

OFICINA DE ESCRITA

Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack
(Org.)

SÉRIE PESQUISA EM
CIÊNCIAS HUMANAS, V. 9



Oficina de escrita



Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai
e das Missões

Reitor

Luiz Mario Silveira Spinelli

Pró-Reitora de Ensino

Rosane Vontobel Rodrigues

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação

Giovani Palma Bastos

Pró-Reitor de Administração:

Nestor Henrique de Cesaro

Campus de Frederico Westphalen

Diretora Geral

Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica

Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo

Clóvis Quadros Hempel

Campus de Erechim

Diretor Geral

Paulo José Sponchiado

Diretora Acadêmica

Elisabete Maria Zanin

Diretor Administrativo

Paulo Roberto Giollo

Campus de Santo Ângelo

Diretor Geral

Gilberto Pacheco

Diretor Acadêmico

Marcelo Paulo Stracke

Diretora Administrativa

Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

Campus de Santiago

Diretor Geral

Francisco de Assis Górski

Diretora Acadêmica

Michele Noal Beltrão

Diretor Administrativo

Jorge Padilha Santos

Campus de São Luiz Gonzaga

Diretora Geral

Sonia Regina Bressan Vieira

Campus de Cerro Largo

Diretor Geral

Edson Bolzan



CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

Denise Almeida Silva (URI)

Conselho Editorial

Acir Dias da Silva (UNIOESTE)

Adriana Rotoli (URI/FW)

Alessandro Augusto de Azevedo (UFRN)

Alexandre Marino da Costa (UFSC)

Antonio Carlos Moreira (UNOESC/URI)

Breno Antonio Sponchiado (URI/FW)

Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)

Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)

Claudir Miguel Zuchi (URI/FW)

Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)

Dieter Rugard Siedenberg (UNIJUI)

Edite Maria Sudbrack (URI/FW)

Elisete Tomazetti (UFSM)

Elton Luiz Nardi (UNOESC)

Gelson Pelegrini (URI/FW)

João Ricardo Hauck Valle Machado (AGES)

José Alberto Correa (Universidade do Porto, Portugal)

Júlio Cesar Godoy Bertolin (UPF)

Lenir Basso Zanon (UNIJUI)

Leonor Scliar-Cabral Professor Emeritus (UFSC)

Liliana Locatelli (URI/FW)

Lizandro Carlos Calegari (UFSM)

Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)

Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)

Luiz Fernando Framil Fernandes (FEEVALE)

Maria Cristina Gubiani Aita (URI)

Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUI)

Maria Teresa Cauduro (URI/FW)

Marília dos Santos Lima (PUC/RS)

Mauro José Gaglietti (URI/Santo Ângelo)

Miguel Ângelo Silva da Costa (UNOCHAPECO)

Nestor Henrique De César (URI/FW)

Noemi Boer (URI/Santo Ângelo)

Patrícia Rodrigues Fortes (CESNORS/FW)

Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS/FW)

Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)

Sibila Luft (URI/Santo Ângelo)

Tania Maria Esperon Porto (UFPEL)

Vagner Felipe Kühn (URI/FW)

Vicente de Paula Almeida Junior (UFFS)

Walter Frantz (UNIJUI)

Ximena Antonia Diaz Merino (UNIOESTE)

Edite Maria Sudbrack
(Org.)

Oficina de escrita

Série Pesquisa em Ciências Humanas, v. 9



Frederico Westphalen

2014



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Organização: Edite Maria Sudbrack
Revisão Linguística: Wilson Cadoná
Revisão metodológica: Responsabilidade dos autores
Capa/Arte: André Forte
Diagramação: Tani Gobbi dos Reis

**O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).
Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.**

Catlogação na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

O27 Oficina de escrita [recurso eletrônico] / Organizadora Edite Maria Sudbrack. – Frederico Westphalen : URI – Frederico Westph, 2014.

181 p. – (Série Pesquisa em Ciências Humanas; v. 9)

ISBN 978-85-7796-134-4

1. Ciências Humanas. 2. Educação. I Sudbrack, Edite Maria.
II. Título. III. Série

CDU 37

Bibliotecária Gabriela de Oliveira Vieira



URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Prédio 8, Sala 108
Câmpus de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744 9200 – Fax: 55 3744-9285
E-mail: editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Sumário

OFICINA DE ESCRITA	8
Edite Maria Sudbrack	
INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRÁTICA DE ENSINO: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	11
Izaura Ceolin dos Santos	
OS BENEFÍCIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR NOS CURSOS DE TECNOLOGIA	24
Rute Rosângela Dalmina	
O IMPACTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO TRABALHO DOCENTE	32
Lídia Oliveira Magalhães	
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	37
Aline Zanatta	
REFLETINDO POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	45
Vanderlei Gularte Farias	
AVALIAÇÕES EXTERNAS CONTRIBUEM PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO?	57
Rosilei Heck Lauschner	
EDUCAÇÃO FÍSICA: CONQUISTAS E DESAFIOS	67
Fábio André Frigeri	
POLÍTICAS, POLÍTICAS PÚBLICAS, ESTADO E EDUCAÇÃO	73
Luiz Antônio Cantarelli	
POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E AS INFLUÊNCIAS DO MODELO NEOLIBERAL	82
Charline Beatrice Ritter Beregula	

POLÍTICAS E PRÁTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: UMA BREVE HISTORICIDADE	93
Eduardo Guarienti	
ENTRE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFESSORES: ONDE FICA A AUTONOMIA DO PROFESSOR	110
Eliberto Lanza Cavalheiro	
GESTÃO ESCOLAR: CONCEITUAÇÕES E INFLEXÕES	121
Adriane Maria Sell Giehl	
Edite Maria Sudbrack	
CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES	130
Adilson José de Almeida	
A POLÍTICA EDUCACIONAL E SUAS INTERFACES: INTERFERÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS	149
Ana Paula Duso	
Edite Maria Sudbrack	
PROUNI, CORPO E PODER - POLÍTICA DE INCLUSÃO?	163
Vanusa Kerscner	
Arnaldo Nogaro	
AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.	175
Leonice Elci Rehfeld Nuglisch	

Oficina de escrita

Edite Maria Sudbrack

Início esta apresentação ressaltando que o tema desta coletânea não tem a pretensão da originalidade. Trata-se do resultado de um estudo inicial realizado na disciplina de Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, cujas produções são veiculadas, neste volume, à “Série Pesquisa”. Representa, com efeito, um exercício primeiro de produção proposto aos mestrandos na perspectiva do ofício da escrita.

A temática das políticas e da gestão da educação tem sido objeto de estudos nas últimas décadas no Brasil, impulsionados pela maior democratização da sociedade, pela interferência dos organismos internacionais, via de regra, financiadores das Políticas Educacionais, pela globalização econômica e pela competitividade decorrente, exigindo novos formatos e novos modos de formação em todos os níveis.

Abordada em várias perspectivas e concepções, as Políticas Educacionais podem auxiliar na compreensão dos cenários complexos pelos quais transitam os sistemas educativos. O debate acerca das políticas de educação carecem, por vezes, de articulações mais abrangentes do que os seus contextos microinstitucionais, há que ter em mente, seus processos regulatórios e prescrições hegemônicas que homogeneízam as ações educativas em diferentes contextos socioculturais. Vale dizer que, o processo educacional viabiliza-se pela ação do Estado, em determinado contexto sociocultural e sob as múltiplas formas de regulação e regulamentação de funcionamento.

A complexidade da Educação supõe considerar diferentes mecanismos que orbitam em seu entorno, tais como, Estado, democracia, descentralização, participação e autonomia e também o controle social necessário para viabilizar tais categorias.

O exercício, implicado nos textos ora anunciados, apresentam ensaios analíticos sobre o tema das Políticas Públicas de Educação, enquanto balizadores das construções de pesquisa dos acadêmicos.

Ao ensejo em que se aprova o novo PNE renovam-se as expectativas esperançosas de novos rumos para as Políticas Educacionais e para a universalização com qualidade da educação básica, e, paulatinamente, da Educação Superior, eis, pois, um exercício de novas utopias.

O caráter diretivo do Banco Mundial, por meio de projetos e programas voltados para os países periféricos, consubstancia-se na implementação de Políticas Educacionais. Nesta perspectiva, insere-se o texto “A política educacional e suas interfaces: interferência dos organismos internacionais.”.

Em tempos de novo PNE é oportuna a análise entabulada pelo artigo “Conferencia Nacional de Educação: algumas reflexões”, realçando o espaço democrático aberto pelo Poder Público, articuladamente à sociedade Civil nos rumos da Educação Nacional.

Em “Gestão escolar: contextualização e inflexões” o texto tece a análise dos conceitos de gestão democrática, na perspectiva da aprendizagem de todos os alunos.

O tema da avaliação em larga escala tem ocupado lugar nas pesquisas pós década de 1990, em face dos testes estandardizados e das exigências da avaliação. A perspectiva trazida pelo artigo “Entre avaliação em larga escala e as práticas educativas dos professores: onde fica a autonomia do professor?” o autor transita pela inevitável interferência da avaliação nos currículos e na prática pedagógica docente.

O resgate das principais políticas educacionais no Brasil é abordado pelo artigo “Políticas e práticas Educacionais no Brasil: uma breve historicidade” e por “Política Pública e Educação e as Influências do Modelo neoliberal”.

O que é Política? O que é formulação de políticas no setor da educação?

Na esteira deste questionamento transitam os textos: “Políticas, Políticas Públicas, Estado e Educação” e “Refletindo Políticas Públicas Educacionais” destacando os elementos-chave que as constituem, democracia, público, regulação, estado, entre outros.

Na sequência das produções desta coletânea anunciamos a contribuição das políticas educacionais para a prática do professor de Educação Física, a qual está introduzida no artigo “Educação Física: conquistas e desafios”.

Em linha de argumentação semelhante, insere-se o texto “O Impacto das Políticas Públicas Educacionais no Trabalho Docente”. A contribuição deste ensaio reflete sobre a saúde docente e a qualidade de vida do professor, face aos determinantes e exigências da sociedade globalizada, desencadeadas pelas políticas públicas.

O olhar interdisciplinar como prática educativa, situa no bojo das políticas educacionais esta possibilidade. A reflexão “Interdisciplinaridade Como Prática de Ensino: um olhar sobre as Políticas Públicas Educacionais” relaciona as políticas educacionais com a possibilidade de uma prática interdisciplinar.

As políticas educacionais abrangem vários níveis e modalidade de ensino. No escopo

de revelar as que incidem sobre os cursos de tecnologia, o texto “Os Benefícios das Políticas Públicas para a Qualificação do Trabalhador nos Cursos de Tecnologia” debruça-se sobre as demandas que impactam sobre a educação superior de tecnologia.

O desafio da inclusão revela-se presente nas instituições escolares demandada pela legislação e pelas políticas educativas. Com esta intenção, o artigo “Políticas De Formação De Professores: Um Olhar Para A Educação Inclusiva” retrata a necessidade em compreender as políticas da área, por parte dos profissionais da educação.

Nesta mesma vertente, “Avaliações Externas Contribuem para a Alfabetização e o Letramento?” propõe a análise do processo avaliativo numa perspectiva crítica, impulsionado pelas várias modalidades de avaliação em larga escala que impactam sobre a alfabetização e o letramento.

As contribuições deste número do *E-book*, Série Pesquisa, têm o propósito de contribuir com o estudo das políticas educacionais, as quais devem assegurar a atenção ao contexto social em que se inserem. Levar em conta tal contexto, tanto intencional, quanto não intencional, e os diferentes sujeitos envolvidos e seus interesses, faz-se condição inapelável (BURTON, 2014).

REFERÊNCIAS

BURTON, G. Teorizando o Estado e a Globalização na política e política educacional. **Práxis Educativa**, v. 9, n. 2, p. 315-332, jul./dez. 2014.

Interdisciplinaridade como prática de ensino: um olhar sobre as políticas públicas educacionais

Interdisciplinarity as a educational practice: a look at educational public policy

Izaura Ceolin dos Santos¹

RESUMO: Este artigo resulta das discussões e aprendizagens decorrentes da disciplina “Política e Gestão da Educação I”, do programa de Mestrado em Educação da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, a qual estuda as Políticas Educacionais e seus determinantes, bem como a organização da Educação Brasileira. Trata-se de uma revisão de literatura em textos e autores da área. Além disso, este trabalho visa demonstrar a importância do estudo das políticas para entender seus reais objetivos em busca de sanar conflitos e estabilizar a sociedade, ou seja, a capacidade de resolver problemas de uma forma pacífica e sua real influência no processo educativo. Neste trabalho, serão abordadas algumas políticas educacionais relacionando-as com a prática interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem. Este artigo busca dar algumas contribuições na área de formação de professores, com ênfase à necessidade de rever o que é ser educador ou educadora em direção a uma nova educação no século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais. Interdisciplinaridade. Química. Parâmetros Curriculares Nacionais.

INTRODUÇÃO

A Política é designada como esfera de atividades que “movem”, “comandam” um povo, um estado, uma nação. É um conjunto de interações que definem múltiplas estratégias para alcançar certos objetivos. Ela é fundamental para a cidadania de um povo. A partir deste entendimento, sabe-se que as diretrizes que norteiam a política educacional no Brasil estão alicerçadas em um conceito liberal, com diferentes concepções que fundamentam sua aplicabilidade.

A Política Educacional pertence ao grupo de Políticas Públicas sociais do país, as quais estão relacionadas com o poder social. Este instrumento de implementação dos movimentos e referenciais educacionais se faz presente através da Legislação Educacional. Para que possamos compreender melhor o significado dessa política, se faz necessário saber o que é Política Pública que é de responsabilidade do Estado. Com base em organismos políticos e entidades da sociedade civil, se estabelece um processo de tomada de decisões que

¹ Licenciada em Química. Mestranda em Educação – URI – Frederico Westphalen.

derivam das normatizações do país, ou seja, nossa Legislação.

As Políticas Públicas envolvem todos os grupos de necessidades da sociedade civil, que são as Políticas Sociais. Estas determinam o padrão de proteção social implementadas pelo Estado, voltadas em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais dentre eles o direito à educação. Para que este direito seja garantido com qualidade e de forma universal é implementada a Política Educacional (ABREU, 1993).

As políticas educacionais são parte das políticas públicas de um estado. As políticas públicas são caracterizadas pela reflexão, elaboração e implantação de projetos de governo voltados para setores específicos da sociedade, dentre eles a educação. Sua finalidade é encaminhar e resolver os problemas educacionais a partir da Constituição Federal e instrumentos legislativos reguladores que representam a vontade coletiva.

No decorrer dos anos no Brasil, a Política Educacional foi definida de formas diferentes, com várias reformas contemplando aspectos curriculares, de avaliação, de formação de professores, de financiamentos e de gestão educacional. Estas formas de organização buscam objetivos como a equidade, a racionalidade, a eficácia e a eficiência. Sabe-se que por ser um elemento de normatização do Estado e que envolve interesses políticos diversos, a Política Educacional de um país deve ser guiada pelo povo, respeitando o direito de cada indivíduo e assegurando o bem comum. Compreende-se, que, de fato, o exercício de construir uma Política, não se trata de um trabalho fácil de ser realizado, pois circunda uma nação, seus anseios, objetivos e valores, e estes elementos não podem ser esquecidos por aqueles que assim fazem nascer o molde da educação de um povo. É importante salientar que a educação veio sendo tomada como um instrumento para a redução da pobreza e para alavancar níveis de vida mais elevados, baseado em um crescimento sustentável (BANCO MUNDIAL, 1990).

Políticas educacionais são atribuídas a uma série de medidas anteriormente planejadas colocadas em prática por um governo, seja estadual ou municipal. Criam acessórios importantes para elevar a educação no meio da sociedade local, como a organização de escolas e melhorias nos ensinos. As políticas educacionais abrangem a todos os setores da nossa sociedade, sendo assunto de grandes debates, principalmente no campo das instituições, tornando-se de grande importância para as pesquisas. Esta temática revela-se significativa no sentido de avaliar as políticas educativas vigentes. Segundo Freitag (1987, p. 36), “[...] a política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais”.

Ainda, em relação às políticas educacionais, vale dizer que compõem também, um

grande elo com a gestão da educação, sendo compreendida como:

O processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada, sendo que a gestão da educação está intimamente ligada às políticas públicas no campo educacional, pois a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando aspectos concretos às direções traçadas pelas políticas (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 147).

Desta maneira, cabe salientar que as políticas públicas no Brasil são mantidas pelas organizações financiadoras, principalmente pelo Banco Mundial (BM), instalado com o objetivo de financiar os países após a segunda Guerra Mundial e, posteriormente, juntamente com o BIRD e o FMI, exerceram um papel de extrema influência na implementação das políticas educacionais (MÉSZÁRIOS, 1989, p. 89).

A Política Educacional deve ser entendida como parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento global, com o projeto de sociedade que se tem e que se realiza por meio da ação do Estado e de seus protagonistas.

Quanto às políticas públicas para a educação, se constituem em fração da política pública. Segundo Abreu (1993, p. 5), normalmente, a primeira ideia que vem à mente, quando se fala em políticas públicas, é de que estas sejam “[...] uma decisão ou de medidas políticas implementadas pelos aparelhos estatais ou agências governamentais”, isto porque políticas públicas estão ligadas à função reguladora do Estado.

As políticas educacionais podem ser entendidas como parte das políticas públicas, atendendo, com efeito, a um determinado setor do todo: a educação. Contudo, para definir política educacional, segundo Martins, deve-se ter um cuidado, pois:

A política educacional também não pode receber uma definição terminal. Como processo ela se revela em cada época histórica, em cada contexto, em cada momento dado da organização dos seres humanos em uma ou várias formas concomitantes da ação humana, com uma dinâmica, uma força motora própria, que impulsiona e dita sua relação com as demais esferas do mundo social (MARTINS, 1993, p. 08).

Num sentido mais prático, quando se refere à política educacional, se está tratando de ideias e de ações. E, sobretudo, de ações governamentais, reconhecendo que “[...] a análise de política é, por definições, estudar o governo em ações” (SOUZA, 2003, p. 53).

Pode-se questionar então, se as políticas públicas no campo educacional, que normalmente vemos implementadas ou discutidas em diferentes fóruns e instâncias, são de fato demandas amplas da população.

A gestão é o mecanismo pelo qual as políticas educacionais são viabilizadas e desenvolvidas, ensaiando um conceito, podemos dizer que a gestão da educação é entendida

como o “[...] processo político administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada” (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 147), sendo que “[...] a gestão da educação está intimamente ligada às políticas públicas no campo educacional, pois a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando aspecto concreto às direções traçadas pelas políticas” (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 147).

A gestão da educação trata das formas de organização das ações e a gerência dos processos iniciados pelas políticas públicas ou pelas demandas sociais imediatas. Desse modo, a gestão da educação caracteriza-se por dar corpo, forma, concretude às direções traçadas pelas políticas educacionais, gerenciando-as.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA X INTERDISCIPLINARIDADE

O Brasil, no decorrer de sua história e de seus governos, propôs diversos tipos de políticas educacionais que contribuíram para evolução da educação. Destaca-se dentre as diversas políticas e em especial a educacional, uma infinidade de leis, pareceres e resoluções a serem seguidas. Um das leis mais importantes é a Constituição Federal de 1988, que determina alguns fins e princípios para a Educação brasileira e LDB (Lei 9394/96) criada em 1996, que é a lei geral da educação brasileira. Como o próprio nome diz, dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional.

Outra política pública aliada à Constituição Federal e à LDB, que prioriza as ações na área da educação adotadas para a educação básica, visando expandir e melhorar sua qualidade para fazer frente aos desafios postos por um mundo em constante mudança são as novas Diretrizes Curriculares Nacionais. Esta proposta de organização curricular do Ensino Médio por áreas de estudo - indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), parecer CEB/CNE nº 5/2011, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24 de janeiro de 2011, contempla grupos de disciplinas cujo objeto de estudo permite promover reflexões sobre a prática diária do professor, o planejamento de suas aulas e ações interdisciplinares com abordagens complementares e transdisciplinares as quais podem ser consideradas um avanço do pensamento educacional. Mesmo apresentando-se como uma proposta sem caráter de obrigatoriedade pretende ser “um referencial comum para a educação escolar no Brasil”, tendo em vista uma formação de qualidade, e assumem a feição de política pública ao

situarem-se como uma orientação oficial que:

[...] estabelece uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados a sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (BRASIL, 1999, p. 36).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), juntamente com as Diretrizes Curriculares são princípios básicos para a elaboração das matrizes de referência. Foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.

Segundo as orientações dos PCN's, o currículo está sempre em construção e deve ser compreendido como um processo contínuo que influencia positivamente na prática do professor. Com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos, os currículos devem ser revistos e sempre aperfeiçoados.

Observa-se que o ensino no Brasil está mudando. A consolidação do estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.

As Diretrizes, como proposta política, cumprem um duplo papel de difundir os princípios de reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Além disso, propõem um currículo que possua vínculo com os diversos contextos da vida do aluno, baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações. Ressalta-se que esta proposta serve para auxiliar o professor no planejamento de suas aulas, contribuindo para sua atualização profissional, além de buscar significado ao conhecimento escolar mediante a contextualização e a interdisciplinaridade, evitando a compartimentalização e incentivando o raciocínio e capacidade de aprender. Este modelo educacional buscou a reorganização curricular em áreas do conhecimento com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos de maneira mais contextualizada como sujeito produtor do conhecimento e participante do mundo do trabalho.

Lima (1998) destaca que a escola é considerada um *locus* de atuação social real, no

qual as relações sociais são vastas, podendo ocorrer experiências que contribuam para a conservação ou para a emancipação humana. Sendo assim, percebe-se que um dos focos desta nova política educacional são as práticas interdisciplinares, afinal nas sociedades tradicionais, a estabilidade das organizações políticas, produtivas e sociais, garantia um ambiente educacional relativamente estável. Agora, com a velocidade do progresso científico e tecnológico torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se atualização contínua e colocando novas exigências para a formação dos cidadãos.

1.1 Uma proposta para fazer frente a tais desafios é o exercício interdisciplinar

Segundo Fazenda (2003), a interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália em meados da década de 1960, num período marcado pelos movimentos estudantis que, dentre outras coisas, reivindicavam um ensino mais sintonizado com as grandes questões de ordem social, política e econômica da época. No final da década de 1960, a interdisciplinaridade chegou ao Brasil e logo exerceu influência na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71. Desde então, sua presença no cenário educacional brasileiro tem se intensificado e, recentemente, mais ainda, com a nova LDB Nº 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Segundo os PCN a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar.

Além de sua forte influência na legislação e nas propostas curriculares, a interdisciplinaridade ganhou força nas escolas, principalmente no discurso dos professores dos diversos níveis de ensino. Para Fazenda (2003), a interdisciplinaridade se revela mais como processo que produto, ou seja, corresponde ao ato de construir pontes entre as diferentes disciplinas, permitindo que o conhecimento produzido ultrapasse os limites disciplinares e destaca a compreensão da interdisciplinaridade numa categoria de ação, diferenciando-a das disciplinas, que estariam na categoria de conhecimento. Em geral, cada profissional utiliza a interdisciplinaridade da forma como a entende ou que lhe convém ou, ainda, que julga ser a mais adequada.

O desafio da interdisciplinaridade remete a questões constantes de reconstrução na formação humana, levando em consideração a história da existência do homem e suas transformações sociais, culturais e éticas. A Universidade exerce um papel culminante no que

concerne à formação do sujeito, pois, tendenciosamente, fragmenta o conhecimento, impondo uma visão tecnicista e positivista dentro dos muros institucionais. Romper com essa tendência, fragmentadora e desarticuladora é uma forma de contribuir para novos cenários de saberes, pois a interdisciplinaridade insere-se nos processos de trabalho, no cotidiano das pessoas, aproximando-se de uma necessidade imediata humana devido às inúmeras demandas que são impingidas ao sujeito na sociedade contemporânea (LIMA, 1998).

Dessa forma, a ação interdisciplinar constitui uma ferramenta necessária para uma política institucional, legitimando uma prática inovadora que estimula a sociedade a pensar, refletir, compreender e agir de forma consciente e preventiva frente aos desafios que se apresentam.

Segundo Ivani Fazenda (1991, p. 24):

Aprender a pesquisar, fazendo pesquisa, é próprio de uma educação interdisciplinar, que, segundo nossos dados, deveria se iniciar desde a pré-escola. Uma das possibilidades de execução de um projeto interdisciplinar na universidade é a pesquisa coletiva, em que exista uma pesquisa nuclear que catalise as preocupações dos diferentes pesquisadores, e pesquisas-satélites em que cada um possa ter o seu pensar individual e solitário. Na pesquisa interdisciplinar, está a possibilidade de que cada pesquisador possa revelar a sua própria potencialidade, a sua própria competência.

A prática interdisciplinar é uma forma de contribuir para novos cenários de saberes, que refletirão no cotidiano e nas relações de trabalho dessas instituições. Consiste na extrusão de uma ciência dura, dando lugar a mudanças nas matrizes curriculares das escolas no ensino fundamental, básico e superior, como forma do aluno ser o mediador do seu conhecimento e buscar um domínio das suas investigações, por meio de experiências e parcerias entre diferentes ciências. Novas possibilidades pedagógicas que se apresentam permitem inferir que, já em 2020, haverá um novo perfil de instituição e de aluno, voltado às realidades da nova década que adentrará. A tecnologia e o comportamento humano nesse momento gerarão novos paradigmas de gestão acadêmico-pedagógicas e administrativas.

Como observa Franco (1997, p. 56) “[...] a exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcreva sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para colher as contribuições das outras disciplinas”. Quiçá esse seja o maior repto para que a interdisciplinaridade ocorra na prática: observar as fronteiras de cada disciplina.

A prática interdisciplinar requer uma mudança paradigmática no que se refere à formação dos sujeitos, aos conteúdos disciplinares e à lógica de que uma disciplina por si só é a detentora do grande saber. No entanto, os currículos escolares quase sempre são engessados,

arraigados de pré-requisitos, não permitindo ao alunado se aproximar dos desafios contemporâneos para exercer seu papel de cidadão.

Essa ação de ruptura do conhecimento técnico em prol de metodologias significativas, considerando a produção de sentido pelos sujeitos em situações permanentes de interação e diálogo e em integração com o seu meio, promove os valores éticos presentes na cooperação, na tolerância, na abertura diante do novo e no respeito à vida e a suas manifestações.

A interdisciplinaridade, ação que leva à ruptura mencionada acima, tem como indicador de sua atividade a práxis, baseando-se na experiência e servindo-se dela como material a ser retrabalhado teoricamente, tanto na relação professor-aluno quanto na relação de pesquisadores entre si. Desse modo, ao operar com diferentes campos, o sujeito envolvido na rede interdisciplinar - aluno ou professor - só chega a algum tipo de sistematização como efeito retroativo do ato conjunto de repensar a experiência, seja ela de cunho teórico, sensorial ou laboratorial (FRANCO, 1997).

Segundo o autor citado (1997), o sujeito, com a prática interdisciplinar, não reduzirá os episódios ou o conhecimento. A práxis de sujeitos humanos, conjugando reflexão e empiria, que delimita/formata campos do saber, é uma ação realizada pelo homem, qualquer que seja ela, que o põe em condição de tratar o real pelo simbólico.

Os temas transversais, presentes na prática interdisciplinar, e criados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais são ferramentas necessárias para uma política institucional e legitimam uma prática inovadora que estimula a sociedade a pensar e refletir, compreendendo melhor a realidade e agindo de forma consciente e preventiva frente a possíveis desafios.

A escola precisa ter um caráter que vá além do ensino conteudista, que prime pela produção de conhecimento e de consciência, que não se estanque na relação ensino-aprendizagem, mas na direção da transformação e da emancipação humana (MÉSZÁRIOS, 1989).

É importante salientar que este conceito de interdisciplinaridade tem merecido destaque nos meios educacionais. No entanto, a interpretação dada ao termo tem sido polissêmica. A palavra interdisciplinaridade tornou-se comum no discurso de diferentes atores da sociedade, especialmente entre aqueles envolvidos com a educação.

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma

visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LUCK, 1995).

Para que o ensino das Ciências tenha um sentido útil e benéfico ao planeta e seus habitantes, é importante que seu estudo parta de ideias e fenômenos familiares aos alunos, e daí se expanda no sentido de englobar todo o conhecimento disponível na área. Como esse é um movimento permanente e de metas inatingíveis, percebe-se a importância da superação da visão fragmentada do ensino e do investimento em práticas interdisciplinares que contemplem relações com as outras áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade proporciona uma aprendizagem mais estruturada e rica, pois nela os conceitos estão organizados de forma a envolver o todo formado por duas ou mais disciplinas, podendo ser realizada com vários temas a serem estudados.

Segundo Rocha Filho et al (2007, p. 125):

O trabalho interdisciplinar é uma necessidade quando o objetivo é promover a aprendizagem, pois sem a integração de saberes e competências torna-se improvável que os conteúdos desenvolvidos nas escolas ganhem um significado capaz de motivar os alunos à reflexão e ao conhecimento.

A construção de uma didática interdisciplinar baseia-se na possibilidade da efetivação de trocas intersubjetivas. Nesse sentido, o papel e a postura do profissional de ensino que procure promover qualquer tipo de intervenção junto aos professores, tendo em vista a construção de uma didática transformadora ou interdisciplinar, deverão promover essa possibilidade de trocas, estimular o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribuir para a ampliação da leitura de aspectos não desvendados das práticas cotidianas (FAZENDA, 1994).

Nesse contexto, percebemos que a compreensão do processo de ensino e aprendizagem em Ciências Naturais é indispensável para que o professor consiga fazer com que o educando atribua significado aos conteúdos escolares e perceba que esta disciplina estuda conceitos relacionados inteiramente a fenômenos que ocorrem todos os dias em nossa vida. Por isso, a área de Ciências tem um enorme potencial para articular-se com outras áreas do conhecimento que podem ser trabalhadas de forma contextualizada.

Em relação à interdisciplinaridade, as orientações Curriculares para o Ensino Médio trazem:

Não basta uma justaposição de várias disciplinas para atingir a competência crítico-analítica. Trata-se da construção de um novo saber a respeito da realidade,

recorrendo-se aos saberes disciplinares e explorando ao máximo os limites e as potencialidades de cada área do conhecimento. O quanto será ultrapassado do limite de cada disciplina dependerá do projeto inicialmente elaborado (BRASIL, 1999, p. 52).

A Interdisciplinaridade foi gestada tendo como princípio o estabelecimento de diálogos e intercâmbios entre as diversas áreas do conhecimento. Também surgiu para fortalecer a prática dos professores, permitindo que o ensinar e o aprender sejam construídos e reconstruídos e não apenas transmitidos como uma obrigação.

A ação interdisciplinar representa um princípio que norteia práticas pedagógicas em diversas escolas. Desta forma, se percebe que estudos sobre Interdisciplinaridade já vêm acontecendo há mais de 35 anos no Brasil. O objetivo geral deste movimento é a superação da concepção fragmentada do conhecimento, pressupondo uma relação de diálogos, trocas, comprometimento e, como nos diz a própria Ivani Fazenda, “mudança de atitude” (FAZENDA, 2003).

A Interdisciplinaridade procura por um conhecimento que não se atém a uma especialidade, um conhecimento que não seja compartimentado, que faz com que haja limitações e distanciamento da realidade do ser humano, comprometendo a qualidade do ensino e aprendizagem na escola.

O conceito do tema Interdisciplinaridade ainda gera dúvidas entre os professores, embora já venha sendo discutido há décadas, aqui no Brasil. No início a maior preocupação era em relação apenas ao conceito, hoje educadores também têm essa preocupação, porém se inquietam com a realidade, a história de vida e as concepções trazidas pelo ser humano que é ao mesmo tempo sujeito e objeto da educação.

Em seus primórdios os estudos sobre Interdisciplinaridade reivindicavam mudanças nas estruturas, nos meios escolares, com críticas contra o conhecimento ofertado na forma de gavetas, de forma separada, compartimentada, assim Ivani Fazenda (1995, p. 19) diz:

Esse posicionamento nasceu como oposição a todo o conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas Ciências, como oposição à alienação da academia de questões da cotidianidade às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno em uma única, restrita e limitada direção, e uma patologia do saber.

Enfim, percebe-se que a interdisciplinaridade, como política educacional pode servir como uma maneira de fortalecer a prática docente dos professores de Ciências, assim com de outras áreas do conhecimento, permitindo aos educandos a curiosidade em questionar,

interpretar, descobrir, analisar, construir conhecimentos, e não apenas memorizá-los de forma mecanizada. Acredita-se, que “[...] professor é o agente educacional que tem poder de promover o interesse científico que pode afetar positivamente toda uma comunidade de alunos.” (ROCHA FILHO et al., 2007, p. 16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política educacional, enquanto uma das políticas sociais, é a aplicação da ciência política para o setor educacional. A referência à política implica em ideias e ações. A política, portanto, remete ao espaço em que se manifesta a politicidade da educação. Ainda, pode-se destacar que as políticas educacionais têm por objetivo estabelecer mediações entre o sujeito e suas necessidades, aproximando diferenças entre capital e trabalho.

A implementação de políticas educacionais evidencia uma educação de qualidade. Uma política extremamente relevante que se tem experimentado, em diferentes espaços e tempos, são as práticas interdisciplinares e suas possibilidades de transformação das práticas docentes com ciência e consciência. Portanto, reconhece-se, também, a possibilidade da interdisciplinaridade ser vivenciada na prática. Percebe-se, ainda, a necessidade de se falar em “práticas” e nunca em uma prática, como é próprio da natureza interdisciplinar. A reorganização curricular em áreas do conhecimento tem o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização.

Em uma proposta pedagógica interdisciplinar inovadora, provocadora e apaixonante, as certezas são derrubadas, e novos jeitos de ensinar e aprender precisam ser descobertos. A construção de uma prática interdisciplinar pressupõe a percepção da diferença, a admissão da falta, do limite, da incompletude e a realização do propósito comum. A concepção interdisciplinar que tem sustentado a ação pedagógica traz em si uma intencionalidade, que é a de propiciar o exercício investigativo, reflexivo e comunicativo do ato pedagógico, do ser professor.

ABSTRACT: This study is a result of discussions and learnings which have arise from the course “Policy and Education Management I” program in Education at URI-Federico Westphalen campus which concentrates on educational policy and their determinants, as well the organization of Brazilian Education. This is a bibliographic review of texts and authors in the field. Furthermore, this paper demonstrates the importance of studying policies in order to understand its real objectives, seeking solve conflicts and stabilize society, i.e., the ability to solve problems in a peaceful way and its real influence in the

educational process. This work will address some of the educational policies relating to interdisciplinary practice in the teaching-learning process. Some contributions are provided with emphasis on the necessity to review what it is to be an educator within the new education systems of the 21st Century.

KEYWORDS: Educational policies. Interdisciplinarity. Chemistry. National Curriculum Standards.

REFERÊNCIAS

ABREU, H. A trajetória e o significado das Políticas Públicas: um desafio democrático. **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, v.1, n. 59, p. 5-20, dez. 1993.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. Pobreza. Washington: Banco Mundial, 1990.

BORDIGNON, G; GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A da S. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CHASSOT, Á. Documento 5: Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 229-241, jan./jun. 1996.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Didática e interdisciplinaridade**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

FRANCO, M. E. D. P. (Org.). **Universidade, pesquisa e inovação: o Rio Grande do Sul em perspectiva**. Passo Fundo: Edipuf; Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

FREITAG, B. **Política Educacional e Indústria Cultural**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

LIMA, Antonio Bosco. **Burocracia e participação: análise da impossibilidade de participação transformadora na organização burocrática escolar**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP: São Paulo, 1998.

LÜCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1994, 1995.

MARTINS, C. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MÉSZÁRIOS, I. **A necessidade do controle social**. São Paulo: Ensaio, 1989.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho nacional de educação. Câmara de educação básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012.

ROCHA FILHO, J. B.; BASSO, N. R. de S.; BORGES, R. M. R. **Transdisciplinaridade: a natureza íntima da educação científica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

SOUZA, C. Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.18, n. 51, p. 15-20, 2003.

TOMMASI, L. De; WARDE, J., Mirian. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Os benefícios das políticas públicas para a qualificação do trabalhador nos cursos de tecnologia

Os das public policy benefits for a qualificação do we trabalhador technology courses

Rute Rosângela Dalmina¹

RESUMO: As últimas décadas registram o crescente interesse do governo federal no campo denominado políticas educacionais, assim como a expansão do ensino superior em todo o país. Um dos principais motivos são as novas demandas que são obrigadas a se qualificarem para a inserção no mundo do trabalho. Com isso cresce a oferta de cursos e o credenciamento de IES que oferecem cursos de Tecnologia. Com a criação do SINAES, em abril de 2004 o SINAES – (Sistema Nacional de avaliação da Educação Superior), a partir daí as instituições se viram obrigadas a se adaptar às exigências e recomendações vindas do SINAES. Embora a intenção deste órgão é subsidiar o ato avaliativo, o impacto da política de avaliação adotada pelo SINAES nas instituições de educação superior de tecnologia está longe da realidade vivenciada pelas instituições que oferecem esta modalidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional. Educação Profissional e Tecnológica. Qualidade.

INTRODUÇÃO

A partir da LDB, Lei 9.394/96, a educação profissional ganhou um novo enfoque, voltado para as transformações do mundo do trabalho que proporcionaram um melhor entendimento quanto à necessidade da qualificação profissional para o trabalhador. Foi dentro desta perspectiva de promover a educação do trabalhador, que o Ministério da Educação e Cultura (MEC), percebeu a demanda dos cursos de tecnologia devido ao crescimento e desenvolvimento do Brasil nos últimos anos, principalmente com a ampliação da participação brasileira no mercado mundial e os grandes desafios enfrentados pelo país, por conta das contínuas transformações sociais ocasionadas pela velocidade que o conhecimento científico e tecnológico nos impõe, torna-se necessário no setor produtivo a obrigatoriedade de repensar o perfil do trabalhador deste novo cenário.

Para Shiroma, (2004, p. 9):

¹ Mestranda em Educação /URI Frederico Westphalen/RS - Programa de Pós Graduação em Educação. E-mail: dalminaru@hotmail.com

Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida.

À medida que o trabalhador vai se organizando politicamente, ele precisa construir espaços na sociedade para constituir-se como sujeito, capaz de construir sua própria história, individual e coletiva. A educação é um processo do qual o homem concretiza sua dimensão existencial social (DEMO, 2006).

Ainda para Demo (2006), este processo não ocorre sozinho, é preciso a participação do Estado, não apenas para cumprir um papel considerado "dever", mas compreender este dever como uma responsabilidade para garantir uma melhor distribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Conforme Silva (2010), o Estado não pode ser paternalista, devendo assegurar a livre escolha e a igualdade de oportunidades. As políticas públicas só teriam razão de ser se contribuíssem para ampliar a autonomia dos indivíduos no mercado. Sob esta perspectiva do ideário democrático liberal, muitas mudanças e reformas educacionais ocorreram mais sob pressão do que pela necessidade reconhecida como fator primordial que promove o desenvolvimento do trabalhador e gera o desenvolvimento dos pais com trabalhadores qualificados para seus postos de trabalho, impactando assim resultados positivos nos índices de trabalho, emprego e renda.

Diante deste quadro de mudanças decorrentes das políticas públicas, o trabalhador passa a ter mais direitos quanto ao acesso ao ensino superior. Foi a partir da década de 1990 que aumentam o número de vagas no ensino superior sob a forte pressão que o governo Fernando Henrique sofreu. A contribuição foi significativa para a implantação de políticas que promoveram grandes mudanças no sistema de ensino superior brasileiro. Até os dias de hoje podemos perceber o alto número de trabalhadores formados exercendo suas profissões devidamente legalizados e com registros nos órgãos competentes por terem concluído a graduação (BRASIL, 2014).

2 QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR COM FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Este incentivo possibilitou que o trabalhador tivesse acesso ao ensino superior com mais facilidade, principalmente pela implantação das políticas que proporcionaram maior

acesso e democratização do ensino. A formação entendida como profissão e a sua qualificação como trabalhador também sofreram mudanças, os benefícios das políticas do ensino favoreceram as classes consideradas de baixo poder aquisitivo que não apresentavam condições financeiras para prestar vestibular, trabalhar para se manter e cursar o ensino superior.

Com o incentivo das políticas dos anos de 1990, 2000 e mais recentemente, e com os recursos disponibilizados principalmente pelo fato da implantação destas, o Brasil passa a vivenciar uma nova realidade. Primeiro; o incentivo para a criação de novas faculdades e universidades privadas e públicas, segundo; a oferta de ensino a distância e terceiro a criação de cursos de tecnologia. O que até então não era comum se ver no sistema educacional brasileiro, passou a ser visto como uma grande oportunidade, principalmente dos empresários que passaram a atuar neste ramo da educação privada com ensino presencial e a distância. As faculdades e universidades passaram a ver um nicho de mercado altamente lucrativo e com um potencial econômico que poderia se tornar imperioso.

Para Rodrigo Capelato (2014) diretor executivo do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimento de Ensino Superior de São Paulo, o Setor educacional privado é o responsável por 1% do PIB do país.

Com as exigências cada vez maior do sistema neoliberal sobre o trabalhador, e a atualização dos currículos e do perfil profissional dos cursos, as instituições começam a organizar o seu projeto político pedagógico para atender as necessidades, que neste momento estão mais voltadas para o que o ministro Paulo Renato de Souza (2004) definiu como três objetivos da reforma universitária: a avaliação, a autonomia e a melhoria do ensino.

No governo de FHC, as políticas implantadas vêm ao encontro do dinamismo das novas tecnologias, a necessidade para criação de novos cursos e novas modalidades, assim como os conteúdos curriculares que compõem cada currículo, além do conhecimento especializado e capacidade para aprender continuamente desenvolvendo competências mais complexas e com maior conhecimento tecnológico.

Segundo Demo (2006, p. 15):

O trabalho sinaliza o pulsar profundo da natureza que precisa trabalhar para evoluir, do ser humano que precisa trabalhar para formar-se, fazer-se. O trabalho mais profundo do ser humano é a habilidade do fazer-se sujeito de história própria, construir sua autonomia relativa, arquitetar mundos alternativos. Formar-se é seu trabalho.

Com as necessidades do mercado e o fomento para a expansão do ensino superior, foi

necessário criar um sistema de avaliação que exercesse um poder sobre as universidades e faculdades, criando medidas para exercer uma avaliação regulatória para subsidiar os processos e políticas de avaliação da educação superior. Em abril de 2004 foi criado o SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior com esta finalidade.

Diante da legislação em vigor, surge um desafio para as instituições de educação superior que é buscar diversificar programas e cursos para qualificação. Estas políticas se tornaram um desafio para os gestores de IES que se viram obrigados a tratar de modo especial as políticas públicas de modo a atender a população que esperava por financiamentos estudantis ou linhas de créditos que lhes conferissem direito à educação. Inúmeros cursos foram criados, as universidades públicas foram obrigadas a expandir o número de matrículas e oferecer cursos no período noturno, além de atender outras particularidades da lei, as IES precisaram se enquadrar no sistema de cotas.

Considerando a importância e a necessidade da atuação da lei, os gestores e profissionais que estão na linha de frente das instituições de ensino reconhecem as fragilidades, as inconsistências e as amarras da lei, por outro lado o não cumprimento torna-se um ato sujeito a punição. Em meio a este emaranhado de significados do que a lei estabelece, a educação sempre foi um dos principais temas que vêm ocupando a agenda de debates.

Neste sentido, Silva (2010, p. 32) destaca que as políticas públicas são correlação entre o Estado e a sociedade, podendo-se conceber ou verificar um peso maior do Estado ou da sociedade em sua definição. À educação é conferido um lugar privilegiado no processo produtivo e econômico e para a inserção de grande parte da força de trabalho em uma sociedade permeada pelos códigos da modernidade que convive com o mercado globalizado, precisa incorporar os novos métodos e processos de produção nos diversos setores da economia frisou o ministro do trabalho e emprego Manuel Dias.

De certo modo, o processo de valorização da educação tem se mostrado numa concepção alicerçada na competitividade. Educar para o mercado, para as novas exigências do mundo do trabalho que requer um trabalhador muito mais dinâmico, flexível e com conhecimento técnico científico. Ao mesmo tempo não há como negar os impactos dos princípios neoliberais na política e na educação, que fez surgir deste processo uma complexa dinâmica que cria e recria novos processos de trabalho considerados hoje os responsáveis pelas atuais mudanças na natureza do trabalho e na concepção de educação.

