

POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA “A”

PROFESSOR: CLAUDIO EMELSON GUIMARAINS DUTRA

Ministério da
Educação



EDUCAÇÃO ESPECIAL

POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA “A”

AUTOR

CLAUDIO EMELSON GUIMARAINS DUTRA

1ª Edição
UAB/NTE/UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Santa Maria | RS
2017

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (INTERINO)

Michel Temer

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Mendonça Filho

PRESIDENTE DA CAPES

Carlos Afonso Nobre

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

REITOR

Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR

Paulo Bayard Dias Gonçalves

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO

Frank Leonardo Casado

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Martha Bohrer Adaime

COORDENADOR DE PLANEJAMENTO ACADÊMICO E DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Jerônimo Siqueira Tybusch

COORDENADOR DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

José Luiz Padilha Damilano

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

COORDENADOR UAB

Reisoli Bender Filho

COORDENADOR ADJUNTO UAB

Paulo Roberto Colusso

1ª EDIÇÃO

UAB/NTE/UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

SANTA MARIA - RS - 2016



Ministério da
Educação



ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

Claudio Emelson Guimarães Dutra

REVISÃO PEDAGÓGICA

Jéssica Colpo Bortolazzo

Magda Schmidt

REVISÃO LINGUÍSTICA

Camila Marchesan Cargnelutti

Felipe Freitag

DIAGRAMAÇÃO

Ana Letícia Oliveira do Amaral

ESQUEMAS E ILUSTRAÇÕES

Carlo Pozzobon de Moraes

Cristiane Ziegler Leal

Matheus Tanuri Pascotini



D978p Dutra, Claudio Emelson Guimarães
Políticas públicas e gestão da educação básica A [recurso eletrônico] / Claudio Emelson Guimarães Dutra. – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, UAB, 2017.
1 e-book : il.

Acima do título: Educação especial
ISBN 978-85-8341-195-6

1. Educação básica 2. Educação básica – financiamento 3. Gestão escolar 4. Políticas públicas 5. Legislação educacional 6. Professores – Formação I. Universidade Federal de Santa Maria. Núcleo de Tecnologia Educacional II. Título.

CDU 37.014.5
371.13

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central da UFSM

SUMÁRIO

PALAVRA DO PROFESSOR-AUTOR •5

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA •6

UNIDADE 1

FORMAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL E A LEGISLAÇÃO VIGENTE •7

1.1 A formação do sistema educacional: aspectos históricos •9

1.2 As constituições Brasileiras •60

1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB •70

1.4 Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA •73

UNIDADE 2

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO •78

2.1 Diretrizes Nacionais •81

2.2 Plano de Carreira •87

2.3 Educação Continuada •89

UNIDADE 3

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA •105

3.1 Constituição Federal •107

3.2 FUNDEB •109

3.3 Outras fontes •113

UNIDADE 4

GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA •116

4.1 Gestão Democrática na Escola Pública •119

4.2 Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública •120

4.3 Educação Infantil •121

4.4 Educação Fundamental •126

4.5 Ensino Médio •132

4.6 Educação de Jovens e Adultos •138

4.7 Educação Profissional •145

4.8 Educação Especial •153

4.9 Educação Indígena •159

4.10 Educação a Distância •163

UNIDADE 5

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA •169

5.1 Políticas educacionais •170

5.2 Plano Nacional de Educação – PNE •175

5.3 Formação da cidadania •179

5.4 Democratização da Educação •182

5.5 Interferência da globalização na Educação •186

PALAVRA DO PROFESSOR-AUTOR

Pode-se afirmar, sem correr o risco de cair no abismo do ridículo, que o maior poder que o ser humano adquire é o **conhecimento**.

Apesar de todo o progresso científico conquistado até hoje, ainda encontramos milhares de pessoas sobrevivendo em completa miséria, sem qualquer esperança de romper a película invisível que as mantém excluídas do convívio social e sem direito a ter acesso à justiça social e a desfrutar de sua legítima e legal cidadania.

