hoje em dia? E, qual a importância da participação dos trabalhadores da educação nessas instâncias?

Bastos (2004) aponta as duas principais dimensões de atuação dos sindicatos de trabalhadores da educação: a ação econômico-corporativa e a ação ético-política da busca pela emancipação social. Assim, entendemos que os sindicatos devem se constituir como instâncias. Promotoras e organizadoras de práticas coletivas, solidárias e pedagógicas para o enfrentamento dos problemas causados aos trabalhadores pelo capitalismo neoliberal.

Para isso, devem se pautar no princípio da indissociabilidade entre ação pedagógica e ação política. Com base nesse princípio, Assunção (2004) defende a necessidade da construção de projetos educacionais pelos sindicatos dos trabalhadores em educação, ou seja, que os trabalhadores organizados possam refletir, debater e elaborar uma proposta de política educacional clara e coerente com as necessidades e desejos verificados na realidade escolar. Segundo esse autor (2004, p. 35), "a ausência de um projeto implica a utilização de concepções diversas, muitas vezes, até contraditórias".

Contudo, os sindicatos de trabalhadores da educação enfrentam muitas



Fig. 11 - Ação político-pedagógica dos sindicatos.

dificuldades. As crises econômicas da década de 1990 e 2000 geraram uma descrença na capacidade das lutas sindicais em prol de melhores condições de trabalho. Além do que, a forte relação entre partidos políticos e sindicatos, historicamente existente no Brasil, provoca, muitas vezes, uma desarticulação entre trabalhadores, em virtude das diferenças ideológicas e partidárias.

Ainda assim, como nos diz Assunção (2004, p. 49), "um sindicato que construísse seu próprio projeto educacional, com certeza, faria com que os partidos que atuam dentro dele tivessem que se subordinar às concepções educacionais de sua categoria". Ou seja, é preciso considerarmos o papel dos partidos políticos como instâncias produtoras e idealizadoras de projetos políticos para a nação. E a experiência, conhecimento e necessidades dos trabalhadores devem ser uma das faces constituintes do projeto de nação.

Assim, sabemos que a efetivação da articulação entre as dimensões econômico-corporativa e ético-política dos sindicatos não é uma questão simples. Mas deve ser almejada por todos os trabalhadores, como forma mantermos a esperança e reconstruirmos a luta por melhores condições de trabalho e vida.



Fig. 12 - Luta sindical de trabalhadores da educação.

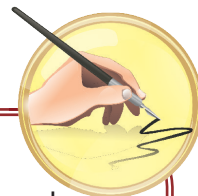
Para conhecer mais sobre a história do movimento sindical no Brasil, assista ao vídeo: Sindicalismo, quarto episódio da série Contos da resistência, produzido pela TV Câmara. O episódio retrata a principal mobilização grevista, no ABC Paulista na década de 1980.

Acesse o link:

<http://www.youtube.com/watch?v=WT1CN-cJNss>



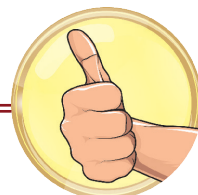
Mãos à obra



1. Com base no que foi estudado neste tópico, explique qual a importância e a função dos sindicatos dos trabalhadores da educação na atualidade.

2. Em sua avaliação, quais são os aspectos positivos e negativos da relação entre os sindicatos e os partidos políticos?

Já sei!



Caros estudantes,

Nesta aula, estudamos sobre a temática dos movimentos sociais e pudemos analisar a organização, funcionamento e potencialidades e limites das agremiações estudantis e dos sindicatos dos trabalhadores em educação. Assim, verificamos que a participação política e o exercício democrático que influenciam a escola e a educação, em geral, não se desenvolvem apenas no interior da escola. Mas, surge também da organização de diferentes grupos de indivíduos que reivindicam seus direitos e melhorias de vida. Algumas vezes, essa organização e luta pelos direitos torna-se difícil em virtude do abuso de poder e do uso de violência contra os indivíduos por parte de alguns governos. Todavia, a força popular organizada tem se mostrado, ao longo da história do Brasil e em outros países, muito vitoriosa, apesar do sofrimento e perseguições que passou. Nesse sentido, pudemos verificar que a participação política nos movimentos sociais traz muitos ganhos para os sujeitos participantes, os quais desenvolvem suas capacidades de liderança, análise crítica, autonomia, responsabilidade, sendo também, muito benéfica para a sociedade em geral.