Esses três fatores implicaram profundamente no planejamento global do sistema educativo, nas metas pedagógicas, administrativas e financeiras do sistema educacional

brasileiro, obrigando a comissão especial de avaliação da educação superior a discutir uma política capaz de rever a missão pública do sistema educacional brasileiro.

Conforme a LDB, a educação é um direito de todos. Para que a educação superior possa cumprir o seu papel, há que se levar em conta os aspectos do contexto educacional, os interesses internacionais, a atuação do poder público e a gestão da iniciativa privada neste processo.

Esta é uma questão que nos faz refletir sobre como as políticas de avaliação têm exercido um forte poder sobre as IES, principalmente ao que concerne a avaliação de cursos de tecnologia. Alguns pontos são considerados um tanto desconexos com as realidades das instituições, entre eles, a falta de interação entre o que é exigido para as instituições que oferecem cursos de bacharelado e licenciatura e as que oferecem cursos de tecnologia. Aqui entra uma particularidade que diz respeito às condições de ensino, a produção da qualidade acadêmica e a titulação docente.

Para Silva (2002) no que se refere às políticas de avaliação, verifica-se que estas têm ocupado fortemente um lugar de destaque no Brasil nos últimos anos, quando passou a ocorrer uma verdadeira massificação dos processos de avaliação de cursos. Alguns critérios extrapolam e vão além da natureza da instituição, como é o caso da titulação e a formação acadêmica dos professores, o número de vagas e o regime de trabalho dos docentes. Estes requisitos legais para cumprir a lei, incorporaram novos modelos de gestão acadêmica, possibilitando assim a articulação entre os interesses dos órgãos regulatórios do Ministério da Educação e o envolvimento dos gestores que enfrentam uma batalha por um ensino de qualidade, sem falar nos desafios complexos para garantir a permanência do estudante na instituição.

Como todo o documento pressupõe uma construção coletiva, deste amplo debate surgiram contribuições que orientaram e sistematizaram os processos avaliativos que nortearam o processo da concepção à regulação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O documento surgiu como base para uma nova proposta da educação superior, contemplado os cursos de tecnologia também.

Na visão do documento, Avaliação da Educação Superior vem como uma política de Avaliação com novas estratégias sobre a aplicabilidade do sistema na prática. A política de avaliação adotada pelo SINAES tem a intenção de produzir uma nova diretriz apoiada em pressupostos acadêmicos e políticos para reorientar os processos educativos.

O propósito do documento é exercer por meio de um papel pretensamente democrático

um convite para a sociedade participar ativamente dos projetos, mostrando a valorização da instituição na sua diversidade e pluralidade. O documento do SINAES salienta que é necessário construir um sistema nacional de avaliação da educação superior, articulando regulação e avaliação educativa.

A ênfase ao caráter mais emancipatório e menos regulador tem se mostrado mais no texto do documento do que na prática. A legislação básica dos cursos de tecnologia no documento carece de uma sintonia mais ampla com as exigências do mercado globalizado, das tecnologias e das demandas que chegam até as instituições.

O documento traz um conjunto de medidas legais que visam a articular as políticas institucionais e a implementação de ações que irão contribuir para transformar a realidade brasileira por meio do desenvolvimento da educação e da inovação tecnológica. Essa compreensão do papel e da potencialidade da educação profissional e tecnológica na regulamentação da oferta dessa modalidade educacional no país não depende unicamente das orientações do documento, depende muito da capacidade que as instituições terão para mobilizar e colocar em prática os objetivos e princípios da lei.

Alguns documentos foram determinantes para a política dos cursos de tecnologia, e passaram a servir de base legal para cada um dos sistemas de ensino, federal, estadual ou municipal, das instituições públicas e privadas que formam tecnólogos. O que não parece de acordo é a flexibilização do instrumento quanto as dimensões a serem avaliadas. Alguns itens não correspondem à realidade institucional, se a intenção da legislação é expandir com qualidade o ensino superior e garantir a qualificação profissional, é necessário rever os instrumentos de avaliação sem tirar a sua notoriedade, mas torná-lo mais acessível e justo para as instituições que oferecem curso superior de tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso um olhar crítico e uma análise cautelosa sobre as políticas públicas, em especial a legislação para o ensino superior de tecnologia. Esse olhar e essa abordagem de avaliação aplicada igualmente para todas as instituições que oferecem ensino superior no Brasil, faz grande diferença para a criação e oferta de cursos.

Sem dúvida a expansão das Instituições que oferecem ensino superior cresceu em todo o país, e com isso oportunizou que o trabalhador pudesse se qualificar para os diversos postos de trabalho.

Para atender a estas demandas, surgiram os cursos de tecnologia, que diferem-se muito

dos cursos de bacharelado e licenciatura. Os cursos de tecnologia têm uma finalidade específica, além de trazer como requisito essencial conciliar teoria e prática.

Dentro deste enfoque, percebeu-se que o SINAES utiliza a mesma avaliação para as três modalidades de cursos, sem levar em consideração as particularidades de cada uma. Por outro lado, estudar este tema nos ajuda a compreender este conjunto de variáveis que interferem no processo de avaliação, que envolve questões estratégicas quanto a uma perspectiva ampla de uma avaliação baseada num instrumento democrático, capaz de envolver os sistemas e as instituições educativas, sem desconsiderar as particularidades, mas compreendê-las na sua essência.

ABSTRACT: The last decades record the growing interest of the federal government in the field called educational policies and the expansion of higher education throughout the country. One of the main reasons are the new demands that are required to qualify for inclusion in the working world. It grows with the provision of courses and accreditation of higher education institutions that offer courses in technology. To support this act was created in April 2004 SINAES - (National Evaluation System of Higher Education), from there the institutions have had to adapt the requirements and recommendations of SINAES welcome. While the intent of this body is to support the evaluative act, the impact of assessment policy adopted by SINAES in institutions of higher education technology is far from the reality experienced by institutions that offer this type of education.

KEYWORDS: Educational Policies. Vocational and Technical Education.

REFERÊNCIAS

APARECIDO CORDÃO, Francisco. A LDB e a nova educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, jan./abr. 2002.

BIBLIOTECA UNISINOS. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos (artigo de periódico, dissertação, projeto, relatório técnico e/ou científico, trabalho de conclusão de curso, dissertação e tese). São Leopoldo: Unisinos, 2013.

BRASIL. LDB. Lei 9394/96- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica: legislação básica**. 6. ed. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005. 368 p.

CAPELATO, Rodrigo. Ensino superior privado: oportunidades e limites para um crescimento sustentável. **Guia do Estudante**, Ensino Superior. São Paulo, p. 31. 2014.

DEMO, Pedro. Solidariedade pelo avesso: Pedagogia como efeito de poder. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/portal-mte/>. Acesso em: 02 abr. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Cecília Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. 3. ed. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Pedro Luiz Barros; COSTA, Nilson do Rosário. A avaliação de programas públicos: reflexões sobre a experiência brasileira. Brasília: Ipea, 2002

SINAES - **Sistema Nacional de Educação Superior: da concepção à regulamentação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 5. ed. revisada e ampliada. Brasília: Instituto Nacional De Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2009. 328 p.

O impacto das políticas públicas educacionais no trabalho docente

The impact of educational policies in teaching

Lídia Oliveira Magalhães¹

RESUMO: O presente texto resulta de pesquisa bibliográfica e objetiva expor a influência das políticas públicas educacionais à saúde do professor, uma vez que estas se fazem sentir de forma presente e frequente, afetando sua qualidade de vida e desencadeando as condições que permitem o seu adoecimento. Historicamente, alguns fatos foram determinantes para que o neoliberalismo fosse o fator produtor das exigências a serem cumpridas pelo corpo docente, uma vez que as determinações acontecem sem que haja voz ativa dos indivíduos que são executores da política educacional em vigência.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais. Trabalho docente. Saúde.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais brasileiras acompanham o desenvolvimento do mundo globalizado. O neoliberalismo, nas últimas duas décadas do século XX, estimulou a ampla reforma das políticas sociais, o que permitiu o discurso da modernização, aprimorando a noção de liberdade, livre-mercado e livre-consumo (CÓSSIO et al., 2010). Paralelamente, as pressões decorrentes destas políticas, influenciaram o trabalho docente e a saúde de quem o executa.

Brasil é um país cuja dimensão territorial assemelha-se a de um continente e nele vive um povo cosmopolita de pluralidade étnica. Ao aceitar-se esta realidade, vê-se que a disponibilidade da população de absorver múltiplos padrões de informação encontra-se presente no cotidiano, criando uma miscigenação cultural a partir da interação social.

É também o país que se encontra em constante transformação, ou, pelo menos, acredita-se nisto. Existe a ideia que cada participante desta nação tem a expectativa que, como povo, é possível formar e definir identidade, e, individualmente, sentir-se incluso socialmente.

A educação é o fator de maior influência para que se crie significância a tudo vivenciado no dia a dia, uma vez que a aprendizagem do viver não ocorre apenas no ensino formal, pois a cultura local, a relação com a ascendência genética e meio familiar e a

¹ Mestranda do PPGEDU – URI Frederico Westphalen.

interação social contribuem para que cada um, de forma exclusiva, desenvolva seus saberes e habilidades, mesmo que seu grupo de convívio tenha condições de vida semelhantes.

Por toda diversidade é que se faz necessário instituir-se políticas educacionais que motivem aqueles que são os que diretamente lidam com esta realidade: educadores e educandos. Porém estas vêm sendo implantadas sem que se observe como prioridade a sua função original que é educar. A administração central, em seu papel regulador, as implanta de forma impositiva, uma vez que as relações mercadológicas ditam o direcionamento que, naquele momento específico, é o mais conveniente.

1 HISTORICIZANDO ALGUNS FATOS

Historicamente, na década de 1920 e 1930, ocorreu à nível mundial uma grande crise econômica com desemprego em massa e perdas significativas no mercado monetário, vindo a desencadear a modificação do financiamento da força de trabalho. A utilização do fundo público em gastos sociais representa uma grande transformação no mundo capitalista, uma vez que o Estado passa a ser indispensável no controle da economia e da dinâmica social. Ao arcar com parte do custo de produção, o investimento governamental cria condições de promoção de empregos e regularidade financeira, permitindo que ocorra maior estabilidade à economia.

No Brasil vive-se a Era Vargas entre 1930 e 1945, com estímulo à industrialização, o que permite que, mesmo de forma parcial, exista melhora no padrão de qualidade de vida em relação à saúde, educação, moradia, emprego e direitos trabalhistas (ASSUNÇÃO; CARNEIRO, 2012).

No decorrer do século XX, em especial, na sua segunda metade, dissemina-se pelo mundo o projeto neoliberal, trazendo para todas as políticas sociais características universalizáveis, inclusive na educação. Seguem-se novas crises econômicas e políticas que possibilitam que o neoliberalismo tenha papel significativo na globalização, dando à intensificação mercantil uma crescente necessidade de mão de obra especializada como adequação ao desenvolvimento tecnológico e financeiro.

A partir da década de 1980, especialmente na década de 1990, sente-se que as políticas educacionais brasileiras passam a definir que a escolarização tenha objetivos voltados para empregabilidade como conotação estratégica para inclusão no mercado de trabalho, reacendendo o debate acerca do valor econômico da educação (LIMA, 2009, p. 476). Ao mesmo tempo, assumindo papel regulador, a administração central transfere para o educador a

responsabilidade de tudo que envolve a escola, alunos e pela própria educação. Os parâmetros de aprendizagem e de rendimento escolar passam a ser mensurados por avaliações impostas, sendo que estas veem-se alçadas a poderosos instrumentos de controle.

Ao se colocar em foco a educação básica, especialmente o ensino fundamental, observa-se que a forma padronizada e centralizada de avaliações não considera o contexto da realidade das escolas que se situam nas mais diversas regiões do país. A importância atribuída a estas, sobretudo as externas, direcionam as políticas públicas educacionais a uma perspectiva focada em resultados quantitativos, o que nem sempre corresponde a um desempenho de melhora de qualidade na educação.

A partir dos últimos cinco anos do século XX, acompanhando as reformas definidas pela administração pública, a descentralização educacional acompanhada de padronização pedagógica e administrativa impõe ao corpo docente a limitação de sua ação e autonomia quanto aos processos de ensino e aprendizagem a serem desenvolvidos, fazendo que a perda de controle sobre estes atos afetem aos professores em sua integridade física, psicológica e em seu desempenho profissional.

2 OS PROFESSORES E O IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Os educadores são os sujeitos que sofrem o maior impacto das políticas educacionais, pois, em sua atividade laboral, encontram-se divididos entre cumprir as orientações burocráticas exigidas pelo sistema e suprir a necessidade de atendimento do estudante.

Os professores, em especial os que mantêm contato direto com os alunos, sofrem pressões, no seu dia a dia, que afetam seu bem estar. Estão vulneráveis por não receberem a atenção necessária quanto às suas necessidades, tanto no que concerne a sua formação profissional, inicial ou continuada, como em aspectos específicos como condições de trabalho, adequação de carga horária e instrumental pedagógico e também em circunstâncias ligadas à qualidade de vida como transporte, assistência à saúde, alimentação, moradia e lazer.

A impossibilidade do professor de exercer dignamente seu trabalho, por não sentir-se valorizado pessoal ou financeiramente, propicia o desencadeamento precoce de doenças orgânicas e psicossomáticas que, cada vez mais, impõem ao educador que se afaste de suas atividades ou que se veja limitado em sua execução. Muito do adoecimento da classe docente decorre de sua impotência frente à realidade escolar, da desqualificação e da desvalorização do profissional, da impossibilidade de intervenção no meio social de seus educandos, da

sobrecarga de trabalho e da dificuldade de comunicação com aqueles que determinam as políticas educacionais e sua aplicação. Sendo assim, ao transferir-se ao professor a responsabilização pela educação, cria-se paralelamente as condições que favorecem o seu adoecimento.

Os males crônicos como Hipertensão Arterial Sistêmica e Diabetes Mellitus, apesar da influência genética, apresentam vários fatores desencadeantes e de risco, sobressaindo-se as pressões da rotina diária. Já as patologias músculo-esqueléticas e infecções estão intimamente relacionadas às condições inadequadas de trabalho e, ou, a sobrecarga deste. Porém, é cada vez mais frequente que as doenças psíquicas sejam incapacitantes, afastando o profissional da sala de aula e do meio educacional, uma vez que o sofrimento deste indivíduo frequentemente está relacionado à impotência e frustração frente a situações que modificam de forma negativa a relação entre professor e aluno.

As condições sociais, as relações de confiança, o comprometimento com o processo educativo interferem, igualmente, em educador e educando. Qualquer mudança que aconteça no ofício do educar afeta a relação professor-aluno. Porém, o processo escolhido para as condições de ensino ocorrem sem que a classe docente tenha qualquer papel decisório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A equidade social a partir da educação ainda não é realidade. Mesmo que os índices avaliatórios apresentem-se como satisfatórios, quando observa-se apenas números. Os programas que favorecem as interações sociais, estímulo e apoio à ciência, educação inclusiva e saúde na escola esbarram em pouco incentivo financeiro e falta de profissionais devidamente capacitados para que se consiga resultados que demonstrem-se eficientes e passíveis de influir positivamente na qualificação daquele que se capacita através da educação. Portanto, é imprescindível que as políticas educativas brasileiras definam como prioridade uma especial atenção à valorização daquele que transmite os conhecimentos para construção do saber, dando-lhe espaço, voz e condições dignas de exercer suas atividades laborais, fornecendo meios e métodos que privilegiem a qualidade profissional, atenção à saúde e à qualidade de vida.

ABSTRACT: The present text is resulted of bibliographical research and aims to expose the influence of educational public policies in the teacher's health, as these make them feel in present and frequential way, affecting the teacher's quality of life and triggering conditions that enable their illness. Historically, some facts were crucial to make the neoliberalism as the producer factor

of the requirements to be met by the teaching staff, since the determinations occur without being an active voice of individuals who are the executors of educational policy in effect.

KEYWORDS: Educational policies. Teaching. Health.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, M. F.; CARNEIRO, V.L. O papel do Estado e as políticas públicas de educação: uma análise das avaliações externas no ensino fundamental. **RBP**A

E, Porto Alegre, v. 28, n. 3, p. 645-663, set./dez. 2012.

CÓSSIO, M. F. et al. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. **RBP**A

E, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 325-341, maio/ago. 2010.

LIMA, Antonio Bosco de. Estado, Educação e controle social: introduzindo o tema. **RBP**A

E, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 473-488, set./dez. 2009.

Políticas de formação de professores: um olhar para a educação inclusiva

Polícies of teacher education: a look for inclusive education

Aline Zanatta¹

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo abordar as políticas de formação de professores em uma perspectiva inclusiva. A inclusão é uma realidade cada vez mais presente em nossa sociedade e principalmente em nossas escolas. Frente a isso, constatamos a necessidade de políticas de formação destes profissionais que irão atender alunos com alguma deficiência. A partir de obras de Imbernón (2011), Bauman (2007), Mantoan (2003), Zabala (1998), Lima (2009), Oliveira (2011), Dias e Ramos (2012) além da própria LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional serão abordados os principais desafios enfrentados na formação docente em tempos de mudanças e incertezas, além de políticas de formação de professores, mais especificamente àquelas ligadas à Educação Especial.

PALAVRAS-CHAVES: Formação de Professores. Educação Inclusiva. Políticas de Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando novos tempos, tempos estes de muitas mudanças e incertezas. De acordo com Bauman (2007) o mundo encontra-se fragmentado e automatizado, sendo cada vez mais incerto e imprevisível. Nada permanece por muito tempo sob a mesma forma, tudo é líquido e instável.

Não podemos ignorar que estes novos tempos interferem fortemente na forma como vemos e agimos no mundo, principalmente no cenário educacional. Novos temas estão sendo inseridos em nosso meio, o que não é diferente na educação. Dentro deste contexto citamos a Inclusão. Tema crescente e gerador de grandes debates.

Um dos grandes desafios da educação hoje é possibilitar o acesso e permanência de todos na escola, principalmente de crianças e adolescentes com deficiência. Para que isso aconteça são necessárias muitas mudanças, principalmente de paradigmas. Paradigmas estes de que pessoas com deficiências não são capazes de conviver e aprender em grupo.

Diante disso, o texto a seguir faz alguns apontamentos relacionados às políticas educacionais em uma perspectiva inclusiva, voltando o olhar para a formação dos

¹ Aluna do Curso de Pós-Graduação Stricto-Sensu, Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen.

profissionais da educação para atender a tal demanda, ou seja, de que toda a criança ou adolescente tem o direito de estar frequentando uma escola, indiferente de suas limitações.

1 CONTEXTO DA INCLUSÃO

Somos sabedores que a educação é um direito de todos. Direito esse que indefere classe social, cor, raça, religião e que deve ser ministrado em iguais condições de acesso e permanência. A própria LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 3º, Inciso I nos afirma isso.

Segundo o autor Góes (2004, p. 96)

O direito de todos saberem tudo e o dever de a escola ensinar tudo o que deve, a todos, significa encontrar formas, maneiras, estratégias para que esse direito seja exercido de fato. Estas formas não estão prescritas e nem poderiam estar, porque não são únicas, não são unilaterais, não são iguais para todos.

Desta forma, a escola tem a obrigação de ensinar e deve buscar formas alternativas para que o direito à educação de qualidade seja concretizado. Cabe ressaltar, que no contexto escolar nem todos são iguais, cada um tem suas limitações e ritmos, tendo a escola que se adaptar a isso.

Se a educação é um direito de todos, por que há um grande número de pessoas que não têm acesso a ela, principalmente aquelas com deficiência?

De acordo com a LDB, Artigo 58, entende-se por Educação Especial, a modalidade escolar oferecida preferencialmente em rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, ou seja, com deficiência.

Ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garante a estes educandos com deficiência currículo, métodos, recursos educativos além de profissionais especializados para atender as suas necessidades e garantir a socialização dos mesmos.

A inclusão é uma proposta inovadora, mas ao mesmo tempo desafiadora. Exige uma mudança de paradigma, principalmente no que diz respeito ao aceitar o aluno como ele é com suas limitações. É um trabalho em equipe, que faz com que todos os envolvidos reflitam sobre sua prática e busquem ofertar um ensino de qualidade. Vale dizer que:

- A inclusão é uma proposta transformadora de toda a comunidade escolar. Há transformação de paradigma, nos procedimentos de refletir a respeito e na prática pedagógica dos professores.
- Os professores precisam ser preparados para dar e receber suporte.
- Incluir na escola não é uma tarefa fácil porque as escolas são espaços excludentes.
- O foco do processo deve ser a aprendizagem do professor e do aluno.
- É necessário o acolhimento dos pais (GOMES, 2012, p. 38).

O termo inclusão está fortemente relacionado a uma educação para todos, na qual, através de um trabalho de cooperação, todos superam as barreiras do processo de ensino e aprendizagem e aprendem juntos. Assim:

A concepção de *inclusão em educação* que adotamos se refere à efetividade de uma *educação para todos* e expressa, dentro de um contexto educacional amplo, a realização de um trabalho pedagógico consciente para alcançar metas e objetivos educacionais que maximizem a participação e minimizem as barreiras à aprendizagem experienciadas por todos os alunos, independentemente da origem étnica, racial, socioeconômica e características pessoais aceitas ou não pelos grupos de convivência (SANTOS, 2006, p. 59).

Sendo a inclusão uma inovação no cenário educacional, cabe reforçar a questão do comprometimento por todos os envolvidos no processo, desde gestores, professores, pais, alunos enfim comunidade como um todo, visto que os mesmos devem assumir seu papel de verdadeiros agentes de transformação social.

Contraditoriamente, ao invés de estarmos incluindo um aluno acabamos excluindo-o. Grande parte das escolas não está preparada para receber alunos com deficiência, pois a sua presença gera modificações no ambiente escolar. Necessita-se de espaço físico, materiais especiais e principalmente professores especializados para atuarem com tais alunos. O que faz com que acabemos por resistir a ela. Ou seja:

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente para atender alunos com deficiência. Há também um movimento de pais de alunos sem deficiência, que não admitem a inclusão, por acharem que as escolas vão baixar e/ou piorar ainda mais a qualidade de ensino se tiverem que receber esses alunos (MANTOAN, 2003, p. 21).

Se primarmos por uma educação democrática, por que não possibilitar o acesso e permanência de todos na escola?

De acordo com Silva (2010) para que haja uma educação democrática, inicialmente, estado e povo precisam se educar mutuamente, aceitar as diferenças e a diversidade humana. Só assim teremos uma escola que oportuniza uma educação de qualidade para todos os envolvidos.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1 Conceituando Políticas Públicas

O termo política está associado a uma infinidade de conceitos. Para Shiroma (2011, p. 7)

O termo “política” prenuncia uma multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do Ocidente. Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de *polis – politikos* – e refere-se a tudo que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao social.

Ainda como afirma a autora, a obra *A Política* de Aristóteles é considerada a primeira a introduzir as discussões sobre o tema, a natureza, as funções e a divisão do Estado e sobre as formas de governo. Argumenta ainda, que a política passa a designar um campo dedicado aos estudos da esfera de atividades humanas articuladas ao Estado.

É importante ressaltar a diferenciação entre políticas e políticas públicas. Para Dias e Matos (2012, p. 1)

Deve ser levado em consideração que tanto a política como as políticas públicas estão relacionadas com o poder social. Mas enquanto a política é um conceito amplo, relacionado com o poder em geral, as políticas públicas correspondem a soluções específicas de como manejar assuntos públicos.

Refletindo sobre o termo “Política Pública” referimo-nos ao conjunto de atividades que dizem respeito às ações de governo. Neste conjunto de atividades, o Estado é considerado tanto sujeito como objeto destas ações.

Ainda de acordo com Dias e Matos (2012) a política ao relacionar-se com as políticas públicas, é considerada uma atividade de busca, pela concentração do poder, de sanar os conflitos e estabilizar a sociedade, ou seja, um processo de ordem e de convivência pacífica entre as pessoas, ou pelo menos deveria ser.

Ao falarmos mais especificamente sobre Políticas Públicas, lembramos que foi em meados do século XX que o termo foi tomando autonomia abrangendo várias áreas do conhecimento.

A expressão “política pública” engloba vários ramos do pensamento humano, sendo interdisciplinar, pois sua descrição e definição abrangem diversas áreas do conhecimento como as Ciências Sociais e Aplicadas, a Ciência Política, a Economia e a Ciência da Administração Pública, tendo como objetivo o estudo do problema central, ou seja, o processo decisório governamental (DIAS; MATOS, 2012, p. 11).

Caracterizamos desta forma políticas públicas como ações governamentais direcionadas a resolver determinadas necessidades, constituindo meios de concretização dos direitos que estão codificados nas leis. Preveem ainda estratégias para solucionar problemas.

2.2 Formação de Professores e Políticas Públicas

Significativas são as transformações que ocorreram no cenário educacional nos últimos tempos. Mas ao mesmo tempo pouco se evoluiu, visto que algumas características atribuídas às instituições educativas como centralizadoras, transmissoras, individualizadas continuam presentes em grande parte das escolas, isso fez e faz com que a docência seja vista algumas vezes como uma profissão genérica, pois de certo modo, possuir certo conhecimento formal garantia a capacidade de ensinar (IMBERNÓN, 2011).

Diante este contexto, percebemos a necessidade de uma renovação nas instituições educativas e mais especificamente, uma redefinição do papel do profissional docente. Em outras palavras, estamos vivenciando novos tempos de mudanças e incertezas, o que requer um novo profissional.

Nos últimos anos muitas foram as reformas pela qual os sistemas de ensino de modo geral passaram. Foram criadas e alteradas algumas leis dentre as quais destacamos a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, as Leis Orgânicas de Ensino e a própria Constituição Federal entre tantas outras, assim como a criação de órgãos responsáveis pela fiscalização dos sistemas de ensino, ou seja, os Conselhos de Educação, que de acordo com Shiroma (2011) passaram a dar um maior suporte às instituições educativas e principalmente aos profissionais da educação.

Os Conselhos de Educação, tanto em esfera federal, estadual e municipal, têm o papel de controle social, que de acordo com Lima (2009, p. 484)

O controle social corresponde a uma perspectiva de participação, de ação democrática, de instrumentalização de mobilizações e práticas que influenciem no plano decisório governamental, quanto ao planejamento e financiamento dos serviços públicos. Isto, na gestão da educação, vai se traduzir por meio das avaliações institucionais, dos colegiados escolares, dos projetos político-pedagógicos e dos conselhos de educação.

Desta forma, são os conselhos de educação os espaços para as discussões pertinentes à melhoria da qualidade da educação no nosso país, estado e município. Sabemos que nem sempre os conselhos desempenham sua função, sendo que ainda como afirma Lima (2009) há muita precariedade, principalmente em questões como denúncia, cobranças e avaliação social.

O Estado é um dos principais agentes de transformação social e cabe a ele criar e regulamentar leis que venham a melhorar a qualidade da educação no nosso país, bem como promover políticas públicas de formação de professores. Mas em contradição a isso,

O Estado – desvia-se de sua função original, deixando de exercer seu papel principal, para atrelar-se aos ditames do mercado, ao qual se coloca como instrumento regulador da vida social, estabelecendo a iniciativa privada como operadora do sistema e evocando o Estado mínimo, desregulado, como instrumento de garantia da propriedade e dos contatos, trazendo consequências danosas às políticas públicas brasileiras, em especial às educacionais (ASSUNÇÃO; CARNEIRO, 2012, p. 646).

Ao nos determos mais especificamente sobre formação de professores destacamos que a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê no Artigo 61 que a formação de profissionais de educação dar-se á de modo a atender as diferentes modalidades e níveis de ensino, além das características de cada fase do desenvolvimento do educando.

Discussões referentes à formação docente são antigas e muito complexas, visto que discutir o trabalho docente nos remete à ideia de que os estabelecimentos escolares tenham autonomia suficiente para tomar alguma decisão (OLIVEIRA, 2011).

Todos somos conhecedores que a autonomia das escolas não passa de uma utopia, pois as políticas educacionais refletem escolhas feitas pelos governos, e estes não conhecem a realidade dos nossos alunos e principalmente não sabem o que se passa em nossas escolas.

É importante termos em mente que ser professor é muito mais que ser um transmissor de conhecimentos, mas tenha a tarefa de ajudar cada sujeito envolvido no processo de ensino e aprendizagem a construir seu próprio conhecimento, ou seja, ser um mediador deste processo. Um profissional preocupado com sua missão e que busque constantemente seu aperfeiçoamento. Conforme ensina o autor:

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue está melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento de duas variáveis que intervém na prática e a experiência para dominá-las. (ZABALA, 1998, p. 13).

Pensando desta forma a formação do profissional de educação vai muito além da mera atualização científica, pedagógica e didática, mas sim o de criar possibilidades e espaços de participação, reflexão e formação, para que assim as pessoas se adaptem para conviver com as mudanças e incertezas dos novos tempos (IMBERNÓN, 2011).

Há também a necessidade de uma resignificação no processo de ensino e aprendizagem, sintonizando-o com a realidade vivenciada pelos envolvidos no processo e principalmente investir na formação do profissional docente, sendo que esta por sua vez assume um papel fundamental na mudança de visão que a educação tem hoje.

É importante destacarmos, conforme afirma Oliveira (2011), que a escola foi invadida

por uma gama de valores, línguas e principalmente culturas. Desta forma, a diversidade invadiu a escola, desafiando seus profissionais a abandonar seus saberes e práticas tradicionais.

CONCLUSÃO

Sabemos que inúmeras são as discussões relacionadas à inclusão e principalmente as políticas públicas, mais especificamente aquelas relacionada com a formação de professores.

Desta forma ressaltamos para que a inclusão deixe de ser uma utopia e se torne realidade temos que aceitar as diferenças e a diversidade humana pois só assim entenderemos e compreenderemos melhor o mundo e a nós mesmos.

Outro ponto essencial e de fundamental importância é a formação docente. Cabe às escolas incentivarem seus professores a qualificarem-se, neste caso, não somente os que atendem alunos com deficiências, mas sim o maior número possível.

Destacamos que existem algumas políticas públicas que incentivam os educadores na sua qualificação. Dentre elas podemos citar o Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores, que visa ao aperfeiçoamento de professores de educação básica através do incentivo para cursar uma licenciatura.

Sendo assim, para termos uma educação de qualidade e que priorize o acesso e permanência de todos é necessário um maior investimento em educação desde criação e execução de leis, bem como a efetivação das políticas públicas voltadas para o cenário educacional.

ABSTRACT: This article aims to address the politics of teacher education in an inclusive perspective. Inclusion is an increasingly present in our society and especially in our schools reality. Because of that, we see the need for policies of these professionals that will suit students with disabilities. From works of Mbernón (2011), Bauman (2007), Mantoan (2003), Zabala (1998), Lima (2009), Oliveira (2011), Dias e Ramos (2012) beyond the LDB own - Law and Guidelines bases of National Education will address the key challenges faced in teacher education in times of change and uncertainty, and policies for teacher education, specifically those related to Special Education.

KEYWORDS: Teacher Training. Inclusive Education. Policies for Teacher Training.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, M. F; CARNEIRO, V. L. O papel do Estado e as políticas públicas de educação: uma análise das avaliações externas no ensino fundamental. **RBPAAE**, Porto Alegre, v. 28, n. 3, p. 645-663, set./dez 2012.

BAUMAN, Z. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

DIAS, R; MATOS, F. O conceito de Política Pública. In: DIAS, R; MATOS, F. **Políticas Públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

GOMES, M. **Construindo Trilhas para a Inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, A. B. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. **RBP AE**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 473-488, set./dez. 2009.

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, D. A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **RBP AE**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011.

SANTOS, M. P; PAULINO, M. M. **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SHIROMA, E. O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

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

Refletindo políticas públicas educacionais

Reflecting educational public policy

Vanderlei Gularte Farias¹

RESUMO: No intuito de compreender acerca do vínculo entre elementos constitutivos ao sentido do conceito educação com aspectos relacionados às políticas públicas, em específico às políticas educacionais, é que venho refletir, sucintamente, a relação destes na aplicação das políticas. Faço uma análise priorizando a direção que as políticas tomam. Manifestadas, no confronto com algumas características essenciais ligadas diretamente no tocante às políticas públicas como, por exemplo, política, democracia e participação em conexão com o significado de educação. O fiz no sentido de melhor entender a temática pela sua importância no campo da pesquisa em educação. Procuo analisar, pelo diálogo entre os teóricos em que busco apoio, o contexto da nova ordem mundial como a globalização em que as políticas públicas estão inseridas por se tratar de um fenômeno hegemônico no mundo. São reflexões para ajudar a problematizar sobre a importância das políticas educacionais na materialização da busca por educação de qualidade para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Democracia. Educação. Gerencialismo. Políticas públicas. Regulação.

INTRODUÇÃO

Com o contexto da globalização, mesmo que, se tenha restringido o papel da educação, impregnando-a de preceitos da instrução econômica, tais como competitividade, mercado, sucesso, lucro, entre outros, seu principal significado ainda continua sendo a educação para a cidadania, a participação nas decisões políticas e para o convívio social.

As políticas públicas se apresentam como ações repletas de intenções, com propósitos e objetivos a serem alcançados. Embora possam ter fortes impactos no curto prazo, geralmente se tenciona um prazo mais longo. Envolvem inúmeros processos posteriores ou subsequentes à sua decisão e determinação, implicando, além da implementação, na execução e avaliação.

Aqui a educação é entendida, conforme Janete Azevedo (1997), como política social de natureza pública.

Refletir a educação na relação com as políticas públicas é pensar no papel do Estado (o governo) como produtor, por excelência, destas e sua relação com a sociedade e com os

¹ Mestrando em Educação URI-FW. Professor na Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiaraju, FW-RS.

grupos sociais pela sua função enquanto resposta a uma determinada demanda.

A discussão sobre as políticas públicas, especificamente educacionais, faz inclinar-se para o entendimento, para a compreensão da maneira pela qual as mesmas estão no cotidiano de todos. Daí o motivo porque não se pode furtar da referência reflexiva a conceitos considerados essenciais na relação com a educação nem deixar de contextualizar a lógica do pensamento hegemônico que perpassa todas as formas de sociabilidade e da convivência humana. Um exercício de reflexão sobre aspectos pertinentes ao universo do ensino.

1 REVISITANDO CONCEITOS

Por educação se entende o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos através das gerações. Ela se desenvolve através de situações presenciadas e experiências vividas pelos indivíduos ao longo da sua vida. É um direito humano fundamental, elementar. É considerada como um direito coletivo e um fenômeno universal, histórico e necessário para que o ser humano e os povos possam subsistir, uma vez que se constitui em importante ferramenta de luta contra qualquer tipo de exclusão e injustiças.

Essencialmente a educação é laica e pública, conforme a esboçou Karl Marx (1969) ainda no contexto do século XIX, quando gestou os fundamentos do ensino para todos, mesmo que não tenha formulado nenhum sistema de ensino traz a ideia de que o homem precisa desenvolver habilidades intelectuais e, também, formas de sociabilidade como imperativos civilizacionais ao dizer que “o operário deve dispor de um certo tempo para a satisfação de certas necessidades intelectuais e sociais, cujo número e extensão são determinados pelo estado geral da civilização.” (MARX, 1969, p. 54)

Paulo Freire (1997) compreende a educação como um processo de consciência do homem como ser inacabado. Defende que a capacidade de conhecer não é privilégio de algumas pessoas, mas que faz parte da natureza humana. Toda a pessoa é capaz de conhecer e saber que conhece. Para ele

a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente processo de busca [...]. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados (FREIRE, 1997, p. 64).

1.1 Política

Segundo Marilena Chauí (2001), a palavra política se origina do grego: *la politika*, vinda de *polis*. *Polis* é a Cidade, entendida como a comunidade organizada, formada pelos cidadãos (*politikos*), isto é, pelos homens nascidos na Cidade, livres e iguais, que são portadores de dois direitos inquestionáveis, a *isonomia* ou igualdade perante a lei e a *isegoria* ou direito de expor, discutir em público opiniões sobre ações que a Cidade deve ou não deve realizar.

A política entendida como a arte do *bem governar* na qual se visa à busca de objetivos para o bem comum, pautada pelo diálogo entre os sujeitos com vistas às possibilidades de resoluções. Aduzida como tudo o que diz respeito às coisas da cidade, do estado, do lugar ou grande casa de todos, a comunidade. Entendida como a tomada de decisões em coletivo, em assembleia.

Compreendida, aqui, como conjunto de ações, de atos do governo, traduz em todas as adjetivações a ideia do público. Faz pensar no todo, no povo, em cidadãos.

A política como o manejo, a habilidade, o saber ou ter o jeito apropriado para tratar de determinados assuntos com o fim de construir uma ordem pacificadora e que contemple aos anseios da sociedade no geral.

1.2 Política Pública

Representa, segundo Azevedo (1997), a materialidade da intervenção do estado. É o estado agindo.

A política pública como ação do governo, no sentido de responder a alguma demanda em prol de algum setor como educação, saúde, transporte, entre outros. São estratégias promovidas, de nível e entendimento político, que observam os interesses da comunidade com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social, composto de planos, projetos, diretrizes específicas nas mais variadas áreas de ação social.

Ao analisar as dimensões a serem consideradas na compreensão da definição conceitual, Azevedo (1997) salienta a relação com as representações sociais nos modos de articulação entre a sociedade e o Estado, ao dizer que

as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria.(AZEVEDO, 1997, p. 5)

Conforme a pesquisadora Celina Souza (2006), as políticas públicas repercutem na economia e na sociedade porque “qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade.” (SOUZA, 2006, p. 6). Neste sentido, de acordo com a autora, a política pública busca

colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 6).

A implicação das políticas se dará pela ação pública desenhada através da eficácia da mesma, seus possíveis conflitos, a trajetória seguida e o papel dos indivíduos, grupos e instituições que estarão envolvidos no processo decisório e que serão afetados pelas políticas públicas.

As políticas públicas, depois de organizadas, materializadas por meio de propostas, programas, planos e ações são postas em ação, ficando submetidas aos critérios ou avaliação e acompanhamento dos órgãos competentes, assim como de toda a sociedade.

2.3 Democracia e Participação

Pressupõe-se, numa relação democrática, que os preceitos democráticos sejam respeitados. O preceito principal é a participação. Não uma pseudoparticipação. Participação de fato, na qual o indivíduo possa pensar. Possa ser protagonista. Não, um mero espectador. Participação no sentido de fazer parte. De tomar parte. Ter parte em. Mesmo que seja possível fazer parte sem tomar parte, dadas expressões são sinônimas. Busca-se a participação ativa².

Provavelmente a insatisfação para com a democracia representativa deve-se ao fato de os cidadãos desejarem cada vez mais tomar parte no processo de gestão das decisões e não simplesmente fazer parte dos processos eleitorais. Na democracia participativa os cidadãos, ao sentirem que fazem parte da sociedade, têm parte na sua condução e, por isso, tomam parte na construção de uma sociedade onde se sentirão parte.

Sidney Silva (2010), ao discorrer, entre outras, sobre a concepção liberal³ de

² Para saber mais sobre Participação Ativa e Participação Passiva, c.f. *O que é Participação?* BORDENAVE (1983).

³ Refere-se à concepção *neoliberal* que tem por expoente maior *John Locke* (1632-1704). Tem sua origem na crítica ao poder absolutista do Rei. Onde o Estado possui poderes e funções limitados. Não é necessário ser democrático. Defende as liberdades individuais, igualdade perante a lei, limitação constitucional do governo,

democracia na relação com o estado e educação, vai afirmar que nesta concepção “só tem razão de ser na medida em que promove a autonomia da pessoa.” (SILVA, 2010, p. 37)

Vincula a participação por interesse. Como troca. Para ele

a concepção liberal de democracia não vê na participação uma virtude, nem muito menos uma forma de dar sentido à vida, uma vez que não pressupõe que a necessidade de participação política faz parte da natureza humana. Concebe-se tal participação meramente como instrumental, como um meio para se garantir e defender os direitos civis, as liberdades individuais. Assim, a participação dependerá do cálculo utilitarista individual, segundo se define a relação custo a do “engajamento” político. (SILVA, 2010, p. 38)

Não há democracia sem a efetiva participação. Para Santos (2005) o modelo que deveria existir é da participação da sociedade na busca do bem de todos através de associações. Dessa forma, havendo interações entre o povo e o governo.

J. S. Mill (1981) inclui a participação social por meio da educação dos cidadãos. Para ele a democracia é o único sistema político que poderia possibilitar a educação para os cidadãos. Por meio da participação o cidadão se torna um membro consciente da grande comunidade. Defende, também, a ideia de que governo bom é aquele que se preocupa com as questões sociais.

Participar das decisões coletivas transcende a necessidade inerente ao processo democrático, é um direito que se estende a todos. Um dever do cidadão. Até porque o homem, já afirmava Aristóteles (384- 322 a.c.) “é um animal político”, ou seja, ele precisa tomar decisões em coletivo, sua natureza não o permite viver isoladamente.

2 CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas públicas que se destinam à área educacional deveriam, por essência, promover a educação.

Pelas pesquisas, literatura e, mesmo, percepção comum nota-se que as políticas públicas na área da educação objetivam, mesmo que implicitamente, muito mais que a promoção da educação. Trazem aspectos que fomentam o gerencialismo, o controle e a regulação. A última, muitas vezes, capitaneada pelo poder econômico.

Ao pensar uma educação que possa se aproximar da sua função essencial acredita-se que, entre outros, dois fatores são imprescindíveis: O primeiro diz respeito ao processo de

direito de propriedade, direitos naturais, proteção das liberdades civis e restrições fiscais do governo. Ver Hayek (1983), Fridman (1984), Stetson (1998) e Mcneil(2000).

autonomia. Desde a organização administrativa da escola aos procedimentos pedagógicos e mais específicos das estratégias de ensino-aprendizagem. E o segundo mais abrangente é a *democratização do ensino*. Ambos, juntamente com outros elementos não menos importantes contribuem para um ensino com mais qualidade, conforme se almeja na pátria das chuteiras.

A autonomia, expressão usualmente comum com frequência em documentos sobre educação (políticas) e nas filosofias das escolas, perde seu sentido conceitual quando, por exemplo, as práticas de controle através de políticas, como programas vinculados a resultados de avaliações, condicionam os recursos e sua aplicabilidade.

A autonomia não combina com programas ou políticas universais que desrespeitem as individualidades, que não contemplam as características regionais. Uma vez que, segundo Silva; Alves (2012),

a autonomia tem que considerar as especificidades locais, culturais e históricas da comunidade, sem abdicar de cumprir as orientações e os parâmetros de um projeto nacional de formação educacional: Assim, a autonomia construída nas escolas não deve significar a ausência do estado no cumprimento de suas responsabilidades financeiras e pedagógicas, bem como a consecutiva transferência de responsabilidades educativas para a sociedade civil (SILVA; ALVES, 2012, p. 675).

Na prática, dadas as precárias condições de trabalho, a degradante estrutura física dos estabelecimentos de ensino, o intenso processo de avaliações externas concomitantes à pressão pela melhoria individual dos alunos, sem acompanhamento pedagógico e somados aos poucos recursos públicos, tende-se a desacreditar tanto no fortalecimento da autonomia, quanto numa estreita relação democrática. São práticas que comprometem a democratização do ensino.

O caminho que a política brasileira percorre carece, ainda, de um desenvolvimento democrático e o seu respectivo, mesmo que longínquo, amadurecimento. Arraigar culturalmente como valor universal. Com relação à democracia, o Brasil prescinde avançar da fase embrionária. Para construir uma concepção de gestão democrática na perspectiva da socialização do poder, inversamente aos valores, hoje vigentes, nutridos a partir dos parâmetros neoliberais⁴.