Essas transformações provocam profundas revisões de valores que regulam a vida. No entanto, esses avanços não são vivenciados pela maioria dos seres humanos que, geralmente, neste teatro da vida social, são apenas coadjuvantes, fazendo uma leitura superficial da conjuntura política, econômica, cultural e social, sem uma compreensão da estrutura e desconhecendo os aspectos históricos da sua própria evolução e da sociedade. Portanto, segundo Freire (1996, p. 30): “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”.

O sistema educacional brasileiro caracteriza-se pelo seu alto grau de poder centralizador das decisões administrativas, impedindo que os administradores de níveis intermediários – que, na maioria dos casos, são os que mantêm contato direto com a clientela a quem se destinam os serviços por eles prestados – participem e tenham autonomia para realizar ações inovadoras em suas atividades profissionais.

Atualmente, homens e mulheres procuram estar presentes nas mais diversas áreas da atividade humana. É salutar que participem da administração no cenário social, político, econômico, cultural e educacional.

Nesse contexto, as **políticas públicas** são ações efetivadas pelos governos no exercício do Poder Executivo, voltadas para atender aos interesses e necessidades das classes sociais, enquanto as **políticas educacionais** são executadas com o propósito de proporcionar a todos o direito à educação, envolvendo o Estado e a família.

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA

A disciplina *ADE 1047 - Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica "A"* é de enorme importância na constituição do arcabouço de saberes necessários para a formação do futuro educador. Essa relevância acontece porque, para atuar na carreira docente, é necessário o conhecimento das políticas públicas brasileiras, destacando-se a legislação educacional vigente. Os conteúdos que serão estudados encontram-se distribuídos nas cinco unidades em que está subdividida a disciplina, sendo que a mesma tem uma carga horária de 60 horas.

É importante a sua dedicação nos estudos e, principalmente, nas leituras indicadas. Da mesma forma, é fundamental o seu envolvimento nas discussões, nas Avaliações de cada Unidade e na interação com os tutores e colegas, para que se construa de forma cooperativa uma prática pedagógica cada vez mais eficaz e pautada na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Desejo que tenham um ótimo aproveitamento!

Saudações Universitárias!



UNIDADE **1**

**FORMAÇÃO DO
SISTEMA
EDUCACIONAL
E A LEGISLAÇÃO VIGENTE**

OBJETIVO DA UNIDADE

Proporcionar ao aluno a compreensão de alguns acontecimentos marcantes na História do Brasil (1500-1985) e ampliar o entendimento do aluno acerca do sistema escolar vigente no Brasil, visto que a escola está inserida num contexto legislativo, para a realização de suas ações.

INTRODUÇÃO

Para que possamos compreender o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, torna-se importante o resgate histórico da formação política, cultural e econômica que influenciou a atual estrutura da nossa educação. Por isso, procuraremos sintetizar, através de períodos, os principais acontecimentos que ocorreram na História do Brasil, bem como a elaboração de leis educacionais nestes contextos históricos.

No espaço destinado ao estudo da legislação vigente, abordaremos os artigos da Constituição Federal de 1988, que servirão de base para a compreensão do Sistema Educacional.

Será analisada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), com destaque para alguns artigos que tratam dos princípios e fins da educação, do direito à educação, do dever de educar e da organização da educação nacional.

Concluiremos os nossos estudos com a leitura de partes do Estatuto da Criança e do Adolescente, enfatizando principalmente os artigos 53 ao 59, que abordam os aspectos educacionais da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

1.1 A FORMAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Para facilitar a compreensão dos fatos que marcaram a História da Educação no Brasil, optamos por separá-la em períodos, de acordo com a influência dos fatores políticos e econômicos de cada época.

1.1.1 A educação do período Colonial à Monarquia (1500 - 1889)

Cláudio Emelson Guimarães Dutra



Fonte: Equipe Multidisciplinar (2016).

Colonial (1500 - 1808)

Durante trezentos anos (1500-1808), o Brasil foi tratado por Portugal como colônia, servindo como fonte de suprimento de matéria-prima. Nesse período, foram proibidas a construção e a implantação de escolas de nível superior: apenas escolas de ler e escrever eram autorizadas a funcionar sob a orientação dos Jesuítas. A publicação de jornais e de livros, a instalação de bibliotecas e de fábricas, a criação de movimentos culturais e de agremiações políticas que contribuíssem para o livre pensamento também faziam parte da relação das proibições.