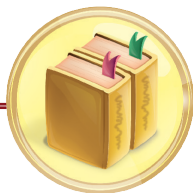
Autoavaliação

Estimados alunos,

Chegamos ao fim de nossa disciplina de Organização e Gestão da Educação Brasileira. Esperamos que todos e todas tenham adquirido mais conhecimentos e preciosos saberes a respeito da complexa realidade educacional. Nosso desejo, com essas aulas, foi não só viabilizar aprendizagens sobre os conteúdos dispostos, mas, principalmente, despertar a sede por mais conhecimento.

Como última atividade de autoavaliação, sugerimos que redija um texto crítico-analítico, verificando a relação entre os movimentos sociais e a educação. Pode-se escolher uma das organizações políticas que debatemos aqui: Grêmios Estudantis ou Sindicato dos Trabalhadores da Educação ou, pode-se escolher outro movimento social, como o Movimento Negro ou o MST etc. Em relação a esses últimos movimentos, é interessante que possam fazer breve pesquisa a respeito.

Assim, desenvolvam um texto que avalie os benefícios e malefícios das influências dos movimentos sociais na escola, na política pública, e etc.



Leitura complementar

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.



ANDRADE, Carlos Drummond de. **Contos Plausíveis**. Rio de Janeiro. Record, 1994.

ASSUNÇÃO, Marcelo de O. **Pensar a educação ou lutar por salários?** O sindicato e seu projeto educacional. In: OLIVEIRA, Inês B. de; DINIZ, Reinaldo R. (Orgs.) Ação sindical, ação educativa e produção acadêmica. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BASTOS, Maxwell Monteiro. **“Depois que a crise passar você me chama”**: sobre a formação dos professores e o problema do distanciamento entre o núcleo dirigente e a base de representação no Sepe/RJ. In: OLIVEIRA, Inês B. de; DINIZ, Reinaldo R. (Orgs.) Ação sindical, ação educativa e produção acadêmica. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GRÁCIO, Juçara da C.; AGUIAR, Regina C. F. **Grêmios estudantis**: construindo novas relações na escola. In: BASTOS, J. B. (Org.) Gestão Democrática. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

Fonte das figuras

Fig. 01 - <http://blogs.estadao.com.br/marcelo-rubens-paiva/files/2010/05/drumomnd.jpg>

Fig. 02 - <http://coletivo28dejunho.files.wordpress.com/2012/01/pinheirinho-2.jpg?w=300&h=178>

Fig. 03 - <http://files.revistareciclarja.com/200000805-b34e3b448b/movimento%20estudantil.jpg>

Fig. 04 - <http://vitalvereador.files.wordpress.com/2011/05/lula-com-movimentos-sociais021.jpg?w=614&h=328>

Fig. 05 - http://3.bp.blogspot.com/-011QutI46DM/T5G3ymKZkRI/AAAAAAAAA_k/3e4uQjUf05Y/s320/cartaz_gremio_gr.jpg

Fig. 06 - <http://mylamultimedia.files.wordpress.com/2010/10/026417290001.jpg?w=300&h=185>

Fig. 07 - http://www.americano.metodistadosul.edu.br/imagens/internas/gremio_estudantil.JPG

Fig. 08 - <http://imageshack.us/photo/my-images/854/semitulo1rwb.jpg/>

Fig. 09 - http://portalctb.org.br/site/images/stories/ilustracoes/une_ctb.jpg

Fig. 10 - http://3.bp.blogspot.com/_KITQCROC5uo/TOXHexugp5I/AAAAAAAAAT8/2mJmyZdAc9Q/s400/ID_47_Sindicato%252520forte.jpg

Fig. 11 - http://s2.glbimg.com/1RJqSdBcTphM_UIRuh09XqsUrcJOZvPm8XLysPeFXxhloz-HdGixxa_8qOZvMp3w/s.glbimg.com/jo/g1/f/original/2012/08/06/professores.jpg

Fig. 12 - http://adufes.org.br/site/sites/default/files/styles/topleft_noticia/public/imagens_andes_homepage/professor%20em%20luta.jpg