⁴ Suas raízes se encontram na teoria sobre o Estado formulada a partir do séc. XVII com a expressão do ideário clássico. Incorporada com a concepção de “democracia utilitarista” onde o estado assume a posição de guardião dos interesses públicos. “Incorporando os argumentos de Adam Smith e as formulações de Jeremy Bentham e James Mill, a concepção “utilitarista de democracia” concebe a condução da atividade econômica pela “mão invisível” do mercado como uma condição apropriada à maximização do bem-estar. Os fundamentos da liberdade e do individualismo são tomados aqui para justificar o mercado como regulador e distribuidor da riqueza e da renda, compreendendo-se que, na medida em que potencializam as habilidades e a competitividade

2.1 Gerencialismo

Uma das grandes preocupações, fruto da política neoliberal e da lógica hegemônica fortalecida pelo processo de globalização⁵, é a prática da boa administração. Novo modelo de gerencialismo. Administrar bem se impõe como imperativo nesta lógica e na concepção de mercado. Fato demonstrado por Luís Gustavo Alexandre da Silva e Miriam Fábila Alves (2012) em pesquisa sobre “Gerencialismo na escola pública”, ao comentarem sobre a preocupação dos gestores:

As entrevistas com os gestores demonstram a preocupação com a consolidação de uma equipe estável e permanente de professores nas escolas. Para alcançar esse objetivo, os gestores esforçam-se para manter determinados professores com a carga horária completa na unidade escolar, apesar das dificuldades de garantir a quantidade de aulas suficiente para esses profissionais na área de sua formação acadêmica. Esses dados, acrescidos ao fato de que a maioria dos docentes possui cursos de pós-graduação nas diversas áreas do conhecimento, contribuem para o que poderíamos classificar de bom desempenho educativo dessas escolas. (SILVA; ALVES, 2012, p. 671)

Percebe-se que o sistema imputa a ideia do gestor cuidador, do gestor vocacionado. De que precisa haver doação, amor, como condição para que a escola possa cumprir devidamente com sua função. Ao que os pesquisadores comprovam dizendo que:

Os dados demonstram significativa liderança da diretora no processo de gestão e da organização do trabalho escolar. Os professores confirmam que a função do diretor ultrapassa os limites administrativos e aparece no acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. Em relação à intensificação do trabalho do diretor, a maioria afirma que este trabalha intensamente para resolver os problemas administrativos e demonstra significativo grau de responsabilidade com a prestação pública dos recursos recebidos pela escola. (SILVA; ALVES, 2012, p. 672).

2.2 Avaliações externas/Regulação

Fazendo parte do modelo gerencial, uma das características da lógica de mercado introduzidas na função pública, encontra-se avaliações externas, como estratégias de controle sob o pretenso argumento de monitorar a qualidade da educação. Servem, na verdade, como instrumentos de regulação. E, conforme acentuam Assunção e Carneiro (2012), num poderoso instrumento:

individuais, possibilitando a busca ilimitada do ganho, o mercado produz, inexoravelmente, o bem-estar social.” (AZEVEDO, 1997, p. 9-10).

⁵ *Globalização* é um conjunto de transformações na ordem política e econômica mundial. Fenômeno que criou pontos em comum nas vertentes econômica, social, cultural e política. Tornou o mundo interligado onde os mercados de diferentes países interagem e aproximam pessoas e mercadorias. Significou a quebra de fronteiras. Ver Gonçalves (1999); Gonçalves, Bauman, Prado & Canuto (1999); Fridman (1994); Santos (2001, 2005);

as avaliações externas que vêm sendo instituídas na educação brasileira, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, dentre outros, sob o formato de testes objetivos, constituem estratégias de poder largamente utilizadas em uma relação hierárquica que sanciona os sujeitos para subordiná-los e dirigir seu desempenho de acordo com os interesses e as demandas do modelo de sociedade hegemônico constituído. (ASSUNÇÃO; CARNEIRO, 2012, p. 652).

Sabe-se que práticas como a concorrência, visível nestas avaliações, não se constituem mera coincidência com os mesmos preceitos defendidos no neoliberalismo⁶. Segundo Gaudêncio Frigotto (1996), isto evidencia o reflexo do momento histórico no que se refere à reestruturação produtiva implementada à luz do processo de globalização e o postulado neoliberal. Ao que reflete profundas consequências, conforme Edite Maria Sudbrack ao afirmar que

a supremacia do mercado como regulador da vida social está determinando novas relações entre a política educacional, a sociedade e a economia. As consequências da adoção desses parâmetros são funestas e já conhecidas. O capital financeiro é móvel, há uma polarização entre países do Norte e do Sul, aumentando o fosso entre pobres e ricos. O retrocesso social desse modelo está marcado na América Latina pela queda vertiginosa dos salários, pelo aumento, em escala geométrica, do desemprego e do subemprego, incorporando novos grupos sociais à condição de pobreza extrema, com redução dos investimentos nos serviços públicos sociais, deteriorando as condições de vida de grande parcela da população. A deterioração social que se instala, mais que efeito de crise, é fruto do atual paradigma econômico de ajustes e reestruturações do setor produtivo. (SUDBRACK, 2009, p. 36)

Como contribuição para a melhoria dos índices qualitativos na área educacional tais práticas necessitam se reinventar com nova roupagem. Pois avaliações que deveriam orientar nossa Educação podem contribuir para a glorificação de algumas escolas e a rotulação de muitas outras, o que se configura em um desserviço. Da conquista da ferramenta para o diagnóstico⁷ de um sistema de monitoramento não se pode, simplesmente, abrir mão pelo medo do risco de se distorcer o sentido das avaliações externas e agravar os problemas existentes. Nem tampouco permitir que se desvie do propósito e da função para a qual as avaliações externas foram destinadas.

⁶ *Neoliberalismo* caracteriza-se como uma corrente que absorveu os conceitos sociais do liberalismo clássico, mas que continua a apoiar uma economia protecionista junto com um estado intervencionista e controlador. Pode ser uma corrente de pensamento e uma ideologia, ou seja, uma forma de ver e julgar o mundo social ou um movimento intelectual organizado. Na política, neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia. Defende a total liberdade de comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. É contra a intervenção do estado (governo) no mercado de trabalho. Favorável à política de privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização, a abertura da economia para a entrada de multinacionais, a adoção de medidas contra o protecionismo econômico, a diminuição dos impostos e tributos excessivos, entre outros. Uma representação ideológica máxima do capitalismo. Ver Hayek (1983) e Fridman (1984).

⁷ No sentido de uma avaliar, de verificar possíveis correções. De se identificar aspectos a serem melhorados.

2.3 Brasil recente

Ao analisar a educação nos últimos anos se nota que, mais recentemente, devido à pobre herança deixada pelo governo FHC⁸ no campo educacional, comprovado pelo decreto nº 2.208/97⁹ como uma clara tentativa de desestruturar a rede de escolas técnicas e profissionalizantes (PINTO, 2009) e o ensino médio, o país ainda não configurou a educação como estratégia, não se instituiu prioridade para o desenvolvimento da nação. Mesmo com reconhecidos avanços, nos governos de esquerda¹⁰, principalmente no que se refere à educação superior onde houve perceptiva melhora com o crescente acesso ao ensino superior, devido aos incentivos com programas de financiamento e da expansão da rede federal no ensino técnico. E ainda programas como o PROUNI (Programa Universidade para todos), o REUNI (Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e outros. Mesmo que, timidamente, tenham melhorado, tais políticas se configuram em tentativa de ampliar o acesso de todos à educação. Ainda faltam políticas que visem, fundamentalmente, a um grande salto de qualidade.

O país ainda se encontra muito distante do que se apregoa na Constituição. A Educação¹¹ não se configura como estratégia de fomento ao desejado desenvolvimento de que se espera da sétima economia do mundo. Com a implementação de plano de metas como, por exemplo, o Movimento Compromisso Todos pela Educação (PINTO, 2009) o Estado procura se esvaziar do dever de garantir o direito que exerce para, com e promoção da educação. Justifica, ainda, o baixo investimento no percentual com relação ao PIB¹², no qual dos 6% sugeridos pela UNESCO¹³ para gastos com a educação, atualmente não vai além dos insuficientes 4%.

⁸ Sigla que se refere ao ex-presidente da república Fernando Henrique Cardoso que governou o Brasil entre os anos de 1995-2002. É sociólogo, cientista político, professor universitário, escritor e político brasileiro.

⁹ DECRETO Nº 2.208 DE 17 DE ABRIL DE 1997

Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

¹⁰ Faço referência às administrações petistas do ex-presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, o Lula, entre os anos de 2003-2010 e da atual presidente Dilma Rousseff.

¹¹ Aqui tem o sentido de divisão ministerial do governo. Significa o Ministério da Educação.

¹² Produto Interno Bruto.

¹³ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Cujas missões são contribuir para a construção da paz, redução da pobreza, promovendo o desenvolvimento sustentável e o diálogo entre as culturas, através da educação, ciências, cultura, comunicação e informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficam alguns questionamentos. Dúvidas. Algumas reflexões que merecem aprofundamento.

Somado ao caráter regulatório da sociedade que as políticas públicas assumem posterior ao período militar, hoje elas convivem com novos padrões de sociabilidade propostos pelo movimento da globalização que servem de parâmetros para muitas das políticas educacionais.

Com o que se apura sobre o rumo dado para as políticas de avaliações externas não se pode furtar da indagação: Afinal, o que se busca? Pois nem pontuação, nem nota são sinônimas de qualidade e esta se encontra distante de mera boa pontuação. No ranqueamento dos indivíduos e das escolas o objetivo é a qualidade de desempenho ou qualidade da educação?

Por que os atores do processo de ensino/educação não se encontram no centro das decisões que configuram as políticas públicas educacionais?

Teremos que concordar com Marx (1969) quando denuncia a intencionalidade da maneira como refletida naquilo que transparece sobre a pauperização e a desigualdade social e ao refletir afirmativamente: “Para que a “sociedade” (isto é, naturalmente, os não-trabalhadores) seja feliz, para que o povo viva contente mesmo numa situação miserável, é preciso que a maioria permaneça pobre e ignorante.” (MARX, 1969, p. 153)

A crise nesse modelo de escola deve-se, principalmente, pelas contradições criadas dentro do sistema. Pelo desvio da ontológica função da escola, agravada com ineficientes políticas públicas na área de ensino. Oportunizando margem a interpretações diversas “e que põe em discussão sua função integradora/socializadora e, ao mesmo tempo, sua capacidade de constituir-se em espaço de emancipação crítica (OLIVEIRA, 2011, p. 32).

Um dos principais desafios que se coloca consiste em resgatar os parâmetros democráticos para a gestão escolar, gestados quando do debate precedente à constituição cidadã¹⁴ de 1988. O que significa a efetiva participação de grupos sociais e políticos representativos da sociedade civil e de instituições da área de ensino com vistas à elaboração e, quiçá, implementação de um projeto pautado na educação com qualidade social para todos.

Escola e mercadorização do ensino, conforme a concepção neoliberal, não faz bem à

¹⁴ Expressão usada, na Constituição de 1988, por ser considerada a mais completa entre as constituições brasileiras, com destaque para os vários aspectos que garantem o acesso à cidadania. Afirmava direitos, cassados pela ditadura. Se constituiu num grande impulso da luta democrática brasileira.

educação. A racionalização dos custos e a corresponsabilização da sociedade civil que se traduzem em controle total do estado sem a reciprocidade do mesmo não funciona.

Urge o resgate da escola como espaço comum e público para tratar melhor das diferenças, da igualdade e da diversidade. Não se faz educação de qualidade com standardizações, padronização e homogeneização de realidades heterogêneas.

ABSTRACT: In order to understand about the link between elements constitutive to the sense of the education concept with aspects related to public policies, the specific educational policies, I come to reflect, briefly, the relationship in the implementation of these policies. I analyze prioritizing the direction that policies taken. Expressed, in comparison with some essential features directly connected with regard to public policies such as, policy, democracy and participation in connection with the meaning of education. I did in order to better understand the issue of its importance in the field of educational research. I analyze, thru the dialogue between theorists we seek support, the context of the new world order and globalization in which public policies are inserted in the case of a hegemonic phenomenon in the world. Are reflections to help discuss about the importance of education policies in the materialization of the quest for quality education for all.

KEY-WORDS: Democracy. Education. Managerialism. Public policy. Regulation.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, M. F.; CARNEIRO, V. L. O papel do estado e as políticas públicas de educação: uma análise das avaliações externas no ensino fundamental. **RBP**, Porto Alegre, v. 28, n. 3, p. 645-663, set./dez. 2012.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas-SP: Autores Associados, 1997. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

BECHHARA, Evanildo. **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**: língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BORDENAVE, J. R. Dias. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARX, Karl. **O Capital**. Edição resumida por Julian Borchardt. Tradução de Ronaldo Alves Schmidt. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MILL, John Stuart. **Considerações sobre o governo representativo**. Brasília: Editora da universidade de Brasília, 1981.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **RBP**AE, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação no governo Lula. **RBP**AE, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p.323-340, maio/ago. 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. In: FULANO DE TAL, X. Y. **Introdução**: Para ampliar o cânone democrático. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005.

SILVA, L. G. A.; ALVES, M. F. Gerencialismo na escola pública: contradições e desafios concernentes à gestão, à autonomia e à organização do trabalho escolar. **RBP**AE, Porto Alegre, v. 28, n. 3, p. 665-681, set./dez. 2012.

SILVA, Sidney. Democracia, Estado e Educação: uma contraposição entre tendências. **RBP**AE, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 31-54, jan./abr. 2010.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SUDBRACK, Edite Maria. **Rosa dos Ventos**: traços da formação docente pós-LDB. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

Avaliações externas contribuem para a alfabetização e o letramento?

Rosilei Heck Lauschner¹

RESUMO: O tema proposto apresenta algumas reflexões acerca do que é avaliação e seu fundamental papel no contexto escolar. Destaca, conceitua e descreve três avaliações externas realizadas no Ensino Fundamental de Nove Anos – Anos Iniciais, os quais fazem parte de ações do governo, objetivando regular e monitorar os ambientes educacionais, almejando atingir os planos de curso desejados. Repensam algumas estratégias que o educandário juntamente com a equipe gestora pode melhorar para tornar as avaliações externas aliadas e/ou vilãs de sua prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação escolar. Avaliação externa. Equipe gestora. Educandário.

INTRODUZINDO O TEMA

A avaliação nunca será neutra, desinteressada ou objetiva, mas sim política, ideológica e trazendo uma opção de sociedade (SOBRINHO, 2003, p. 9).

Para compreender a avaliação numa perspectiva política e ideológica supõe-se que a mesma está alicerçada em um ambiente social, cultural e de cidadania. A mesma visa mudanças significativas frente à gestão e/ou visão educacional. Pellegrini (2000) enfatiza que antes o que valia era o ensinar para os professores e hoje o importante é o ensino/aprendizagem que faça o educando aprender algo. O professor deixa de meramente passar informações e passa a mediar a elaboração de conhecimentos.

Assim, é oportuno salientar que a avaliação

[...] significa ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido. Dialogar é refletir em conjunto (professor e aluno) sobre o objeto de conhecimento. Exige aprofundamento em teorias de conhecimento e nas diferentes áreas do saber. Acompanhar é favorecer o “vir a ser” desenvolvendo ações educativas que possibilitem novas descobertas (HOFFMANN, 1993, p. 153).

Quando o objetivo é a aprendizagem, a avaliação tem um papel fundamental como, também o trabalho docente passa a ser percebido por critérios de eficiência, produtividade e excelência. Os docentes perdem a pouca autonomia que embasava a sua prática. Este possui

¹ Aluna especial do Mestrado da URI – Frederico Westphalen; Professora dos Anos Iniciais da Rede Estadual.

mais responsabilidades, objetivando mais resultados e intensificando a sua metodologia de trabalho. Carrega o peso de responder pelo destino da escola, do aluno e da própria educação.

Estas atitudes que não enfatizam o direito de cidadão e condição de participação política e social, estimuladas pelo governo, refletem o preceito que se tem pela educação, a qual auxilia na inserção do Brasil no grupo de países desenvolvidos aumentando o desenvolvimento econômico. Analisando por outro ponto de vista, Sousa (1994, p. 264) enfatiza que a “[...] educação precisa alcançar qualidade capaz de responder às demandas decorrentes das transformações globais nas estruturas produtivas e do desenvolvimento tecnológico”. Sousa destaca esta responsabilização pela construção de qualidade e/ou sucesso escolar ao sistema interno escolar.

Qualidade não é “algo dado”, não existe “em si”, remetendo à qualidade axiológica, ou seja, de valores de quem produz a análise de qualidade. A emergência de critérios de avaliação não se dá de modo dissociado das posições, crenças, visão de mundo e práticas sociais de quem as concebe. É um conceito que nasce da perspectiva filosófica, social, política se quem faz o julgamento e dela a expressão. Portanto, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que nela participam (SOUSA, 1994, p. 265).

Seguindo esta linha de pensamento para medir a qualidade e/ou sucesso escolar, o poder público tem a responsabilidade de elaborar, (re) pensar e aplicar as avaliações externas. Estas provas estimulam a competição entre escolas, professores e alunos, além de buscar maior eficiência e produtividade. Sousa, (1994) argumenta de forma clara que estas provas são pensadas do ponto de vista axiológico. No entanto, se avaliar é um movimento, uma ação e reflexão, porque medir o sucesso escolar do ponto axiológico?

Este questionamento persegue o educandário. Muito se questiona sobre a avaliação como um instrumento que visa medir o que o aluno sabe, o que aprendeu e compreendeu e ainda, submete o professor à avaliação indireta de sua didática e/ou metodologia. Isso significa que se o aluno tiver um bom desempenho, o professor mediou corretamente a metodologia de ensino/aprendizagem. Se o resultado for inverso, a responsabilidade recai aos encaixos do mesmo e da unidade escolar.

Em nenhum momento a escola tem oportunidade de parar, refletir e opinar sobre estas avaliações externas. É mais fácil julgar a unidade escolar pelas notas alcançadas ao invés de repensar e recriar estratégias que elucidam a melhoria da qualidade da educação neste ambiente escolar, levando em conta o seu contexto social, ideológico e político.

2 AVALIAÇÕES EXTERNAS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS – ANOS INICIAIS

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos existem três avaliações externas que avaliam os níveis de aprendizagem dos educandos. Uma avaliação externa que ganhou espaço nas escolas foi a Prova Brasil que é realizada nos quintos anos do ensino fundamental de nove anos. Esta avaliação vem pré-definida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Nesta prova, os educandos respondem

a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho (INEP, 2011, p. 1).

Educadores e direção escolar das turmas e/ou escolas avaliadas respondem também “a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho” (INEP, 2011). Esta avaliação externa (Prova Brasil e Saeb - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) definem os rendimentos que a educação daquele município deve e/ou pode receber. Ou melhor, dizendo,

[...] o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas. Além disso, os dados também estão disponíveis a toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. No caso da Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico das escolas públicas urbanas do país (PORTAL INEP, 2011).

Nenhuma escola é obrigada a realizar e/ou participar desta avaliação. Porém não receberá o benefício destinado a este patamar educacional, ou seja, de acordo com o INEP, é primordial realizar o SAEB e a Prova Brasil, para poder calcular o IDEB, “índice que constitui o eixo do Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação, do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE” (DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007).

Assim, “o IDEB, como essência do PDE, revela as contradições de um modelo de

avaliação que pode ser interessante do ponto de vista de um mecanismo de verificação de rendimento (INEP, p. 1, 2008)”, entretanto é utilizado como um mecanismo de regulação que atende também a interesses de empresas privadas que têm interferências na política educacional brasileira.

A Prova Brasil é realizada em grande escala, em diversas regiões, estados e municípios. Uma problemática muito questionada, que ocorre em todas as escolas é que a mesma é padronizada. Assim percebe-se que os educandos juntamente com o educandário e sociedade estão sendo desrespeitados, pois o INEP/MEC convive com um modelo de cultura, economia, sociedade e educação, ou seja, têm uma visão axiológica, estes não parecem possuir uma visão sistêmica de cada região.

Atentando a esta visão observa-se que as avaliações possuem uma perspectiva clara de ranqueamento (índices, dados, números) pela qual objetiva-se o caráter quantitativo e não o qualitativo, visa a classificação e não ao conhecimento apreendido.

Responsabilizar um índice por definir a qualidade da educação, como se qualidade fosse algo passível de aferição, ou seja, uma qualidade que se reduz a dados matemáticos, necessariamente pressupõe um conceito adverso daquele que culturalmente a academia, os professores e os movimentos sociais defendem (ASSUNÇÃO; CARNEIRO, 2012, p. 658).

Os autores acreditam que uma avaliação por si só não pode definir se o educando sabe e/ou aprendeu. Se os educadores priorizam o desempenho do aluno, tendo como base os números, dados, índices (que notoriamente aumentaram muito no decorrer dos anos), a mesma, por si só, não pode ser deferida como qualidade da educação daquela região, município e/ou escola, pois nem sempre o educando está intelectual, emocional e espiritualmente preparado para realizar a mesma na íntegra.

Outra avaliação externa bem conhecida é a Provinha Brasil que é aplicada aos segundos anos do ensino fundamental de nove anos.

A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado (INEP, 2008, p. 1).

Esta avaliação tem fundamental importância na mediação do educador para com o educando. Com as informações obtidas pela avaliação, o educandário tem condições de

mediar de maneira mais eficiente o processo de ensino/aprendizagem desta criança, ampliando as possibilidades desta criança estar alfabetizada até os oito anos de idade, ou seja, estas crianças precisam sair do terceiro ano do Ensino fundamental de Nove Anos, lendo e escrevendo e, primordialmente, entendendo o que estão fazendo.

Para que todos os estados, municípios e escolas atendessem ao mesmo objeto foi implementado o decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007. Falamos do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que está organizado

[...] pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (PLANALTO, 2007, p. 1).

Com a implementação deste decreto os objetivos a serem atingidos nos Anos Iniciais foram unificados, porém cada região, estado, município e/ou escola poderão organizar a sua metodologia e didática para alcançar os objetivos propostos. Seguem algumas diretrizes fundamentais para almejar a alfabetização e atingir os objetivos da Provinha Brasil:

Estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico; acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente; [...] valorizar a formação ética, artística e a educação física; [...] promover a educação infantil; [...] valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional; [...] incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor; promover a gestão participativa na rede de ensino; [...] firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra- estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas (PLANALTO, 2007, p. 1).

Estas diretrizes exemplificam o real objetivo da Provinha Brasil. A mesma não possui objetivo classificatório, mas sim, enfatiza o aprendizado do educando. Belloni, Magalhães, Sousa (2001, p. 15) afirma que avaliar é um “[...] processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permitam compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento.” A avaliação é um processo que compreende o objeto de forma global, considerando o contexto sócio-político-econômico na qual o objeto está inserido.

Em 2013 foi criada a avaliação teste denominada ANA² a ser realizada nos terceiros anos de ensino fundamental de nove anos. Tem como curso de ação ver se o educando está alfabetizado ou não. A mesma é aplicada por uma comissão específica, na qual o professor titular permanece na sala, mas não pode interferir em nenhum momento. Luckesi (1990, p. 71) afirma que a

[...] avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido.

Um dos incentivadores da Alfabetização na Idade Certa é o Programa do Governo Federal PACTO/PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa). Durante o ano de 2013 houve uma capacitação para os alfabetizadores específica na Língua Portuguesa. Neste curso os alfabetizadores focaram sua aprendizagem na importância de ter embasamento teórico durante a prática docente, ou seja, saber diferenciar as fases de alfabetização; se o educando está sendo letrado ou meramente alfabetizado; saber focar e mediar situações cotidianas junto aos educandos; alfabetizar e letrar de maneira lúdica, prazerosa e significativa; planejar o ensino/aprendizado, “subsidiando um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido” (LUCKESI, 1990, p. 71). Em 2014, os alfabetizadores continuarão a participar deste curso, no entanto o enfoque será a Matemática.

A avaliação ANA, como foi realizada em forma de teste piloto, não se sabe se a mesma terá continuidade ou não. Acredita-se que a mesma vem como auxílio para o educador, pois media situações problemas de maneira diversificada. Estas avaliações não vêm padronizadas. Existem diferentes avaliações, porém com a intenção de atingir o mesmo objetivo. As provas já vêm nomeadas, sendo que os educandos não sabem se irão fazer a Prova de matemática ou português.

3 EDUCADORES E EQUIPE GESTORA ALIANDO-SE ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS PARA SIGNIFICAR A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Como aliar-se a algo (avaliação externa), que em decorrência de padrões histórico-sociais tornou-se um desvio do verdadeiro ato de avaliar? O que educadores podem fazer para desvincular a mentalidade de “ver” as provas como métodos de mera classificação do dito

² A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA - Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.

“saber” necessário para a vida? Como a equipe gestora poderá ressignificar esta cultura de regulação do ensino/aprendizado?

Tais questionamentos e muitos outros perpassam no cotidiano do docente e do gestor. No entanto, cabe a estes não deixarem estes questionamentos se tornarem uma problemática na instituição educacional que atuam. Considerando os padrões histórico-sociais pelos quais os sujeitos nascem, crescem e morrem a equipe gestora juntamente com o educandário pode planejar sobre um determinado ensino, para obter um resultado esperado (LUCKESI, 1999).

O autor argumenta ainda que “o planejamento define os resultados e os meios a serem atingidos; a execução constrói os resultados; e a avaliação serve de instrumento de verificação dos resultados planejados que estão sendo obtidos” (LUCKESI, 1999, p. 149-150). Assim a avaliação da aprendizagem passa a ser um “mecanismo subsidiário do planejamento e da execução [...] a avaliação é um instrumento auxiliar da melhoria dos resultados” (LUCKESI, 1999, p. 150).

Contudo, podemos perceber que,

[...] a avaliação não pode visar unicamente comparar, de modo asséptico, resultados conseguidos com objetivos preestabelecidos, observáveis e quantificáveis; compreender uma situação onde interagem seres humanos com intencionalidade e significado. s subjetivos requer levar em consideração as diferentes posições e opiniões mediante as quais os indivíduos interpretam os fatos e os objetivos e reagem nas diferentes situações; a ênfase desloca-se dos produtos para os processos da prática educativa; requer uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos imprevistos, à mudança e ao progresso, às manifestações observáveis e aos significados latentes; a informação não é unívoca, nem monopólio de um grupo ou estamento (SOUZA, 2009, p. 270).

Analisando as avaliações externas realizadas no Ensino Fundamental de Nove Anos, ou melhor dizendo nos três primeiros anos do mesmo, podemos ressaltar que as mesmas (Provinha Brasil e ANA), auxiliam na alfabetização e letramento dos educandos. Esta, por sua vez, tem como finalidade auxiliar o docente e equipe gestora, pois é uma avaliação realizada com intuito de diagnosticar o que realmente a criança apreendeu (INEP).

A avaliação por diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção. [...] o diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo (LUCKESI, 1999, p. 173).

Luckesi (1999, p. 172) sabiamente define “a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo”.

Também distinguiu a avaliação do ato de julgar. “o julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então, (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário”.

Se avaliar é incluir o educando dentro de uma perspectiva de aprendizagem, então devemos repensar os ideais que regem muitos educadores deste século. Pois muitos ainda idealizam as provas e/ou exames. No entanto, as mesmas, meramente verificam o nível de desempenho do educando em determinado conteúdo e, ainda, classifica-o, ou seja, se pode ser aprovado ou reprovado. “desse modo, provas/exames separam os “eleitos” dos “não-eleitos”. Assim sendo, essa prática exclui uma parte dos alunos e admite, como “aceitos”, uma outra (LUCKESI, 1999, p. 169).

“A escola que inclui é a escola que acolhe e garante o espaço de aprendizagem e de crescimento para todos os alunos” (FIGUEIREDO, 2008, p. 11). É isto que buscamos: garantir o ensino/aprendizagem inclusivos, na qual todos (sem distinção) possuem o direito de participar ativamente de todas as atividades propostas, conquistando “o direito à educação inclusiva, como o direito à diferença, na igualdade de direitos e na distinção entre “alunos diferentes” e diferenças de todos os alunos” (MANTOAN, 2003, p.17-18), mas tendo em vista que todos podem ser “eleitos” como sujeitos capazes de apreender algo em determinado momento.

Silva complementa dizendo

[...] a diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2000, p. 100-101).

Essa proliferação de diferenças é primordial para uma sociedade de multiplicidade, isso porque o todo é preciso ser dividido em partes e, as partes, precisam tornar-se um todo. Um indivíduo sozinho não consegue fazer tudo, mas se cada um fizer algo, consegue suprir o todo, indiferentemente da sua etnia, cultura e identidade.

Analisando estas questões e vivências, Glat (1996), acrescenta que a inclusão total pode ser vista como uma utopia, pois toda utopia possui um valor simbólico, e, ainda, um

investimento emocional que precisa ser alimentado diariamente. Assim, Incluir e Avaliar andam juntas. Não existe a primeira sem a segunda, nem a segunda sem a primeira. Para incluir alguém não podemos julgar. O mesmo ocorre com o ato de avaliar, “julgamentos aparecerão, mas, evidentemente, para dar curso à vida (à ação) e não para excluí-la” (LUCKESI, 1999, p. 171).

CONCLUSÃO

Este tema almeja compreender e refletir sobre a avaliação e seu fundamental papel no contexto escolar. Ressalta-se que os resultados passam a ser usados como medidores do ensino/aprendizagem, conceituando o desempenho do educando e do educador. Mesmo que nos Anos Iniciais o foco é a mediação do educador para com o educando, o conceito obtido nestas avaliações acaba destacando as ambiguidades que estão por trás de cada ação do campo político.

ABSTRACT: The proposed theme presents some reflections about what is evaluation and its fundamental role in the school context. Highlights, defines and describes three external evaluations on the Nine Year Basic Education - Early Years, which are part of the government's actions, aiming to regulate and monitor the educational environments, aiming to achieve the desired travel plans. Rethink some strategies that breed along with the management team can improve to become allied and / or villains of their teaching practice external evaluations.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe; CARNEIRO, Veronica Lima. O papel do Estado e as políticas públicas da educação: uma análise das avaliações externas no ensino fundamental. **RBP**, v. 28, n. 3, p. 645-663, set./dez. 2012.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Provinha Brasil**. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

_____. **SAEB**. Prova Brasil, 2011. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

_____. **INEP**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 07 jan. 2014.

_____. **PLANALTO**. Provinha Brasil, abril de 2008. Disponível em:

<www.planalto.gov.br>. Acesso em: 07 jan. 2014.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Gestão da Aprendizagem na Diversidade** (Relatório de pesquisa). Fortaleza - Universidade Federal do Ceará, 2008.

GLAT, Rosana; FREITAS, Rute Cândida de. **Sexualidade e Deficiência Mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema**. Questões atuais em Educação Especial. v. 2. RJ: Livraria Sette Letras Ltda, 1996.

GATTI, Bernardete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. I, p. 116-135, 1993.

LUCHESE, Cipriano Carlos. **Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola?** A construção do projeto de ensino e avaliação, n. 8, São Paulo: FDE, 1990.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PELLEGRINE, Denise. Avaliar para ensinar melhor. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamentoeavaliacao/avaliacao/avaliar-ensinar-melhor>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOBRINHO, J.D. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. SP: Cortez, 2003.

SOUZA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990**. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Educação física: conquistas e desafios

Physical education: achievements and challenges

Fábio André Frigeri¹

RESUMO: O presente artigo apresenta alguns aspectos relacionados à nova formação do professor de Educação Física, abordando questões políticas nessa mudança, tais como a divisão na formação entre a licenciatura e o bacharelado. Onde surge o questionamento se essa divisão permitiu uma nova abordagem pedagógica dos professores formadores. O quanto isso pode refletir na prática docente dos futuros profissionais professores de Educação Física. Ou qual o real interesse nas políticas públicas para com a Educação Física escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Formação de Professores. Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Mesmo com pontos em comuns com outras áreas, a formação do professor de educação física tem suas peculiaridades. A partir dos anos 90 muitos doutores vieram do exterior para melhorar a Educação Física. Trouxeram novas ideias relacionadas com a educação, que melhorou o conceito do professor de Educação Física, tornando-se este um profissional melhor qualificado.

Com a Lei 9696/98 houve a regulamentação do profissional de Educação Física, mas foi em 2004 que ocorreram mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Neste sentido, a criação do curso de bacharelado, mudando os currículos dos cursos de preparação profissionais em Educação Física, separando o professor (licenciado) para trabalhar no âmbito escolar, do profissional (bacharel), para atuar em programas de atividades físicas, tanto em academias ou em treinamentos desportivos, é um exemplo.

Antes de essas mudanças acontecerem, a Educação Física já mesclava, em seu currículo, ambas as formações e habilitava legalmente para assumirem esses dois mercados. Na prática, as ações pedagógicas se voltavam mais para o processo esportivo (treinamento na escola) e pouco para o processo de escolarização (aprendizagem). Ainda que formando profissionais que atuariam como professores dentro das escolas, os cursos de formação voltavam-se também para a formação do profissional para exercício fora do contexto escolar, que obtinha mais força social.

¹ Mestrando em Educação; Linha de pesquisa: Formação de professores; Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

Entretanto, alguns pensadores da educação se posicionam de forma contrária à separação da Educação Física em dois cursos, outros se mostram favoráveis a essa reformulação da formação profissional. Porém se o resultado dessa separação realmente proporcionará uma melhor qualidade no ensino, ainda serão necessárias muitas pesquisas e reflexões.

1 LICENCIATURA E BACHARELADO (FORMAÇÃO HUMANÍSTICA X TREINAMENTO)

Um questionamento da sociedade indaga se os cursos de formação “davam conta” de formar o licenciado e o bacharel em um único curso. O que se percebeu nas escolas foi à falta de preparo de alguns professores de Educação Física que pareciam confundir o verdadeiro papel que desenvolvem dentro das escolas, principalmente no ensino fundamental. Eles direcionam as aulas para as práticas esportivas ignorando os desenvolvimentos básicos das habilidades motoras (CAUDURO, 2007).

Além disso, a pouca valorização e até mesmo o preconceito sofrido pelos professores de Educação Física, pela sociedade e pelos órgãos governamentais, pode ser relacionado com falhas na formação do professor, que voltado para a competição, resultados e vitórias fazia da aula um treinamento desportivo, próprio de escolinhas de treinamento, deixando de lado o desenvolvimento intelectual e motor das crianças.

Sobre a valorização do professor de Educação Física Cauduro (2007, p. 14), diz que:

Ao longo do tempo, a Educação Física recebeu restrita atenção dos órgãos governamentais, pois era tida como mera prática de atividades esportivas desvinculada de qualquer compromisso com a filosofia da educação e com o projeto pedagógico da escola. O mais crítico ainda era que o seu responsável direto, o professor, também a considerava assim.

Mas esse pensamento, de alguns professores, é resultado de uma formação debilitada e equivocada. Porém não se pode generalizar, pois há muitos profissionais comprometidos com a Educação Física que não se limitavam apenas em reproduzir conhecimento, mas buscavam estudar, questionar e produzir novos conhecimentos, mostrando sua real importância na sociedade.

As relações entre a educação física e o esporte são geradoras de tensões já que se constituem em dois universos simbólicos distintos, nem sempre compatíveis. E as políticas públicas têm influências e permeiam as questões educacionais. Ainda:

[...] relação entre política e educação, segundo a qual a educação é uma das práticas sociais particulares da política como prática global da convivência humana. Na educação a polis é a escola, a universidade e o sistema de ensino inseridos em seu meio cultural. É nessa polis que os seus participantes convivem para a prática da educação, que, nesse sentido, se torna uma prática essencialmente política. É também nesse sentido que, conseqüentemente, a administração da polis educacional se torna um ato político, preocupando-se com os objetivos, a organização e as decisões que afetam a convivência humana que se constrói na escola e na universidade através de permanentes divergências e de múltiplas sintonias e conflitos (SANDER, 1984, p. 147-148).

Estas tensões refletem-se também no âmbito das políticas públicas. Historicamente, a educação física consolida-se como objeto de atenção e intervenção tanto de políticas públicas educacionais quanto esportivas, tardiamente.

Essas atenções são voltadas para os “resultados”, que a sociedade espera da educação. Sem um conhecimento mais profundo da função da educação física, a sociedade percebe a mesma como formadora de atletas. O que para muitos é dispensável no âmbito escolar e para outros é um equívoco, pois poucos alunos realmente se tornarão atletas profissionais.

Estamos na era das competências, na qual precisamos trabalhar e nos ajustarmos ao um modelo educativo voltado para a produção. Nesta divergência as escolas deixam de lado uma formação de caráter mais humanista (que visa uma formação integral) e atendam às necessidades do mercado profissional.

Assim, também a elaboração das políticas públicas se volta para a produtividade.

Fica evidente, na totalidade a tentativa dos cursos de formação de professores de educação física, de se distanciar do esporte competitivo e se voltar para uma formação mais humanista, (que vise à formação integral do aluno), mas na prática não é bem isso que se percebe, fica ilustrado no trabalho de conclusão de curso de educação física as falas de Frigeri (2012, p. 47)

Mesmo sem entrar na questão do ensino aprendido, retorno ao tema da prática pela prática, a reprodução de uma aula formatada. Percebida nas falas dos acadêmicos quando citam a Abordagem Tecnicista como a principal utilizada por eles em suas aulas de estágio.

A abordagem tecnicista é melhor exitosa quando utilizada em treinamentos desportivos, é basicamente uma forma de treinamento, para melhorar as qualidades técnicas de atletas. Muito utilizada em escolinhas de futsal, vôlei, basquete entre outros esportes coletivos e até mesmo nos individuais como natação.

Ao levar a abordagem pedagógica de forma tecnicista para as escolas, os professores

de educação física acabam desenvolvendo treinamentos desportivos ao invés de atividades que permitam o desenvolvimento físico e motor de uma forma integral, de seus alunos. Na tentativa de separar treinamento de aula, a principal mudança foi à separação do curso de graduação em educação física em licenciatura e bacharelado, mas difícil é abandonar uma cultura impregnada na sociedade, na qual as aulas de educação física só servem para a prática esportiva.

É histórico na educação física brasileira, principalmente a partir da década de 1970, que as políticas públicas, principalmente a federal, têm o foco na educação física escolar ligada ao sistema esportivo, sendo, em muitos casos, orientada pelos órgãos coordenadores do sistema esportivo. E ao componente curricular da educação física é colocada a tarefa de condicionar o esporte de rendimento, como base da pirâmide; e com o discurso mascarado da saúde e da educação (CAPARROZ, 1997).

Esse sistema também é relatado por outros autores.

[...] o sistema esportivo é um parceiro dos governos federais, que oferece como retorno, basicamente, um produto simbólico que é o prestígio/reconhecimento internacional com repercussões internas de caráter legitimador e, secundariamente, um retorno econômico (BRACHT, 2002 p. 81).

Não se pode negar que a Educação Física tem avançado em relação à superação dos modelos tecnicistas. Porém, ainda se reproduz muito a competição e aulas voltadas para o esporte.

Segundo Maturana (2002), quando se quer convencer alguém de que nossas ações estão corretas, busca-se argumentos em toda uma série de concepções já incorporadas, sobre as quais já nem sequer se reflete; simplesmente são repetidas com certeza e convicção. Por isso, a questão da competição dentro das aulas de Educação Física escolar ainda é um difícil desafio de ser superado.

Esse desafio já conta com, a intenção de formar professores de Educação Física com uma visão mais humanística, mas como a separação entre bacharéis e licenciados é relativamente recente, ainda são necessários mais estudos para que se tenha conhecimento das reais mudanças que venham a ocorrer.

É necessário que, além das estratégias para mudar a formação dos professores de educação física, tanto das políticas educacionais e também as desportivas, o professor (os em formação e também os já atuantes) percebam que são eles a peça fundamental para que cada vez mais a educação física escolar seja reconhecida como fundamental na formação integral

das crianças e adolescentes. E não mero treinamento desportivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se dentro das competências do professor está a preocupação com o aprendizado das crianças, (sendo necessário compreendê-las e direcionar os conteúdos próprios para desenvolver suas habilidades), para isso é necessário a reflexão, a busca e o estudo. Se a prática for só pela prática os objetivos da Educação Física estarão limitados.

Expandir as possibilidades, aumentar o conhecimento é algo que deve ser buscado permanentemente. Essa questão, que já há muito é apregoada pelos autores, também deve ser percebida pelos professores. Se na prática isso acontecerá, caberá a cada um, no futuro, buscar novos cursos de aperfeiçoamento, especialização e afins.

Com a separação do curso de Educação Física, entre Bacharelado e Licenciatura, teoricamente se prevê uma preparação do acadêmico e futuro professor, destinado à educação integral dos alunos, mas isso só será percebido concretamente daqui a algum tempo.

A formação profissional pode percorrer caminhos diferenciados na preparação dos docentes que irão atuar junto à educação. Por este motivo, conhecer as concepções, os métodos e as características pertencentes a estas perspectivas favorece a compreensão e reflexão do comportamento profissional dos professores de Educação Física na comunidade escolar, em específico para trabalhar com crianças. É preciso substituir, em determinados momentos a abordagem tecnicista, por abordagens emancipatórias na formação dos alunos, e não apenas nos “resultados” esportivos esperado pelo senso comum.

ABSTRACT: This paper presents some aspects related to new teacher training of Physical Education, addressing policy issues that change, such as the division between the training and the baccalaureate degree. Where the question arises if this division has allowed a new pedagogical approach to teacher educators. How much this may reflect the teaching practice of professional prospective teachers of Physical Education. Or what is the real interest in public policies towards Physical Education.

KEYWORDS: Physical Education. Teacher Education. Educational Policies.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. et al. Educação física escolar e o Programa Esporte na Escola: possibilidades legitimadoras de um componente curricular. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1., 2002, Santa Tereza. **Anais...** Vitória: Secretaria Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2002 (no prelo).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2004.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física e a educação física da escola**: a educação física como componente curricular. Vitória: CEFD-UFES, 1997.

CAUDURO, M. T.; **Os Diferentes Olhares Sobre a Prática do Ensino Supervisionado em Educação Física**. Novo Hamburgo, RS: Ed. Feevale, 2007.

FRIGERI, F. A. **A formação do professor de educação física e o estágio supervisionado**.(Trabalho de conclusão de curso)– Frederico Westphalen, RS. Universidade Regional Integrada, 2012.

MATURANA. H. R. **Emoções e linguagem na educação e política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SANDER, Benno. **Consenso e conflito**. Perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira, 1984.

Políticas, políticas públicas, Estado e educação

Politics, public politics, Government and education

Luiz Antônio Cantarelli¹

RESUMO: Políticas públicas são programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado e visam assegurar determinado direito de cidadania. Neste escopo, este artigo tem como objetivo fazer uma explanação de alguns conceitos que envolvem o tema Políticas Públicas, tal como: o Estado e a Política, prezando o bem comum da sociedade. No contexto educacional, as Políticas Públicas são de grande importância, pois a educação é elemento básico para a construção da cidadania e considerada prioridade pela opinião pública, sendo vista por ela, como um bem comum. No que se refere ao ser humano, ele busca o bem, mas além do bem individual, ele busca um bem que seja comum, um bem universal. Cabe assim ao Estado promover este bem, externando, através de suas ações e comandos, o interesse público.

PALAVRAS-CHAVE: Política. Políticas Públicas. Estado. Educação.

INTRODUÇÃO

Em meados do século XX, na Europa e Estados Unidos, as políticas públicas começaram a adquirir autonomia e *status* científico, sendo considerada uma área do conhecimento da Ciência Política. Foi com Harold D. Lasswell (1936), que dá significado ao conceito de políticas públicas.

O estudo das políticas públicas na área disciplinar se tornam um marco em 1951 com a publicação do livro *O processo governamental*, de David B. Truman, e do livro *As ciências políticas*, de Daniel Lerner e Harold D. Lasswell. No Brasil, os estudos de políticas públicas realmente tiveram início somente ao final dos anos 70 e início dos anos 1980, quando foram publicados trabalhos sobre a formação histórica das ações governamentais (DIAS; MATOS, 2012).

Política pública é uma expressão que engloba diversas áreas do conhecimento como a Economia, a Ciência da Administração Pública, a Ciência Política e as Ciências Sociais e Aplicadas, cujo objetivo é o estudo do processo decisório governamental.

¹ Graduado em Eng^a Elétrica pela Universidade Federal de Santa Maria-RS, pós-graduado em Matemática e Física pela Universidade Regional e Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Câmpus de Frederico Westphalen-RS, pós-graduado em Engenharia da Segurança do Trabalho pela Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul/Ijuí-RS.

No que se refere às políticas públicas educacionais, estas são de grande importância pois a educação tem sido colocada como prioridade pela opinião pública e pode ser vista como um bem comum.

Nesta acepção, este artigo tem como objetivo fazer uma explanação dos conceitos que envolvem o Estado, as políticas públicas e como elas podem ser concebidas para atender o bem de todos.

1 O CONCEITO DE POLÍTICA PÚBLICA

O conceito de política pública advém dos anos 30, sendo Laswell (1936) um dos “pais” da política pública. Laswell (1936) introduziu a expressão *policy analysis* como forma de conciliar conhecimento científico e a produção empírica dos governos estabelecendo um diálogo entre a academia e governo. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, que considera que decisões e análises sobre política pública implicam responder questões como: quem ganha o que, por que, e que diferença faz.