As mercadorias produzidas no Brasil eram vendidas por preços mais altos que as vindas da Metrópole (Portugal) – a aguardente era um bom exemplo disso. O Brasil era um país que importava quase tudo para o seu consumo (farinha, couro, tecidos, sal, vinho e outros). O controle político e social era realizado pela *Santa Inquisição*. O controle econômico ficou sob a responsabilidade das *Companhias de Comércio e Navegação* até 1808. Pode-se afirmar, assim, que o Brasil

creceu isolado do mundo, mantendo apenas relações com Portugal, que detinha o monopólio sobre o território brasileiro.

A **Santa Inquisição**, também chamada de Santo Ofício, era a designação dada a um tribunal eclesiástico, vigente na Idade Média e no começo dos tempos modernos. Esse Tribunal, instituído pela Igreja Católica, tinha por meta prioritária julgar e condenar os hereges.

Na primeira *Carta Escrita* em solo brasileiro, por Pero Vaz de Caminha, não há relato sobre a existência de ouro ou prata. Os espanhóis, por outro lado, encontraram esses minérios nas suas Colônias na América Latina, fato que acabou causando uma grande desilusão aos portugueses.

Durante as três primeiras décadas do século XVI, o Brasil recebeu pouca atenção de Portugal, que vivia um amplo comércio mercantilista e apenas preocupava-se com as invasões estrangeiras. Observa-se que os interesses portugueses, após a primeira frustração econômica, voltaram-se à extração da madeira de Pau-Brasil, uma atividade predatória.

Com o objetivo de povoar o território brasileiro, o Rei de Portugal, D. João III, envia ao Brasil Martim Afonso de Souza, em 1530. Para iniciar o processo de colonização, o principal atrativo oferecido era uma atividade econômica estável (plantação de cana-de-açúcar). Martim Afonso fundou a Vila de São Vicente (1532), que se tornou centro produtor.

O Rei de Portugal, desejando acelerar a ocupação do Brasil, divide-o em 1534 em doze Capitânicas Hereditárias, tendo se destacado apenas a de São Vicente e Pernambuco. Entretanto, em 1549, designa Thomé de Souza, como o primeiro Governador Geral do Brasil, que funda a cidade de Salvador, tornando-a Capital da Colônia. Nessa expedição, vieram quatro padres e dois irmãos jesuítas (com destaque para o padre Manoel da Nóbrega).

A citação a seguir revela a importância que a coroa portuguesa dava às novas terras descobertas. O trecho foi extraído do Regimento das Diretrizes Básicas, datado de 1548, que fixava as orientações para o processo de implantação do regime de Governador-Geral no Brasil: "A principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente dela se convertesse à nossa santa fé católica" (D. João III, 1548 – Regimento: diretrizes básicas).

A estrutura de produção na época estava baseada no tripé: escravidão negra, latifúndio e regime colonial. Nesse sentido, resgatamos

o pensamento de Romanelli (1993) para uma melhor compreensão dos fatos ocorridos nesta época:

Não é de se estranhar que na Colônia tenham vingados hábitos aristocráticos de vida. No propósito de imitar o estilo da Metrópole, era natural que a camada dominante procurasse copiar os hábitos da camada nobre portuguesa. E, assim, a sociedade latifundiária e escravocrata acabou por ser também uma sociedade aristocrática. E para isso contribuiu significativamente a obra educativa da Companhia de Jesus (ROMANELLI, 1993, p. 33).

Com a morte de D. Sebastião, sem um sucessor direto ao trono, o espaço geográfico dos portugueses ficou sob domínio espanhol entre 1580 e 1640.

A Educação Jesuítica no Brasil

Com o primeiro Governador-Geral chegaram, em 1549, os jesuítas, com a tarefa determinada de instruir e catequizar o índio. Esta Ordem, recém-criada por Inácio de Loyola, dentro das preocupações do Concílio de Trento, tinha como fim reafirmar o medievalismo e perpetuar os dogmas e crenças da Igreja Católica, abalada com a Reforma Protestante (FREIRE, 1993, p. 26).