Estas questões interferem na economia, na política, na sociedade como um todo. Por isto ao teorizar sobre política pública é crucial explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade (SOUZA, 2006). De acordo com Silva (2010) as políticas públicas são concomitantes entre o Estado e a sociedade, porém suas relações não necessariamente são em proporções iguais, podendo ter um peso maior do Estado ou da sociedade em sua definição. Complementando, políticas públicas são conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado, com a participação de entes públicos ou privados. Souza (2006, p. 26) discorre que política pública é o campo do conhecimento que busca colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação e quando necessário, propor mudanças.

Política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade. A definição clássica do termo política foi herdada dos gregos antigos, séc. 4 a.C. e significa *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a pólis, o Estado. Já a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo. No ponto de vista educacional, Silva (2010, p. 32) afirma que “Estado e povo precisam se educar mutuamente, sem isso não se pode falar de política ou gestão democrática da educação”.

Neste contexto, para melhor entender política pública é importante particularizar alguns temas: a política, o Estado, a ideia de público e o bem comum. Estes temas serão a seguir abordados e são o propósito deste artigo.

1.1 A concepção de Política

Platão (428-348 a.C.) foi um dos primeiros filósofos a sistematizar a ideia de política. Nos livros, *A república e As leis* apresenta a ideia de que uma sociedade bem ordenada é aquela onde cada indivíduo desempenha a função na qual é mais habilidoso. Os hábeis com as mãos deveriam ser artesãos, os fortes protegem a cidade e os sábios governam. Idealizando uma sociedade, Platão discorre de como deveria ser a educação para desenvolver o potencial de cada cidadão, a fim de que possa executar melhor a sua função (ROSE, 2014).

Aristóteles (384-322 a.C.), em sua obra *A Política*³, discorda de Platão e descreve que, onde há prioridade daquilo que é público sobre aquilo que é privado, não funciona muito bem. Para ele, as pessoas dão mais valor ao que pertence a si mesmo, do que ao que pertence a todos. Para Aristóteles o homem é um ser político, isto é, faz parte da natureza humana se organizar politicamente. Nesta ideia de organizar-se naturalmente, Thomas Hobbes² (1588-1679) propôs a ideia de que a sociedade se organiza a partir de um contrato social. Pensando na ideia de um contrato social, John Locke³ (1632-1704), em seus dois tratados políticos, fala que a formação das sociedades ocorre pela necessidade da garantia da propriedade e o melhor governo é aquele que garanta os direitos à vida, liberdade, propriedade. Ainda pensando sobre a noção de contrato, Jean-Jacques Rousseau⁴ (1712-1778) via o homem vivendo antes da formação das sociedades de forma otimista. Para Rousseau, sendo impossível retornar a um estado de natureza, o melhor governo é aquele que esteja de acordo com a vontade da maioria.

Dentro do discurso de que o homem é um ser político, tudo o que ele faz tem consequências e como as pessoas dependem umas das outras em sua existência, precisa haver regras, normas, leis relativas a todos, sem as quais não seria possível justamente o convívio. Assim, de acordo com Alkmim (2009) a tarefa e objetivo da política é a garantia da vida no sentido mais amplo. A política é abrangente, está na arte, no trabalho, no esporte, na religião, nos relacionamentos, na educação e visa atingir um determinado objetivo.

1.1.1 Política Educacional

Na educação, a política é estabelecida por meio do poder de definição do processo pedagógico, em função de um grupo, de uma comunidade ou de setores dessa comunidade.

²<http://www.mundociencia.com.br/filosofia/hobbes.htm>; <http://www.mundoeducacao.com/filosofia/filosofia-politica.htm>

³<http://www.mundociencia.com.br/filosofia/locke.htm>

⁴<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/selvino2.htm>

Ela tanto pode ser resultado de um amplo processo participativo, em que todos os membros envolvidos (professores, alunos, pais) debatem e opinem sobre as questões que Laswell (1936) definia como conceito de políticas públicas, isto é, como ela é, que diferença faz e que fim deverá atender. E também pode ser por imposição de um pequeno grupo que exerce o poder sobre a grande maioria coletiva (DIAS; MATOS, 2012).

No contexto da educação, existem duas versões de política educacional correspondentes às práxis políticas aristotélicas e platônicas. Na linha platônica, há a política educacional tecnocrática, ou seja, não é flexível e não sofre alterações de acordo com a dinâmica da realidade. Seguindo uma vertente aristotélica, há a política educacional municipalizante. Baseado num projeto participativo implica um poder maior em favor dos locais onde se estabelece a autonomia do complexo escolar, o que comumente é compreendido como municipalização do ensino. A política educacional municipalizante, que é considerada democrática, assegura recursos públicos desvinculados de posições político-partidárias e pressupõe participação, controle e comprometimento por parte da comunidade com o motivo educacional (LUCAS; FERNANDES, 2014).

A educação como prioridade tem sido colocada junto à opinião pública por discursos das mais diferentes origens, ao tempo em que se multiplicam iniciativas governamentais no sentido de um reordenamento desse setor.

De acordo com Souza Neto e Gomes (2013) o estudo sobre as políticas educacionais tem ganhado amplitude na última década, em virtude de a história da educação ter redimensionado suas fontes de pesquisa. Porém é preciso questionar até que ponto as políticas públicas desenvolvidas pelo Estado têm a capacidade de educar para a emancipação política, econômica e social. É crucial verificar até que ponto o discurso estatal acerca da autonomia e qualidade do ensino é condizente com a prática. No entanto, este artigo não tem a finalidade de abranger estas questões, ficando aqui grifado apenas a sua importância.

1.2 O Estado

Para definição de Estado é necessário fazer uma diferenciação com Estado quando nação. Estado é um fenômeno político, refere-se à totalidade da sociedade política; conjunto de pessoas e instituições públicas que formam e representam a sociedade juridicamente organizada sobre um determinado território, enquanto Estado como nação ou país é uma *unidade político-territorial* soberana (DIAS; MATOS, 2012).

Para avaliar as políticas públicas e sociais, implementadas por um governo, é

fundamental a compreensão de Estado e de Política Social que sustentam tais ações e programas. Neste contexto, torna-se importante diferenciar Estado de Governo.

O Estado é um conjunto de instituições permanentes, tais como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que possibilitam a ação do Governo. O Governo é um conjunto de programas e projetos vocalizados pela sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil), que em determinada conjuntura política, desempenham as funções de Estado por um determinado período. Desta forma, Políticas Públicas são consideradas o Estado em ação (MATRIZ, 2014).

Através dos poderes Executivo e Judiciário, é função do Governo na administração dos entes federativos aplicar as leis e políticas do Estado, assim como, compete ao Legislativo, criar e fazer as reformas necessárias das leis, ou seja o governo é o grupo de pessoas dirigente do Estado (DIAS; MATOS, 2012).

1.2.1 Principais características do Estado

O Estado constitui uma entidade, formado por um aparato social, jurídico-administrativo, para se obter a institucionalização do poder político. É responsável pela ordem, pela justiça e pelo bem comum da sociedade; para tanto deve legislar, administrar e julgar.

Para atender parte das demandas da sociedade, que são crescentes em razão de exigências e da maior complexidade das sociedades, o Estado faz uso de um número limitado de recursos, do qual possui acesso. As funções governamentais, do estado e dos municípios, necessitam de planejamento, por menor que seja, para que atendam as metas e objetivos de forma eficiente (DIAS; MATOS, 2012).

De acordo com Dias e Matos (2012), a chave das políticas públicas, compreende em definir as prioridades para direcionar recursos onde sejam mais eficazes. É também crucial que as políticas públicas passem por inovações, para que as falhas sejam corrigidas. É relevante assegurar a implementação efetiva das políticas governamentais uma vez que elas tenham sido decididas a promover a estabilidade, para que elas tenham tempo para surtir efeito. É pertinente também assegurar coerência entre diferentes âmbitos de políticas, para que as novas políticas sejam compatíveis com as já existentes. Igualmente, cabe ao estado assumir e manter compromissos internacionais nas áreas de comércio e defesa nacional para assegurar o bem-estar. Do mesmo modo, a administração política deve ocorrer para que a sociedade não degenere em guerra civil.

1.2.2 Objetivo do Estado: o bem comum

O objetivo do Estado como instituição social não pode ser confundido com os objetivos daqueles que exercem o governo. A função social do Estado é o bem comum ou o interesse público.

Para compreender a noção de bem comum, Martins Filho (2000) escreve que é primordial entender cinco conceitos básicos: Finalidade, Bondade, Participação, Comunidade e Ordem.

a) Finalidade - Aristóteles, ao estudar causalidade, reduziu todas as possíveis causas a 4 espécies e uma delas seria a causa final, ou seja, como sendo a que melhor explica o ser das coisas: para que serve ou qual o fim para o qual existe: a finalidade.

b) Bondade - De acordo com Ruiz (2012), São Tomás de Aquino define muito bem os conceitos que levam ao entendimento de bem ou de bondade. São Tomaz diz que bem é aquilo que a todos apetece. Para Martins Filho (2000, p. 2) apetece “porque possui uma perfeição, capaz de atrair. Assim, o bem é o fim buscado pelo agente, porque o atrai”.

c) Participação - Na etimologia latina da palavra, participar significa tomar uma parte. Porém participação pela etimologia grega significa ter conjuntamente ou ter com outro. Confere assim dois sentidos básicos da palavra participação: sentido material (latino), onde o todo desaparecerá e cada sujeito participante terá uma parte e o sentido espiritual (grego). Neste sentido, significa ter parcialmente o que outro possui integralmente: uma alegria que é plena no sujeito que obteve uma vitória é participada em menor intensidade naquele que recebe a comunicação da vitória. Assim, o bem é difusivo por si só, porque atua como causa final que atrai a que outros participem de sua bondade.

d) Comunidade - os homens, por participarem da mesma natureza humana, formam uma comunidade. Comunidade é uma unidade comum ou como diz São Tomás de Aquino (RUIZ, 2012), uma “comum união”, uma comunhão, entre aqueles que participam de uma mesma natureza e tendem a um mesmo fim. Assim, a noção de comum refere-se àquilo que pertence ou que se predica de vários: mesma natureza ou mesma espécie.

e) Ordem - ordem como noção inicial de finalidade. Para haver ordem, é necessário três fatores: multiplicidade de indivíduos, cooperação e um fim. Que exista multiplicidade de indivíduos com um elemento semelhante que os aglutina, mas com diferenças de talentos e perfeições colocadas à disposição do todo. A cooperação diz respeito àquilo que falta a um, seja suprido pelo que possui o outro. E o fim, refere-se a que exista um objetivo comum em torno do qual se aglutinem todos os membros da comunidade. Assim, uma comunidade não é

um aglomerado de pessoas, mas um todo orgânico, com uma ordem entre as partes, onde deve imperar a harmonia e concórdia.

Circunstanciado nas noções elencadas, o conceito de Bem Comum é o próprio bem particular de cada indivíduo, enquanto este é parte de um todo ou de uma comunidade e o bem da comunidade é o bem do próprio indivíduo que a compõe. De acordo com Martins Filho (2000, p. 3) o “objeto formal da vontade do ser humano é o bem, sem limitações, e não este ou aquele bem. Daí que apenas um bem que seja universal é capaz de saciá-la plenamente. Um bem é tanto mais bem quanto é bem para mais pessoas”.

Cabe ao Estado, promover o bem comum, externando, através de suas ações e comandos, o interesse público, isto é, o que diz respeito a toda a coletividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Políticas públicas são conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado, com a participação de entes públicos ou privados, que visam a assegurar determinado direito de cidadania, geralmente para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico (SOUZA, 2006).

As Políticas Públicas podem ser compreendidas como um sistema que visa ao bem-comum da população a quem se destinam. O princípio do bem comum é peça chave para a compreensão das relações sociais, tanto dos indivíduos entre si, como destes com a sociedade, sendo que sua exata captação é elemento que propicia, quando respeitado, a otimização do convívio social (MARTINS FILHO, 2000).

O Estado deve assegurar o bem comum aos membros da sociedade, de forma que possam realizar seus desejos e aspirações. O conceito de bem comum é o próprio bem particular de cada indivíduo, mas dentro de um contexto de que esse bem também seja de todos membros da comunidade. É de todos porque mantém a integridade do corpo social e de cada um dos seus membros, respeitados na sua pessoa (DIAS; MATOS, 2012).

Para compreender melhor a noção de Bem Comum este artigo mostrou que é importante entender os conceitos de finalidade, bondade, participação, comunidade e ordem. O bem deve atuar como causa final e o fim refere-se a que exista um objetivo comum em torno do qual participam todos os membros de uma comunidade num todo orgânico, com uma ordem entre as partes, onde deve imperar a harmonia e concórdia.

Por fim, é dever do Estado implementar políticas públicas que são mecanismos para que se torne capaz de garantir a qualidade social, bem como o acesso e permanência de todos.

No caso de políticas públicas para a educação, é atribuição do Estado dar garantia ao conhecimento historicamente construído, pois a educação é por direito elemento básico para a construção da cidadania. Uma das questões mais discutidas na política educacional é que esta ofereça à sociedade uma educação de qualidade e garanta a permanência do educando na escola.

ABSTRACT: Public politics are programs, actions, and activities developed by the State in order to secure civil rights. In this scope, this article aims to explain some concepts that involve public politics such as government and politics, keeping in mind the well being of society. In the educational context, public politics are of great importance because education is a basic element for the construction of citizenship and considered a priority by the public opinion, being seen by it as a common right. With regard to the human being it looks good, but well beyond the individual, he seeks a right that is common, universal, right. Therefore the State must promote it as a common right, through their actions and commands the public interest.

KEYWORDS: Politics. Public Politics. State; Education.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, S. V. **O que é Política?** Disponível em:

http://sintrafesc.org.br/estampa/encarte_mai09.pdf. Acesso em: jan. 2014.

DIAS, R; MATOS, F. **Política Pública:** princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2012.

LASWELL, H.D. **Politics:** Who Gets What, When, How. Cleveland: Meridian Books, 1936.

LUCAS, R. E. A; FERNANDES, L. A. De O. **Reflexões sobre Política Educacional no e do Campo.** Disponível em: <<http://www.sober.org.br/palestra/13/605.pdf>>. Acesso em: jan. 2014.

MARTINS FILHO, I. G. da S. O princípio ético do bem comum e a concepção jurídica do interesse público. Jus Navigandi, ano 5, n. 48, Teresina, dezembro, 2000. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=11>>. Acesso em: jan. 2014.

MATRIZ. **Conceitos Utilizados:** Estado, Governo, Políticas Públicas. Disponível em: <<http://matriz.sipia.gov.br/conceitos/231-conceito-estado-governo>>. Acesso em: jan. 2014.

ROSE, R. E. **As Formas de Governo Proposta por Platão.** Disponível em: <<http://www.consciencia.org/as-formas-de-governo-propostas-por-platao>>. Acesso em: jan. 2014.

RUIZ, J. L. **El Bien Común, en la Policía, la Justicia Y la Gobernabilidad.** Palibrio, 2012. Livro eletrônico disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=6zmJ6wfgTVoC&printsec=frontcover&dq=Tom%C3%A1s+de+Aquino+%22El+Bien%22&hl=pt->

PT&sa=X&ei=LrnSUq_XLsvokAfa9IDgDA&ved=0CDQQ6AEwAA#v=onepage&q=com%
C3%BA&f=false>. Acesso em: jan. 2014.

SILVA, S. Democracia, Estado e Educação: uma contraposição entre tendências.
Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE), v. 26, n. 1. Porto
Alegre: ANPAE, p. 32, 2010.

SOUZA NETO, M. de; GOMES, A.J. **Políticas Públicas em Educação**: reflexões Histórico
Sociais, p. 2, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Piauí.
Disponível em:
<[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.3/GT3_8_2002
.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.3/GT3_8_2002.pdf)>. Acesso em: jan. 2014.

SOUZA, C. A Introdução a Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto
Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

Políticas públicas em educação e as influências do modelo neoliberal

Public policies in education and influences neoliberal model

Charline Beatrice Ritter Beregula¹

RESUMO: O presente trabalho se propõe a discutir acerca de aspectos que possibilitaram a hegemonia da política neoliberal vigente. Faz uma análise das políticas públicas com relação ao seu caráter social, no sentido de considerar não apenas a dinâmica do capital, mas também os complexos processos e conflitos sociais que se confrontam com ele. O texto procura analisar a trajetória das políticas públicas educacionais e a relação com as forças que exercem poder sobre as mesmas, desde sua elaboração. Traz parte dos aspectos históricos na influência das políticas e de fatores que se tornaram responsáveis pelos rumos da educação no Brasil. Está fundamentado a partir de contribuições de autores que estudam e pesquisam sobre a temática. O estudo aponta para a percepção de que o comprometimento do Estado com a educação perpassa pelas políticas educacionais em seu núcleo. O papel do Estado é primordial e insubstituível para se saber do risco de não sabermos quais políticas foram feitas com o intuito de proporcionar transformações na educação ou quais foram forjadas pelos princípios da mercantilização. Reflete a necessária e urgente conscientização aliada ao comprometimento do Estado como diretriz essencial que, aliada à valorização profissional e ao desenvolvimento de uma sociedade crítico reflexiva, são imprescindíveis para ajudar a problematizar sobre a importância das políticas educacionais na materialização da busca por educação de qualidade para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Globalização. Neoliberalismo. Políticas Públicas. Regulação.

INTRODUÇÃO

Política, originalmente deriva do termo *polis – politikós* – referindo-se ao que diz respeito à cidade e, conseqüentemente, ao civil, urbano, social, público. Sendo política uma área que se dedica ao estudo das atividades humanas vinculadas às coisas do Estado, ou que dele emanam. O Estado, por sua vez, pode ser entendido como a vida coletiva dos seres humanos, em que todos os seus anseios e suas paixões se subjugam à liberdade regulada. O Estado é a ambiência social marcada pela racionalidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004). A política se faz possível na medida em que, diante de conflitos, é

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen. Formação em Enfermagem pela mesma instituição.

necessário decidir. Sejam decisões de caráter social ou pessoal. As políticas, socialmente falando, representam decisões mediante o choque de interesses, desenha formas de organização dos grupos, e a organização social é um elemento fundamental para que decisões coletivas estejam de acordo com os interesses do grupo (OLIVEIRA, 2010).

De acordo com Shiroma; Moraes; Evangelista (2004), o Estado administra as contradições que constituem a sociedade (dele próprio) como um poder que procede desta, mesmo que se coloque acima da mesma. As Políticas Públicas do Estado vêm ao encontro a esta correlação de forças. A análise das políticas, principalmente as de caráter social, deve considerar não apenas a dinâmica do capital, mas também os complexos processos e conflitos sociais que se confrontam com ele. Destarte as políticas públicas educacionais, mesmo aparentemente humanitárias e benfeitoras, sempre expressam contradições.

A educação é um fenômeno através do qual indivíduos ou grupos obtém conhecimentos na busca do desenvolvimento de sua capacidade ou de suas aptidões. O intuito fundamental da educação é fornecer instrumentos culturais que permitam estimular as transformações materiais e espirituais necessárias ao dinamismo da sociedade (SANTOS, 2012). Estrategicamente sua centralidade é reafirmada nos documentos e na definição de políticas governamentais. As várias políticas educacionais que foram implantadas e, destas, algumas implementadas, ao longo da história do país tinham a intenção de promover reformas de ensino de caráter nacional, que fossem de longo alcance, homogêneas e ambiciosas. Nos anos de 1930, a educação tinha a função de modernizar as elites, e melhorar a questão social. No regime militar, o ofício era formar o capital humano com a ideologia da segurança nacional. Nos anos 1990, celebra-se a centralidade da educação, porém com as premissas do mercado de trabalho – eficiência capitalista (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Os defensores da liberdade de negociação e do individualismo são os responsáveis por justificar o mercado como regulador, isto pelo fato de acreditar que o mercado, ao potencializar as habilidades e competitividades individuais e possibilitar a busca ilimitada do ganho, produziria o bem estar social, excluindo-se a intervenção do Estado. Nesta perspectiva o Estado só poderia ser responsável por medidas e normas gerais, sob o risco de produzir discriminação (FONTINELLES, 2002).

Para Fontinelles (2002), diante de tais pressupostos neoliberais, ao Estado cabe subsidiar a educação básica, enquanto os outros níveis ficam a cargo da iniciativa privada. Ou seja, a educação que se volta para o treinamento vocacional não deve ser subsidiada por

fundos públicos. Tais ideias podem explicar, por exemplo, o porquê a maioria das políticas públicas criadas pelo governo brasileiro, a partir do ano de 1990 priorizam a educação básica, especialmente o ensino fundamental como o FUNDEF, por exemplo.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

De acordo com Saviani (2007), o primeiro documento que se pode relacionar a uma política educacional no Brasil foram os chamados Regimentos de D. João III, que foram editados em 1548 para orientar as ações do primeiro governador geral do Brasil – Tomé de Souza. Já o período seguinte (1759-1827) se caracterizou como os primeiros ensaios para a instituição de uma escola pública estatal, sendo as ‘aulas régias’ introduzidas em junho de 1779. As reformas pombalinas se contrapõem ao predomínio das ideias religiosas, vigentes até o momento através dos jesuítas (SAVIANI, 2007).

Uma observação pertinente é o fato de que desde este período houve subjugação dos professores, pois desde as ‘aulas régias’, no período pombalino (que corresponderiam ao ensino secundário) a responsabilidade do Estado limitava-se ao pagamento do salário dos professores e às diretrizes curriculares, deixando a cargo do próprio professor a provisão de condições materiais como o local e a infraestrutura, assim como os recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino (SAVIANI, 2007).

O Primeiro Império, que veio com a independência política, em outubro de 1827 aprovou um documento que ficou conhecido como lei das escolas de primeiras letras, o qual estabelecia que em todas as cidades e lugares mais populosos haveria escolas de primeiras letras. No entanto esta lei permaneceu letra morta. E o Ato Adicional à Constituição do Império, promulgado em 1834 coloca o ensino primário sob jurisdição das Províncias, retirando a obrigação deste do Estado nacional. Diante do exposto e considerando que as províncias não estavam preparadas financeiramente muito menos tecnicamente para promover a difusão do ensino, o resultado foi que o século XIX permaneceu sem implementação da educação pública (SAVIANI, 2007).

A estrutura de ensino vigente no Brasil até 1930 nunca havia se organizado realmente como um sistema nacional integrado, inexistindo uma política nacional de educação que prescrevesse diretrizes gerais e a elas subordinasse os sistemas estaduais. Neste mesmo período houve mobilizações de grupos da igreja católica, que já não era mais a religião oficial do Estado como nos tempos do Império, e em 1931, após pressões ao Governo Provisório, obteve a inclusão do Ensino Religioso nas escolas primárias, normais e secundárias. Este

projeto da igreja encontrava forte reação entre intelectuais, políticos e educadores mais ligados à reformulação do ensino brasileiro e, agrupados sob a denominação genérica de reformadores ou pioneiros, este grupo atribuía à educação importante papel na constituição da nacionalidade, defendendo que o processo de industrialização emergente no país demandava políticas educacionais que assegurassem uma educação moderna e que incorporasse novos métodos e novas técnicas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) contribuiu para evidenciar as diferenças ideológicas existentes. Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais vinte e seis educadores e intelectuais, o documento foi dirigido ao povo e ao governo, trazendo a diversidade teórica e ideológica do grupo que a construiu. Onde propunha um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública, leiga, obrigatória, gratuita e também do ensino comum para os dois sexos. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Em 1990, em Jomtien na Tailândia, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos. A mesma foi financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e, também, pelo Banco Mundial. O evento foi o momento em que nove países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo foram levados a acordar ações para a consolidação dos princípios determinados na Declaração de Jomtien. Houve então o comprometimento dos países em impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” que difundiu a ideia de que a educação deveria realizar as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Dois anos depois de Jomtien, a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) publica um documento que esboçava as diretrizes para ação no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer vínculos entre educação, conhecimento e desenvolvimento. O documento pretendia criar, no próximo decênio, condições educacionais de capacitação e progresso científico e tecnológico que pudessem transformar as estruturas produtivas da região com marcada equidade social (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Entre os anos de 1993 a 1996 a UNESCO elabora um relatório que delineia a educação para o século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors. A Comissão

Internacional sobre Educação para o século XXI identificou tendências e necessidades no cenário de incertezas e hesitações que caracterizam o final de século, enfatizando o papel da educação. O Relatório Delors faz orientações precisas aos vários níveis de ensino e revela uma concepção nítida de educação, seu papel e suas possibilidades para garantir a sobrevivência dos valores na sociedade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

A Constituição de 1988 marca a era atual, assim como algumas reformas nos anos de 1990, cuja centralidade está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 e o Plano Nacional de Educação aprovado em janeiro de 2001². No entanto, a marca da descontinuidade nas políticas de educação sempre se fizeram presentes, agora com o adiamento da eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. Ao final do século XX o Brasil ainda não havia resolvido um problema que nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai já haviam resolvido na virada do século XIX para o XX que é a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo. A Constituição brasileira de 1988 determinou que 50% do orçamento da educação deveria, nos próximos anos, cobrir esta finalidade. Isso não ocorreu. Quando este prazo estava vencendo, o governo criou o FUNDEF, com um prazo de dez anos para a mesma finalidade. A LDB por sua vez, instituiu a década da educação, e em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, que tinha prazo também de dez anos para concretização. Ao final de 2006, marcando os dez anos do FUNDEF, o governo instituiu o FUNDEB, com um prazo de 14 anos, até 2020. Com o fim do período (2001 a 2011) projeta-se, então, um novo Plano, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, com um prazo de quinze anos, com uma possível solução para 2022 (SAVIANI, 2007).

O MEC atrelou ao PDE trinta programas, cuja identidade própria dada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tendo como auxiliares os programas ‘Provinha Brasil’ e o ‘Piso do magistério’. O IDEB foi criado a partir de estudos elaborados pelo INEP com o intuito de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos da educação básica. Os parâmetros utilizados são o rendimento dos alunos, a taxa de repetência e a evasão escolar numa escala de 0 a 10. Em abril de 2007, o MEC instituiu a Avaliação de Alfabetização ‘Provinha Brasil’ que propunha garantir a alfabetização de todas as crianças até oito anos de idade. No mesmo momento, apresentou-se um projeto de lei que estabelecia o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, fixando em R\$850,00 mensais por uma jornada de 40 horas semanais na época. Contudo, não basta fixar um piso salarial se a principal questão não é contemplada. Aquela que diz respeito à

² Em maio de 2014 foi aprovado o novo PNE (2014-2024), contendo 20 metas.

carreira profissional dos professores (SAVIANI, 2007).

2 GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO

Entende-se por globalização a unificação dos países do mundo numa mesma agenda econômica, de certa maneira imposta a estes pelo controle sobre o mercado internacional exercido por um grupo limitado de países (G-8). A força deste grupo e seu poder de influência nas decisões políticas dos países afora, se dá pelo fato de que são muito ricos, são produtores de tecnologias de ponta, com alto valor agregado e dominam as maiores potências bélicas do planeta. Possuem como instrumento para a disseminação de suas determinações a ONU (OLIVEIRA, 2010).

A mundialização concretiza-se na constatação de que todo lugar no mundo faz, cada vez mais, parte do mundo e que este está cada vez mais presente em cada uma das partes. Numa civilização global que desponta econômica e tecnicamente tudo se prepara e conspira. Entretanto, o problema não é que seja técnico, o problema é que ele não é só técnico (MORIN, 2002).

Para Bauman (2001) parece haver pouca esperança em resgatar as garantias do Estado, pois a liberdade da política do Estado é corroída pelos novos poderes globais que possuem a extraterritorialidade, a velocidade de movimento e a capacidade de evasão. A evidente incapacidade dos governos de equilibrar as contas com os recursos que controlam já seria suficiente para fazê-los não só se renderem ao inevitável, mas colaborar com os globais no processo de globalização.

Esta ausência de controle, por parte do Estado, transforma poderes recém emancipados em uma fonte de incerteza, enquanto a falta de poder torna as instituições políticas existentes cada vez menos relevantes para os problemas existenciais dos cidadãos dos Estados e, por esta razão atraem cada vez menos a atenção destes. Os resultados deste divórcio obriga ou encoraja os órgãos do Estado a terceirizar grande volume de funções que desempenhavam anteriormente. Abandonadas pelo Estado, estas funções são tomadas pelas forças do mercado, volúveis e imprevisíveis como são (BAUMAN, 2007).

Esta integração do mundo inteiro a uma mesma agenda econômica foi possibilitada pela política *neoliberal*, uma expressão derivada de liberalismo, doutrina política econômica fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas. O liberalismo saiu de cena em meados do século XX, em função de crises nas relações internacionais de mercado envolvendo as nações europeias, mas

na década de 1960, a reestruturação produtiva, através da automação, abriu novamente possibilidades para que o liberalismo pudesse ser reimplantado, adequando-se à era da globalização, agora então conhecido como *neoliberalismo* (OLIVEIRA, 2010).

Reiterando os compromissos assumidos pelo Brasil em Jomtien: a expansão do atendimento à primeira infância, acesso universal à educação básica até o ano 2000, melhoria dos resultados da aprendizagem, redução da taxa de analfabetismo dos adultos, ampliação dos serviços de atenção básica e de formação. Na véspera de completar a data previamente acordada com as agências internacionais, em novembro de 1999 a equipe governamental examinou os dados (que resultou no Relatório EFA 2000). Havia na realidade alguns dados não tão animadores, a taxa de analfabetismo era subestimada, por não incluir as populações rurais da região Norte, os dados sobre escolarização no ensino fundamental foram superestimados, a propaganda do aumento da cobertura do ensino fundamental representava um gargalo da trajetória escolar que são as 1ª e 5ª séries, foi demonstrado que eram necessários 10,3 anos em média para as crianças concluírem oito séries, além de o SAEB de 1997 revelar que a taxa de alunos da 4ª série que dominavam o conjunto de competências básicas era extremamente baixa (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

O Banco Mundial, que há muito tem se introduzido no campo da educação, sugeriu o aumento da quantidade de alunos por professor, mesmo após Sinopse Estatística de 1996 demonstrar que mais de 100 mil professores em exercício na data sequer completaram o 1º grau (atual ensino médio) e outros 100 mil possuíam apenas o 1º grau; dados que evidenciam que além de todos os problemas de financiamento e de comprometimento com a educação, a profissão docente estava (está) a deriva (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

A partir deste cenário obscuro, organismos multilaterais, empresários, intelectuais e outros assentam-se sobre o diagnóstico da crise, comparam com dados internacionais e concluem a deterioração do quadro educacional brasileiro justificando-o, não pela ausência de recursos, mas pela ineficiência de sua gestão; então, por meio de um discurso prescritivo, justificam a necessidade de mudança para a chamada sociedade da informação, demonstrando um notável “atraso” do Brasil para que com esta “consciência” o país possa ser colocado em linha com o estado da tecnologia que revela uma concepção de progresso. Há desta forma uma tendência em responsabilizar e eficiência da educação, unicamente, pela promoção da eficiência da economia. Nota-se a intenção de responsabilizar a população pela situação do país economicamente e, de que o país superará a posição periférica no cenário internacional se cada cidadão investir adequadamente em sua própria escolarização e requalificação. O que

certamente vai contra o princípio de que a educação é uma prioridade real do governo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Na questão financeira, por longo período (implica dizer que vai até a atualidade), a educação teve investimentos muito incipientes. Não obstante, a Constituição de 1934 determinou que a União e os municípios devessem aplicar nunca menos de 10% e os estados 20% da arrecadação de impostos no desenvolvimento dos sistemas educacionais. Esta vinculação orçamentária foi retirada na Constituição de 1937, do Estado Novo e, foi retomada na Carta de 1946 fixando 20% de aplicação para estados e municípios e 10% da União. As Constituições do regime militar, de 1967 e a Emenda de 1969, voltaram a excluir a vinculação orçamentária. A atual Constituição Federal, promulgada em 1988, restabeleceu a vinculação fixando 18% para a União e 25% para estados e municípios, porém o texto constitucional vincula os percentuais mínimos à ‘receita resultante de impostos’, e o já conhecido ‘jeitinho brasileiro’ entrou em ação, pois passou-se a criar novas fontes de receita nomeando-as, não com a palavra *imposto*, mas utilizando o termo *contribuição* para designá-las (COFINS-Contribuição para Financiamento da Seguridade Social, CIDE-Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico, a já extinta CPMF...), que como não recebem o nome de impostos, não há vinculação orçamentária dirigida à educação (SAVIANI, 2007).

A esperteza do político brasileiro, associada à defasagem das cifras supracitadas demonstra a necessidade de mudanças, mas o caráter privatista da reforma que se impõe revela a lógica do mercado ao setor educativo. O Estado convoca a iniciativa privada a compartilhar as responsabilidades pela educação, procurando se desvencilhar da imagem de Estado promotor de bem estar social, de ofertar o ensino compulsório, para se transformar em Estado avaliador e articulador de políticas. É possível identificar claramente uma nítida presença de conceitos e práticas de gestão empresarial na gestão educacional, evidenciada pela busca desenfreada pela eficiência e produtividade. A questão que se propõe não é de afirmar que o Estado abrirá, ou não, mão do controle sobre a educação, mas a necessidade de se flexibilizar o processo administrativo ao adotar uma gestão que mescla aspectos descentralizadores e centralizadores. Descentralizando decisões operacionais específicas e a responsabilidade pela eficiência da escola, mas centraliza as decisões estratégicas como avaliação, currículo, formação de professores, autorização dos cursos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da situação de instabilidade e de incerteza dos dias atuais, seria imprudente negar a profunda mudança que o advento desta modernidade líquida, colocada por Bauman (2001), produziu na condição humana. Uma estrutura sistêmica remota e inalcançável, aliada ao estado fluido do cenário imediato da política-vida, muda a condição de um modo radical e requer que repensemos velhos conceitos que costumavam fazer parte das narrativas (BAUMAN, 2001).

Para Bauman (2007) a exposição dos indivíduos aos caprichos dos mercados de mão de obra e de mercadorias inspira a divisão e não a unidade, incentiva atitudes competitivas e rebaixa a colaboração e o trabalho em equipe, tão necessários à construção dos processos educativos e à elaboração de políticas gerando uma insegurança coletiva.

Observa-se que decisões isoladas não caracterizam uma política e que seu entendimento envolve esforços complexos ao acompanhar as séries de eventos que a determinam ao longo do tempo. Nestes eventos podemos incluir as relações de poder, os contextos e os sujeitos envolvidos e implicados nas políticas, assim como uma profunda análise das políticas e suas tendências e possibilidades, conforme ensina Silva (2008).

O comprometimento do Estado com a educação perpassa diretamente pelas políticas educacionais, isto significa que o seu papel é primordial e absolutamente insubstituível, as influências do mundo globalizado, de grandes bancos, empresas, governos, extrapolaram a linha tênue do controle Estatal com relação às suas políticas de tal maneira que já desconhece quais foram realmente feitas com o intuito de transformações na educação e quais foram forjadas pelos princípios da mercantilização para abastecer economias há muito tempo desenvolvidas à custa de países emergentes.

Faz-se necessário uma conscientização aliada ao comprometimento do Estado e das pessoas no desenvolvimento de um trabalho pedagógico sério e responsável, mas, sobretudo, coerente. Isso tudo transcorre pelos caminhos da valorização e da preparação profissional, com a compreensão da relevância da ação dos professores no desenvolvimento de uma sociedade mais crítica, reflexiva e conseqüentemente mais justa.

ABSTRACT: This study has the purpose to discuss about the aspects that enabled the current hegemony of neoliberal policy. It analyse the public policies with respect to it's social character, to consider not only the dynamics of the capital, but also the social complex processes and conflicts that confront him. The study try to analyzes the trajectory of the educational policies and the relationship with the forces that have power over them, since

their establishment. It brings part of the historical aspects and the influence of political factors that have become responsible for the direction of education in Brazil. It is reasoned from contributions from authors who study and research on the subject. The study points to the perception that the states' commitment to education permeates the educational policies at its core. The state's role is essential and irreplaceable to know the risk of not knowing what policies were made with the aim of providing education or changes which were forged by the principles of mercantilism. Reflects the necessary and urgent coupled with the commitment of the State as an essential guideline awareness which, allied to professional development and the development of a reflective critical society, are essential to help discuss about the importance of education policies in the materialization of the search for quality education for all.

KEYWORDS: Education. Globalization. Neoliberalism. Public Policy. Regulation.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

FONTINELLES, Cláudia Cristina da Silva. Educação como política pública: o embate de poderes entre a sociedade civil e o estado. **Anais eletrônicos**, PPGED, UFPI, 2002. Disponível em:

<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.7/GT7_1_2002.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2014.

MÉSÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e política**. Goiás: Ed. PUC, 2010. p. 93-99. Disponível em:

<<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>>

Acesso em: 08 fev. 2014.

SANTOS, Adécio Machado dos. Políticas Educacionais no Brasil. **Professare**, v. 1, n. 1, 2012. Página da web. Disponível em:

<<http://www.uniarp.edu.br/periodicos/index.php/professare/article/view/11/24>>

Acesso em: 07 fev. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação PUC – Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2007. Disponível em:

<<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96.%3e%20%20Acesso%20em%2014/07/2013>>. Acesso em: 08 fev. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Antonia Almeida. Análise política e políticas educacionais: tendências e perspectivas teórico-metodológicas. **Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 16, n. 1, p. 35-43, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/616/604>>. Acesso em: 07 fev. 2014.

Políticas e práticas públicas educacionais no Brasil: uma breve historicidade

Public policies and educational practices in Brazil: a brief historicity

Eduardo Guarienti¹

RESUMO: O Presente estudo com base em pesquisa bibliográfica teve por objetivo fazer uma retrospectiva das políticas educacionais brasileiras do início do século XX até o momento. Nele desenvolvem-se os conceitos de política, Estado e política pública, com objetivo de deixar claro para o leitor a relação existente entre esses fatores no contexto das políticas públicas educacionais e das políticas públicas como ação governamental. Apresenta um breve histórico das políticas e práticas educacionais que permearam o século XX e início do Século XXI no Brasil, as principais medidas e implicações no contexto político e socioeconômico de cada década. Encerra contextualizando o cenário atual sob ponto de vista do papel das escolas, medidas implementadas a partir do ano 2000 e de maneira sucinta, apresenta alguns dados referentes a investimentos e desempenho na educação brasileira no momento.

PALAVRAS-CHAVE: Política. Políticas Públicas no Brasil. Políticas Educacionais. Medidas Governamentais.

INTRODUÇÃO

Planos, programas, projetos e políticas públicas. Gerir a educação diante de uma confusão não só de conceitos, mas de direção, não parece tarefa nada fácil aos gestores educacionais públicos de nosso país em todas as esferas e por consequências nas escolas também. Conhecer melhor o processo pelo qual passaram as políticas educacionais no Brasil é tarefa indispensável aos que pensam e gerem a educação pública.

Na primeira parte do texto conceituamos três elementos fundamentais nos processos políticos e que estão diretamente inseridas nas ações e tomadas de decisões nas esferas governamentais: política, Estado e política pública. Intenciona-se esclarecer esses elementos uma vez que não há formas de dissociá-los quando tratamos de assuntos educacionais, sociais e governamentais. Entendem-se imprescindível conhecer esses elementos para a compreensão na totalidade ou em parte desse tema que veio ganhando corpo e arautos durante o século XX e início do XXI.

Na segunda parte apresentamos um breve histórico das políticas públicas educacionais

¹ Mestrando do PPGEDU – URI Frederico Westphalen.

no Brasil a partir do início do século passado até o início deste. Procuraremos demonstrar as implicações e imbricações e objetivos relacionados às políticas educacionais.

Na parte final tentamos apresentar um raio X, um tanto quanto superficial, uma vez que sabemos que esse assunto é inesgotável e merece muitas outras abordagens e pesquisas, das políticas educacionais e seus matizes no atual contexto brasileiro. Com poucas palavras também abordamos o papel da escola, do professor e das avaliações em grande escala apresentando alguns indicadores referentes a investimentos em educação e referentes ao desempenho dos estudantes brasileiros em exames internacionais.

Espera-se ao final que o leitor tenha uma visão mais clara, objetiva e compreenda melhor o desenrolar das políticas públicas educacionais no Brasil, seus limites, possibilidades, interpretações, sucessos ou insucessos desde o início do século XX até o presente momento.

O Estudo justifica-se pela importância do tema e porque poderá servir de fundamento para interessados em aprofundar os estudos sobre as políticas públicas brasileiras e para que quiser compreender todo esse processo.

O estudo foi fundamentado em autores do campo educacional, livros, artigos, sites além de outras fontes que no dia a dia temos contato e que também servem de referências para ampliar o conhecimento e a cultura da população.

Convido-os a mergulhar no tema.

1 PARA COMPREENDER MELHOR POLÍTICA, ESTADO E POLÍTICA PÚBLICA

1.1 Política

A definição clássica de política tem origem na Grécia Antiga com Aristóteles por volta do século 4 a.C. Deriva do adjetivo *polis* (*politikós*) referindo-se à cidade e tudo o que é urbano, civil, público (DIAS; MATTOS, 2012, p. 2).

Aristóteles, na Grécia Antiga apresentava uma visão bastante otimista de política. Ele a pensou como a ciência que estuda o sumo bem, com a finalidade do bem humano. Segundo ele, o homem verdadeiramente político gozava da reputação de haver estudado a virtude “acima de todas as coisas”. Acreditava que era uma atividade ética que tinha a função pedagógica de transformar os homens em cidadãos (SILVA, 2009, p. 336).

No século XVI, Maquiavel, considerado o pai da ciência política, apresenta um conceito de política ligada ao Estado deixando de lado as classes sociais e suas contradições.

Para ele, “tem a ver com estratégias, ações racionais e objetivos a conquistar” (SILVA, 2009).

No século XVI e XVII, Johanes Althusius, alemão, estudante de direito, filosofia e teologia em Colônia, mais tarde diplomata, diretor da Faculdade de Herborn, em sua obra mais importante, “Política”, apresenta o seguinte significado para o termo: “política é a arte de unir os homens entre si”.

Para melhor compreendermos, sem confusões conceituais adotaremos a definição em que:

a política, também, pode ser vista como um conjunto de interações que visam atingir determinado objetivo, e neste sentido está em toda a parte, seja na arte, nos jogos amorosos, nas relações de trabalho, na religião, no esporte etc. Podemos entender também a arte da política como destreza, habilidade, perícia com que se maneja assunto delicado ou uma atitude já estabelecida com respeito a determinados assuntos” (DIAS; MATTOS, 2012, p 3.).

Ao longo do século XX e XXI e com o aumento da complexidade das sociedades e da capacidade de intervenção, de discussão, de opinião, de concordância, discordância do ser humano, com o avanço tecnológico, com a facilidade ao acesso da informação, pesquisa, popularização da cultura, a política adquire ainda mais importância fazendo com que a população deseje ampliar sua participação nos processos decisórios em todos os âmbitos de poder.

Hoje diante dos grandes problemas mundiais, tais como: terrorismo, aquecimento global, exclusão, inclusão, violência, produção, fome, pobreza, paz mundial, encontrar soluções para tais, passa pela agenda política das nações e sociedade. Nesse contexto a participação cidadã é componente fundamental e nesses termos a política precisa ser compreendida.

1.2 Estado

Sabe-se que diversas são as concepções existentes sobre Estado, porém nosso intuito é deixar claro aquela que no momento nos permite compreender seu conceito e suas manifestações. Antes, um pouco de sua historicidade.

O termo Estado vem do latim *status*, verbo *stare*, manter-se em pé, sustentar-se. Na antiguidade clássica, em Roma e na Grécia, a expressão se referia ao complexo político administrativo que organizava a sociedade, a coisa pública em Roma, e polis na Grécia. Foi com Maquiavel que na Europa Moderna, o termo estado começou a substituir o significado clássico antigo, passando a designar o conjunto de instituições políticas de uma sociedade de

uma organização complexa (SILVA, 2009, p. 115).

O Estado como é conhecido hoje, e quando nos referimos ao Estado com inicial maiúscula, estamos tratando da organização que exerce o poder supremo sobre o conjunto de indivíduos que ocupam um determinado território, espaço delimitado. E quando falamos de exercício de poder, estamos nos referindo à capacidade de influenciar decisivamente a ação e o comportamento das pessoas (COELHO, 2012, p. 13).

No séc XVI o Estado surge na Europa de forma absolutista onde o Rei possui poder absoluto e soberano sobre tudo e todos. Somente mais tarde, já no final do século XVIII, com a Revolução Francesa de 1789 é que surge o Estado-Nação e que hoje em dia é a forma reconhecida pela ONU, em que o povo é o soberano. Refere-se a uma unidade política territorial soberana.

Sob o ponto de vista de sua finalidade, o Estado deve segundo Aristóteles visar à felicidade na vida de forma virtuosa e venturosa. Santo Thomás de Aquino não foge a essa tese e diz que a finalidade é satisfazer todos os desejo da comunidade e seus membros.

Quanto ao objetivo do Estado, deve ser o bem comum. O bem comum consiste no conjunto de condições sociais que permitam e favoreçam aos seres humanos o desenvolvimento integral de todos os membros da comunidade (DIAS; MATTOS, 2012, p. 9).

Para não deixarmos dúvidas, quando utilizamos a palavra “Estado”, estamos nos referindo à totalidade da sociedade política, ou seja, o conjunto de pessoas e instituições que formam a sociedade juridicamente organizada sobre um determinado território (DIAS; MATTOS, 2012).

1.3 Política Pública

Para compreendermos o conceito de política pública necessariamente precisamos compreender o que é “público”. Público é a 1ª pessoa do Presente do Indicativo do verbo publicar, que deriva do Latim *Publicare*, tornar público, de *publicus*, relativo ao povo. Público também significa aquele domínio da atividade humana que é considerado necessário para a intervenção governamental ou para a ação comum. E ainda se fizermos referência ao termo “público”, associado à política, relaciona-se à coisa pública, pertencente ou destinado ao povo, sob a égide de uma mesma lei e o apoio de uma comunidade de interesses. Compreendida a definição de público, vamos agora definir política pública.

Política Pública (considerar também o uso no plural, "Políticas Públicas") é a soma das

atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. De uma forma ainda mais abrangente, pode-se considerar as Políticas Públicas como "o que o governo escolhe fazer ou não fazer.

Pode ser formulada como sendo conjunto de princípios e linhas de ação que garantem e permitem a gestão do Estado na solução de problemas nacionais ou são as ações empreendidas ou não pelos governos que deveriam estabelecer condições de equidade no convívio social, tendo por objetivo que todos possam atingir uma melhoria na qualidade de vida compatível com a atividade humana (DIAS; MATTOS, 2012, p. 12).

A política pública é concebida como o conjunto de ações desencadeadas pelo Estado - no caso brasileiro, nas escalas federal, estadual e municipal -, com vistas ao atendimento a determinados setores da sociedade civil. Elas podem ser desenvolvidas em parcerias com organizações não governamentais e, como se verifica mais recentemente, com a iniciativa privada. Tradicionalmente são compostas baseadas em 4 elementos centrais: Dependem do envolvimento do governo, da percepção de um problema, da definição de um objetivo e da configuração de um processo de ação.

“Política pública geralmente envolve mais que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implantar as decisões tomadas” (RUA, 2012, p. 17). As políticas públicas foram adquirindo caráter científico somente a partir de meados do século XX, no Brasil somente por volta de 1970.

Ao pensar as políticas públicas hoje se deve levar em conta as tendências contextuais nas quais o planeta está inserido como, por exemplo: a globalização da economia, a transformação do Estado e o processo de descentralização, o avanço tecnológico, o controle social, os desequilíbrios ecológicos, os novos paradigmas científicos e outros. Pensar em políticas públicas, hoje, significa levar em consideração todos os aspectos que envolvem as sociedades humanas e perceber que todos se vinculam de alguma forma e repercutem de todas as formas sobre as sociedades.

Nesse sentido, enquanto as ações forem políticas de governos e não de Estado, conviveremos com maquiagens, remendos, concertos isolados, desconectados do desenvolvimento econômico, cultural, social e político dos países.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL – BREVE HISTÓRICO

Assimilado os conceitos de política, Estado e políticas públicas, entendendo que são

fatores indissociáveis uma vez que qualquer ação e decisão que envolve governos e sociedade precisa ser vista sobre esses aspectos, faremos a partir daqui um breve histórico, com algumas implicações e imbricações, das políticas educacionais no Brasil de meados do século XX até esse momento.

Os debates acerca das questões educacionais no início do século XX no Brasil, ganhavam cada vez mais arautos. Era crescente a ideia de que a modernização do país perpassava pela organização educacional.

Até 1930 quase não existiam diretrizes nacionais de políticas educacionais e as que existiam não eram obrigadas a adotá-las. Ou seja, alguns projetos limitavam-se ao Distrito Federal desobrigando os demais estados.

De 1910 a 1920 a educação tinha um caráter salvacionista, isto é, por ela poderia se implantar a ideologia das classes dominantes.

Com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública em 1930, sob égide e tutela do governo Provisório, intenciona-se gradativamente adaptar a educação a diretrizes modernistas. “O objetivo era de criar um ensino mais adequado à modernização que se almejava para o país e que se constituísse em obra revolucionária, orientando e organizando a nova nacionalidade a ser construída” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 18). As primeiras diretrizes foram totalmente centralizadoras, o Estado tinha o total controle.

Apesar do caráter centralizador, o Estado não pôde conter alguns movimentos que buscavam seu espaço e lutavam pela hegemonia na tomada de decisões referentes às políticas educacionais nesses primeiros tempos. Destacam-se os movimentos religiosos promovidos pela Igreja Católica, mesmo não sendo mais a oficial, e o dos educadores, no âmbito da Associação Brasileira da Educação (ABE) denominado de “escola nova”. O primeiro impôs-se mediante a obrigatoriedade do ensino religioso no currículo escolar, o segundo, mesmo com divergências internas e com o primeiro, viu algumas de suas reivindicações serem implantadas.

Porém, a partir de 1934, diante do crescimento dos movimentos contestatórios as políticas governamentais, a situação do trabalhador, as condições sociais da maioria da população, o governo endurece o regime.

Em 1937, com Getúlio Vargas, implanta-se o “Estado Novo” e muitas das propostas até então conquistadas ou na totalidade tornam-se responsabilidade do Estado. Ele é que passa a “definir o papel da educação no projeto da nacionalidade que o Estado esperava construir”

(SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 25).

A partir de 1940, nos primeiros anos do Estado Novo, o debate educacional foi caracterizado por pouca circulação de ideias, no entanto algumas leis foram implantadas, denominadas pelo governo de Leis Orgânicas. Cabe destacar que essas “leis orgânicas” contemplaram os 3 departamentos da economia regulamentando o ensino técnico profissional industrial, comercial e agrícola. Nos primeiros anos da década de 40 as reformas tiveram forte conotação técnica industrial comercial e agrícola com a criação do SENAI (Serviço Nacional da Indústria) em 1942 e do SENAC (Serviço Nacional do Comércio) em 1946.

Em 1946 com o fim do “Estado Novo” uma nova constituição é promulgada, essa de caráter mais liberal. Nela defendia-se a liberdade e a educação de todos os brasileiros. “Essa era assegurada como direito de todos e os poderes públicos foram obrigados a garantir, na forma da lei, a educação em todos os níveis, juntamente com a iniciativa privada” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 29). Inicia-se nesse momento um grande debate entre as forças conservadoras e privatistas versus movimentos comandados por educadores e de educação popular, denominado de “Movimento em Defesa da Escola Pública”.

Em 1961, sob “vitória” conservadora, aprova-se a LDB 4.024, com sérios prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e a ampliação das oportunidades educacionais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 29).

Protestos de educadores e populares intensificam-se e nesse contexto surge um dos maiores educadores brasileiros, Paulo Freire, com seu método de alfabetização de adultos

Entre os anos 60 e 70, com o Golpe Militar em 64, as reformas do ensino vincularam-se com o novo regime. Numa perspectiva economicista, o regime militar tratou de equacionar o sistema educacional em vista dessa finalidade, isto é, rumar as políticas educacionais numa concepção econômica de desenvolvimento. O objetivo era formar capital humano, modernizar e inserir hábitos de consumo, inserir a ideologia da segurança nacional e ter o controle ideológico e intelectual do país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 33-34).

Com a Lei 5.692/71 e com a LEI 5.540/68 o governo implanta reformas no ensino de primeiro e segundo graus e no ensino superior com claros objetivos de: na primeira, assegurar e ampliar a oferta do ensino fundamental para garantir a inserção da massa trabalhadora nos setores produtivos da economia; na segunda, qualificar a mão de obra em patamares superiores e assim poderem assumir escalões mais altos tanto na administração pública como na indústria além de inserir essa pequena parcela no processo tecnológico e de modernização

que se pretendia para o país.

A Lei 5.540/68 extinguiu a cátedra, dividiu o curso de graduação em duas partes, ciclo básico e profissional, instituiu a periodicidade semestral e o vestibular eliminatório entre outras. A LEI 5.692/71 assegura a continuidade do ensino religioso no currículo, institui a obrigatoriedade escolar na faixa etária entre 7 a 14 anos, tirou as disciplinas de filosofia e sociologia do currículo e inseriu disciplinas técnicas profissionalizantes entre outras. Nota-se o caráter econômico da educação em face de um momento econômico que o país atravessava, denominado pelos militares de “milagre econômico”, que mais tarde veio a exaurir-se.

Nos anos 70, com a crise econômica mundial e graves reflexos no Brasil, fez com que o governo mudasse o rumo da educação e das políticas educacionais, bem como sobre outros setores, para um caráter mais social e redistributivo, porém sem perder o controle decisório final. Como consequência o governo muda a forma de conduzir as políticas tentando reduzir as fissuras provocadas pela crise.

A educação perdia, assim, parte do papel que possuía no projeto desenvolvimentista e tecnocrático e passou a servir – no plano do discurso – como instrumento para atenuar, em curto prazo, a situação de desigualdade regional e de pobreza gerada pela cruel concentração de renda decorrente do modelo econômico (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 41).

Nos anos 80, pressionado por movimentos sociais e opositores, por indicadores econômicos e educacionais ruins, por aumento significativo de movimentos democráticos e de ampliação da participação popular, por bordões da oposição pela “mudança”, o regime rui.

Na década de 80 a concepção que circulava entre educadores das mais diversas associações era de que: deveria existir um sistema nacional, uma educação pública e gratuita e de dever do Estado, erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública. Essa concepção seria fundamentada em cinco princípios, a citar: 1º- melhorar a qualidade na educação; 2º- valorizar e qualificar os professores; 3º- democratizar a gestão; 4º- financiamento público da educação; 5º- ampliar a obrigatoriedade da escolarização de 0 a 17 anos.

Nos anos 80, as políticas e a gestão educacional tinham caráter empresarial, ou seja, se administrava a educação como se administrava uma empresa. Gradativamente novos conceitos foram sendo introduzidos na administração escolar, tais como: cultura, currículo, o conceito de administração foi sendo substituído por gestão, reflexo do contexto democrático em que a sociedade estava tendencialmente se movendo na época. A constituição brasileira de 1988, segundo autores, do ponto de vista educacional, não foi democrática, mas abriu canais

de perspectivas democráticas. O que se viu foi o crescimento de movimentos que buscavam espaço e participação nas decisões nos mais variados âmbitos do poder.

Os debates durante a década foram ocorrendo juntamente com as eleições gerais em que por um lado, em muitos lugares governos mais democráticos iam se instalando e promovendo reformas e por outro, conservadores permaneciam, mesmo com eleições diretas. Embates conservadores e reformistas permeavam as mentes políticas e intelectuais do país. Algumas expectativas de mudanças significativas acreditava-se acontecer com a promulgação de nova Constituição em 1988 e mais tarde com a aprovação da nova LDB 9394/96.

No entanto, a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) não atendeu as aspirações de quase duas décadas. Segundo Demerval Saviani, “é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 51).

Nos anos 90 o que vimos foi o Estado brasileiro adaptando-se ao modelo neoliberal às políticas de privatização e descentralização, ao invés de inserir o povo nas decisões, responsabilizava-o.

O período foi marcado pela influência dos grandes organismos internacionais tais como, Banco Mundial, UNESCO (Org. das Nações Unidas para a Educ., Ciência e a Cultura) entre outros, que fazem as recomendações gerais que os países devem inserir em suas políticas educacionais e é claro, com forte impacto sobre as brasileiras (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

A Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, na Tailândia foi o marco inicial da nova orientação a ser seguida pelos países. Nela todos se comprometeram em assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos.

Muitas discussões e indagações acerca do compromisso assumido suscitaram nos meios educacionais. Entre elas, “destacamos a que mais repercutiu: Qual o sentido da Educação para Todos” e no caso, “básica”?

Torres, em uma primeira aproximação, indica que o conceito refere-se àqueles conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar suas necessidades básicas em sete situações: 1) sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas e 7) a possibilidade de continuar aprendendo. Genericamente, tais situações deveriam ser enfrentadas em todo o mundo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 58).

Vimos que a medida que as discussões aconteciam, os governos brasileiros da década

de 90 , através de decretos, leis, medidas provisórias iam adaptando as reformas aos interesses internacionais e de Jontien na Tailândia. Nesse contexto conturbado o governo implantou o acorda Brasil, bolsa escola, o PDDE (Programa de Dinheiro Direto na Escola), o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), municipalização, entre outras, na educação básica. No Ensino Superior, o vestibular deixa de ser a única forma de acesso, flexibilizam-se a estrutura e o funcionamento dos cursos superiores abrindo espaço para criação de mais cursos visando formar profissionais nas mais diferentes áreas, possibilita-se a universidades federais fazerem parcerias com a iniciativa privada inclusive criarem cursos pagos entre outras.

Vimos também que os governos do período tentaram criar consensos envolvendo diversos segmentos nas discussões e de certa forma criou um consenso, porém entre os professores não teve êxito.

A educação passa por reformas cujos objetivos foi adaptar aos interesses neoliberais transferindo mais responsabilidades à sociedade civil. A gestão e as políticas educacionais voltam a ter cunho empresarial em que princípios de eficiência, eficácia e resultados servem de base em avaliações impostas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e por organismos internacionais. Vimos nesse período no Brasil no campo educacional uma enxurrada de determinações definidas por organismos internacionais como parte do processo neoliberal, coube a nós, seguir. Reduz-se a fronteira entre o público e o privado.

Mesmo diante dessa nova lógica, movimentos contestatórios se originaram no ambiente educacional e foram ganhando espaço. Gestão democrática, eleição de diretores, criação de conselhos escolares, introdução nos currículos da cultura popular, passam a fazer parte da LDB, lei 93/94/96.

3 ANOS 2000 E ATUAL CONTEXTO BRASILEIRO

Descentralização e desresponsabilização passaram a confundir-se, não só do ponto de vista de conceito, mas principalmente de ações. Vimos um Estado atribuindo cada vez mais responsabilidades à sociedade que até então eram suas. As reformas promovidas contemplaram aspectos curriculares, de avaliação, de formação de professores, de financiamento sempre consubstanciado com o paradigma econômico do neoliberalismo em que era preciso fazer com que o Estado gastasse menos e arrecadasse mais. Para isso ser

possível era preciso readequar as políticas educacionais e readaptá-las à lógica do mercado.

Concorrências entre as instituições escolares foram estimuladas pelo governo através da divulgação de resultados de avaliações em grande escala. Ocorre uma forte privatização do ensino principalmente superior. A lógica mercadológica neoliberal em que a eficiência, eficácia e resultados são premissas fundamentais, passa a permear a gestão nas políticas públicas educacional.

Nos últimos anos as políticas educacionais no Brasil estão passando por grandes transformações e por grandes dilemas. Democratização, universalização, permanência e qualidade educacional pautam as discussões nos meios governamentais e na sociedade, mas parecem sem equação.

Nesse contexto a escola não pode omitir-se. Ela é um espaço de discussões e debates acerca de projetos societários e democráticos. Não deve fazer isso sozinha, deve buscar aliados, sindicatos, partidos, associações, devem extrapolar os limites de sua atuação, seus muros e ir além, sair de seu caráter meramente conteudista e buscar espaço até para equiparar-se com outros órgãos, deve discutir, propor, apontar problemas, soluções, deve envolver todos os seus segmentos internos e externos possíveis.

Assim sendo, estará promovendo o controle social, a participação democrática e a democratização da sociedade e dos processos. A escola deve ser propagadora de ideias e ações democráticas. Para isso possui o Projeto Político Pedagógico que é o projeto onde estão as diretrizes e ações a serem seguidas e que deve ser construído pela comunidade escolar e ainda se utilizar dos conselhos escolares uma vez que são os canais decisórios.

É necessário que o professor também saiba e tenha consciência de seu papel como cidadão, como profissional e como membro social. A partir dessa consciência terá condições de compreender o papel da escola também.

Seguindo a lógica das políticas públicas, vimos o Estado revendo e redefinindo seu papel, que passa a ser predominantemente regulador e para isso se utiliza de instrumentos tais como: exames de grande escala (ENEM, SAEB, PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL e outros) que nada mais são do que exames padronizados que não levam em conta as singularidades locais e regionais. Massificam-se processos avaliativos internos e externos com o pretexto de controlar e monitorar a qualidade da educação em cada país, estado, região.

Utiliza os resultados desses instrumentos para definir as políticas a serem

implantadas, para promover a competição entre as instituições e professores, em suma, segue a lógica neoliberal e mercadológica.

Avaliações internas e externas anualmente são impostas aos estudantes em todos os níveis e os resultados servem de parâmetros para as políticas educacionais. Foca-se apenas a mensuração e quantificação de resultados e não o processo de ensino, as diversidades, as singularidades ou contextos sociohistóricos e culturais. Da forma como estão postas, as avaliações educacionais impostas pelo Estado em quase nada contribuem para de fato compreender, analisar ou melhorar o processo ensino aprendizagem, o crescimento social e cognitivo dos estudantes.

É preocupante porque essas políticas dos últimos tempos têm atribuído elevada importância aos resultados mensurados por esse sistema avaliativo como se a escola tivesse alguma autonomia, algum espaço para debater, discutir tais processos.

Uma das graves consequências desses processos avaliativos é a forte pressão que o trabalho dos professores vem sofrendo uma vez que ao divulgar as classificações, premiações, o Estado passa a imagem para a sociedade de que a escola não bem classificada, é resultado da incompetência de seus profissionais, oculta dessa forma suas reais responsabilidades que é a de oferecer condições de trabalhos adequadas, possibilidades e incentivos à formação continuada, estruturas físicas mínimas, salários dignos e assim por diante.

Descentralização, autonomia, flexibilidade são temas que estão sendo inseridos na vida escolar e que no fundo representam a imposição de responsabilidades até então do Estado para a sociedade. O destino da educação quotidianamente passa a ser definido pela sociedade, ausentando-se o Estado de suas responsabilidades.

A descentralização administrativa, a maior autonomia dos estabelecimentos e a melhoria dos sistemas podem igualmente ajudar a aumentar a eficácia dos gastos com a educação. A descentralização assim como a autonomia dos estabelecimentos, refletem em uma maior adequação dos gastos destinados a educação, às necessidades dos estabelecimentos e ao reforço das responsabilidades dos diretores de estabelecimentos e dos administradores locais (DELORS, 2005, p. 76).

Essa descentralização que é acompanhada por padronização administrativa e pedagógica está exigindo com que os educadores se obriguem a aprender saberes e práticas que até então não eram necessárias.

Diante de tudo estamos vendo a educação abandonando seu caráter de formação mais humana, de educar no sentido de melhorar a sociedade e indo em direção a uma educação em que resultados numéricos e mensuráveis representam a excelência educacional.

Nesse sentido espera-se que surja entre os docentes e na comunidade escolar envolvida movimentos contrários a essas práticas e que visem resgatar o papel social da escola e pedagógico da avaliação que é o da promoção humana e da construção do conhecimento e da emancipação.

Como afirmado anteriormente, a escola é um espaço de construção democrática e espera-se que ela tenha alguma autonomia para decidir sobre os assuntos educacionais. O fato é que a escola diante das políticas implantadas está perdendo seu sentido, sua identidade para a qual foi fundada, que se espera ser integradora, socializadora, emancipadora, promotora da justiça social e difusora e construtora do conhecimento.

Iludida por discursos de descentralização, emancipação, inclusão, a escola e os docentes estão ampliando a gama de responsabilidades, a escola está redefinindo seu papel, seus espaços para atender uma demanda cada vez maior de “diferentes”, de demandas humanas, profissionais, de mercado. Nesse novo contexto é notória a falta de espaço físico, pedagógico e de preparação profissional. Atribui-se responsabilidades sem dar instrumentos. Desresponsabilize-se o Estado, responsabilizando-se a sociedade.

Os desafios são enormes. Nos últimos anos no Brasil algum esforço público vem sendo feito, talvez resultado de reações oriundas dos meios escolares e das lutas dos docentes e quem sabe da sensibilidade de algum governante que mesmo uma vez por outra com discursos demagógicos e por pressão sabe lá de quem, não podemos ignorar. Políticas de acesso, como os programas PROUNI (Programa Universidade para Todos), SISU (Sistema de Seleção Unificada), FIES (Financiamento Estudantil), bolsas, cotas e outros, estão sendo implantadas e ampliando a gama de possibilidades de formação.

Nota-se também que os investimentos do Governo com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino elevaram-se de aproximadamente 13, 7 bilhões no ano 2000 para 26, 8 bilhões em 2008 e hoje se aproxima dos 80 bilhões.

Sabemos também que mesmo com a ampliação dos investimentos estamos muito aquém se nos compararmos com os considerados países ricos. Segundo dados do PISA, o Brasil gasta em média U\$ 26,7 mil para educar uma criança dos 6 aos 15 anos . Esse gasto chega a U\$ 83, 4 mil nos países mais ricos. Chegamos a triste conclusão de que os países ricos gastam três vezes mais em educação que o Brasil.

Isso se reflete no desempenho apresentado pelos estudantes brasileiros nos exames de matemática, ciências e leitura aplicados pelo PISA em 2012. Só por curiosidade. A média de desempenho apresentado pelos estudantes dos países membros da OCDE em 2012 foi de, em

matemática, 494 pontos; em leitura, 496 pontos; em ciência, 501 pontos. Os estudantes brasileiros apresentaram seguinte desempenho no mesmo exame: em matemática, 391 pontos; leitura, 410 pontos e ciência, 405 pontos. Estamos bem abaixo da média da OCDE.

Nos resultados oficiais do último Pisa, divulgados em dezembro do ano passado, entre os 65 países comparados, o Brasil ficou em 58º lugar em matemática, 55º em leitura e 59º em ciências.

Não bastasse, para piorar os alunos brasileiros estão penando em testes de raciocínio rápido e de problemas ligados ao dia a dia. Entre os 44 países avaliados em uma nova etapa do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) 2012, da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o Brasil ficou em 38º lugar.

Institui-se também um piso nacional para os professores. Ampliaram-se as discussões sobre o Plano Nacional de Educação, que mesmo em tramitação no Congresso Nacional e Senado Federal², através de conferências e fóruns locais, regionais, estaduais e nacionais abertos a participação de comunidades interessadas, discutiram-se ações e propostas a serem implementadas.

Muito há a ser feito, discutido, pensado. Cabe aos educadores, comunidades escolares, autoridades responsáveis rever as ações, redefinir as práticas, repensar os meios e ter em mente que o que queremos é uma sociedade mais justa, democrática em que a justiça social permeie as discussões, os pensamentos e as ações de quem comanda os destinos educacionais de nosso país.

È na auto-organização dos envolvidos no processo de educação das novas gerações da classe trabalhadora, pais, alunos e professores, que, criando seus próprios espaços públicos onde os interesses são debatidos naquilo que tem de comum e na diversidade em que se apresentam, que se poderá chegar a formulação de alternativas reais às hierarquias do comando do poder que nos é imposto, esteja este configurado na sua forma convencional ou em rede, como se gosta hoje de apresentá-lo. É essa a única possibilidade de se fazer política, inclusive a educacional (OLIVEIRA, 2008, p. 40).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Políticas educacionais no Brasil no século passado e nesse vieram ganhando espaços em todos os âmbitos da sociedade. Em muitos aspectos as propostas e ações ficaram no plano teórico. Algumas, como se viu, mesmo a serviço de alguma ordem seja ela social, política ou econômica, mesmo com resistências e fortes embates, foram posta em prática.

² Aprovado em Junho de 2014

De modo geral vimos que as políticas educacionais dos anos 30 e subsequentes tinham a função de “criar” cidadãos e de reproduzir/modernizar as elites e de contribuir para a questão social. Nos anos 70, 80 o papel era formar capital humano, moldado pela ideologia da segurança nacional. Nos anos 90, renova-se a ideia de centralidade e prepara-se a educação para as virtudes do mercado, inclusive atribuindo-se para a sociedade uma carga bem maior de responsabilidades educacionais.

Houve alguma evolução. Mesmo distante do ideal, gradativamente as políticas educacionais vêm ganhando cada vez mais importância dentro das políticas públicas.

O acesso a educação ampliou-se significativamente, o público menos, o privado com salto inigualável nos últimos anos. O setor aos poucos vem barganhando fatias maiores dos orçamentos na esfera federal, estadual e municipal. Conseguimos definir um piso nacional para os professores. Estamos conquistando espaços nas instâncias decisórias.

Há espaço enorme para melhorias. Precisamos definir e criar uma política mais séria na formação dos professores. Precisamos expandir o ensino superior público e gratuito. Precisamos dar autonomia às escolas. Aliada à autonomia não podemos esquecer as condições econômicas e estruturais para que possam desfrutar de tal benefício. Precisamos incentivar e investir muito mais em pesquisa, principalmente nas universidades públicas. Precisamos melhorar nosso desempenho nos exames avaliadores internacionais e nacionais. Muito ainda precisamos percorrer.

Enquanto as decisões educacionais forem em sentido oposto à participação da sociedade, à participação da comunidade escolar ou interessada, de forma autocrática e não democrática, continuaremos assistindo a ações fragmentadas, desestruturadas, descontextualizadas e descontínuas. Para que isso não continue ocorrendo precisamos ter clareza que política pública é um conjunto de ações, estratégias, definidas conjuntamente entre os membros da sociedade e do Estado.

Devemos ter em mente que tipo de homem e sociedade se quer. Que sejam respeitados os valores locais coletivos. Que os governos e a sociedade continuem capitaneando as ações e que elas visem atender as demandas e interesses da sociedade, de curto, médio e longo prazo. Precisamos ter clareza sobre o que é gestão democrática, emancipação, autonomia, regulação.

Gerir democraticamente supõe valorizar os movimentos contra hegemônicos a partir de práticas locais, utilizando-se de mecanismos participativos e para isso exige-se uma mudança de paradigmas, exige-se uma horizontalização das decisões bem como uma descentralização do poder.

Percebe-se também a necessidade de ampliação dos espaços de participação dos diversos segmentos sociais acerca das tomadas de decisão referentes às políticas públicas.

Compreender esse complexo e seus imbrólios é fundamental para compreendermos os processos decisórios vigentes e as políticas públicas educacionais adotadas e implantadas. O caminho é longo e árduo, mas precisa ser percorrido. Já é hora de começar.

ABSTRACT: The present study based on a literature review aimed to make a retrospective of Brazilian educational policies of the early twentieth century to date. Him develop the concepts of policy , government and public policy , in order to make clear to the reader the relationship between these factors in the context of educational public policies and public policy as government action.

Presents a brief history of educational policies and practices that permeated the twentieth century and early twenty-first century in Brazil , the main measures and implications for the socio-economic and political context of each decade. Closes contextualizing the current scenario from the point of view of the role of schools, measures implemented from the year 2000 and succinctly presents some data on investment and performance in education in Brazil at the time .

KEYWORDS: Politics. Public Policy in Brazil. Educational Policies. Government Measures.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, M. F.; CARNEIRO, V. L. O papel do Estado e as políticas públicas de educação: uma análise das avaliações externas no ensino fundamental. **RBPAE**, v. 28, n. 3, p. 645-663, set./dez. 2012.

COELHO, R. C. **Estado, governo e mercado**. 2. ed. Reimp. Editora UFSC. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2012.

CÓSSIO, M. F. et al. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 325-341, maio/ago. 2010.

DELORS, J. **Educação para o século XXI**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DIAS, R; MATOS, F. O conceito de Política Pública. In: _____. **Política Pública: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

LIMA, A. B. Estado Educação e Controle Social. Introduzindo o tema. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 473-488, set./dez. 2009.

KELLY, P. et al. **O Livro da Política**. Tradução: Rafael Longo. São Paulo: Globo, 2013.

OLIVEIRA, D. A. **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PINTO, J. M. R. O financiamento da educação no governo Lula. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 323-340, maio/ago. 2009.

PRATES, M. **Brasil é 38º** - de 44 países – em teste de raciocínio do PISA. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/brasil-fica-em-38o-de-44o-paises-em-teste-de-raciocinio>>. Acesso em: 03 abr. 2014.

RUA, M. G. **Políticas Públicas**. 2. ed. reimp. Editora UFSC. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2012.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, K. V.; SILVA, H. M. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. 2. Reimpr.. São Paulo: Contexto, 2009.

Entre avaliações em larga escala e as práticas educativas dos professores: onde fica a autonomia do professor

Between large-scale assessments and educational practices: where the teacher's autonomy stays

Eliberto Lanza Cavaleiro¹

RESUMO: O presente estudo objetiva analisar as relações entre as avaliações em larga escala realizadas no Brasil e a Prática Educativa dos professores. O texto baseia-se na pesquisa bibliográfica sobre o tema. Reflete-se que os mecanismos de avaliação em larga escala são altamente reguladores e competitivos, no qual os professores atuam como transmissores de conteúdos, deixando a desejar na busca pela construção do verdadeiro conhecimento, exigindo a edificação de alternativas emancipatórias.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliações em larga escala. Práticas educativas. Construção do conhecimento.

INTRODUÇÃO

Inicialmente o texto traz as avaliações educacionais, nas quais observa-se uma lógica capitalista do modelo mercantilista, no qual ocorre ao mesmo tempo a seleção dos melhores e a exclusão dos demais, resultando na desvalorização desses sujeitos.

Na segunda parte, o texto expõe algumas formas de avaliações externas presentes no Brasil, e seus objetivos para com a educação, na qual a maior ênfase é o foco no resultado, deixando de lado os demais objetivos necessários ao desenvolvimento da educação como um todo, situando o professor como mero transmissor.

Posteriormente ressalta-se a importância das práticas educativas dos professores, abordando vários autores que defendem o fim da aula pela aula, tornando a educação um fim em si mesma. Cabe destacar que os conteúdos presentes nas avaliações não devem servir apenas para avaliar o conhecimento dos alunos ou sua aprendizagem, pois apenas a ação-reflexão-ação fará o aluno construir um conhecimento legítimo e autoral.

¹ Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Frederico Westphalen. Especializando em Docência no Ensino Superior e Professor de Educação Física pela mesma instituição. eliberto_lanza@hotmail.com.

1 AS AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS

Quando se fala em avaliação educacional logo vem à cabeça avaliações que os professores aplicam relacionadas às suas disciplinas como meio de atribuir menção aos conhecimentos obtidos pelos alunos durante o ano. Mas elas ultrapassam os limites da sala de aula. Hoje em dia existem as avaliações em larga escala ou avaliações externas que classificam as escolas e universidades de acordo com o desempenho de seus alunos.

A função que a avaliação exerce está focada em promover ou reprovar os alunos, remetendo a ideia de que avaliar é medir, estigmatizando a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros.

Luckesi (1990) comenta que a avaliação da aprendizagem está articulada a um projeto de ensino, no qual cada peça faz parte de um quebra-cabeça, sendo que a avaliação não possui uma finalidade em si, pois estabelece um resultado previamente definido, diagnosticando situações para a tomada de decisões.

Certos adultos de hoje, ao lembrarem-se da escola, associam a palavra avaliação a algo bom, gratificante, para outros ao contrário, lembra apenas de desgostos e humilhações. Ao se tornarem pais, esses antigos alunos têm a esperança ou o medo de reviver essas emoções com seus filhos (PERRENOUD, 1999).

Avaliar é criar hierarquias. Os alunos são comparados com seus colegas buscando ser classificados como o melhor.

Para Afonso (2000) a avaliação é uma atividade política, pois remete a seleção de indivíduos relacionados como consumidores da educação, tornando a escola um mercado educacional. Esta avaliação possui relações com as formas de dominação presentes na sociedade, nas quais o que pode mais se sobrepõe ao que menos pode.

Segundo Afonso (2000), a avaliação “[...] contribui para fabricar imagens e representações sociais positivas e negativas que, consoante os casos, levam a promoção ou estigmatização dos alunos, justificando a sua distribuição diferencial na hierarquia escolar” (AFONSO, 2000, p. 17).

Hoffmann (1993) comenta que a avaliação deveria fazer o educando refletir, baseando-se em um pequeno “desafio” e conseqüentemente estimulando a formulação e reformulação de saberes, tornando-se o professor um provocador de novas descobertas.

A avaliação escolar traz à tona dois vieses muito interessantes de serem analisados, estudar apenas para a prova ou “colar”. Estudar é a forma mais honesta de se tornar apto para

o desafio, porém não constrói a verdadeira competência necessária para o aprendizado, a cola é o meio mais fácil de chegar ao resultado final que se quer obter, porém segundo Perrenoud (1999, p. 69) “[...] os alunos aprendem que o importante é dar uma resposta correta, pouco importando os meios de se chegar a ela.”

Exige-se, assim, alcançar muito mais do que boas notas, a avaliação atual é um meio de empobrecimento dos procedimentos intelectuais, da criatividade. No entanto não se pode, culpar os alunos, pois eles simplesmente investem no que lhes garante lucros tangíveis. Para Perrenoud (1999, p. 71-72):

A avaliação não é, em princípio, um objetivo em si, mas um meio de verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos visados, recomenda-se, todavia, quando se ensina, ter uma ideia bastante precisa de maneira como se procederá para avaliar os conhecimentos, o que evita introduzir uma grande ruptura entre os conteúdos e as modalidades do ensino e as exigências no momento da avaliação.

Desta forma faz-se necessário revolucionar a prática da avaliação no contexto escolar. Devem não só os alunos, mas também os professores e demais integrantes da comunidade escolar refletirem e interagirem na busca da própria evolução, aprendendo com seus erros, na busca da construção do conhecimento para melhor utilizá-lo.

A avaliação introduz uma ideia de ação, onde o próprio sujeito constrói sua trajetória, é um meio de libertar o senso crítico, tomando a iniciativa de receber um problema e procurar resolvê-lo da melhor maneira possível (SAUL, 1991).

O educador e todos os envolvidos no processo da aprendizagem necessitam aprofundar-se na realidade na qual irão atuar, para que seu trabalho seja inovador, colaborando para um sistema avaliativo que não exclua o aluno desse processo de ensino aprendizagem, e sim inclua a todos na transformação da sociedade como agentes críticos e participativos.

2 RELAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A AUTONOMIA DO PROFESSOR, VILÃS OU SALVADORAS?

No Brasil existem várias modalidades de avaliação em larga escala ou avaliações externas segundo Werle (2010), existem o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica, o ENCCEJA (Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos), a Prova Brasil, o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), a Provinha Brasil, entre outras.

Entende-se que avaliação externa é a avaliação de uma instituição abrangendo o todo ou parte das ações institucionais. A avaliação em larga escala é um procedimento amplo e extensivo, realizado através de várias modalidades de avaliação, abrangendo um sistema de ensino. Segundo Werle (2010, p. 22), “Portanto, a avaliação em larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares avaliadas. O interesse de agregar o termo avaliação externa com a informação de que é ‘em larga escala’ é que indica o tipo de avaliação e sua abrangência”.

Para a aplicabilidade das avaliações externas, observa-se uma grande preocupação em alcançar todas as metas estabelecidas no início do programa.

Como se pode observar as práticas educativas dos professores possuem um papel fundamental na construção do conhecimento dos alunos, ensinar não é um ato mecânico é um processo que deve possuir etapas onde os alunos evoluam de acordo com seu tempo de aprendizagem. Mas será que os professores possuem a liberdade de trabalhar desta forma ou este é um discurso, acabando pouco antes de chegar na prática?

No processo de avaliação em Larga Escala ocorre o aumento da responsabilidade dos professores pelo resultado de sua escola, existindo uma enorme influência destas avaliações no cotidiano escolar. Segundo Coutinho,

As aprendizagens gerais do aluno e sua formação geral não são mais o objetivo principal a ser alcançado pelas escolas. Atualmente, todo este processo está reduzido a algumas competências e habilidades que o aluno precisa adquirir nos componentes de Língua Portuguesa (Leitura e compreensão) e Matemática (Solução de Problemas). (COUTINHO, 2012, p. 20).

Perrenoud (2003) diz que as avaliações externas utilizam-se de meios mais fáceis de mensurar os resultados, pois o raciocínio, a imaginação, a autonomia, a cidadania, é muito mais difícil. Continua o autor dizendo ainda que:

Avaliar aprendizagens complexas em larga escala exige uma criatividade metodológica considerável e induz a custos importantes de aplicação e tratamento dos dados. É mais rápido e mais barato ater-se a provas escritas, reduzindo, desse modo, as aprendizagens escolares às aquisições cognitivas, dando prioridade às disciplinas principais e às operações técnicas (PERRENOUD, 2003, p. 12).

Deve-se fazer uma crítica a este sistema de avaliação que reduz a formação humana a partir da redução do currículo. Para tanto, é preciso repensar o modelo que “[...] tem se configurado um movimento nos sistemas no sentido de ‘ensinar para obter bons resultados nos exames’, foco, portanto, nos resultados” (COUTINHO, 2012, p. 20).

Compreende-se que tais exames são baseados nos conteúdos dos currículos, deixando de lado as capacidades que podem ser adquiridas pelos alunos como de relações sociais e éticas, enaltecendo apenas as habilidades cognitivas. Decorar o conteúdo parece fácil e objetivo, difícil é adquirir plena capacidade de transformar os espaços da sociedade.

Esteban (2009) comenta que essas avaliações não consideram as peculiaridades dos fatos presentes nas crianças como os contextos sociais em que vivem, gerando um enorme distanciamento entre os sujeitos produtores do resultado e os resultados obtidos.

“As avaliações externas em larga escala no Brasil têm se configurado em processos que estimulam a competitividade e estabelecem uma lógica do estado-avaliador, explicitando seu caráter de controle” (COUTINHO, 2012, p. 21). Como os professores estão se sentindo nesse momento? Há autonomia para questionarem o que acontece nas escolas? Cabe ao professor realizar essas transformações?

Para Sampaio e Marin (2004):

O atual currículo prescrito, portanto, explica-se no conjunto das medidas consideradas necessárias ao alinhamento do país às prioridades acordadas no âmbito internacional. Sua importância não pode ser superestimada, mas está claramente afirmada na forma como se impõem os parâmetros curriculares, articuladamente às avaliações externas, que classificam as escolas e as obrigam a redirecionar seu trabalho pedagógico (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1205).

Esse currículo, portanto, parece gerar um grande impacto na organização pedagógica, sem falar principalmente no trabalho dos professores que se sentem obrigados a atingir as metas pré-estabelecidas pelos gestores dificultando seu planejamento e a realização das aulas. Os resultados obtidos dependem de um conjunto de ações inclusive desse trabalho planejado exclusivamente para atender as exigências das avaliações externas.

Segundo Coutinho,

Nesse contexto, no qual a avaliação externa da escola tornou-se o principal parâmetro de qualidade da educação no país, onde antes a avaliação era realizada para verificar se o currículo estava sendo aprendido, hoje o currículo é fixado através da avaliação, a partir de seus descritores, a partir das competências e habilidades que serão exigidas. Este fenômeno causa um “efeito dominó”, pois chega até o professor, realizador do currículo, como uma imposição da aplicação das políticas curriculares, restringindo o seu trabalho a executor destas políticas (COUTINHO, 2012, p. 25).

Como acreditar na autonomia do professor nesta situação? Acredita-se que mesmo contra a vontade de muitos uma nova identidade está sendo criada em meio às estas reformas

educacionais. A forma com que os professores praticam o currículo está sendo modificada através dos resultados obtidos pelas avaliações externas.

Muitas escolas, sem generalizar, possuem uma visão distorcida da ideia de sucesso escolar, direcionando todas as suas energias para estar no topo das listas de classificação das melhores escolas. O sucesso da escola deveria atrelar-se ao bom desempenho de seus alunos, satisfazendo as normas das escolas e progredindo em seus cursos. Porém não se pode imaginar o êxito de uma escola onde a maioria dos alunos fracassem, não se pode avaliar algo associando a soma dos êxitos individuais de cada aluno, e sim do conjunto (PERRENOUD, 2003).

A escola só pode avaliar, no cotidiano, aquilo que ela grosso modo ensinou, enquanto as avaliações externas em larga escala medem o nível de domínio daquilo que se reputa ter sido ensinado em todas as escolas a partir do currículo formal. Fiéis aos textos, tais avaliações não levam em conta a realidade diversificada do ensino e do trabalho escolar (PERRENOUD, 2003, p. 11).

As avaliações externas, em um contexto geral são consideradas por especialistas como reguladoras por excelência, pois não podem existir ações relacionadas a incentivo e castigo no âmbito educacional, isso se caracteriza como um grande contrassenso às melhorias e avanços na qualidade da educação no Brasil. Os modelos de avaliação de caráter quantitativo não possibilitam nenhuma garantia de que o aluno aprendeu o conteúdo, pois pontuação não é qualidade e muito menos qualidade não é sinônimo de pontuação.

3 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFESSORES

Em muitas outras profissões os resultados das práticas são mais exatos, a experiência possibilita ao trabalhador meios de utilizar-se do conhecimento já adquirido e vivido, dispondo de estratégias para continuidade de seu serviço. Já na educação, segundo Zabala,

[...] não existem marcos teóricos tão fiéis e comparados empiricamente como em muitas outras profissões. Mas me parece que hoje em dia o problema não consiste em se temos ou não suficientes conhecimentos teóricos; a questão que para desenvolver a docência é necessário dispor de modelos ou marcos interpretativos. (ZABALA, 1998, p. 14.).

Para tanto, Zabala (1998) continua destacando que, dentro de uma sala de aula, acontecem muitos fatos ao mesmo tempo, são pensamentos heterogêneos de formas imprevistas, o que faz com que seja muito difícil, e por que não impossível, uma tentativa de encontrar modelos ou referências para racionalizar a prática educativa.

O professor que modifica aspectos de sua prática como resposta dos problemas práticos, comprovando sua eficácia para resolvê-los, realizando assim uma avaliação de seu trabalho e adotando estratégias de mudança, precede o desenvolvimento da compreensão, ou seja, o princípio da ação inicia a reflexão.

A evolução da sociedade trouxe consigo uma nova era necessitando uma renovação na forma de educar, na qual o docente assuma novas competências profissionais relacionadas, que, segundo Imbernón (2011, p. 12) são “[...] conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos.” “Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente”.

Contudo para melhorar a prática educativa, os professores necessitam utilizar-se previamente de seu próprio processo educativo e, posteriormente realizar uma avaliação do que aconteceu, para então sim, utilizar-se da teoria.

Zabala traz que:

Devemos reconhecer que isto nos impediu de dotarmo-nos dos meios necessários para movermo-nos numa cultura profissional baseada no pensamento estratégico, acima do simples aplicador de fórmulas herdadas da tradição ou da última moda (ZABALA, 1998, p. 15).

Primeiramente é preciso referir ao que configura a prática. Os processos educativos são em grande parte complexos, dificultando a compreensão e o reconhecimento de seus fatores. A sua justificação identifica-se em múltiplos determinantes organizativos, metodologias, possibilidades reais dos professores, meios de condições físicas existentes, etc. E ainda segundo Zabala “[...] a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.” (1998, p. 16).

Devido a isto passamos a pensar em educação como uma demanda que se aproxime mais “[...] dos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais..., todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos. [...]” (IMBERNÓN, 2011 p. 11).

Sacristán (1998) já mostrava através de suas pesquisas que o currículo, como projeto constituído e ordenado em uma expressão prática, relaciona conexões em princípios e sua realização comprovando seu valor. Dizia que para ele o currículo: “[...] é uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc.” (SACRISTÁN, 1998, p. 16).

O autor comenta ainda que ao analisar currículos concretos e estudá-los nos contextos

em que se configuram possibilitam meios através dos quais se expressam em práticas educativas e em resultados.

Estudos comprovam inúmeras variáveis sobre a prática educativa, enfocando aspectos muito concretos. Porém perderam um pouco de seu significado ao perderem o sentido unitário do processo de ensino/aprendizagem. Para entender a intervenção pedagógica exige a compreensão de como se configura uma aula que de acordo com Zabala (1998, p. 17) deveria ser:

[...] um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc., onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados neste sistema. Assim, pois, o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm.