Os jesuítas fundaram as primeiras escolas de ler e escrever a partir de 1549, sendo que o Colégio de São Paulo foi obra do Padre José de Anchieta, em 1554. O Governo Português começou a destinar dez por cento da arrecadação dos impostos para a manutenção dos colégios jesuítas a partir de 1564.

A ideologia dominante dos jesuítas estava baseada na arma da conquista espiritual, utilizando-se da educação para converter os índios ao catolicismo. O conteúdo cultural era essencialmente europeu. Os conteúdos programáticos das disciplinas lecionadas nas escolas dos jesuítas, regulamentados pelo "Ratio Studiorum" (Plano de Estudo), foram aprovados pelo Vaticano em 1599.

[...] apesar de sua coerência interna, demonstrada pelos extremos cuidados em todos os detalhes de suas normas, conteúdos, disciplinas, textos e hierarquia previstos para o bom funcionamento dos colégios, não tinha coerência externa, pois era válido para todo o aluno, de qualquer parte do mundo e inflexível com o decorrer dos tempos (FREIRE, 1993, p. 39).

Esse Plano de Ensino sofreu sua primeira modificação em 1832, ou seja, depois de transcorridos 233 anos da sua criação, sendo que as

disciplinas dominantes no ensino foram o latim e o grego. Durante os séculos XVI e XVIII, foram oferecidos poucos cursos, todos com ênfase na área de Humanidade, com características propedêuticas de nível médio. Eram divididos em três tipos: Classe de Gramática Inferior, Média e Superior; Classe de Humanidades; e Classe de Retórica.

Os Cursos de Níveis Superiores (Educação Superior Religiosa) oferecidos no Brasil, a partir do século XVIII, abrangiam as áreas de Teologia e Filosofia. Os interessados em frequentar outros cursos superiores deveriam viajar para a Europa e, normalmente, ingressavam nas Universidades de Coimbra e Montepellier.

As escolas caracterizavam-se pelo trabalho com o ensino elementar (ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas). A clientela era reduzida, composta por filhos de índios e brancos, com raras exceções havia pobres talentosos. Visavam a instruir os de casa e despertar a vocação nos de fora. As escolas jesuíticas, portanto, não se dedicavam exclusivamente ao ensino e nem se caracterizavam por serem públicas. Elas visavam à formação do homem culto, desenvolvendo-lhes as atividades literárias e acadêmicas, o amor à autoridade e à tradição escolástica, a aprendizagem agrícola e da gramática latina e grega, mas negligenciando as ciências.

Escolástica: conjunto de doutrinas elaboradas pelos doutores em teologia e filosofia, principalmente na Idade Média, visando a manter intocáveis os dogmas tradicionais da Igreja Católica e caracterizando-se, sobretudo, pela questão da relação entre a fé e a razão.

Os professores só eram aptos a ministrar aulas aos trinta anos. Eles recebiam um controle rigoroso na seleção de seus livros, eram isolados do contato com o moderno e deviam conhecer profundamente a cultura medieval europeia. Era necessário, também, que defendessem os princípios escolásticos, ou seja, que se posicionassem contra o espírito científico.

Podemos dizer que as principais características da educação foram: o prestígio da cultura geral (intelectual), em detrimento da qualificação para o trabalho; a falta de questionamentos quanto à realidade; o desprezo pelas atividades técnicas e artísticas (tecelão, sapateiro e outras); o direito reservado às mulheres de se dedicarem às obrigações domésticas, sendo que o ensinamento das atividades para o trabalho produtivo era realizado através do convívio prático, sem um planejamento adequado.

Durante o século XVII, os jesuítas adaptaram-se e iniciaram a construção de suas sedes. Mas, no decorrer do século XVIII, expandiram a sua presença a todo o território brasileiro: Bahia, São Vicente, Rio de Janeiro, São Luís, Ilhéus, Recife, Olinda, Natal, Pará, Colônia do Sacramento, Desterro (Florianópolis), Porto Seguro, Fortaleza, Paranaguá.