Esta prática deve ser entendida como reflexiva, não pode se reduzir unicamente ao momento em que se produzem os processos educacionais na aula. A intervenção pedagógica possui um antes e um depois, tornando insubstituíveis em toda prática educacional. Ainda Zabala:

O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados (ZABALA, 1998, p. 17).

Segue o autor dizendo que esta não pode ser analisada sem observar de modo dinâmico a realidade da aula, onde estão presentes o planejamento, a aplicação e a avaliação. (ZABALA, 1998).

Cabe lembrar ainda que, para Freire (1996), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 1996, p. 42).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto observou-se grande ênfase nas práticas educativas dos professores e sua relação com os meios de avaliação escolares, sejam internos ou externos, deve-se destacar que as avaliações são de suma importância para a construção do conhecimento dos alunos ou

para aprimorar o desenvolvimento de uma instituição de ensino.

O currículo deveria estar em primeiro lugar e a avaliação deveria assegurar o desencadeamento das múltiplas inteligências adormecidas em cada indivíduo, para serem aplicadas e duradouras, sem dependerem de lista de classificação, nem ranking das melhores escolas, e trabalhando interdisciplinarmente em função dessa meta. Ocorre que as escolas estão mascarando os indicadores para esconderem a verdadeira aparência, seria mais satisfatório se os sistemas educacionais avaliassem de acordo com os verdadeiros objetivos da formação dos indivíduos e não de forma reguladora com ênfase na competitividade

Através dessa pequena crítica questiona-se esse modelo quantitativo de classificação dos alunos, que pode ser considerado “um falso saber”. Desta forma, Assunção e Carneiro (2012), afirmam que não está correto aferir a qualidade de um texto aplicado indistintamente em todo território nacional, com questões cuja formulação ocorre de forma desarticulada do cotidiano escolar, desconsiderando, assim, as suas particularidades e os diferentes contextos socioculturais em que os alunos e as escolas se inserem.

Logicamente que as avaliações externas foram criadas para possibilitar auxílio às escolas e a todo processo de ensino aprendizagem, porém deve-se ressaltar que nem sempre é o que acontece. Um passo a ser dado em direção ao início da mudança é trabalhar em conjunto, pois quando múltiplos atores interagem conjuntamente a participação revela-se mais eficiente.

Não é fácil para os professores mudarem todo o foco de seu ensinamento baseado em ideais de cidadanismo, sociedade e construção do conhecimento para aprendizagens meramente instrumentais que possibilitarão a apreensão do conteúdo por determinado período de tempo, sendo esquecidos ou substituídos por outros. É por esse e outros motivos que o Brasil oscila, decresce cada vez mais nos indicadores, no que tange à educação. A busca por propostas de avaliações emancipatórias pode ser um bom começo.

ABSTRACT: This study aims to analyze the relations between large-scale assessments performed in Brazil and the Educational Practice of teachers. The text is based on the bibliographical research about the topic. It is pondered that the mechanisms of large-scale assessments are highly competitive and regulative, in which teachers act as transmitters of content, leaving much to be desired in the quest for real construction of knowledge, requiring the planning of emancipatory alternatives.

KEYWORDS: Large-scale assessments. Educational practices. Construction of knowledge.

REFERÊNCIAS

<<http://seer.dev.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/download/39831/25380>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe; CARNEIRO, Verônica Lima. O papel do estado e as políticas públicas de educação: uma análise das avaliações externas no ensino fundamental **RBP**, v. 28, n. 3, p. 7 a 25, 2012. Disponível em:

COUTINHO, Magno Sales. **Avaliação externa e currículo**: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/2973c.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

ESTEBAN, Maria Elena. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, n. 9, maio/ago. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 24. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou avaliação**: o que pratica a escola? A construção do projeto de ensino e avaliação. São Paulo: FDE, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de pesquisa*, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1205 a 1206, 2004. Disponível em:

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

SENNET, R. **A Corrosão do caráter:** consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala:** foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Gestão escolar: conceituações e inflexões

School management: conceptualizations and inflections

Adriane Maria Sell Giehl¹

Edite Maria Sudbrack²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo central analisar a construção e articulação das políticas públicas, gestão e prática escolar demonstrando sua influência no cotidiano escolar. Os alunos são a principal fonte de vida da escola e todos os objetivos devem estar voltados para o ensino dos mesmos. É importante que o gestor venha definir suas estratégias junto com colegas, professores, funcionários e sociedade, para que haja uma gestão de qualidade, com objetivos reais, recursos adequados dentro da realidade e, principalmente, que ajude o aluno na sua caminhada, formando um cidadão ético, que reconheça os valores morais, e tenha as bases do conhecimento científico. Pretende-se deste modo refletir sobre o processo histórico, as vivências no espaço escolar e, ainda, o esforço para melhorar a qualidade da ação educativa, através das políticas públicas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade da educação escolar. Gestão escolar. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Em sua forma atual, a escola surgiu com o nascimento da sociedade industrial e com a constituição do Estado nacional, para elevar a educação que ocorria na família e na igreja. Edificou-se com base no pensar do progresso, sendo beneficiária da educação dos homens e da ampliação da cultura.

E a gestão desta escola contribui com a formação do educando com tomada de decisões para a formação da cidadania pautada não no individualismo imperante, mas na solidariedade que reforça a fraternidade e a justiça social. Defende-se, que a verdadeira cidadania e o verdadeiro aprendizado necessitam acontecer à luz dos princípios citados.

Contudo, queremos demonstrar que a escola é uma organização socialmente construída, na qual temos articulações de aspectos contraditórios, como opressão e democracia, intolerância e paciência, autoritarismo e respeito, conservadorismo e transformação, sem nunca ser, porém, neutra.

¹ É aluna da Pós-graduação 2013 Mestrado de Educação, URI Câmpus de Frederico Westphalen, Professora e Coordenadora de Programas da Secretaria Municipal de Educação do Município de Pinheirinho do Vale – RS.

² Orientadora, Professora e Coordenadora da Pós-graduação Mestrado de Educação, URI Câmpus de Frederico Westphalen, Doutora em Educação (2002), Chefe do Departamento de Ciências Humanas, membro do Conselho Editorial da Revista de CH, consultora "ad hoc" da Revista Vivências - URI e Educação da UFSM.

Nesta perspectiva, entende-se a necessidade de escolas bem dirigidas e organizadas, orientadas por uma gestão decisiva na busca da eficácia escolar, mas sem nunca esquecer do social, do ser e, ainda, cujos professores defendam uma atitude aberta e participativa, necessitando que a direção tenha e proponha orientações claras, num ambiente coletivo. Assim, uma escola em busca de superação, sucesso, inclusão dos seus alunos, necessita de pessoas capazes, sensíveis ao olhar do outro e, sobretudo comprometidas com a educação.

Sendo assim, o objeto desse trabalho é trazer uma visão da gestão escolar e sua influência na autonomia da escola, bem como, a questão da democratização da educação pública, embora não seja nova, encontra-se ainda muito distante de ser equacionada. É visível que tenha uma fina camada que liga as políticas públicas com nossa educação escolar, e que tem um papel fundamental em sua regulação.

Neste estudo, abordaremos com pinceladas termos relativos as políticas públicas, gestão escolar, gestão educacional e a história da construção de um novo espaço social – a escola. Para finalizar serão acrescentados comentários em torno da articulação entre esses temas e o grande desafio que a gestão escolar enfrenta na atualidade como alcançar a todos, se isto, realmente pode ser alcançado.

1 CONCEITUANDO POLÍTICA EDUCACIONAL

Percorrendo o tempo, visualizamos após a 2ª Guerra Mundial, que para a educação começam a ser atribuídos novos papéis e funções, como a consolidação do sistema político democrático, a diminuição das desigualdades sociais e a qualificação da mão de obra importante na reconstrução econômica da Europa pós Guerra. No Brasil, o surgimento da escola ganhou força, quando:

A revolução de 1930 representou a consolidação do capitalismo industrial no Brasil e foi determinante para o conseqüente aparecimento de novas exigências educacionais. Nos 10 primeiros anos que surgiram houve um desenvolvimento do ensino jamais registrado no país [...] (LIBÂNEO, 2013, p. 152)

Boa parte dos autores levam a crer que as mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais e educacionais decorrem, sobretudo, da aceleração das transformações técnico-científicas, isto é, da globalização. Podemos ainda dizer que ela só se tornou possível graças a um sistema global, muito integrado pelas telecomunicações instantâneas. Atualmente, o mundo, mas especialmente os países pobres e os tidos como emergentes estão sendo

submetidos a políticas reguladoras e de reformulação de sua estrutura, tendo que se adaptar a novas exigências da globalização, principalmente na área educacional.

Nesta perspectiva, o Brasil vem implementando, desde os anos 90 do século XX, suas políticas econômicas e educacionais de ajuste, como medidas e diretrizes pelas quais vai adaptando-se às condições de inclusão no mundo globalizado e assim, ajusta-se às exigências da globalização econômica, isto é, às reformas impostas pelas corporações e pelas instituições financeiras internacionais como o FMI e o Banco Mundial.

Tais características se intensificaram com os mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), e, ainda continuam no atual governo, presidido por Dilma Rousseff, pois, foram e estão sendo realizadas mudanças, mas nenhuma delas demonstra o interesse pela mudança que é destinado de recurso financeiro, que se aplica na educação. Entram planos, projetos, ações e leis, mas a validade ainda carece de avanços substantivos.

Por outro lado, os países desenvolvidos, os chamados de 1º mundo ou ainda, países ricos e em sua maioria os do velho continente já fizeram sua reforma educacional, reestruturando a educação através do pensamento neoliberal do capitalismo, e em sua maioria investiram e ainda investem cifras consideráveis, pois sabem da importância de uma educação de qualidade.

Com a reorganização do capitalismo mundial, principalmente, na forma de globalização, o discurso neoliberal foi e está impondo novas exigências, novas ações, novos discursos, novas agendas para o setor educacional, interferindo diretamente na gestão da escola.

Essa inquietação trouxe de forma precipitada e com certa ansiedade, a aquisição de bens eletrônico-educativos, havendo, demandas e finalidades diversas de políticas educacionais com intenso processo de transformação para o ensino aprendizagem. Sem levar em conta que...

[...] a escola implica formação voltada para a cidadania, para a formação de valores, valorização da vida humana em todas as dimensões. Isso significa que a instituição escolar não produz mercadorias, não pode pautar-se pelo “zero defeito”, ou seja, pela perfeição. Ela lida com pessoas, tradições, crenças, opções [...] (LIBÂNEO, 2013, p. 132).

Ao se pensar sobre todas estas transformações, sendo implantadas pelas políticas públicas há novos desafios a superar. Podemos perceber que a escola tende a ser um dos

poucos caminhos para a mudança, pois ela pode gerar avanços na tecnologia, manter as tradições e os valores nacionais, preparando cidadãos capazes de entender o mundo. Penso que sem este pensar a humanidade não evoluirá.

Mas, é necessário distinguir o ser das políticas do ideal de ser. Bonetti (2011, p. xx) afirma que devemos “analisar as políticas públicas como elas realmente se constituem, em termos de elaboração e efetivação, no contexto deste momento histórico das relações econômicas, sociais e políticas do Brasil”.

Em nosso entendimento há que buscar sempre compreender a dinâmica do sistema de ensino e suas relações com a vida real nas escolas. Trata-se de assegurar de forma competente, a organização da educação escolar, a fim de ajudar todos a conhecer melhor o sistema educacional e a organização escolar em suas relações. Entender as infinitas possibilidades que temos e somos capazes de realizar.

2 GESTÃO E PRÁTICA ESCOLAR DEMOCRÁTICA

A escola pública brasileira vem passando por mudanças, em um processo contraditório em que se juntam aspectos positivos e negativos. Neste sentido, as finalidades da educação escolar, bem como da organização curricular e pedagógica devem ser objeto permanente de reflexão das escolas e dos professores, e não somente dos órgãos do sistema de ensino, pois o escrito materializa-se por meio da prática dos professores. Desta forma, uma das ferramentas da escola para o alcance dos objetivos educacionais esperados é a sua organização e gestão, que constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar.

Integra a gestão escolar o conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas, enfim, de Projeto Educativo.

E de modo mais amplo, Libânio (2013, p. 415) enfatiza:

[...] a escola é instância integrante do todo social, sendo afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade. Assim, as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as idéias, atitudes, modos de agir e comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas curriculares e organizacionais. Isso mostra que há uma relação de influência mútua entre a sociedade, o sistema de ensino, a instituição escolar e os sujeitos [...]

E mais, para alavancar, tirar a sociedade brasileira da marginalidade deve-se fazer presente na gestão escolar a concepção democrático-participativa, que nada mais é do que a busca de objetivos comuns assumidos por todos, forma coletiva de tomada de decisões, onde cada membro da equipe assume sua parte no trabalho.

Esta prática educativa torna-se eficaz e emancipatória, uma vez que está contribuindo para a emancipação dos indivíduos de suas limitações, de seus preconceitos, de suas visões retorcidas de mundo e de si mesmos, da ignorância, enfim, de tudo aquilo que a aprisiona e a cega.

Desta forma, a aprendizagem escolar, a formação da cidadania e a de valores e atitudes devem formar os objetivos da instituição escolar. A gestão da escola é o conjunto de ações, recursos, meios e procedimentos que propiciam as condições para alcançar esses objetivos.

Assim, a organização e a gestão são meios para atingir as finalidades de ensino. O modo de funcionamento de uma escola faz diferença nos resultados escolares dos alunos. Vale dizer que escolas mais bem equipadas, menor número de alunos em classe, maior duração da jornada escolar; se trata de uma escola mais agradável, capaz de despertar o interesse dos alunos, de estimulá-los à iniciativa, de permiti-lhes assumir ativamente o trabalho escolar.

Portanto, ao olharmos para a gestão de uma escola, logo podemos perceber que a capacidade de motivação e de liderança dos gestores, em especial do diretor é de grande influência, pois ele é quem necessita criar condições adequadas como participação, relacionamento entre os membros escolares, cuidar do ambiente escolar, das reflexões conjuntas, trocas de experiências e anseios. É ele que certamente estabelece parâmetros de qualidade ao trabalho coletivo, norteando sem dúvida as responsabilidades do conjunto de profissionais da sua escola, estabelecendo oportunidades de exercício de criatividade e espírito de inovação, de renovação das práticas profissionais e de compromisso social.

As escolas, como todas as instituições, buscam resultados, algumas de grande saber, outras de inclusão social, outras ainda, de elevação social, o que implica muitas vezes, uma atividade diversificada que é estruturada e coordenada não apenas por um indivíduo, mas por toda a comunidade escolar, mas, que será avaliada, por um órgão fiscalizador e regulador em seu desempenho, assim necessitam discutir e avaliar muitas vezes sua prática, modificar seus objetivos para poderem, se adequar a este modelo imposto de regulação que está cada dia mais amplo e forte.

Hoje a escola encontra-se como o centro de atenção da sociedade, principalmente pelo grande enfoque que a mídia realiza sobre ela. Isto porque se reconhece que a educação é

dotada de grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade e da qualidade de vida de seus cidadãos. Sabemos todos que necessário se faz ao indivíduo que queira alçar níveis mais elevados de desenvolvimento ter uma boa condição de educação.

Com isto, evidenciamos nas Políticas Educacionais novos modos de regulação, com critérios de eficiência, produtividade e excelência e na maioria das vezes guiados por padrões internacionais, que têm influência na gestão escolar. O Brasil tem ocupado fortemente as agendas políticas nos últimos anos e passou a ocorrer uma verdadeira massificação dos processos de avaliação, sob o pretexto de monitorar a qualidade da educação em cada país ou região.

[...] Trata-se de um novo “padrão desenvolvimentista” a partir do qual o campo econômico constitui-se na “mola-mestra” em torno da qual se articulam o social e o educacional, além de ser o parâmetro maior de orientação das políticas, em geral, e educacionais, em particular. As velhas teses educacionais centradas na idéia de educação como capital técnico, associada ao novo paradigma econômico, o que pressupõe e requer novos enfoques, novos modelos de gestão, novas prioridades (OLIVEIRA, 2010, p. 91).

Como mencionado anteriormente, após a década de 1990, o projeto neoliberal passou a se disseminar com muita rapidez pelo mundo, dando lugar a demanda do mercado. Assim, o Estado entrou em crise e redefiniu seu papel que passou a ser predominantemente o de regulador.

Esta regulação praticada pelo Estado ou ainda podemos chamá-la de controle social, revela as mudanças pelas quais a sociedade vem sendo induzida, mais fortemente pelas políticas educacionais através de dois pontos importantes que são a descentralização e as avaliações externas.

E contrapondo a estes dois pontos queremos trazer a autonomia, processo que se constrói no dia a dia, realizando-se uma ação coletiva competente e responsável junto à superação de naturais ambiguidades, contradições e conflitos. Para orientá-la, portanto, bastam diretrizes, princípios e estratégias, sendo normas e regulamentos sem importância e até mesmo contraproducentes, uma vez que limitam a participação e a criatividade necessárias para a construção social. Trata-se de uma construção processual, sem planta pré-traçada.

Não existe educação sem participação, a escola é um sistema que deve formar, capacitar e humanizar as pessoas que à freqüentam dentro dos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando se promove a interatividade com os alunos entre as disciplinas curriculares, entre a escola e seu entorno, entre as famílias e o projeto escolar a aprendizagem é sem dúvida se torna mais significativa para a vida do que para o mercado de trabalho (GOMES, 2011, p.).

Atualmente, as exigências feitas pelo novo sistema produtivo ao setor educacional vêm demonstrando uma tensão, um certo constrangimento no sentido da efetivação de uma educação de qualidade e esta, para todos, voltada para a construção de um ser social, intelectual, e sem esquecer do conhecimento para o trabalho.

Neste sentido, estamos elaborando leis, construindo projetos e ainda, um Plano Nacional para a educação brasileira que pensamos ou imaginamos ser para elevar o nível da escolaridade da população, bem como melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis, reduzir as desigualdades sociais e regionais ao acesso e permanência na escola pública, e por fim, organizar democraticamente a gestão do ensino público.

Sabemos o que buscamos, mas o caminho a ser percorrido é novo, repleto de obstáculos, sem um único destino, pois nós, seres humanos, somos diferentes, únicos, singulares, o grande desafio está em como alcançar a todos com a mesma eficácia, com um mesmo projeto a realizar.

Vivemos num tempo de transição e de luta, de bifurcação e de mudanças de estratégia. Não sabemos para onde vamos ou chegaremos ao certo, mas entendemos que necessitamos estar atentos.

CONCLUSÃO

A educação brasileira, tal como estabelece a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 206, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Assim,

Investigar a gestão da educação é inquirir sobre o tipo de pessoas que se quer formar e como essa formação deve acontecer. O que somos e o que pensamos de nós mesmos são definidos pela realidade socioeconômica na qual estamos inseridos, pela forma como dimensões da identidade ligadas ao gênero, etnia e outras diferenças são objetiva e historicamente constituídas na correlação das formas de vida, da cultura, com o mundo do trabalho (SILVA, 2010, p. 33)

Contudo, devemos conhecer melhor os facilitadores e as barreiras impostas aos integrantes da gestão escolar nos dias atuais. Conhecendo estes processos podemos elencar soluções que auxiliem os gestores no desenvolvimento de uma educação básica regulamentada, que possa proporcionar ao aluno um ambiente que propicie uma educação significativa.

Todos nós podemos entender a razão pela qual buscamos um melhor funcionamento das escolas, pois acreditamos ao fato de a instituição escolar estar a serviço da aprendizagem

dos alunos e, portanto, precisar investir nas condições que favoreçam um bom ensino.

A qualidade do ensino com conseqüente melhora do rendimento escolar implica em condições de trabalho satisfatórias com pessoal valorizado, motivado e engajado no processo educativo, faz assim, a diferença na construção de uma escola e de uma sociedade de qualidade.

A partir da construção coletiva de fins, pautada no diálogo e na participação, com mediação da gestão, é possível uma qualidade, que contribua com a transformação da escola pública e, possivelmente, com uma parcela para a transformação e emancipação da sociedade.

Os alunos são a principal fonte de vida da escola e todos os objetivos devem estar voltados para o ensino dos mesmos. O gestor deve definir suas estratégias junto com colegas, professores, funcionários e sociedade, para que haja uma gestão de qualidade, com objetivos reais, recursos adequados dentro da realidade da comunidade e principalmente que ajude o aluno na sua caminhada, formando um cidadão ético, que reconheça os valores morais, e tenha as bases do conhecimento científico. E é na escola que tudo se realiza, se concretiza.

ABSTRACT: This article is mainly aimed analyze the construction and articulation of public policies, management and school practice demonstrating its influence on daily school. Students are the main source of life of the school and all goals should be geared to learning the same. It is important that the Manager come to define their strategies along with colleagues teachers, staff and society, so that there is a quality management, with real goals, participation, adequate resources within the reality and, mainly, that helps the student in their walk, forming a citizen and have the ethical foundations of scientific knowledge. In this way we intend to reflect on the historical process, the experiences in the school space and, yet, the effort to improve the quality of the educational activity, through the school management.

KEY WORKS: Quality of education school. School management. Public policies.

REFERÊNCIAS

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 3. ed. ver. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

GOMES, Henrique Moraes. **A visão da gestão escolar e a influência na autonomia da escola**. Curitiba: EDUCERE, PUCPR, 2011.

LÍBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Sidney. Democracia, estado e educação: uma contraposição entre tendências. **RBPAE**, v. 26, n. 1, p. 31-45, jan./abr. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política e gestão da educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal**: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

Conferência nacional de educação: algumas reflexões

Conferencia nacional de educación: algunas reflexiones

Adilson José de Almeida¹

RESUMO: Este trabalho aborda a problemática da formulação das políticas educacionais no Brasil, por meio das Conferências Nacionais de Educação, enquanto instrumentos norteadores da educação brasileira. Estas conferências são espaços democráticos de discussão, incentivados pelo poder público em articulação com a sociedade. Seu foco é a educação escolar, da educação infantil à pós-graduação. Participam das conferências, gestores educacionais, estudantes, pais, entidades sindicais e científicas, movimentos sociais, conselhos de educação, agentes públicos e sociedade civil organizada. Com esta amplitude organizacional, cria-se uma expectativa sobre os rumos que as políticas educacionais estão tomando. Esta pesquisa foi realizada tendo por base documentos das conferências e projetos de lei, somados à participação nas conferências. São vários os avanços percebidos, produzidos pelas discussões nas conferências, porém alguns pontos demonstram um desinteresse e/ou retrocesso na construção de um Plano Nacional de Educação que venha contribuir efetivamente para a que a educação brasileira cumpra seu papel constitucional.

PALAVRAS CHAVE: Educação. Políticas. Conferências. Planos.

INTRODUÇÃO

Um marco histórico nos movimentos em defesa da educação republicana no Brasil foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Essa concepção influenciou os grandes debates educacionais, sobretudo os congressos e as conferências brasileiras de educação. Por outro lado, a importância política das conferências de educação para o País guarda estreita relação, em suas origens, com a própria história de institucionalização do Ministério da Educação. Quando o Presidente da República sancionou, em 1937, a Lei nº 378, reorganizando o Ministério da Educação e Saúde Pública, também instituiu no mesmo ato, a Conferência Nacional de Educação (CONAE). Assim definiu a Lei:

Art. 90. Ficam instituídas a Conferência Nacional de Educação e a Conferência Nacional de Saúde, destinadas a facilitar ao Governo Federal o conhecimento das atividades concernentes à educação e à saúde, realizadas em todo o país, e a orientá-lo na execução dos serviços locais da educação e de saúde, bem como na comissão do auxílio e da subvenção federais.

Parágrafo Único. A Conferência Nacional de Educação e a Conferência Nacional de

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da URI Frederico Westphalen/RS e diretor da Faculdade Senac São Miguel do Oeste/SC.

Saúde serão convocadas pelo Presidente da República, com intervalo máximos de dois anos, nelas tomando parte autoridades administrativas que representem o Ministério da Educação e Saúde e os governos dos Estados, do Distrito Federal e do Território do Acre [...] (DOU de 15/01/1937).

Na sequência, em novembro de 1941, foi realizada a 1ª Conferência Nacional de Educação, logo em seguida, sob o formato de congressos ou conferências, muitas outras foram organizadas, umas pela sociedade e outras pelo poder público. Na década de 80 foram realizadas seis Conferências Brasileiras de Educação (CBE), sendo: I CBE, 1980 – São Paulo; II CBE, 1982 – Belo Horizonte; III CBE, 1984 – Niterói; IV CBE, 1986 – Goiânia; V CBE, 1988 – Brasília; e VI CBE, 1991 – São Paulo. Também foram realizados cinco Congressos Nacionais de Educação (Coneds), sendo: I Coned, 1996 – Belo Horizonte; II Coned, 1997 – Belo Horizonte; III Coned, 1999 – Porto Alegre; IV Coned, 2003 – São Paulo; V Coned, – Recife, 2004. Nesta década, a Câmara de Deputados organizou a I Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto, que fortaleceu a proposição do Plano Nacional de Educação e a Conferência Nacional de Educação e Cultura, que contribuiu com a avaliação de sua implementação.

A CONAE que hoje desponta como um importante acontecimento na vida democrática do País está marcada, portanto, por antecedentes históricos da educação brasileira e pelo contexto sociopolítico atual. Segundo Shiroma et al. (2007), uma política nacional de educação é mais abrangente do que a proposta para organizar a área. Assim, conferência emerge, como um espaço democrático da sociedade que tem o apoio institucional do poder público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. É organizada para tematizar a educação escolar, da educação infantil à pós graduação, e realizada, em diferentes territórios e espaços institucionais, municípios, Distrito Federal, estados e país. Estudantes, pais, profissionais da educação, gestores, agentes públicos e sociedade civil organizada de modo geral, tiveram em suas mãos (a partir de janeiro de 2009) a oportunidade de conferir os rumos da educação brasileira. A CONAE organiza-se nesse novo momento da vida institucional brasileira, pois a partir da Constituição Federal de 1988, o Brasil tornou-se uma república federativa por cooperação e a nossa Carta Magna alçou estados, Distrito Federal e municípios à condição de entes autônomos e de interlocutores juridicamente reconhecidos na organização da educação nacional. A vigência do estado democrático de direito estimulou o surgimento, na sociedade brasileira, de espaços democráticos para a construção de políticas públicas, entre os quais destacamos, a organização de Conferências de Educação. Coerente com este contexto político-institucional e

com a ampla participação da sociedade civil e de agentes públicos, o Ministério da Educação coordenou a Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica e a Conferência Nacional de Educação Básica, nos dois últimos anos.

Por definição, conferência é uma reunião em que se discute um assunto comum, uma entrevista coletiva. De acordo com Silva (2010, p. 32), “as políticas públicas são correlações entre o Estado e a sociedade”. Assim, a CONAE se reveste deste papel de ser um espaço democrático de discussão sobre o desenvolvimento da educação no Brasil, espaço este, aberto pelo poder público e articulado com a sociedade para que todos possam participar de discussões, acerca de um dos mais importantes assuntos de uma nação: Educação. Acreditamos que por meio da educação, a sociedade poderá se transformar, minimizando, ou até mesmo, extirpando a miséria da condição humana.

A organização da CONAE tematiza a educação escolar, da educação infantil à pós-graduação, sendo realizada, em todo o território nacional cujos espaços de discussão são abertos à colaboração. A conferência é organizada e estruturada por etapas preparatórias, que antecedem, compreendidas em conferências livres e conferências ordinárias municipais e/ou intermunicipais, estaduais e do Distrito Federal (DF). Todas as atividades da conferência preparatórias são realizadas até o final do ano anterior à realização da etapa nacional. Desta maneira, busca garantir a efetiva participação da sociedade em todas as discussões (CONAE 2010 – Documento referência).

Em abril de 2008 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) assumiu o compromisso institucional, durante a realização da Conferência Nacional da Educação Básica, de apoiar a organização da CONAE. Em 3 de setembro de 2008, foi publicada a Portaria Ministerial nº 10, constituindo a Comissão Nacional Organizadora (CNO), cuja finalidade seria de: a) atender aos aspectos políticos, administrativos e financeiros que sejam relevantes para a realização da CONAE; b) acompanhar a preparação e o desenvolvimento das Conferências Municipais ou Intermunicipais, do Distrito Federal e Estaduais de Educação; c) realizar a etapa nacional da CONAE (BRASIL, Portaria Normativa nº 10, 3/09/2008).

Em uma ampla parceria entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional (CN) e a sociedade civil, a CNO definiu que a primeira CONAE seria realizada em Brasília (DF), no mês de abril de 2010, sendo precedida de conferências municipais ou intermunicipais, a serem realizadas no primeiro semestre de 2009 e de conferências estaduais e do DF, com datas previstas para o segundo semestre de 2009. A CONAE encontra-se na sua segunda edição a qual deverá acontecer em 2014.

1 SOBRE AS CONFERÊNCIAS

1.1 CONAE 2010 – Primeira edição

A Conferência de 2010 apresentou um caráter deliberativo e dispôs um conjunto de propostas para subsidiar a efetivação do Sistema Nacional Articulado de Educação (SNAE), abrangendo especialmente o Plano Nacional de Educação (PNE), suas diretrizes, estratégias e ações, com o objetivo de:

- I - construir conceitos, diretrizes e estratégias nacionais para a efetivação do SNAE;
- II - indicar as diretrizes e estratégias de ação para o PNE 2011- 2020;
- III - instalar processo de institucionalização do Fórum Nacional de Educação (FNE), convocado e estabelecido pelo MEC Educação, como instância consultiva de articulação, organização, acompanhamento da política nacional de educação e de coordenação permanente das próximas conferências nacionais de educação no âmbito do SNAE;
- IV - integrar todos os níveis, etapas e modalidades da educação numa abordagem sistêmica, com vistas a edificar o SNAE, especialmente no tocante ao planejamento e gestão, avaliação, financiamento, formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação, além da garantia das condições de oferta de ensino com qualidade social;
- V - propor reformulações necessárias ao marco legal da educação nacional para que o planejamento de ações articuladas entre a União, os estados, o DF e os municípios se torne uma estratégia basilar para a implementação do PNE;
- VI - indicar as condições para a definição de políticas educacionais que promovam a inclusão social e valorizem a diversidade;
- VII - definir diretrizes para orientar a qualificação e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem nas redes públicas de ensino e nos estabelecimentos privados de educação. (CONAE, 2010, p. 3)²

A conferência teve a finalidade de discutir o PNE na Articulação do SNE: Participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração, que foi discutido a partir dos seguintes eixos temáticos:

- 1) Papel do estado na garantia do direito à educação de qualidade: Organização e regulação da educação nacional;
- 2) Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação;
- 3) Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar;
- 4) Formação e valorização dos trabalhadores em educação;
- 5) Financiamento da educação e controle social;
- 6) Justiça social, educação e trabalho: Inclusão, diversidade e igualdade. (CONAE, 2010, p. 14)³.

Enquanto objetivo mais abrangente, a mobilização social em prol da educação se torna evidente. É a partir desse compromisso que os documentos produzidos durante o processo da conferência, relacionam pelo menos cinco grandes desafios que o Estado e a sociedade

² CONAE, 2010: Conferência Nacional de Educação: regimento interno (2010).

³ CONAE, 2010: Conferência Nacional de Educação: documento – final (2010).

brasileira precisam enfrentar:

a) Construir o SNE, responsável pela institucionalização da orientação política comum e do trabalho permanente do Estado e da sociedade para garantir o direito à educação;

b) Promover de forma permanente o debate nacional, estimulando a mobilização em torno da qualidade e valorização da educação básica, superior e das modalidades de educação, em geral, apresentando pautas indicativas de referenciais e concepções que devem fazer parte da discussão de um projeto de Estado e de sociedade que efetivamente se responsabilize pela educação nacional, que tenha como princípio os valores da participação democrática dos diferentes segmentos sociais e, como objetivo maior a consolidação de uma educação pautada nos direitos humanos e na democracia;

c) Garantir que os acordos e consensos produzidos na CONAE redundem em políticas públicas de educação, que se consolidarão em diretrizes, estratégias, planos, programas, projetos, ações e proposições pedagógicas e políticas, capazes de fazer avançar a educação brasileira de qualidade social;

d) Propiciar condições para que as referidas políticas educacionais, concebidas e efetivadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, promovam: o direito do estudante à formação integral com qualidade; o reconhecimento e valorização à diversidade; a definição de parâmetros e diretrizes para a qualificação dos profissionais da educação; o estabelecimento de condições salariais e profissionais adequadas e necessárias para o trabalho dos docentes e funcionários; a educação inclusiva; a gestão democrática e o desenvolvimento social; o regime de colaboração, de forma articulada, em todo o País; o financiamento, o acompanhamento e o controle social da educação; e a instituição de uma política nacional de avaliação no contexto de efetivação do SNE;

e) Indicar, para o conjunto das políticas educacionais implantadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, que seus fundamentos estão alicerçados na garantia da universalização e da qualidade social da educação em todos os seus níveis e modalidades, bem como da democratização de sua gestão.

Esses pontos da agenda são imprescindíveis para assegurar, com qualidade, a função social da educação e das instituições educativas, ou seja, a educação inclusiva; a diversidade cultural; a gestão democrática e o desenvolvimento social; a organização e institucionalização de um SNE, que promova, de forma articulada, em todo o País, o regime de colaboração; o financiamento e acompanhamento e o controle social da educação; a formação e valorização dos trabalhadores da educação. Todos esses aspectos remetem à avaliação das ações

educacionais e, sobretudo, à avaliação e ao acompanhamento permanente do PNE com vistas a ajustar suas metas e diretrizes, às novas necessidades da sociedade brasileira.

O projeto de lei que instituiu o PNE 2011-2020, foi entregue pelo, então ministro da Educação Fernando Haddad ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 14/12/2010, documento este que estabelece 20 metas a serem alcançadas pelo país até 2020 a saber:

1 – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 a 5 anos e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos;

2 – Criar mecanismos para o acompanhamento individual de cada estudante do ensino fundamental;

3 – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária;

4 – Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino;

5 – Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os 08 anos de idade;

6 – Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica;

7 – Atingir as médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) já previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE);

8 – Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional;

9 – Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional;

10 – Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

11 – Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta;

12 – Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida

para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta;

13 – Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo do total, 35% doutores;

14 – Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores;

15 – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, O DF e os municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

16 – Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu* e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação;

17 – Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de 11 anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente;

18 – Assegurar no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino;

19 – Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos estados, do DF e dos municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar;

20 – Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país.

Nessa direção, a Conferência de 2010, ao indicar concepções, proposições e potencialidades para as políticas nacionais de educação, bem como a sinalização de perspectivas direcionadas à garantia de educação de qualidade para todos, constitui-se em marco para a construção de um novo PNE com ampla participação das sociedades civil e política. O processo poderá possibilitar, ainda, o aprofundamento da discussão sobre a responsabilidade educacional, envolvendo questões amplas e articuladas como gestão, financiamento, avaliação, formação e valorização profissional, em detrimento de uma concepção meramente fiscalizadora e punitiva sobre os educadores. Ou seja, poderá contribuir para o delineamento de uma concepção político-pedagógica em que o processo educativo articule-se com a ampliação e melhoria do acesso e da permanência com qualidade social para todos, consolidando a gestão democrática como princípio basilar da educação nacional.

1.2 CONAE 2014 – Segunda edição

Esta conferência possui caráter deliberativo e apresentará um conjunto de propostas que subsidiará a efetivação e a implementação do PNE pelos municípios, pelos estados e pelo DF, no contexto da construção do SNE, abrangendo especialmente a participação popular, a cooperação federativa e o regime de colaboração, cujos objetivos são:

- I – Avaliar a implementação das deliberações da CONAE 2010, verificando impactos e procedendo às atualizações de propostas para a elaboração de políticas nacionais de educação;
- II – Acompanhar o processo de implementação das diretrizes, medidas legislativas estabelecidas nos artigos da lei, metas e estratégias do PNE, contribuindo para articular o SNE;
- III – Construir conceitos, diretrizes e estratégias nacionais para a efetivação do SNE;
- IV – Consolidar o processo de institucionalização do FNE, convocado e estabelecido pelo MEC, como instância consultiva de articulação, organização, acompanhamento da política nacional de educação e, especialmente, da efetivação do PNE, de coordenação permanente das próximas conferências nacionais de educação no âmbito do SNE;
- V – Integrar todos os níveis, etapas e modalidades da educação numa abordagem sistêmica, com vistas a edificar o SNE, especialmente no tocante ao planejamento e gestão, avaliação, financiamento, formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação, além da garantia das condições de oferta de ensino com qualidade social;
- VI – Propor reformulações necessárias ao marco legal da educação nacional para que o planejamento de ações articuladas entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios se torne uma estratégia basilar para PNE;
- VII – Indicar as condições para a definição de políticas educacionais que promovam a inclusão social e valorizem a diversidade. (CONAE, 2014)⁴

Esta edição da conferência deverá: a) atender aos aspectos políticos, administrativos e financeiros que sejam relevantes para a realização da II CONAE; b) apoiar e acompanhar a preparação e o desenvolvimento das conferências preparatórias e livres, Municipais e ou Intermunicipais, Estaduais e do Distrito Federal de Educação; c) realizar a etapa nacional da II CONAE. Também deverá ter por tema Construindo o SNAE: PNE, diretrizes e estratégias de ação”, que deverão ser debatidos a partir dos seguintes eixos temáticos:

- 1 - O PNE e o SNE: Organização e regulação; 2 – Educação e diversidade: Justiça social, inclusão e direitos humanos; 3 – Educação, trabalho e desenvolvimento sustentável: Cultura, ciência, tecnologia, saúde e meio ambiente; 4 – Qualidade da educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem; 5 – Gestão democrática, participação popular e controle social; 6 – Valorização dos profissionais da educação: Formação, remuneração, carreira e condições de trabalho; 7 – Financiamento da educação, gestão, transparência e controle social dos recursos. (ANPED, 2011).

⁴ CONAE, 2014: Conferência Nacional de Educação: regimento interno.

Inicialmente prorrogada para ser realizada em fevereiro de 2014, foi adiada para novembro do mesmo ano, o que ocasionou protestos de associações de classe e entidades educacionais.

Verifica-se que ambas as conferências possuem estrutura semelhante, porém com finalidades diferentes, caracterizando uma continuidade no processo de organização do sistema de educação nacional.

1.3 Representatividade nas conferências

A participação dos vários segmentos da sociedade, engajada na realização, tanto das etapas municipais, intermunicipais, estaduais e nacional, contou com um grande número de atores, distribuídos nos seus mais diversos segmentos. O processo de discussão, proposições e encaminhamento nas conferências, contou com uma participação ativa em todo o território nacional. Apesar da elevada participação, acreditamos que a mesma está muito aquém do envolvimento que a educação brasileira merece, por seu caráter enquanto mecanismo de formulação de um novo pacto social.

A seguir, apresentamos alguns dados em relação aos delegados e participantes em números absolutos para dimensionar a estrutura de participação nas conferências.

Tabela 1 – Participação dos delegados nas conferências

Tipo de participação	Quantidade	
	Delegados	
	CONAE 2010	CONAE 2014
Natos	71	70
Eleitos nos estados – Educação Básica	1.000	1.250
Eleitos nos estados – Educação Profissional	400	750
Eleitos nos estados – Educação Superior	600	500
Total Eleitos nos estados	2.000	2.500
Indicação nacional – Ministério área social	66	66
Indicação nacional – Órgãos colegiados normativos ou executivos	57	71
Indicação nacional – Órgãos de fiscalização e controle	6	8
Indicação nacional – Gestores e servidores do MEC	83	105
Indicação nacional – Parlamentares	54	54
Total Indicação Nacional	266	304
Indicação estadual – Entidades municipalistas	15	17
Indicação estadual – Instituições religiosas	3	5
Indicação estadual – Movimento sindical	54	54

Indicação estadual – Articulações sociais em defesa da educação	120	192
Indicação estadual – Comunidade científica	87	90
Indicação estadual – Instituições de empresários	27	27
Indicação estadual – Movimentos de afirmação de diversidade	104	165
Indicação estadual – Órgãos de fiscalização e controle	58	45
Indicação estadual – Parlamentares	79	87
Total Indicação Estadual	547	682
Participantes – Apoio	291	-
Participantes – Imprensa	44	-
Participantes – Observadores, convidados e palestrantes	281	-
Total Geral	3.500	3.556

Fonte – CONAE 2010 e 2014.

A primeira conferência envolveu a participação de 3.500 pessoas, distribuídos nos diversos segmentos apresentados na Tabela 1. Este número torna-se significativo para o processo de discussão quando entendemos que cada delegado representa um dado segmento, eleito por sua participação em cada etapa da conferência.

A participação de pessoal de apoio é fundamental para a realização das etapas preparatórias e principalmente para a realização da conferência, bem como a participação de observadores e da imprensa é de fundamental relevância, no sentido de proporcionar transparência em todo o processo de discussão dos temas sobre educação. Devido ao adiamento da realização da II CONAE prevista inicialmente e amplamente divulgada para realizar-se de 17/02/2014 à 21/02/2014, o número de participantes das categorias, Apoio, Imprensa e Observadores, não puderam ser computados devido à postergação da conferência. Segundo anúncio do MEC, a CONAE 2014 será realizada no período de 19/11/2014 à 23/11/2014. Tomando por base, os dados de 2010, o total geral de participantes desta segunda edição da conferência, ultrapassará o número de 4.000 participantes.

Com toda esta estrutura a CONAE assume o caráter de um importante espaço democrático e representativo na construção de diretrizes para as políticas nacionais sobre educação e dos seus marcos regulatórios, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, bem como, legitima-se por ser um espaço no qual será construído um SNAE.

1.4 Dos desdobramentos das conferências

A primeira edição da CONAE foi efetivamente realizada, conforme previsto. Ocorreu em Brasília (DF) no período de 28 de março a 1º de abril de 2010. A Portaria Ministerial nº

10/2008 constituiu comissão de 35 membros, a quem atribuiu as tarefas de coordenar, promover e monitorar o desenvolvimento da CONAE em todas as etapas. Esta comissão foi integrada por representantes das secretarias do MEC, da Câmara e do Senado, do Conselho Nacional de Educação (CNE), das entidades dos dirigentes estaduais, municipais e federais da educação e de todas as entidades que atuam direta ou indiretamente na área da educação, constituiu-se, portanto, num acontecimento ímpar na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil.

Nesta primeira edição da conferência, foram inseridas pelas comissões estaduais e do DF aproximadamente 5.300 deliberações em parágrafos, com proposta de emendas ou novos parágrafos, acrescidos ao documento referência. As propostas foram sistematizadas, com base em critérios regimentais, pela Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização (CEDS), em Documento-Base da etapa nacional, com 2.057 emendas encaminhadas para apreciação dos delegados nas plenárias de eixo. Das seis plenárias de eixo, realizadas em 30 e 31 de março de 2010, resultaram 694 emendas, aprovadas pelos delegados e encaminhadas para apreciação e para deliberação na plenária final. Na plenária final, foram aprovadas 677 emendas e o conteúdo resultante de todo esse processo de sistematização está registrado no Documento Final, o que mostra a amplitude e envergadura deste processo de discussão da educação brasileira (CONAE, 2014)⁵.

O número de emendas ou propostas incorporadas ao Documento-Referência é, de certa forma, indicador do compromisso político e do interesse de participação das entidades envolvidas na CONAE 2010 e de profissionais da educação, gestores, pais e estudantes preocupados com os rumos das políticas educacionais. A conferência mobilizou cerca de 3,5 milhões de brasileiros, contando com a participação de 450 mil delegados em todas as etapas, envolvendo, em torno de 2% da população do país. Essas vozes se fizeram representadas por meio dos delegados eleitos em seus estados, presentes na etapa nacional, e mesmo assim, este esforço hercúleo não representa nada sem a efetivação dos encaminhamentos propostos em cada conferência. (CONAE, 2014).

A efetivação dos resultados de uma conferência serão efetivamente sentidos, caso as propostas resultantes das discussões, forem acatadas no âmbito do PNE, que se revestirá em termos de lei, aprovadas pelo CN. O Projeto de Lei (PL 8.035/2010) apresentado pelo Governo Federal (GF) ao CN em dezembro de 2010, ora em tramitação na Câmara Federal, em Comissão Especial constituída para esse fim, não reflete o conjunto das decisões da

⁵ CONAE, 2014: Conferência Nacional de Educação: documento base, vol. I.