Em 1570, quando da morte do Padre Manoel da Nóbrega, existiam apenas cinco escolas elementares e três colégios (ensino médio). Transcorridos quase dois séculos (em 1759), existiam 720 escolas elementares, 18 colégios, 36 seminários e missões. Contudo, enquanto a população atingia aproximadamente 1.500.000, frequentavam as escolas apenas 7,5% dos habitantes (em torno de 2 mil) – considere ainda que o número de padres era de 609 (FREIRE, 1993; ROMANELLI, 1993; WEREBE, 1997).

O trabalho executado pelos padres jesuítas junto aos índios teve resultados altamente positivos em diversas missões, com destaque para as situadas ao sul do Brasil (São Miguel, São Nicolau, São Lourenço, São João Batista), nas quais os convertidos ao cristianismo e aculturados dominavam as técnicas de plantio de trigo, uva, algodão e fumo.

Nas Missões, alguns índios executavam trabalhos de pedreiros, ferreiros, pintores, entalhadores, músicos. Além disso, construía sinos e relógios e imprimiam folhetos e livros sagrados. Mas, após a assinatura do Tratado de Madri, em 1750, os portugueses e espanhóis determinaram a destruição dessas missões.

Esse Tratado foi realizado entre Portugal e Espanha para estabelecer os limites entre as colônias desses países na América do Sul, respeitando a ocupação realmente exercida nos territórios e abandonando inteiramente a “linha de Tordesilhas”. Com esse Tratado, o Brasil adquiriu um perfil próximo ao atual.

A estrutura familiar dos dominadores dos poderes sociais, políticos e econômicos era bem definida para a área educacional: ao primeiro filho bastava saber ler e escrever, porque ele seria o sucessor do pai; o segundo seria letrado, ou seja, frequentaria uma Universidade, aonde cursaria uma faculdade, preferencialmente o Curso de Direito; e o terceiro seria sacerdote.

Conforme Freire (1993), os jesuítas desempenharam com louvor a sua missão de conversão dos índios ao catolicismo, subjugando-os aos costumes europeus. Os índios que oferecessem resistência deveriam ser massacrados. No campo econômico, os interesses dos je-

suítas, muitas vezes, chocaram-se com os objetivos das Companhias de Navegação, que tinham a missão de realizar o comércio entre a metrópole e a colônia.

Porém, os maiores legados (a herança) resultantes da atuação dos jesuítas estão presentes na unidade espiritual (o Brasil é o país que apresenta o maior número de católicos em percentuais relativos à população total), na unidade da língua, na capacidade de defesa nacional e na presença da cultura europeia.

Como afirma Werebe:

Os colégios jesuítas eram procurados mesmo pelos que não se interessavam pela carreira religiosa, pois constituíam a única via que assegurava a formação das elites. Foi importante o número de intelectuais (escritores, clérigos, magistrados) que passaram pelos colégios religiosos (WEREBE, 1997, p. 23).

As Reformas do Marquês de Pombal

O Marquês de Pombal foi considerado um “*Déspota Esclarecido*” durante o Governo do Rei D. José I (1750 e 1777). Era seguidor das ideias do Movimento Iluminista, que se expandiu em diversos países da Europa, principalmente na Inglaterra, França e Alemanha no período de 1680 a 1720. Esse movimento, somado ao progresso da ciência, aconteceu no século XVII, conhecido como século das luzes.

Em 1703, foi assinado o Tratado de Methuem, entre Portugal e Inglaterra, cujas consequências foram desastrosas aos portugueses, tendo em vista que o seu processo de industrialização foi sufocado pelo ingresso dos produtos manufaturados ingleses em seus territórios. Por esse tratado, Portugal poderia comprar tecidos apenas da Inglaterra, que, em contrapartida, compraria vinhos apenas de Portugal.

É oportuno recordar que, nos séculos XV e XVI, Portugal destacava-se pelo pioneirismo na navegação marítima; mas, nos séculos XVII e XVIII, o país encontrava-se fechado e preso à escolástica, dominado pela Santa Inquisição e resistente às novas ideias, o que o afastava do renascimento intelectual europeu. Portanto, Portugal estava em decadência e a Inglaterra em ascensão.

O plano do Marquês de Pombal era promover amplas reformas nas áreas econômicas e sociais, visando a recuperar o atraso de Portugal em relação ao crescimento do capitalismo industrial. Mas, para

isso acontecer, era necessário diminuir rapidamente a influência religiosa e o poder econômico e político da Igreja sobre o Estado.

Pombal, na área educacional, pretendia criar as escolas úteis em substituição às escolas da fé, ampliar os conteúdos curriculares, estabelecer novos cursos superiores, com destaque para as Ciências Naturais. No entanto, um dos obstáculos à modernização do ensino eram os jesuítas.

Em 28 de junho de 1759, através de um *Alvará*, o Marquês de Pombal manda expulsar das terras portuguesas todos os jesuítas. Estabelece a centralização administrativa, criando, no Brasil, o Vice-Reinado, e transfere a capital de Salvador para o Rio de Janeiro.

As reformas não conseguiram produzir os efeitos práticos desejados, principalmente pela falta de recursos financeiros e humanos. Assim, o setor educacional brasileiro ficou abandonado até 1772, quando, por ordem do Rei, foi autorizado o funcionamento de “aulas régias”, em que eram ensinados: latim, grego, gramática, filosofia, retórica, leitura e escrita. Contudo, os professores não tinham preparação didática para ensinar, o ensino secundário era ministrado através de aulas avulsas, e o ensino encontrava-se desorganizado e em decadência.

Em 1800, foi criado o Seminário de Olinda, que se tornou um centro divulgador das ideias liberais, tendo gerado diversos intelectuais que, mais tarde, promoveram a Revolução Pernambucana (1817) e a Confederação do Equador (1824).

Família Real (1808 a 1822)

Quando Napoleão Bonaparte invadiu Portugal, a Família Real fugiu para o Brasil, trazendo uma comitiva de aproximadamente 15 mil pessoas. A população brasileira nessa época era de apenas 3 milhões de habitantes, sendo que, na cidade do Rio de Janeiro, viviam somente 45 mil pessoas. A chegada dessa comitiva ao Brasil gerou uma urgente e imediata reorganização administrativa de algumas cidades, como Salvador, Rio de Janeiro e Vila Rica.

O Capitalismo vigente entrou em choque com o Sistema Colonial (lembremos que o Brasil estava, ainda, fechado para o mundo). As ideias de um liberalismo econômico e político, defendidas pelos ingleses, forçaram a Família Real a determinar a “Abertura dos Portos”, em 1808.

Em 1815, o país foi levado à condição de Reino Unido de Portugal e Algarves. Com isso, a situação de submissão foi substituída pela

emancipação política associada à abertura do monopólio comercial, mas o trabalho escravo persistiu ainda por mais tempo.

Durante a permanência da Família Real no Brasil, criou-se a Biblioteca Pública e o Jardim Botânico, em 1810; o Jornal A Gazeta, em 1813; a Academia de Belas Artes, em 1815 e o Museu Nacional, no ano de 1818.

Na área educacional, as realizações foram as seguintes: Academia Real Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), Curso de Cirurgia e Anatomia (1808), Curso de Medicina (1809), Curso de Cirurgia (1808 – Bahia), Curso de Medicina (1809 – Bahia), Formação de médicos e cirurgiões para o Exército e Marinha, Escola de Serralheiro (1812 – Minas Gerais), Curso de Economia (1808 – Bahia), Curso de Agricultura (1810 – Bahia), Curso de Botânica (1817 – Bahia), Curso de Química (1818 – Bahia), Curso de Laboratório de Química (1812 – Rio de Janeiro), Curso de Agricultura (1814 – Rio de Janeiro).

Esses cursos eram de nível superior e caracterizavam-se por atender à demanda específica da Realeza, do Exército e da Marinha. Eram organizados isoladamente e tinham uma preocupação profissional, mas com funcionamento irregular. Apesar disso, constituíram-se na primeira ruptura do Sistema dos Jesuítas.