CONAE. Os avanços contidos no Documento Final da CONAE, resultado dos debates e disputas internas ocorridos no espaço democrático de discussão que a mesma possibilitou, não foram, em sua maioria, contemplados no PL 8.035/2010. Além disso, o referido projeto apresenta outros problemas que precisam ser identificados e resolvidos para que se possa aprovar no CN um PNE que atenda aos anseios da sociedade brasileira. Dentre esses problemas, merece ser destacada a necessidade de maior organicidade entre as metas e as estratégias propostas.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entendendo a importância da construção coletiva de um pacto social pela melhoria da qualidade da educação brasileira e a legitimidade do processo de aprovação do documento final da CONAE, reafirma a necessidade de que o debate sobre o Plano Nacional de Educação respeite as deliberações da CONAE e a necessidade da defesa dos seguintes princípios lá defendidos:

[...] a tramitação do PL 8035/2010 deve ser democrática e participativa, compreendendo um amplo cronograma de audiências públicas capazes de garantir a necessária capilaridade e legitimidade ao futuro mecanismo legal de planejamento da educação brasileira. Os debates em torno do PL 8035/2010 devem tomar como referência primordial as deliberações da CONAE (ANPED, 2011).

No entanto, a preocupação da ANPED mostrou-se pertinente, a mesma foi aprovada em maio de 2014.

A segunda edição da CONAE deveria ter sido realizada no período de 17 a 21 de fevereiro de 2014, mas foi transferida para o período de 19 a 23 de novembro de 2014, na sua etapa nacional em Brasília (DF), e terá como tema central, conforme prevê o documento referência: O PNE na articulação do SNE: Participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração.

Convocada pela Portaria nº 1.410, de 03 de dezembro de 2012, a segunda CONAE possui caráter deliberativo e apresentará um conjunto de propostas que subsidiará a implementação do PNE, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino.

O adiamento desta segunda conferência suscitou questionamentos sobre os motivos deste adiamento. Mais uma vez, o descaso com os resultados das discussões sobre educação, com todos os segmentos envolvidos torna-se evidente. Os motivos alegados pelo MEC para

tal adiamento (problemas de ordem administrativos para a realização da conferência), parece que vão além da capacidade de organização de uma conferência, mas sim atendem a interesses particulares.

Em nota pública, o FNE reunido em Brasília (DF), dia 24 de janeiro de 2014, veio a público informar e lamentar o adiamento da II CONAE, pois o fórum nacional entende que as contribuições dos trabalhos dos fóruns estaduais, municipais e distrital de educação, cumpriram com todas as etapas necessárias para a realização da etapa nacional e reconhece, portanto, o prejuízo desta postergação.

Algumas questões relativas ao adiamento nos remetem aos motivos que levaram o MEC a tomar tal decisão. Esta atitude vem na contramão das mobilizações que sacodem a política do país e que clamam, dentre outras coisas, por mais participação e abertura na formulação de políticas públicas referentes à educação. O MEC é o órgão responsável por juntar governo e sociedade civil para a construção de políticas educacionais e, portanto, adiar de forma unilateral, autoritária e injustificável, demonstra como esse Ministério não incorporou os eixos que dão base ao próprio tema da conferência, no quesito participação popular – “O PNE na Articulação do SNE: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração” (CONAE, 2014)⁶.

Da mesma forma, demonstra o desrespeito com todos os mais de 4 mil delegados e os fóruns organizadores das etapas municipais, intermunicipais, estaduais e distrital que com todo o esforço cumpriram e realizaram suas etapas preparatórias para a conferência nacional. A mensagem que este adiamento passa, sinaliza com a possibilidade de uma manobra política e deflagra a orientação do governo de restringir a sua função estratégica na garantia do direito público à educação. Afinal, foram 11,3 mil propostas ao Documento-Referência da CONAE 2014. Cerca de cinco mil sugestões na CONAE 2010, fato este que reflete o vigor da sociedade em querer definir os rumos da educação brasileira, levantar propostas e, participar na construção de políticas públicas da educação.

Além disto, o governo marca uma posição contrária à do CNE. Desta forma, de acordo com Shiroma (2007), expõe que a intenção do MEC era a de avaliar o andamento de sua política e apresentar e mostrar às agências internacionais que cumpria o seu papel nos compromissos assumidos.

A título de exemplo, temos o eixo II, "Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos" (CONAE, 2014), que foi o eixo que recebeu mais inclusões de

⁶ CONAE 2014: Conferência Nacional de Educação: documento referência.

parágrafos novos (521 no total). Esta ocorrência pode ser analisada pelo fato da sociedade ter uma dívida social em relação ao respeito à diversidade. Segmentos deliberadamente negligenciados, com a abertura política que culminou com a Constituição de 1988, quando se institucionalizou os direitos individuais, civis, sociais, esses movimentos começaram um processo de marcha pela efetivação e alargamento destes direitos.

No entanto, apesar de todo este esforço em discutir e rediscutir a educação no Brasil, não temos essa mesma educação como prioridade. Já se tornou um componente cultural do país o fato da educação e do seu processo não ser algo essencial ao seu desenvolvimento. O desafio premente é mudar esta cultura. Uma cultura se forja na discussão, no embate de ideias. A fim de promover as políticas públicas capazes de interferir positivamente na educação brasileira, primeiramente há que se modificar a cultura de acreditar.

Para Freire:

A história não faz nada, não possui nenhuma imensa riqueza, não liberta nenhuma classe de lutas. Quem faz tudo isso, quem possui e luta, é o homem mesmo, o homem real, vivo; não é a História que utiliza o homem como meio para trabalhar os seus fins – como se se tratasse de uma pessoa à parte -, pois a História não é senão a atividade do homem que persegue seus objetivos (FREIRE, 1977, p. 9).

Neste sentido, a cultura é essencial para o desenvolvimento humano e consequentemente, o progresso de uma nação, de um povo, de um país. Será necessário começar de baixo para cima. Os municípios devem iniciar as suas transformações, dando exemplo de educação como prioridade, influenciando o estado a seguir essa linha. Nesse caso é muito provável que o desenvolvimento de políticas nos vários estados tenha efeito multiplicador, levando o governo federal a ter a mesma postura.

Outro ponto importante destacado por Pinto (2009) é que infelizmente, o governo há muito tempo está na contramão deste processo. Não no seu discurso (como é o caso das conferências de educação), mas nas suas ações, pois nos três últimos governos, os gastos com educação tiveram um acréscimo considerável, sinalizando uma preocupação com a educação, no entanto, a efetividade das conferências nacionais tem deixado a desejar.

O PNE está há anos no Congresso Nacional e ainda não foi aprovado. De que forma isto reflete a relevância que o setor educacional tem para o país? O último plano, que terminou em 2011, teve apenas 30% das metas cumpridas. Não adianta fazer planos pretensivos e bonitos se a sua execução não é implementada na totalidade. Em outras palavras, parece-nos necessário afirmar que nos falta uma tomada de consciência sobre o que

representa para a comunidade este contexto concreto da qual nascem as políticas públicas e real contexto teórico que as fazem ser implantadas, esquecidas ou pouco tiradas do papel.

As metas do PNE 2011-2020 são ambiciosas e no mínimo deveriam ser executadas em 100%, a fim de que se tenha uma melhoria na educação brasileira. Um plano decenal não é a solução para a educação no país, mas sem dúvida é por meio de planos que são feitos os programas que poderão melhorar significativamente a educação, quando, para este fim, utiliza-se uma metodologia de trabalho, baseada na transparência, na participação e no embate de ideias, como é o caso das conferências nacionais em questão.

A II CONAE, a exemplo da primeira, continua possuindo caráter deliberativo e apresentará propostas que subsidiarão a efetivação e participação popular, a cooperação federativa e o regime de colaboração, culminando com a criação, pelo MEC da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, com o desafio de estimular e ampliar o regime de cooperação entre os entes federativos, apoiando o desenvolvimento de ações para a criação de um SNE.

Para a construção de um SNE, a definição de um modelo que atenda às necessidades da comunidade nacional, com todas as suas idiossincrasias se faz necessário e urgente e este debate sobre qual modelo desejamos, deve estar vinculado, inclusive, à construção de condições efetivas para que cada ente federativo possa cumprir suas responsabilidades. A condução da construção deste modelo deve ter no MEC seu maior articulador, coordenando o esforço nacional de pactuação em busca do equilíbrio.

A organização do Sistema nada mais é do que este esforço nacional de pactuação para superar as desigualdades e garantir o direito à educação com os princípios constitucionalmente previstos, entendendo que a gestão democrática do sistema, em todas as esferas de organização, é um princípio basilar a partir do qual se fortalecem espaços de participação e de pactuação já instituídos e por instituir.

Diante de tais desafios, são especificadas as tarefas para a educação numa formulação em que seus objetivos são ampliados e seu potencial superdimensionado. A educação é apresentada como um “trunfo” para a “paz, liberdade e justiça social”, instancia capaz de favorecer o “desenvolvimento, humano mais harmonioso, mais autêntico”, e apta a fazer “recuar a pobreza”, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 66).

Para compatibilizar, no mesmo desenho de estrutura e funcionamento, os diferentes órgãos educacionais nas três esferas federativas autônomas e, ao mesmo tempo, conceber sua

relação concreta com os chamados “subsistemas” apontados pela CONAE 2010 e para evitar o debate desarticulado e criar as condições para instituir o SNE dentro de um modelo alinhado aos dispositivos constitucionais, é necessário um regime de colaboração, objeto da CONAE 2014. Portanto, é fundamental a aprovação pelo CN da CONAE 2010 e a efetivação da segunda conferência, para que estas concretizem a criação de políticas educacionais com a participação da sociedade.

Um sistema federativo de educação necessita de formas obrigatórias de alinhamento entre os planos nacional, estaduais e municipais de educação. Estes mecanismos, por sua vez, deverão evitar a transposição mecânica das metas nacionais para os planos subnacionais, dada a necessidade de considerar as diferenças e desigualdades regionais, bem como articular de forma definitiva o planejamento educacional decenal a outros instrumentos de planejamento de governos tais como os Planos Plurianuais, os Planos de Ações Articuladas (Lei 12.695/2012) e outros mecanismos de financiamento.

O debate articulado de todos estes aspectos do Sistema Nacional pode representar mais uma oportunidade para se definir os rumos da educação brasileira, no contexto de uma política de Estado capaz de oferecer educação de qualidade para todos, podendo até garantir o aprofundamento da discussão sobre a responsabilidade educacional.

A articulação entre o MEC, as instituições educativas, os movimentos sociais e os sistemas de ensino neste processo, levará à construção de acordos sucessivos em torno dos princípios constitucionais, a construção coletiva de procedimentos e processos de trabalho, que certamente contribuirão de forma efetiva para o modelo de cooperação e conseqüentemente, de formatação do SNE, o que fundamentalmente, a CONAE se propõe.

CONCLUSÃO

A conferência estrutura-se de maneira a garantir o aprofundamento de questões e encaminhamentos debatidos pelos delegados, por meio de discussões teórico-práticas ocorridas nos colóquios, palestras, mesas de interesse, plenárias de eixos e demais atividades do evento, incluindo a plenária final, que proceder à aprovação das deliberações da Conferência. Neste sentido, os documentos finais são resultados das deliberações, majoritárias ou que foram consenso, nas plenárias de eixo e que foram aprovadas na plenária final. Estes documentos trazem assim uma contribuição inestimável para o futuro da educação brasileira, pois concretiza o resultado de lutas históricas e de embates e debates democráticos,

construídos pela sociedade civil organizada, pelos movimentos sociais e pelo governo na direção da garantia da educação como bem público e direito social.

Espera-se que sua ampla divulgação, disseminação e debate possam servir de referencial e subsídio efetivo para a construção do novo PNE 2011-2020 e para o estabelecimento, consolidação e avanço das políticas de educação e gestão que dele resultarem em políticas de Estado.

Os resultados dos processos das conferências nacionais expressam as lutas desencadeadas no país por meio de inúmeros movimentos e atores. É com base na efetiva participação vivenciada nas diversas etapas da CONAE que seus documentos finais sinalizam para a importância de consolidação de uma concepção ampla de educação, que articule níveis, etapas e modalidades de ensino com os processos educativos ocorridos dentro e fora do ambiente escolar, nos diversos espaços, momentos e dinâmicas da prática social.

Esses movimentos, por meio de suas lutas e conquistas, foram fundamentais no processo de construção da educação como direito social. Porém, este direito deve ser assegurado legalmente. O Estado Brasileiro deve consolidá-lo por meio da participação da sociedade civil, no debate sobre a concepção, organização e implementação de suas políticas educacionais. Nesse sentido, a realização periódica de novas edições da CONAE coloca-se como espaço fundamental para a consolidação da participação ampla e para a efetivação de políticas de estado no Brasil.

O fato, portanto, da CONAE ter sido precedida por conferências estaduais, municipais e intermunicipais, com ampla mobilização e participação da sociedade, reveste-se da maior importância com a expressão do processo democrático. Esse envolvimento dos profissionais da educação e dos diferentes segmentos e setores da sociedade, ligados à educação, traduz a capacidade de mobilização, participação, criatividade e visão crítica dos movimentos sociais organizados, e de todos profissionais da educação, ao assumirem a educação de qualidade como direito social, garantindo que o acesso e a permanência, de crianças, adolescentes, jovens e adultos nas instituições de ensino brasileiras se torne uma realidade; que o respeito e a valorização à diversidade prevaleça e se concretize em uma maior democratização da gestão, contribuindo para que se possa caminhar com mais determinação e segurança na direção de uma política de Estado que tenha como centro o SNE.

Mas tudo isso que as conferências proporcionam, não valem de nada caso acabem apenas como uma carta de intenções sobre o sistema educacional brasileiro. E pelo que tudo indica, a não aprovação da CONAE 2010 pelo CN e o adiamento da CONAE 2014, dão

mostras de que a educação não é prioridade de governo algum. Quais as reais razões, os interesses de grupos econômicos, as manobras políticas, as ideologias que sustentam o poder e para quem a educação está a serviço, são questões que minam até os espíritos mais resistentes.

Lutar pela educação que promova o bem estar social, oportunidades iguais entre as pessoas, amor próprio, liberdade, igualdade, cidadania, emancipação, identidade própria e dignidade, não é tarefa fácil. E levando-se em conta toda a estruturação das conferências e o seu grande capital intelectual envolvido nos debates e mais, toda a mobilização centrada em um dos temas mais relevantes para uma sociedade, que pode acabar em nada, é difícil não se sentir desiludido com as políticas de governo. Não dá para diminuir a frustração da não efetivação de tudo que foi produzido exaustivamente nos debates e mais debates até se chegar ao consenso. Não dá para mascarar o sentimento de impotência diante das manobras dos que são responsáveis pela consecução das deliberações destas conferências.

ABSTRACT: En este trabajo se analiza el problema de la formulación de las políticas educativas en Brasil, a través de las Conferencias Nacionales de Educación, mientras guía a los instrumentos de la educación brasileña. Estas conferencias son espacios democráticos para la discusión, alentados por el gobierno en conjunto con la sociedad. Su foco es la educación, desde el preescolar hasta la educación de postgrado. Participar en conferencias, administradores de la educación, estudiantes, padres, sindicatos y organizaciones científicas, movimientos sociales, juntas de educación, funcionarios públicos y organizaciones de la sociedad civil. Con esta escala de la organización, se crea una expectativa acerca de la dirección que están tomando las políticas educativas. Esta investigación se realizó en base a los documentos de la conferencia y los proyectos de ley, añadidos a la participación en la conferencia. Varios avances percibidos producidos por los debates en conferencias, pero algunos puntos han mostrado una falta de interés y / o revertir la construcción de un Plan Nacional de Educación que contribuya eficazmente a la educación brasileña cumple con su función constitucional.

PALABRAS CLAVE: Educación. Políticas. Conferencias. Planes.

REFERÊNCIAS

ANPED. Documento. **Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) com política de estado.** Rio de Janeiro, 2011.

BRASIL. **Lei nº 378 de 1937** - DOU de 15/01/1937.

_____. **Portaria Normativa nº 10 de 3 de setembro de 2008.**

CONAE 2010. **Conferência Nacional de Educação:** Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação.

Documento final. Brasília (DF). Fórum Nacional de Educação. 2010.

_____. **Conferência Nacional de Educação: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação.** Documento referência. Brasília (DF). Fórum Nacional de Educação, 2009.

_____. **Conferência Nacional de Educação: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação.** Regimento interno. Brasília (DF). Fórum Nacional de Educação, 2010.

CONAE 2014: **Conferência Nacional de Educação: O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação. Participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração.** Documento base – vol. I. Brasília (DF). Fórum Nacional de Educação, 2013.

_____. **Conferência Nacional de Educação: O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação. Participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração.** Regimento base – vol. II. Brasília (DF). Fórum Nacional de Educação, 2013.

_____. **Conferência Nacional de Educação: O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação. Participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração.** Regimento referência. Brasília (DF). Fórum Nacional de Educação, 2012.

_____. **Conferência Nacional de Educação: O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação. Participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração.** Regimento interno. Brasília (DF). Fórum Nacional de Educação, 2012.

FREIRE, P. **Educação política e conscientização.** Lisboa: Sá da Costa. 1977.

PINTO, J. M de R. O financiamento da educação no governo Lula. **RBP AE**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 323-340 maio/ago. 2009.

SANDER, B. **Consenso e Conflito.** Perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira, 1984.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. (Cap. II e III).

SILVA, S. Democracia, estado e educação: uma contraposição entre tendências. **RBP AE**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 31-54, jan./abr. 2010.

A política educacional e suas interfaces: interferência dos organismos internacionais

The educational policy and their interfaces: interference from international organizations

Ana Paula Duso¹

Edite Maria Sudbrack²

RESUMO: O presente artigo que tem como título “A política educacional e suas interfaces: interferência dos Organismos Internacionais”. Este estudo apresenta algumas conceituações-chave que norteiam o referencial teórico apontando possíveis entendimentos. Incursiona pela concepção de Política Educacional e sua influência sobre a educação. O trabalho engloba ainda, qual é a intencionalidade dos organismos internacionais em relação às políticas educacionais. Instalado com o objetivo de financiar os países após a segunda Guerra Mundial, posteriormente, juntamente com o BIRD e o FMI, exercem um papel de extrema influência na implementação das políticas educacionais. Daí a importância em se aprofundar o estudo sobre os organismos financiadores, para entender sua função e sua interferência nas decisões educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais. Organismos internacionais. Estado.

INTRODUÇÃO

Desde o início da última década do século passado, referida aqui como anos 90, os estudos e debates sobre políticas públicas tiveram grande impulso no Brasil, trazendo para a ordem do dia, entre outras questões, as responsabilidades e ações dos governos no campo social.

A pesquisa, enquanto prática interdisciplinar proporciona uma troca constante de informações e conhecimentos, instigando a visão crítica e reflexiva sobre as temáticas. Assim, o estudo apresenta-se como contribuição importante à área da educação, promovendo a ampliação do conhecimento existente.

Assim, ao pensar nesse tema e levar adiante sua reflexão, temos presente o quão importante é discutir essa temática, uma vez que, no meio em que os professores estão inseridos há esta necessidade de compreender as políticas de educação, sendo que as mesmas

¹ Mestranda do PPGEDU – Mestrado em Educação/URI, bolsista do OBEDUC, subprojeto: Políticas Educacionais no Brasil, na década de 2000: interfaces, financiamento, gestão da educação e avaliação.

² Profa. Dra. e coordenadora do PPGEDU – Mestrado em Educação/URI

regem toda a organização educativa e direcionam seu planejamento.

Política educacional é melhor definida por Camargo (2006), quando afirma que, as políticas educacionais podem ser entendidas como fração das políticas públicas, atendendo, com efeito, a um determinado setor do todo: a educação.

Falando de política é importante dizer que as grandes dificuldades enfrentadas pelo Brasil ao longo dos anos e, também, mais recentemente, são de caráter político. Por isso, essa preocupação em estudá-la e trazer à tona alguns apontamentos referentes à sua funcionalidade, seus objetivos, seus fracassos e, ainda suas conquistas, é oportuno. Neste caso, o fato de os organismos governamentais possuírem interesses próprios, ligados ao acúmulo de capital e concentração de renda, sempre visando ao lucro, desvirtua, por vezes, o bem coletivo.

É importante ressaltar, também, que este estudo apresenta algumas conceituações-chave que norteiam o referencial teórico apontando possíveis entendimentos. Incursiona pela concepção de Política Educacional e sua influência sobre a educação. O trabalho engloba ainda, qual é a intencionalidade dos organismos internacionais em relação às políticas educacionais.

Desta maneira, cabe salientar que as políticas públicas no Brasil são mantidas pelas organizações financiadoras, principalmente pelo Banco Mundial (BM). Instalado com o objetivo de financiar os países após a segunda Guerra Mundial, posteriormente, juntamente com o BIRD e o FMI, exercem um papel de extrema influência na implementação das políticas educacionais. Daí a importância em se aprofundar o estudo sobre os organismos financiadores, para entender sua função e sua interferência nas decisões educacionais.

1 A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA

Para começarmos a falar sobre Política Educacional é necessário reportarmos-nos a todo o processo que lhe deu origem, isto é, às políticas públicas, as quais são um bom começo para compreendermos as políticas educacionais. E, para fazermos um estudo mais aprofundado, uma análise minuciosa das políticas públicas educacionais é essencial que entendamos e compreendamos tal processo no contexto em que as mesmas estão inseridas.

As políticas educacionais fizeram-se mais presentes e exercidas, concretamente, pelo Estado, no final do século XIX e início do século XX, uma vez que, estão, diretamente ligadas à função reguladora do Estado. Por serem também uma política social, são definidas como o conjunto de:

[...] estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social. Estas estratégias se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social. Em termos globais, integram estas políticas ligadas à saúde, educação, habitação e previdência social (BIANCHETTI, 2001, p. 88-89).

Fica subentendido, portanto, que essas políticas nasceram para atender às diferenças entre as classes sociais, próprias de países capitalistas, visando a fazer frente às necessidades mais prementes da população. Como cabe ao Estado a função de regulação e de manutenção do bem-estar dos cidadãos, estas medidas devem assegurar os direitos básicos dos indivíduos, tais como saúde, educação, segurança. Assim: “uma política social seria uma opção de governo, de caráter redistributivo e compensatório”. (CAMARGO, 2006, p. 16). A autora argumenta, ainda que, as políticas educacionais teriam o propósito de estabelecer mediações entre os indivíduos e os setores da sociedade, aproximando diferenças entre capital e trabalho. (CAMARGO, 2006).

Diante desse argumento é que citamos:

Por “poder”, entende não a coisa que serve para alcançar o objetivo mas a capacidade do sujeito de obter certos efeitos, donde se diz que “o fogo tem o poder de fundir os metais” do mesmo modo que o soberano tem o poder de fazer as leis e, fazendo as leis, de influir sobre a conduta de seus súditos. Este modo de entender o poder é o adotado pelos juristas para definir o direito subjetivo [...]. (LOCKE, 1964 apud BOBBIO; MATEUCCI; GIANFRANCESCO, 2004, p. 21).

Assim, essa reflexão feita pelo autor vem ao encontro do propósito das políticas públicas no geral, quando o setor responsável, nesse caso o Estado detém o poder de criar e viabilizar as leis, por isso alcançar os objetivos propostos é de extrema importância quando se trata de um determinado setor que lida com sujeitos.

Quando mencionamos a expressão política educacional, remetemos a aspectos relacionados com o agir e o fazer, sobretudo com ações governamentais, que são pensadas e aplicadas no sistema educacional. Baseados nesta análise é possível apontar que as políticas educacionais expressam a multiplicidade e a diversidade das políticas educativas num determinado período histórico. Relacionando-as às áreas específicas de intervenção, com este propósito é que falamos em políticas de educação infantil, políticas de educação básica, educação superior, entre outras, podendo desdobrar-se em outras políticas (VIEIRA, 2007).

É crucial levar em conta, o ponto de vista, sobre o qual se examina determinada medida educacional ou intervenção estatal. É necessário visualizar o lugar de onde são observados e analisados os projetos, por exemplo, quando uma política educacional é

observada de um espaço micro, de escolas de um determinado município esta terá uma visão daquele que analisou, que provavelmente será distinta de um espaço macro, ou seja, a visão do governo estadual ou ainda do governo federal, gerando uma visão diferente do mesmo conceito. Assim, o contexto em que se encontram as partes é distinto, e, cada um com seus propósitos, suas limitações, e suas ideias de ver o mundo e a realidade, condicionando seus entendimentos.

Um outro aspecto que se faz pertinente e requer análise é que as políticas da educação representam os anseios e desejos inerentes à educação. E para ilustrar tal abordagem é essencial que se designe um conceito para política educacional: “A política educacional também não pode receber uma definição terminal. Como processo, ela se revela em cada época histórica, em cada contexto, em cada momento dado da organização dos seres humanos” (MARTINS, 1993, p. 08). Para o autor, a política educativa apresenta uma dinâmica própria, que a impulsiona e estabelece relações com as demais esferas do mundo social. (idem, 1993).

Com efeito, de acordo com as ideias de Martins (1993) podemos dizer que a política educacional exerce função específica, tendo autonomia relativa para modificar-se e ajustar-se de acordo com o contexto e o meio em que está inserida. Como a mesma é uma ação social, dá-se e constitui-se em períodos históricos, por isso dotada de complexos contraditórios, de acordo com a situação histórica em que se encontra no momento. Ela contribui tanto para reproduzir uma ordem pré-estabelecida, quanto para transformá-la.

As políticas públicas precisam ser entendidas e, também, profundamente analisadas e refletidas, evitando o aparecimento de equívocos em relação a tal conceito, não elaborando um pré-conceito que desvirtua seu significado.

Temos que ter presente ainda, que as políticas não são somente fruto das organizações estatais, mas que são construídas por pessoas humanas, que pensam e projetam ações, pretensamente planejadas em benefício da população. É necessário frisar que:

Encarar a educação como uma política pública significa analisá-la no conjunto das intervenções do Estado na área social, abordando os objetivos políticos, as formas de distribuição de recursos e as relações com as classes que dão sistematização a determinado projeto político. (OLIVEIRA; DUARTE, 2001, p. 130).

Neste caso, o fato de os organismos governamentais possuírem interesses próprios, ligados ao acúmulo de capital e concentração de renda, sempre visando ao lucro, desvirtua, por vezes, o bem coletivo. Falando de política é importante dizer que as grandes dificuldades

enfrentadas pelo Brasil ao longo dos anos e, também, mais recentemente, são de caráter político. Por isso, essa preocupação em estudá-las e trazer à tona alguns apontamentos referentes à sua funcionalidade, seus objetivos, seus fracassos e, ainda suas conquistas, é oportuno.

As pessoas que exercem cargos educacionais públicos sofrem grandes pressões e impasses, por vezes, não ignoram os problemas, os quais não se referem a dificuldades financeiras, mas, apenas lhes faltam iniciativa política para a ação da mudança. Para justificar esta falta de iniciativa política pode-se considerar dois aspectos. Um deles seria os governantes, as autoridades públicas não exercerem sua devida função, com responsabilidade, por exemplo, na destinação adequada das verbas para as necessidades do ensino. Esta atitude contribui para a falta de esperança por parte da população, que se sente impotente sem ter como agir perante um Estado que não atende aos seus interesses. E o alvo atingido é, geralmente, o setor educacional.

Ainda, um outro aspecto relevante faz referência à ideia da incompetência e incapacidade do governo e governantes em lidar com os problemas econômico-sociais que, de certa forma, são ameaça e perigo para quem detém o poder, ameaçando o lucro e as vantagens dos mesmos. Esses dois argumentos norteiam uma só posição, a de que as políticas públicas não podem ser utilizadas para manter os interesses de alguns. Como já mencionado anteriormente, as políticas públicas, neste caso, a educação deve exercer papel de auxiliar para seu bom funcionamento e não atender a interesses próprios com privilégios para poucos, sendo que uma política pública necessita atender a todos igualmente, não havendo distinções, mas sendo voltada aos interesses do coletivo. Diante disto, pode-se dizer que o sistema educacional, por vezes, responde de forma imediata aos interesses das camadas hegemônicas, atendendo aos pedidos das mesmas, negociando ações de melhoramento da situação. Porém, quando se trata de minorias ou de pessoas vulneráveis socialmente, os interesses das mesmas são desprezados, uma vez que, não possuindo influências, não têm poder de barganha.

Política é melhor compreendida e melhor vista como ponto de partida do estudo para as atividades relacionadas com o Estado. As políticas sociais públicas, principalmente, são táticas extremamente importantes para o Estado, pelo fato de que: “é estratégica a importância das políticas públicas de caráter social – saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor – para o Estado capitalista” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 8). Conforme a autora são vistas como fundamentais por estarem a serviço das várias classes sociais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

As políticas públicas são caracterizadas também por lutas e pressões, elas surgem ou são implantadas em meio a conflitos sociais, depositando nas mesmas a capacidade de superação e de gerenciamento das ações governamentais, auxiliando em todo o processo de organização do Estado.

Tendo as políticas como ideia de referência e, neste caso, as políticas educacionais por mais que aparentem um caráter humanista, de realização de boas ações, há sempre uma contradição, pelo fato de que elas necessitam organizar-se e planejar-se de acordo com a história que as situa num determinado contexto, e, muitas vezes, precisam adequar-se, tendo que fazer modificações e aprimoramentos. Porém, a mudança nem sempre é de caráter pacífico, em determinados âmbitos gera crises e impasses que precisam ser bem trabalhados de forma a contemplar os objetivos do coletivo.

Diante da ideia de que as políticas públicas são articuladas de acordo com o planejamento da sociedade, sendo então viabilizadas por meio da ação do Estado, é pertinente a ideia de que as políticas públicas dão suporte ao Estado e, por isso, agem através dele. Esta ação e interferência dão-se de acordo com o projeto que se enseja aplicar na sociedade num determinado período, como já descrito. De outra parte, uma medida educacional pode surgir de demandas da população, consoante ilustra Azevedo:

[...] pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado (AZEVEDO, 1997, p. 61).

Conforme a autora afirma, uma política pública surge a partir de um problema ou questão que é discutida e formulada socialmente, problematizando o tema em foco. Para esta medida se concretizar, requer ação do Estado, o mesmo precisa intervir nela como agente coordenador do processo da solução do problema ou questão levantada.

2 A CONTRIBUIÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA FORMULAÇÃO/VIABILIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A política educacional pode ser pública e social ao mesmo tempo. Ela é pública quando é implementada pelo governo com a participação de entidades e organismos não-governamentais. E é social quando é exercida com a finalidade de atingir setores da sociedade. Estudamos a política educacional pelo fato dela representar uma das mais importantes áreas de atuação governamental.

Nesse sentido, é que acreditamos que a política educacional precisa ser redefinida, em especial no que tange ao destaque de levá-la ao controle estatal. Atualmente, é visível que a política educacional está muito mais sob o controle mercantil do que sob o controle estatal. Com isso, ocorre a despolitização da política, levando em conta o econômico, visando a relação custo-benefício, como se educação fosse mercadoria.

Verifica-se o uso de critérios técnicos na eleição das prioridades e escolhas na educação quando se utiliza o critério econômico, por exemplo são válidos somente os gastos e investimentos que dão retorno financeiro positivo como uma relação de troca (PIRES, 2005).

A interferência da ótica econômica foi adotada como um sistema para disciplinar as relações financeiras entre os diversos países. Assim, em 1944, em Bretton Woods, Estados Unidos, foram criadas duas organizações, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Inicialmente, o Banco Mundial (BM) foi idealizado com a finalidade de auxiliar na reconstrução e desenvolvimento dos países no período pós-guerra, e o FMI destinado a supervisionar o sistema monetário internacional e garantir a estabilidade do sistema cambial.

Fundado na Conferência de Bretton Woods em 1944, após o término da Segunda Guerra Mundial, o Grupo Banco Mundial é hoje composto por um conjunto de organismos, dentre os quais o principal é o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento).

A influência nas decisões e votações do Banco segue o modelo do “um dólar”, “um voto”, ou seja, o peso de cada um dos seus cerca de 190 países – membros é proporcional à sua contribuição orçamentária ao Banco, sabe-se, portanto, que os países desenvolvidos dominam as decisões

Assim, o Banco exerceu desde sua criação a função de reconstruir as economias que foram devastadas pela guerra e ainda atuando como credor para empresas do setor privado. Pode-se dizer então que esta foi sua principal função (HADDAD, 2008).

Nos anos de 1970, durante a gestão Robert McNamara (1968-1981), o Banco Mundial assumiu a política estratégica de diversificação setorial de empréstimos, redimensionando-os de acordo com os seus interesses políticos, ideológicos e econômicos para influenciar a economia dos países capitalistas devedores. Na gestão McNamara, a instituição financeira aprimorou sua política econômica e suas estratégias para alcançar e modificar a economia dos governos devedores, apresentando-se, portanto, como a única instituição portadora dos instrumentos para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo e com capacidade para aplicar

políticas econômicas rentáveis e competitivas.

No Brasil, a presença do Banco Mundial faz-se por intermédio dos diretores, técnicos e conselheiros, que atuam nas decisões econômicas há mais de 50 anos, e associados com a equipe brasileira avaliam regularmente a capacidade de pagamento da dívida externa e dos empréstimos. Empurram aos governos as condicionalidades e sinalizam ao capital financeiro flutuante as possibilidades de rendas rápidas que permitem a continuidade do fluxo de capitais. Portanto, atestam e avaliam se o país tem condições de continuar pagando novos empréstimos em dia, regularmente (HADDAD, 2008).

A continuidade dessas relações revela profundas mudanças neste relacionamento, desde uma simples recomendação até exigências institucionais a serem cumpridas para a obtenção de outros empréstimos. Se analisarmos essas relações pela sua historicidade, constata-se uma constante presença e uma firme atuação da equipe do Banco Mundial de diferentes maneiras e, em quase todos os governos e em cada uma delas, a natureza dessa relação se torna mais assimétrica e revestida de cooperação técnica e de “ajuda”.

Para ilustrar mencionamos a fala de Marcus Faro, secretário executivo da Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais:

O impacto do Banco Mundial sobre as políticas públicas é imenso. É espantoso que a maior parte da opinião pública no Brasil não tenha clareza a esse respeito. O Banco não somente formula condicionalidades que são verdadeiros programas de reformas das políticas públicas, como também implementa esses programas usando redes de gerenciamento de projetos que funcionam de forma mais ou menos paralela à administração pública oficial do Estado Brasileiro. Trata-se da chamada “assistência técnica” (FARO, 20136, p. 01).

Com isso fica evidente que a política de funcionamento do Banco Mundial é perversa, sendo que o maior problema é que a população em geral desconhece sua principal finalidade. E levando para o setor educacional, é interessante que façamos uma pesquisa para ver e constatar quantos professores conhecem a proposta do Banco Mundial e qual sua relação com as políticas Educacionais. E isso é péssimo, uma vez que o Banco tem grande influência na formulação e efetivação das decisões da área educacional.

Há que ressaltar que quando avaliamos o Banco Mundial levamos em conta não apenas os investimentos fornecidos em recursos financeiros dinheiro, mas o impacto sobre a educação que se dá a partir das políticas macroeconômicas, das diretrizes que ele tem apoiado junto ao FMI.

Diante dessa abordagem e levando em conta o nosso foco de pesquisa, é importante

elencarmos alguns pontos para possível discussão e análise. Entre eles, primeiramente qual seria o projeto político do Banco Mundial para as políticas educacionais? Como os diretores administrativos do Banco Mundial veem a organização da Educação Brasileira? São questões que nos auxiliarão numa melhor compreensão acerca do tema em questão.

Ao fixar seu grupo de trabalho em determinada região, o Banco Mundial colhe diagnósticos de situações específicas, divulgando-os como modelos a serem seguidos, isto é já detém um saber sobre o país. Ainda, sua presença diária permite uma constante avaliação do devedor, no que se refere a sua capacidade de pagamento da dívida, monitoramento e fiscalização quanto ao uso correto dos recursos, além de pressioná-lo para adotar comportamentos adequados aos princípios do Banco, mas por vezes, prejudiciais para o país. Com estes procedimentos e com o discurso de colaboração, os técnicos passam a monitorar e fiscalizar os empréstimos. A posse de diagnósticos locais permite que se apropriem das singularidades e as generalizem, e que se suprimam a história e a cultura da população local.

Essa situação exposta acima ocorreu com o governo estadual do RS. Um exemplo concreto e de conhecimento geral, é a medida da Enturmação, adotada em 2009 pelas Escolas Estaduais do Estado Rio Grande do Sul. Esta política pública da educação foi estabelecida no Governo Yeda Crusius, a qual foi financiada pelo Banco Mundial. Uma vez que, o governo gaúcho precisava de recursos financeiros para aplicar em determinado setor e teve que recorrer ao BM com empréstimos, precisou acolher a proposta de que o dinheiro seria liberado mediante redução nos gastos da folha de pagamento dos professores das escolas estaduais do referido estado. Isto significou a não realização de concursos públicos, de contratos temporários. Por isso, ocorreu o fechamento de algumas escolas nas áreas rurais, sendo que com junções de turmas o número de docentes reduziu em grande porcentagem, havendo “enxugamento” da folha de pagamento.

Ilustra esta realidade as palavras de Silva:

A tese defendida é a de que existe uma intervenção sistemática do Banco Mundial nas políticas e estratégias da educação básica pública com o consentimento do governo federal, de parte dos estaduais e das elites dirigentes nacionais, que se subscreveram e alinharam às políticas estabelecidas pelo modelo neoliberal de desenvolvimento econômico, comprimindo os direitos sociais. (DA SILVA, 2002, p. 6).

Para desenvolver alguns projetos sociais, ambientais, de infraestrutura, transporte, agricultura e educação, o governo federal e os estaduais, em diferentes momentos históricos, recorreram ao Banco Mundial e solicitaram empréstimos; comprometeram-se com as regras

exigidas pelo Banco. E, em todos os acordos, assinaram o termo de compromisso, portanto temos uma dívida com o Banco Mundial. No caso da educação pública os professores, diretores, funcionários, estudantes e pais precisam saber que há mais de 50 anos o Brasil solicita empréstimos ao Banco Mundial e, depois, os próprios técnicos do Banco pressionam o governo para reduzir os investimentos em educação, cultura e saúde, para sobrar dinheiro para pagar a dívida externa. Que os técnicos do Banco e do MEC ou da Secretaria de Educação decidem quando, onde e como gastar o dinheiro. Ou seja, o dinheiro vem com rubricas carimbadas e as escolas apenas estão executando decisões

Esta relação existente não é uma relação de amizade, e sim de poder, de manipulação, em que os países desenvolvidos possuem interesses sobre os países subdesenvolvidos. É um jogo em que há o predomínio concreto das nações avançadas, decididas a apropriar-se das riquezas sociais e ambientais dos países devedores. O crescimento é do capital e não do desenvolvimento humano e social.

Há que destacar ainda, que o Banco Mundial possui uma cartilha, cujas ações prioritárias orbitam em torno de elementos centrais, tais como, prioridade na educação primária; melhoria da eficácia da educação; ênfase nos aspectos administrativos; descentralização e autonomia das instituições escolares; análise econômica como critério dominante na definição das estratégias (HADDAD, 2008).

Estes elementos são julgados essenciais pelo BM para a formulação das Políticas Educacionais, uma vez que, nesta mesma ótica, é válido mencionar as palavras de Sérgio Haddad, A educação é encarada pelo Banco como a prestação (pública ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e valores (HADDAD, 2008).

Estas palavras nos mostram que a educação está passando de uma relação de saber, de trocas de experiências, de humanização, de mediação do conhecimento para uma relação de mercado, interesses mercantis prevalecem numa sociedade totalmente capitalista e num órgão financiador que tem como princípio redução de gastos.

Nesta perspectiva a educação é encarada na ótica de que o professor oferece sua melhor mercadoria (ensino) aos seus clientes (alunos e pais) acontece o fortalecimento dos clientes, os quais precisam avaliar a escola pela utilidade mercadológica do produto que o aluno mostra ter obtido. Para o BM o critério de avaliação é quantitativo e não qualitativo, especialmente através da avaliação externa como Prova Brasil, ENEM, SAEB, entre outros.

Com efeito, é extremamente importante ilustrar esta abordagem com as palavras de

David Archer: “O Banco Mundial só está interessado no retorno econômico, não tem interesse em outros retornos e não tem interesse na educação como um direito”.

É notória a política praticada pelo BM em suas ações e discursos veiculados na mídia, sendo que, incentiva e visa a eficiência dos sistemas de ensino, deixando de lado a questão do aprender, ensinar, das individualidades tanto da escola como um todo, como dos educandos oriundos do processo. As políticas públicas como mencionado no início da pesquisa têm por objetivo atender as necessidades mais prementes da população, mas com essas ideias do BM é preciso questionar tal afirmação e levantar outras hipóteses julgando a real intenção das mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de políticas educacionais consequentes, como pode ser evidenciado neste artigo, deve contribuir para uma educação de qualidade. Sua concretização dá-se através da gestão, pois é por meio desta que as ações são criadas, viabilizadas e avaliadas. Seu propósito, portanto, é atender às diferenças entre as classes sociais, próprias de países capitalistas, visando a fazer frente às necessidades mais prementes da população. Como cabe ao Estado a função de regulação e de manutenção do bem-estar dos cidadãos, estas medidas devem assegurar os direitos básicos dos indivíduos, tais como saúde, educação, segurança.

É importante destacar, também, que as políticas públicas, no caso da educação, são implantadas em meio a conflitos sociais, depositando nas mesmas a capacidade de superação e de gerenciamento das ações governamentais, o que, nem sempre acontece, ocasionando, por vezes, danos difíceis de reparar futuramente.

Embora as políticas educacionais sinalizem rumos para a educação ou até para o andamento das atividades no ambiente escolar, há uma possibilidade de ressignificar a sua prática e, ainda, fazer a diferença. São, sem dúvida, os docentes e os profissionais que atuam na escola que têm essa possibilidade. Reafirmamos para tanto, o valor do estudo e compreensão do ciclo de políticas, notadamente o contexto da prática, o qual possibilita adaptar as políticas à realidade.

Podemos dizer que as políticas educacionais implantadas têm interferência dos organismos internacionais, ou seja, é através deles que as mesmas são efetivadas com o consentimento dos governos. E estas são aceitas, por vezes, sem questionamentos ou não são analisadas criticamente pela sociedade em geral. Por isso, há grande influência e subordinação por parte das políticas e dos sistemas aos organismos financiadores, sendo que os mesmos não

buscam inteirar-se sobre os objetivos e propósitos das referidas políticas educacionais.

Cabe reiterar que as políticas e a gestão da educação devem convergir para a aprendizagem de todas as crianças em prol de uma educação igualitária e de qualidade. Mas o que se observa é que as medidas educacionais no Brasil vêm sofrendo o mal da descontinuidade e carência de avaliação de seus impactos. Assim, cabe ao pesquisador estudar e analisar as decisões e as medidas tomadas, na intenção de subsidiar ações futuras e avaliar, realmente, se estas decisões e ações estão contribuindo para uma educação de qualidade para todos.

É importante ressaltar que o Banco Mundial chega ao interior das escolas públicas por meio de programas, projetos e planos elaborados por seus técnicos e conselheiros e endossados pelo Ministério da Educação, separando o pensar e o fazer. A comunidade escolar é apenas informada sobre os programas, projetos e planos, recebendo orientações necessárias ao preenchimento de formulários e à prestação de contas. A reflexão sobre o trabalho pedagógico diluiu-se em meio a tantos procedimentos burocráticos a serem cumpridos.

Ainda, precisamos ter presente que os docentes precisam ser protagonistas das decisões educacionais atuando no pensar e não apenas no executar das decisões. A política do BM é perversa no que tange à concepção de política educacional baseada na ótica econômica, daí a importância do conhecimento e reflexão sobre tais políticas para compreender os textos e discursos que nos são transmitidos.

Nesse sentido, vale ressaltar as palavras de Tomasi:

[...] o vazio de critérios nacionais bem definidos, que facilita a influência de propostas de fundamento duvidoso sobre nossas políticas educacionais. Partir de uma posição nacional solidamente fundamentada ajudaria a colocar entre parênteses o caráter técnico das propostas alternativas do Banco (TOMASI; WARDE, 1996, p. 110).

Desta forma, de acordo com as palavras de Tomasi, precisamos chegar a uma reflexão que não é final, mas sim provisória, pois uma questão pode suscitar novas perguntas que nos proporcionem a possibilidade de uma solução para as nossas questões iniciais. Sendo assim, é válido apontar a importância em compreendermos o lugar e o significado da proposta do Banco. Daí a necessidade em conhecer e ter uma posição referente a esse assunto, tendo uma postura crítica e reflexiva acerca desta abordagem para obtermos argumentos válidos na discussão da temática.