As consequências dessas ações podem ser compreendidas a partir da citação de Romanelli (1993):

Com D. João, no entanto, não apenas nascia o ensino superior, mas também se iniciava um processo de autonomia que iria culminar na Independência política. Todavia, o aspecto de maior relevância dessas iniciativas foi o fato de terem sido levadas a cabo, com propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a Corte (ROMANELLI, 1993, p. 38).

A situação educacional mantinha sua tradição de oferecer cultura e educação apenas à elite aristocrática (Ensino Superior), enquanto os outros níveis de ensino eram abandonados e/ou desprezados, pois eram destinados ao povo em geral. Foram criadas poucas escolas de ler e escrever e o ensino de nível médio tinha o objetivo de preparar as pessoas para os cargos públicos subalternos.

Monarquia (1822 – 1889)



Fonte: “Independência ou Morte” por Pedro Américo (1888).

Em razão da vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, o sonho da independência foi revitalizado e inevitável. Werebe (1997, p. 30) salienta que, com isso, “a metrópole esteve enfraquecida econômica e politicamente. O descontentamento das classes dominantes da Colônia, apoiadas pelas outras camadas sociais, reforçava o movimento em favor da independência proclamada em 1822”.

Esses fatos foram acelerados quando a burguesia lusitana assumiu o controle político de Portugal, após a Revolução do Porto ou Liberal de 1820, e exigiu o retorno de D. João VI a Portugal, em 26 de abril de 1821, ficando, no Brasil, o Príncipe Regente D. Pedro. A Corte Portuguesa iniciou um processo de abafamento da emancipação política do Brasil, determinando o fechamento dos portos, o monopólio do Comércio, restrições administrativas, entre outras medidas.

Esses acontecimentos estimularam as classes brasileiras a pressionarem o Príncipe Regente a Proclamar a Independência, em 07 de setembro de 1822, motivadas, principalmente, pelas ideias da Revolução Francesa (1789), pela Independência dos Estados Unidos (1776) e pela Revolução Industrial (1750-1850).

Com a Proclamação da Independência, não houve alterações estruturais neste setor educacional. “Iniciou-se assim o período imperial, mantendo-se a estrutura social e econômica da sociedade brasileira com base numa economia agrícola, patriarcal e escravocrata (WEREBE, 1997, p. 30).

Despertamos o interesse do capitalismo internacional, através de empréstimos para custear os nossos investimentos em serviços públicos (transporte, energia elétrica e outros). Nesse período, ocorreu

o crescimento da classe média (burguesia comercial) e a ascensão social via preparo intelectual. Tínhamos um modelo econômico, inicialmente agrário, exportador e dependente. A lavoura cafeeira começou a dar lucro a partir de 1840. A Lei Euzébio de Queiroz, de 1850, proibiu o tráfico de escravos negros.

Em razão do déficit econômico foram tomadas diversas medidas. Os lucros eram absorvidos pelas empresas, enquanto os prejuízos eram rateados com a população, através do aumento das taxas de importações e criação de impostos. Aumentou, assim, a dependência econômica do capital estrangeiro.

Poucas atividades foram realizadas no setor educacional. Em 1823, foram criadas algumas escolas no Rio de Janeiro, que passaram a utilizar o Método de Lancaster. Esse método consiste no ensino por apenas um professor e vários monitores, para um número enorme de alunos, em torno de mil. O aluno que utilizasse esse método poderia aprender a ler, escrever e contar em até oito meses. Esse método, que tinha sido usado na Inglaterra durante dois anos, foi aplicado no Brasil até 1838.

A Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, previa no seu Art. 179, n. 32, “[...] instrução primária gratuita a todos os cidadãos.”

Foi abandonada a ideia de criação de um sistema nacional de educação, até que a **Lei de 15 de outubro de 1827** estabeleceu que fosse dever do ESTADO cuidar de todos os níveis de ensino, atendendo aos interesses da nação. Essa Lei determinava ainda a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas mais populosas.

Em 1832, foi observado que poucas realizações aconteceram em relação às determinações da Lei de 15 de outubro de 1827. Apenas vinte escolas foram criadas em todo o país. Portanto, não atingiu os objetivos centrais, obtendo mais um fracasso educacional. As razões do insucesso foram diversas, com destaque para a falta de uma organização que apresentasse métodos e conteúdos programáticos adequados à realidade. Eram poucas as pessoas livres, a classe social levitava ao redor da Monarquia, em que o domínio era exercido pela aristocracia, em desprezo às classes populares.