Há que se fazer uma censura do discurso veiculado pelo BM, uma vez que, o mesmo,

em sua fala, deixa transparecer brechas para pensar propostas alternativas que ele mesmo não tem capacidade para formular e viabilizar (TOMASI; WARDE, 1996).

É preciso que se oportunizem espaços de discussões sobre essa interferência dos Organismos Internacionais na formulação e viabilização das Políticas Educacionais, em especial no espaço escolar, propor debates que resultem em consensos de concepções e ações educativas em prol de inovações, aprendizagens e qualidade no setor educacional.

Portanto, a partir da análise realizada neste estudo, ressaltamos que as escolas têm essa autonomia relativa de ressignificar a política que lhe é imposta, de acordo com o que ensina o contexto da prática do ciclo de políticas. Tal abordagem sofre impactos, decorrentes de diferentes interpretações na definição das políticas da esfera mundial. Podem-se agregar, ao contexto da prática, os resultados que as recriações das políticas exercem. Ou seja, diz Frigerio: “A escola reforma as reformas”. É neste momento que a escola tem a possibilidade para formular e reformular as políticas à luz de sua realidade.

ABSTRACT: The present article has as title "The educational policy and their interfaces: interference from international organizations". This thesis presents some key concepts that guide the theoretical reference showing possible understandings. It incursions in the Educational Policy concept and its influence over the education. This paper still encompasses what is the intentionality of international organizations concerning the educational policies. With the objective to fund the countries after World War II, it was installed together with the BIRD and the FMI that play an extremely influential role in the implementation of educational policies. That is why the importance in deepening the study about financial organizations, to understand how they function, and their interference in the educational decisions.

KEY WORDS: Educational policies. International organizations. State.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente?. In: TOMMASI, Livia De (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

AZEVEDO, De Lins, Janete. **A Educação como Política Pública**. Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1997.

BAUMAM, Z. **Globalização: As Consequências Humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; GIANFRANCESCO, Pasquino. **Dicionário de política**. 12. ed Brasília, UNB-Editora Universidade de Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei Nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases para Educação Nacional.

CAMARGO, Ieda de. **Gestão e Políticas da Educação.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

CORTESÃO e STOER. Cartografando a Transnacionalização do Campo Educativo: O Caso Português. SANTOS (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGERIO, Graciela. **Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?** Disponível em: <<http://www.wuntrefvirtual.edu.ar/>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, Ação Educativa, ACT!ONAIID, 2008.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. **Política e Trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação.** Para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

PLANK, David. **Política Educacional no Brasil.** Caminhos para a Salvação Pública. São Paulo: ARTMED, 2001.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma Educacional.** Uma Política Sociológica. Poder e Conhecimento em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Nº 11.695 de 10 de Dezembro de 2001.** Lei de Gestão Democrática.

SACRISTÁN. G. Políticas y Prácticas Culturales en las Escuelas: Los Abismo de la Etapa postmoderna. **Fundamentos en Humanidades**, San Luís, Argentina, v. 2, n. 4, p. 7-43, 2001.

SANTOS, B, S. **A Crítica da Razão Indolente –** Contra o Desperdício da Experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SHIROMA, Oto Eneida; MORAES, Célia, Maria; EVANGELISTA, Olinda. 3. ed. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SUDBRACK, Edite M. **Relatório de Pesquisa.** Frederico Westphalen, 2009.

TOMMASI, Livia DE; WARDE, Jorge, Mirian. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de (Orgs.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

ProUni, corpo e poder - política de inclusão?

ProUni, body and power - policy of inclusion?

Vanusa Kerscner¹
Arnaldo Nogaró²

RESUMO: O presente trabalho resulta de pesquisa e análise de políticas públicas e de inclusão com o intuito de refletir sobre a relação corpo e poder, encontrada nas mesmas, como é o caso do ProUni - Programa Universidade Para Todos. O respectivo programa surge como oportunidade de democratização do acesso ao Ensino Superior, garantindo em termos de discurso e ações, a qualidade de ensino e a inclusão social a todos. Oferece bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica a estudantes brasileiros sem diploma de curso superior. Entretanto, é necessário compreender como o bolsista se constitui nesse processo de inclusão, tecendo algumas considerações pela via da corporeidade, considerando-se que por ser oriundo das camadas populares pressupõe um corpo marcado pela desigualdade e pelas relações de poder. Assim, é por meio da corporeidade, que o ser se constitui, interage, constrói seu mundo. O corpo é a dimensão constitutiva e expressiva do humano, em que pode ser manipulado, modelado, que obedece e se torna hábil. Trata-se de um instrumento de controle utilizado por diferentes instituições. Contudo, é importante refletir quanto à questão do acesso à educação superior, tendo em vista que o programa pode trazer o benefício simbólico do diploma àqueles que se sustentarem no sistema e, talvez, possíveis oportunidades de ascensão social para os que estudaram no seletivo grupo de instituições privadas de qualidade. Parece que essa forma de democratização e igualdade, mascara uma ilusória política de inclusão e surge como uma estratégia de poder capaz de se transformar em práticas discursivas que regulam condutas e ordenam emoções. Assim, ao se propor uma política de inclusão deve-se garantir além do acesso, a permanência do aluno, como forma de democratizar o ensino superior, bem como se faz necessário compreender o “corpo” do bolsista, seu perfil, sua trajetória e perspectivas, de modo, que práticas sociais e acadêmicas sejam evidenciadas, para que, de fato, ocorra o processo de inclusão.

PALAVRAS- CHAVE: Poder. Corpo. Inclusão.

1 O PROUNI COMO FATOR DE EQUIDADE E CIDADANIA

No decorrer da história, sempre houve uma clara diferenciação entre a classe trabalhadora e a burguesia. Acreditava-se que a classe trabalhadora, por estar acostumada com

¹ Mestranda do PPGEDU URI Frederico Westphalen. Pós-graduanda em Docência no Ensino Superior e Graduada em Educação Física pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus Frederico Westphalen. vanusa.ker@gmail.com.

² Doutor em Educação – UFRGS. Professor da URI – Erechim e PPGEDU – URI Frederico Westphalen/RS. narnaldo@uri.com.br.

o arado e a enxada, usava somente as mãos e não a cabeça, sendo, portanto, incapaz de ter ideias sublimes, incapaz de pensar e conseqüentemente incapaz de governar suas vidas. (GOHN, 2001)

Infelizmente, a sociedade do século 21 ainda apresenta resquícios dessa distinção de classes sociais, e por isso, com o intuito de romper esse paradigma, surgem algumas políticas baseadas em programas de inclusão social, que garantam formação profissional às classes até então pouco favorecidas. Nesse sentido, busca-se por meio da educação reduzir as desigualdades existentes.

Estas políticas, e o ProUni – Programa Universidade Para Todos é um exemplo, são capazes de oportunizar e democratizar o acesso ao Ensino Superior e surgem como meio de mudança social. Gohn (2001) afirma que a educação é fundamental nesse processo de luta coletiva, inclusive sugerindo que o aprendizado não esteja somente na transmissão de conteúdos específicos dentro das instituições, mas que se constrói fora desses espaços. Vale dizer que:

A educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isto porque ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo. A cidadania não se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas. A cidadania coletiva é constituidora de novos sujeitos históricos: as massas urbanas espoliadas e as camadas médias expropriadas. A cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram (GOHN, 2001, p. 16).

Desse modo, é perceptível que as transformações do mundo contemporâneo exigem o exame dos impactos na sociedade, bem como perceber os desafios e os possíveis encaminhamentos ou respostas para as políticas públicas, a administração da educação e as políticas de formação de profissionais da educação. Assim os:

[...] nexos entre a administração da educação, as políticas educacionais e a formação de profissionais da educação são de primeira grandeza. Entendendo a administração como uma prática social de apoio à prática educativa, a política como uma fixação de valores constituindo declarações operacionais e intencionais, a formação de profissionais para o exercício desta prática competente e reflexiva é uma exigência inquestionável (FERREIRA, 2003, p. 97).

Dias Sobrinho (2013), nessa perspectiva, aponta que para atender as camadas populares buscou-se democratizar a educação, com a expansão da escolaridade da população em geral, em que se procurou superar o analfabetismo e elevar o acesso aos níveis superiores

de ensino e pesquisa. Porém, ressalta que essa impulsão é postulada pela importância da educação como fator decisivo do desenvolvimento econômico, isto é, uma educação a serviço do mercado.

Nesse sentido, compreende-se o surgimento dessas políticas sociais como o ProUni, como forma de atender um grande coletivo em que garante formação profissional às classes até então não muito favorecidas.

Para melhor esclarecimento, o ProUni surge como uma política de expansão da educação superior, criado pelo Governo Federal em 10/09/2004, por meio da Medida Provisória nº 213, institucionalizada pela Lei nº 11.096/2005, tendo como foco a ampliação do acesso com qualidade. O respectivo programa oferece bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica a estudantes brasileiros sem diploma de curso superior, em instituições privadas de educação superior, oferecendo em contrapartida isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa (BRASIL, 2008).

O estudante deve atender a alguns critérios para que possa se candidatar ao programa: ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), referente à edição imediatamente anterior ao processo seletivo e obtido nesse exame a nota mínima estabelecida pelo MEC de 45 pontos (média aritmética das provas de redação e conhecimentos gerais); possua renda familiar, por pessoa, de até três salários mínimos e satisfaça uma dessas condições: ter cursado o ensino médio completo em escola pública, ou; ter cursado o ensino médio em escola privada com bolsa integral da instituição, ou; ser pessoa com deficiência, ou; ter se autodeclarado indígena, pardo ou preto; ser professor da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição e concorrendo a vagas em cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Neste caso, a renda familiar por pessoa não é considerada (BRASIL, 2008).

Como visto, essa forma de inserção social pelas camadas populares, permite, pelo menos no discurso, o princípio de equidade e democratização da educação superior, além de uma educação de qualidade e a inclusão social.

Porém, convém ponderar que embora o ProUni permitiu o acesso de estudantes com baixa renda ao Ensino Superior, não garante a permanência dos mesmos, acarretando em evasão. Esta ocorre, principalmente, por razões econômicas, que implicam em gastos com deslocamento, alimentação, moradia, materiais didáticos dentre outros, pois é importante considerar que muitos jovens acabam tendo de morar nas cidades das universidades, o que lhe acarreta em gastos que podem levá-los à evasão (DIAS SOBRINHO, 2010).

Fica nítido que essa forma de democratização e igualdade mascara uma ilusória política de inclusão, sendo apenas uma estratégia de poder, visto que para ser de fato democrática, não basta apenas inserir o aluno bolsista no sistema universitário, mas precisa garantir sua permanência.

Pode-se afirmar que é uma forma falaciosa de acesso ao ensino superior, tendo em vista que há a preocupação apenas com o aspecto quantitativo de alunos que ingressam no sistema e não com a trajetória dos mesmos. Inclusive muitas pesquisas³ no assunto já têm diagnosticado a política do ProUni como uma democratização ilusória dos bolsistas no ensino superior, uma vez que o próprio sistema do programa só fornece números.

Nessa perspectiva de igualdade social e para que, de fato, haja a democratização de acesso ao ensino superior, também é urgente uma educação de qualidade pública e social, que contribua para a construção de um mundo melhor, mais educado, mais evoluído culturalmente e socialmente mais justo, visto que uma educação de baixa qualidade está longe de resolver os problemas de justiça social, principalmente, tendo em vista que a maioria dos estudantes das escolas com baixo desempenho fica em desvantagem em relação aos demais (DIAS SOBRINHO, 2010; 2013).

Muito além de ser uma questão política, a exigência à educação de qualidade se constrói de forma coletiva e responsável entre educadores e administradores, para que possa responder os anseios e clamores da sociedade, como Ferreira (2003, p. 104) propõe:

É num tempo como esse que nós, educadores e educadoras, nos vemos moralmente obrigados, mais do que nunca, a fazer perguntas cruciais e vitais sobre nosso trabalho e nossas responsabilidades, a fim de respondê-las com propostas e ações coerentes e eficazes. É num tempo como esse que nós, administradores e administradoras da educação, nos vemos moralmente desafiados a responder de forma competente aos reclamos da sociedade contemporânea com decisões firmes e ousadas, comprometidas com a formação humana do cidadão brasileiro e da cidadã brasileira, do/a profissional da educação.

Assim, a autora coloca que a formação do profissional exige uma sólida formação humana, capaz de tornar a educação humanizadora em que não somente priorize os aspectos capitalistas de mercado.

³ No site Ibict (ibict.br) é possível encontrar diversas pesquisas sobre diferentes assuntos, por meio da aba Banco Digital de Teses e Dissertações. Neste banco é possível ter contato com diferentes teses e dissertações, a partir de filtros como autor, tema e assunto. Em assunto, a partir de descritores, espécie de palavras-chave, acessa-se as teses ou dissertações que de alguma forma falam sobre o tema a que se pretende pesquisar. Quando não encontrado ou se apresentar em um número reduzido, entende-se como assunto inédito.

2 AS RELAÇÕES SOCIAIS - CORPO E PODER

Como visto, o ingresso à universidade possibilitada pelo ProUni oportuniza que sujeitos menos favorecidos tenham uma melhor formação profissional. Mas é interessante apontar como o bolsista se constitui nesse processo de inclusão, tecendo algumas considerações pela via da corporeidade, pela forma como ele se insere socialmente, considerando-se que por se encontrar nas camadas populares pressupõe um corpo marcado pela desigualdade e pelas relações de poder.

Entendendo este corpo socializado, sugere-se que práticas sociais sejam evidenciadas, para que, de fato, ocorra a inclusão e a igualdade no ambiente acadêmico. Desse modo, é compreensível que as transformações científicas, tecnológicas e políticas influenciam o processo de construção de homem e mundo, baseadas na dicotomia corpo-mente. Essa interação implica em situações de aprendizagem, na relação agir, pensar, sentir e ser, estar no mundo, constituindo a sua corporeidade.

A corporeidade junto da subjetividade denota uma luta consciente do homem pela vida, pela busca dos objetivos, em satisfazer seus anseios, interagindo e transformando-se.

[...] a vida da consciência – vida cognoscente, vida do desejo ou vida perceptiva – é sustentada por um ‘arco intencional’ que projeta em torno de nós nosso passado, nosso futuro, nosso meio humano, nossa situação física, nossa situação ideológica, nossa situação moral, ou antes que faz com que estejamos situados sob todos esses aspectos. É este arco intencional que faz a unidade entre os sentidos e a inteligência, a unidade entre a sensibilidade e a motricidade (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 190).

É por meio da corporeidade, que o ser se constitui, interage, constrói seu mundo, ao passo que conhece seus princípios, elementos e propriedades. O corpo é a dimensão constitutiva e expressiva do humano. Desse modo, Rodrigues (2003) coloca que o corpo é sempre uma interpretação. A percepção que se tem de um corpo depende do olhar que vê este corpo, sendo que este confronto de olhares constitui relações de poder e conseqüentemente produz saberes que constituem disciplinas. Com efeito:

[...] O saber forma um conjunto de regras que definem os objetos possíveis, a posição do sujeito em relação aos objetos, os conceitos que podem constituir e os problemas que podem surgir. O saber, juntamente com suas práticas discursivas, delimita toda a possível realidade social. No entanto, estas formações discursivas não possuem uma função necessariamente repressiva ou de dominação política. Elas exercem um determinismo estrutural objetivando organizar e exercer um controle sobre as coisas e as pessoas (RODRIGUES, 2003, p. 114).

Nesse sentido, surgem os micropoderes apontados por Foucault (2002), que se espalham

sutilmente entre todos os indivíduos através de pequenas práticas repetitivas, isto é, aqueles hábitos que são realizados diariamente de forma imperceptível vão lentamente adestrando os corpos.

Rodrigues (2003) justifica essa disciplina diária com o exemplo de escovar os dentes, em que se realiza como uma obrigatoriedade pacífica, baseada no saber científico de que é saudável. “É um poder que está tão próximo dos indivíduos que eles não têm como evitá-lo. [...] Este poder significa o controle diário, sistemático, repetitivo e minucioso do comportamento cotidiano do corpo de cada um” (RODRIGUES, 2003, p. 116).

São práticas em que os corpos dóceis recebem com naturalidade a disciplina e se constitui de métodos que permitem o controle minucioso das ações corpóreas, por meio da delimitação do espaço, controle do tempo e do movimento. O corpo é objeto porque é possível de ser manipulado, modelado e treinado e alvo porque ele responde, pode ser obediente e se torna hábil, economizando forças para o trabalho necessário. Trata-se de um instrumento de controle aplicado por diferentes instituições, a fim de monitorarem os desvios às regras sociais (FOUCAULT, 2002).

No entender de Rodrigues (2003, p. 119), cada relação “[...] social implica em um ‘corpo’ de poder, que precisa ser conquistado e reconhecido pelos outros. Assim a sociedade é um espaço de luta constante. O corpo social é formado pela diversidade e pelo conflito de posições”.

O poder surge como uma forma de se incorporar, disciplinar o corpo e permite uma economia do corpo, através da eficácia dos movimentos, sendo, então uma fórmula para a dominação e a mecânica do poder, reafirmando o corpo como objeto de poder e elemento de controle, conduzindo, portanto, à produção de toda uma série de conhecimentos e técnicas para torná-lo útil, inteligível e controlável (FOUCAULT, 2002).

Dessa forma, a disciplina, como método, consiste em estabelecer espaços funcionais, que permitem controlar, vigiar, avaliar o comportamento de cada indivíduo e criar um espaço útil (FOUCAULT, 2002). Busca-se extrair do corpo o máximo possível, visto que controlados, os corpos tornam-se eficientes: objetos e instrumentos de seu exercício.

Bourdieu (2001), de certa forma, também coloca em questão a ideia de poder, porém sob a noção de *ethos*, *habitus*, capital simbólico e campo. As classes são constituídas de diversos fatores, com pesos diferentes em momentos e espaços sociais diferentes, de modo que o espaço social das classes seria composto pelo volume de capital, pela estrutura do capital e pela trajetória do capital. Estes espaços sociais são determinados pelo *habitus*, que

desencadeia um conjunto de práticas e representações sociais, projetadas, por exemplo, na esfera educativa, profissional e familiar.

O volume de capital, apontado por Bourdieu (2001), seria um conjunto de “capitais”, como o capital econômico, o capital social e o capital cultural. O capital cultural seria composto pelo capital escolar e pelas aprendizagens externas e o poder simbólico seria resultado da posse do capital cultural, que é apresentado em três estados principais: objetivado (denominados objetos culturais: livros, obras de arte, entre outros), incorporado (adquirido de forma consciente ou não, mas que se torna corpo do indivíduo, herança familiar) e institucionalizado (confere uma determinada habilidade e/ou conhecimento, certificados, diplomas, etc).

Segundo o autor referido (2001), o capital social consiste nas relações sociais, como as amizades, os vínculos de parentescos e os profissionais, em que o indivíduo se beneficia dessas relações. O volume desse capital é definido pela qualidade dessas relações e pela intensidade desses contatos. Já capital econômico, corresponde aos fatores de produção (terras, fábricas, trabalho), bem como ao conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais) acumulados. Quanto ao capital simbólico seria a forma como o indivíduo é visto e percebido pelos outros, além da honra e da boa reputação. Nessa perspectiva, o volume e a composição destes capitais adquiridos ou incorporados no decorrer de suas trajetórias sociais definem a posição de privilégio do indivíduo.

Ainda, segundo Bourdieu (2001), o *habitus* condiciona a relação dos indivíduos com o campo social e é permeado por lutas simbólicas que visam à obtenção e à legitimação de poder. Já *ethos* é a síntese da cultura de um povo ou grupo, o que o diferencia socialmente. Dessa forma, para o autor, as classes dominantes seriam beneficiárias de um capital simbólico, que lhes permita exercer o poder, por meio de instituições e práticas sociais, isto é, essas produções simbólicas levam à distinção das classes.

O poder simbólico produz mando sem que seu fundamento seja claramente e socialmente designado, um poder que pode tornar-se uma violência simbólica, uma vez que é exercida sem possibilidade de defesa. Ele é um poder subordinado, transformado e legitimado, que toma forma nas estruturas relacionais do social, já que a capacidade de encontrar pessoas a aceitar a dominação está inscrita no *habitus*, após terem existido primordialmente no mundo social (BOURDIEU, 2001).

Quanto à distinção de classes é possível visualizar que os beneficiários do ProUni se deparam em um grande choque cultural e no contraste social, em que por um lado há uma

população, em geral, de baixa renda, negra, indígena, vivendo em condições inclusive subumanas e de outro, uma população rica, branca, descendente de famílias importantes e de poder.

A divisão em classes, operada pela ciência, conduz à raiz comum das práticas classificáveis produzidas pelos agentes, e dos julgamentos classificatórios emitidos por eles sobre as práticas dos outros ou suas próprias práticas: o *habitus* é, com efeito, princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação (*principium divisionis*) de tais práticas. Na relação entre as duas capacidades que definem o *habitus*, ou seja, capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos (gosto), é que se constitui o mundo social representado, ou seja, o espaço dos estilos de vida (BOURDIEU, 2008, p. 162).

Desse modo, a inserção no ensino superior, por meio do ProUni, seria capaz de modificar os capitais desses bolsistas bem como sua percepção de realidade, visto que a educação é um meio de produção e reprodução das relações sociais, em que deveria preconizar a igualdade entre os indivíduos. Pois, do contrário, potencializa a violência simbólica.

É possível, ainda, refletir sobre o processo de inclusão no Ensino Superior, em que se produzem novos *ethos*, sob o aspecto de ascensão social e, conseqüentemente, capaz de reduzir as diferenças sociais presentes na sociedade vigente. Porém, é interessante se questionar o percurso de construção desse *ethos*, em como o bolsista do ProUni se encontra e busca, por meio da formação acadêmica, alterar sua realidade social, lembrando que o corpo se constitui por intervenções. E é justamente por isso, o cuidado de que políticas de inclusão sejam de fato inclusivas, visto que:

O organismo está desde o início codificado; quando bem estruturado, oferece boa base para a aprendizagem; quando sofre perturbações, condiciona dificuldades ao aprender. O corpo, ao contrário, só se constitui na aprendizagem ao realizar-se ela na constituição dele e ao nele instalar-se e nele registrar-se sob o signo do prazer (FERNÁNDEZ apud MARQUES, 2006, p. 37).

Como visto, o corpo carrega inúmeras mensagens inscritas, por ser o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca, sendo constituído de diferentes possibilidades. Dessa forma, deve haver o cuidado, por parte dos gestores e professores, para que perturbações como a discriminação social e/ou racial não aconteçam, para evitar que este bolsista inserido no meio acadêmico não encontre dificuldades e barreiras que impeçam de permanecer no sistema. Pois, é preciso que haja um ambiente harmonioso e de prazer para que a aprendizagem ocorra.

Dessa forma, ressalta-se que a subjetividade se constitui nas relações do corpo com o mundo. Não se deve confundir a subjetividade simplesmente como consciência e tomá-la como algo inteiramente abstrato, em que se perde a sua dimensão corpórea.

Voltando ao conceito de *habitus*, apontado por Bourdieu (2001), este é um operador e não uma identidade ou uma subjetividade fixa, e se dá na vida cotidiana, na ação humana, como um inconsciente cultural, em que revela a espontaneidade do comportamento habitual. Deve-se compreender que os valores transmitidos pela família passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, especialmente, o capital cultural em seu estado incorporado.

Contudo, confirma-se que o corpo se constitui pelas intervenções, pelas significações, principalmente, sociais que o marca culturalmente, moldando e punindo quanto aos desvios às regras. O corpo é muito mais que seu sentido biológico, ele é expressão, é representação da subjetividade. Nessa perspectiva, um ambiente saudável pressupõe um corpo capaz de palavra e ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É interessante perceber que a proposta do ProUni pretende democratizar o ensino, em que as camadas populares podem ter acesso à educação superior, visto que historicamente, essas camadas estiveram sempre marginalizadas e inferiorizadas. E ainda, o programa visa atender essas camadas com base nos princípios de equidade e inclusão.

Contudo, é importante refletir quanto a essa questão do acesso à educação superior, considerando esses mecanismos oficiais de promoção de inclusão, pois, como Carvalho (2006) aponta, o programa pode trazer o benefício simbólico do diploma àqueles que conseguirem permanecer no sistema e, talvez, alguma chance de ascensão social para poucos que estudaram no seletivo grupo de instituições privadas de qualidade.

O diploma, aqui, pode ser afirmado como benefício simbólico, visto que cria um caráter de privilégio para estes bolsistas, entendido como capital simbólico por Bourdieu (2001), em que se incorpora no decorrer de suas trajetórias acadêmica e social. Ele é a representação no indivíduo do que se espera e como é percebido pelos outros.

O que fica evidente, é que a gratuidade tanto integral ou parcial para estudar não é suficiente para seus beneficiários, considerando-se que necessitam de assistência estudantil⁴, oferecidas apenas pelas instituições públicas.

⁴ Transporte, alimentação, moradia, materiais didáticos entre outros.

Dessa forma, concorda-se com Carvalho (2006) quando se refere que a dificuldade de democratizar o acesso ao ensino superior não está na ausência de vagas para o ingresso no sistema, mas na escassez de vagas públicas e gratuitas, cujas vagas são insuficientes e inadequadas diante do perfil dos estudantes que concluem o ensino médio.

Ainda, essa forma de democratização e igualdade, mascara uma ilusória política de inclusão e surge como uma estratégia de poder capaz de se transformar em práticas discursivas que regulam condutas e ordenam emoções. Na verdade, são práticas disciplinares, aparentemente ocultas e informais, apontadas por Foucault (2002) e surgem como mecanismos de poder e política de inclusão.

Nesse sentido, o corpo humano é determinado pelo meio, o que sugere que as mudanças sociais modificam suas condições de existência. Assim, ao se propor uma política de inclusão social implica no resgate da cidadania e dos direitos sociais. Mas para que seja realmente efetivada deve garantir além do acesso, a permanência do aluno, deve haver a equidade de oportunidades e a democratização da escolaridade não apenas de forma ilusória.

Contudo, também se faz necessário compreender o “corpo” do bolsista, seu perfil, sua trajetória e perspectivas, de modo, que práticas sociais e acadêmicas sejam evidenciadas, para que, de fato, ocorra o processo de inclusão e de aprendizagem.

Esse conhecimento do corpo baseia-se na necessidade de uma formação interessada em seu público discente, por práticas desafiadoras e alternativas diante dos fenômenos sociais e educativos vigentes. Uma formação que contemple aspectos emocionais, sociais, profissionais e didáticos de forma contextualizada.

Compreender este corpo inserido na sociedade é possibilitar uma maior motivação desses alunos no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, uma melhora na sua formação profissional, pois a instituição educacional tem de estar atenta a essa nova dinâmica social, de modo que perceba este novo cenário e a forma como interfere no processo educativo, privilegiando a diversidade.

ABSTRACT: This paper is the result of a research and analysis of public policies and inclusion in order to reflect upon the relationship between body and power, found in the mentioned policies, as it is the case of ProUni - University for All Program. This program comes as an opportunity to democratize the access to higher education, ensuring, in terms of discourse and actions, the quality of education and the social inclusion for all. This program offers integral and partial scholarships in undergraduate courses and sequential training for Brazilian students without college degree. However, it is necessary to understand how the student is constituted in this inclusion process, weaving some considerations by way of embodiment, considering that being derived from working classes, the student presupposes a

body marked by inequality and relations of power. Thus, it is through the embodiment that the being is constituted, interacts and build his/her world. The body is sized and expressive constituent of the human where it can be handled, shaped, and conforms to become proficient. It is an instrument of control used by different institutions. However, it is important to reflect on the question of access to higher education, since the program can bring the symbolic benefit of the diploma for those who can maintain themselves on the system and, perhaps, possible opportunities for social mobility for those who studied in the select group of good quality private institutions. It seems that this form of democratization and equality masks a deceptive policy of inclusion and emerges as a strategy of power that can turn into discursive practices that regulate behaviors and rule emotions. Thus, proposing an inclusion policy should ensure, beyond access, the student's permanence as a way to democratize higher education. It is also necessary to understand the "body" of the student, his/her profile, history and perspectives so that social and academic practices are highlighted, in order to occur the process of inclusion.

KEY WORDS: Power. Body. Inclusion.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Revista Prouni: Educação e Inclusão: 4 anos de história**. Brasília: MEC, n. 1, jun. 2008.

CARVALHO, C. H. A. O ProUni no Governo Lula e o Jogo Político em torno do acesso ao Ensino Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out. 2006.

DIAS SOBRINHO, J. D. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010.

_____. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

FERREIRA, N. S. C. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In:_____. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOHN, M. G. M. **Movimentos sociais e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RODRIGUES, S. M. A relação entre o corpo e o poder em Michel Foucault. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 109-124, jun. 2003.

As políticas públicas sobre educação especial na perspectiva inclusiva.

Public policies on special inclusive education in perspective.

Leonice Elci Rehfeld Nuglich¹

RESUMO: Este artigo tem como proposta apresentar as políticas públicas para a educação especial. Buscou-se a teorização da análise originada por estes mecanismos permite inferir conforme as leis da Constituição Federal Brasileira e os seus benefícios garantindo a todos o direito à educação e ao acesso à escola Postula-se que tais políticas estejam em concordância com a educação especial e inclusiva relacionada com as políticas públicas dentro da variedade condicional desse campo.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas. Educação Especial. Leis na Constituição Federal.

INTRODUÇÃO

A pós-modernidade, segundo Boaventura Santos (2002), ou a neomodernidade, conforme Habermas (2000) e junto dela chegaram várias questões que merecem atenção especial, tanto no que diz respeito à política e à economia, como também à sociedade.

Atualmente, com a globalização e o neoliberalismo econômico, são vastos os temas que repercutem no contexto mundial. Entre eles, o multiculturalismo, a diferença entre gêneros e a educação para todos imperam nas discussões do cenário educacional mundial. Com a nova conjuntura mundial, o papel da educação foi ampliado.

As necessidades e incertezas do mundo estão evidentes e é delegada à educação a tarefa de construir um mundo mais justo. Cabe à educação encaminhar os sujeitos para um destino melhor, garantindo, no mínimo, a conquista de um trabalho que possibilite o sustento de uma família. No entanto, nessa ideia, estão inseridos diversos problemas que permeiam questões habitacionais, alimentares, trabalhistas e outras.

A intenção das políticas públicas atuais, voltadas para a educação, é promover a construção de uma sociedade que consiga, no mínimo, ter um trabalho e condições dignas de sobrevivência para a efetivação dos ideais de paz, igualdade, liberdade e direitos humanos.

¹ Aluna especial do Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI/Câmpus de Frederico Westphalen. Email: leonice.r.n@gmail.com

Entrou em cena, assim, o papel das políticas públicas, é um termo que está em voga em todos os meios de comunicação, sendo formas de ação do estado, realizadas e executadas pelo governo. Podemos dividir em uma ação mais política (programas, projetos, atividades) e uma ação mais administrativa. Pois, “tanto políticas como as políticas públicas estão relacionadas com o poder social” (DIAS; MATOS, 2012, p. 2).

As políticas públicas são as ações efetivadas pelos governos no exercício do Poder Executivo, voltadas para atender aos interesses e necessidades das classes sociais. Enquanto que as políticas educacionais são executadas a fim de proporcionar a todos o direito à educação, envolvendo principalmente o Estado e a família. “O Estado é responsável pela ordem, pela justiça e pelo bem comum da sociedade”. (DIAS; MATOS, 2012, p. 7).

Por isso, consideramos fundamental evidenciar os desafios da educação no espaço/tempo em que estamos vivendo, como salienta “garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos” (BRASIL, 2001, p. 15). Isso remete a pensar na inclusão das pessoas com necessidades especiais. Vale dizer que:

As políticas públicas constituem um meio de concretização dos direitos que estão codificadas nas leis de um país. Neste sentido, a “Constituição não contém políticas públicas, mas direitos cuja efetivação se dá por meio de políticas públicas. (DIAS; MATOS, 2012, p. 15).

Com relação à importância do princípio da “Educação para Todos”, compreendemos que o ensino deve ser organizado de forma a contemplar as necessidades educacionais de todos os alunos matriculados na rede regular de ensino. Como toda a mudança, esse paradigma inclusivo também contemplou críticas oriundas daqueles que trabalham na educação. Contudo, grandes passos já foram dados, já que todos somos cidadãos e devemos lutar pelos nossos direitos. Uma forma de lutarmos é implementação das políticas públicas (BRASIL, 2001).

A Educação Inclusiva na contemporaneidade é uma realidade nas escolas regulares. Na frase acima, temos a legislação que ampara a educação escolar para todos e o ensino igual para todos, com o intuito de incluir o estudante, para isso discutir-se-á as políticas públicas na educação especial através do conhecimento dessas leis.

Portanto conhecer as legislações referentes à área de educação especial é de suma importância para o professor que está em sala de aula, pois, só munidos de conhecimentos e informações legais, poderemos defender ideias e práticas que resultem na consolidação de uma escola para Todos.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A Constituição Federal elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade do ser humano e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Ela garantiu, ainda, expressamente, o direito à igualdade e tratou, nos artigos 205, 206, 208 e 213, do direito de TODOS à educação. Esses direitos devem visar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Observe:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1988, Art.206).

A Constituição Federal de 1988 elegeu como um dos princípios para o ensino, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art.206, inc. I), acrescentando que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” E textualmente:

O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
[...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988, Art.208).

Neste sentido, nota-se que esta Constituição garantiu a todos o direito à educação e ao acesso à escola, e esta, uma vez reconhecida pelos órgãos oficiais, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela.

É importante ressaltar ainda: a Constituição menciona que os recursos públicos poderão ser destinados às escolas sem finalidades lucrativas, como explicita o Art. 213:

Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:
I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em Educação. (BRASIL, 1988, Art. 213).

A Constituição de 1988 determina os Direitos das Pessoas com Necessidades Especiais, passando a considerá-las não mais como objetos de assistência social, mas como sujeitos de direitos inclusive, à educação. Por se tratar de um direito reconhecido, é preciso que seja assegurado.

Para Cury (2002) a declaração dos direitos na Constituição de 1988 e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países como o Brasil:

[...] declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram que eles continuam a serem portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é preservado. (CURY, 2002, p. 259).

Sendo que é a partir de então que a educação ganhou o espaço merecido, enfatizando a responsabilidade social, familiar e do Estado. Todos têm a responsabilidade de assegurar o direito à educação, como prioridade a todos, sem distinção de credo religioso, classe social, pertencimento étnico e, fundamentalmente para este trabalho, sem distinção de possíveis diferenciações como as de saúde física ou mental.

Porém, para que se consolidasse a educação como um direito de todos com igualdade, foram elaboradas legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e documentos, como o Plano Nacional de Educação (PNE). Embora tenham sido pertinentes aos interesses políticos e sociais de cada época, ambos as leis ajudaram no propósito da sustentação da educação igualitária.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi deliberada como parte integrante das tensões do momento, bem como da estrutura dos interesses dominantes na sociedade.

No entanto, a partir de sua elaboração, houve um redimensionamento do que se esperava da educação. A atual lei nº 9394/96, aprovada após muitas discussões políticas, acadêmicas, sociais e empresariais, que tomaram mais de uma década.

É a partir da Lei nº 9394/96 que a Educação Especial ganha um capítulo com orientação sobre a organização dos sistemas de ensino, para assegurar aos alunos com necessidades especiais, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades”.

Neste sentido, o Art. 58 desta lei dispõe que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para

educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em 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.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996).

O Art. 59 orienta que os sistemas de ensino devem oferecer aos alunos acesso a professores com especialização adequada para atendimento especializado e a professores capacitados para trabalhar na sua integração na rede regular. Segundo o texto:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, 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. (BRASIL, 1996).

O Art.60 orienta sobre os critérios para caracterizar as instituições para o atendimento em Educação Especial. Enfatiza, entretanto, que a alternativa preferencial será a de ampliar o atendimento na própria rede pública:

Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996).

Foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República. Neste documento, o direito de acesso ao ensino sendo um direito humano indisponível, por isso as pessoas com deficiência, em idade de frequentá-lo, não podem ser privadas dele.

Enfatiza-se assim, que todas com alguma deficiência têm o direito de estudar e frequentar a escola em qualquer nível de ensino.

O Ensino Básico é a etapa do processo de educação escolar considerada obrigatória pela Constituição Federal, e jamais pode ser substituído.

Vygotski (1997), além de ressaltar a importância das relações sociais entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, também considerava fundamental que houvesse a promoção de acesso e permanência dessas crianças com deficiência no âmbito social, pois, se não houvesse essa oportunidade de participação, seus destinos seriam a segregação e o isolamento, o que desfavoreceria seu desenvolvimento. Além dessa preocupação outro aspecto que cabe ressaltar, se refere a quais iniciativas a escola necessita tomar para que possa tornar a inclusão uma realidade de seu cotidiano. Mendes (2001, p. 17) explica que:

Ao mesmo tempo em que o ideal da inclusão se populariza e se torna pauta de discussão obrigatória para todos os interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, surgem às controvérsias, menos sobre seus princípios e mais sobre as formas de efetivá-la.

Sob a perspectiva de Mendes (2001), pode-se compreender que, quanto mais a inclusão se torna parte da realidade escolar, mais discussões surgem em relação a essa nova filosofia, girando em torno, principalmente, da questão prática, ou seja, da forma de realizá-la.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estabeleceu que “Os direitos humanos, são os direitos fundamentais de todos os indivíduos. Todas as pessoas devem ter respeitados os seus direitos humanos: direito à vida, à integridade física, à liberdade, à igualdade e à dignidade, à educação” (GIL, 2005, p. 17). Essa Declaração, apesar de não especificar o local, garante que todas as pessoas têm direito à educação.

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. (MANTOAN, 2011, p.192).

A Constituição Federal nomeou como bases da República a cidadania e a dignidade da pessoa (art. 1º, inc. II e III), e como finalidade a promoção do bem-estar social, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc. IV). Avaliza ainda, o direito à igualdade (art. 5º), aborda também nos artigos 205 o direito de TODOS à educação. Esse direito deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa,

seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205).

Dentro dos princípios para o ensino, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inc. I), justapondo que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, V).

Na sequência tivemos diversos documentos aprovados, direcionados a atender e garantir os direitos das pessoas com necessidades especiais, entre estes é evidenciado-se, conforme Brasil (2008, p. 7-10):

Lei nº 7.853/89: Destaca-se ao apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social.

Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

Lei nº 8.899/94 - Outorga passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.

Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96).

Lei nº 10.436/02 – Aborda sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

Lei nº 10.845/04 - Indica o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.

Lei nº 11.126/05 – Trata sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia.

Lei nº 11.133/05 - Estabelece o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência.

Decreto nº 3.076/99 - Cria no âmbito do Ministério da Justiça o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE.

Decreto nº 3.298/99 - Regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

Decreto nº 3.691/00 - Regulamenta a Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.

Decreto nº 3.956/01 - Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Portaria MEC nº 1.793/94 - Recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos Ético-

Político-Educacionais na normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais", prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Portaria MEC nº 319/99 - Dispõe sobre a Política de Diretrizes e Normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille.

Portaria nº 8/01-MPOG - Unidades de Recursos Humanos: a aceitação de estagiários (alunos regularmente matriculados) - rever, atualizar e consolidar os procedimentos operacionais.

Portaria Conjunta nº 50 - SESu/SEESP/MEC, de 12 de julho de 2005 – Institui o Programa INCLUIR, para garantia da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior.

Parecer nº 17/01-CEB/CNE – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Parecer nº 4/02-CEB/CNE – Responde Consulta do Ministério Público Federal sobre a educação infantil de pessoas portadoras de deficiência.

Parecer nº 34/04-CEB/CNE – Consultas sobre estágio supervisionado de alunos da Educação Profissional, do Ensino Médio, inclusive na modalidade de Educação Especial, e de Educação de Jovens e Adultos.

Resolução nº 2/01-CEB/CNE – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Resolução nº 1/04-CEB/CNE – Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.

O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008, que segue os progressos do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Há programas dirigidos a crianças e adolescentes, idosos, portadores de sofrimento físico e mental, mulheres e comunidade indígenas. Outro aspecto da inovação a ser considerado é a participação, cada vez maior, de organização não governamental integrando esse processo de inclusão de novas áreas de atuação dos governos locais (DIAS; MATOS, 2012, p. 20).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino e têm a finalidade de orientar as práticas educativas em todo o território nacional.

CONCLUSÃO

Neste artigo, apresentamos as Políticas Públicas sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva. Sendo que as Políticas Públicas de Educação Especial Inclusiva são garantidas pela Constituição Brasileira, é um preceito constitucional o direito de todos ao ensino e ao acesso à escola. Esta etapa do aprendizado não pode ser substituída: assim, quando se troca o ensino regular pelo ensino especial, de alunos com deficiência na idade de acesso obrigatório ao Ensino Fundamental, fere-se a lei.

Mesmo as instituições que mantenham escolas especiais, devem providenciar a matrícula de seus educandos quando em idade de 7 a 14 anos, nas escolas da rede regular. Para os jovens que ultrapassarem essa idade limite, é importante que lhes seja garantida matrícula em escolas comuns, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA, se não lhes for possível frequentar o Ensino Médio.

Cabe a sociedade democrática evitar que as diferenças se tornem relações de dominação, opressão, descarte, abandono e exclusão, garantindo aos diferentes o atendimento de suas necessidades especiais. Contudo, afirma Wood, essa forma de democracia tem suas limitações teóricas e políticas, o que se revela perante a questão da desigualdade (SILVA, 2010, p. 50);

Almejo que esse artigo venha a acrescentar positivamente na educação, sobre as leis relacionadas à Educação Especial, a inclusão é um desafio que, enfrentado, melhora a educação e a sociedade. É importante que conheçamos a legislação que a ampara, pois, munidos de informações legais, poderemos defender as ideias e práticas que consolidem a Inclusão. Sendo que, “os portadores de deficiência, passaram a exigir o redirecionamento das políticas educativas, cujo emblema tem sido a educação para todos com equidade social” (OLIVEIRA, 2011, p. 32). Refletir sobre a inclusão dando garantia de direitos a todos os alunos, no ingresso às escolas com ensino de qualidade, e consentir que esse aluno cresça, se desenvolva ativamente as relações políticas, pedagógicas e sociais na escola e comunidade.

Como afirma Costa (2013, p. 4): “Os rumos da Educação Especial foram se transformando, de acordo com os atravessamentos sociais, políticos, históricos, que confluíram para que temos na atualidade”.

Enfim, para que com as legislações vigentes ocorra de fato a inclusão de forma

democrática, consigam atrair a toda a sociedade no processo educativo em tomadas de decisões de maneira efetiva, respeitando as individualidades e suas particularidades. A Inclusão da diversidade exige, entretanto, que agentes envolvidos sejam capazes de reflexão, empatia, tolerância, solidariedade no exercício da educação para todos.

ABSTRACT: This article aims to present the policies for special education. We attempted to theorize the analysis caused by these mechanisms allows us to infer under the laws of the Federal Constitution and its benefits guaranteeing everyone the right to education and access to education. It is postulated that such policies are in accordance with the special and inclusive education related with public policies in this field conditional variety.

KEYWORDS: Public Policy Special Education. Laws in the Federal Constitution.

REFERÊNCIAS

SANTOS, B. S. (Org.). **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BRASIL. **Constituição 1988.** Constituição [da] Republica Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/CON1988.shtm>. Acessado em: abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acessado em: abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acessado em: abr. 2014.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: revista da Educação Especial,** Brasília, v. 04, n. 1, jan./jun., 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acessado em: abr. 2014.

COSTA, J. A. **Adaptando para baixa visão.** Brasília: MEC, SEESP, 2013.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DIAS, R; MATOS, F. O Conceito da Política Pública. In: _____. **Política Pública:** princípios, propósitos e processo. São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, M. (Coord.). **Educação Inclusiva:** O que o professor tem a ver comisso? São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

HABERMAS, J. **O Discurso Filosófico da Modernidade**: 12 lições. Trad. Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MENDES, E. G. **Construindo a Escola Inclusiva**. Trabalho Apresentado, nos Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva. UNESP de Marília, agosto de 2001.

MANTOAN, M. T. E; DRAGO, R. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

OLIVEIRA, D. A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **RBP**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011.

SILVA, S. Democracia, Estado e educação: uma contraposição entre tendências. **RBP**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 31-54, jan./abr. 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

A presente edição foi composta pela URI,
em caracteres Times New Roman e Lucida Calligraphy,
formato e-book pdf, em dezembro de 2014.