Com o Ato Adicional de 1834, a Constituição estabeleceu a descentralização das decisões educacionais, passando a ser de responsabilidade das Províncias o ensino primário e secundário, ficando saliente a deficiência quanto à quantidade e à qualidade desse ensino. Faltaram recursos humanos para o exercício do magistério.

A Monarquia ficou responsável pelo ensino superior, mas a falta de interesse das elites regionais pelo ensino contribuiu para a não construção de uma organização competente para o sistema escolar brasileiro.

Podemos afirmar que pouquíssimas foram as realizações no Ensino Técnico Profissionalizante. Em 1864, existiam apenas 106 alunos matriculados no Ensino Técnico Profissionalizante (comercial e agricultura). A formação de professores ficava a cargo dos próprios interessados, que tinham que custear todas as despesas, sendo que esses cursos só funcionavam nas capitais das Províncias.

As primeiras Escolas Normais, correspondentes aos cursos de formação de professores, nível médio, começam a surgir em 1835 (Niterói), 1836 (Salvador), 1845 (Fortaleza), 1846 (São Paulo) e 1875 (Rio de Janeiro). Seus programas de ensino ofereciam uma profissionalização fraca, o funcionamento era no período noturno com frequência obrigatória, a clientela era masculina e as aulas práticas (Didática) eram reduzidas. Era frequente a falta de professores qualificados. A duração dos cursos variava com o transcorrer do tempo e local, de 2 a 4 anos. Era obrigatório o exame de admissão a partir dos 16 anos de idade.

O ensino secundário era ministrado nos Liceus, Ateneus e aulas avulsas. Liceus e Ateneus eram escolas que existiram em diversas cidades do Brasil, frequentadas por meninos oriundos da elite. As chamadas "aulas avulsas" eram dispersas e visavam à preparação para o ingresso no ensino superior.

Foram instalados em Salvador e João Pessoa os primeiros Liceus, nos anos de 1835 e 1836, respectivamente, sendo construído em Natal o primeiro Ateneu, em 1825. Como educandário modelo, começou a funcionar no Rio de Janeiro, em 1837, o Colégio Pedro II, oferecendo um alto padrão de ensino e servindo de referência para o Brasil.

Os alunos que concluíam os estudos nesse estabelecimento tinham ingresso direto no Ensino Superior. Foi a primeira tentativa de organização do ensino secundário. No entanto, com o passar dos anos, o colégio foi perdendo a sua originalidade. Inicialmente, adotou cursos avulsos. A seguir, os exames parcelados. Durante a monarquia, sofreu oito reformas regimentais. A duração dos cursos era normalmente de sete anos. A grade curricular era constituída de Comunicação e Expressão (60%), Matemática e Ciências (20%), Estudos Sociais (17%) e outras atividades (3%).

Em relação aos Cursos Superiores, em 1827, começaram a funcionar, em algumas escolas isoladas, os Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais (Direito), nas cidades de São Paulo e Olinda.

O Ato Adicional de 1834 à Constituição de 1824 dava direito as Províncias de legislar sobre o Ensino Superior. O ensino superior despertava um grande interesse das autoridades e políticos, porque visava à formação da elite dirigente de uma sociedade aristocrática. Apesar dessa preocupação, os alunos não recebiam uma boa formação acadêmica.

Faltaram recursos humanos qualificados para o exercício da docência. Os conteúdos programáticos tinham como objetivo a formação intelectual, acadêmica, humanística, jurídica e o domínio da retórica. Os bacharéis desses cursos normalmente exerceriam os cargos da administração pública, como políticos, jornalistas e advogados.

Durante a Monarquia, houve a predominância dos Cursos Jurídicos, a exemplo disso: em 1864, existiam 1.383 alunos matriculados, dos quais 826 (60%) em Direito, 294 em Medicina, 154 em Engenharia e 109 na Escola Militar e de Aplicação (ROMANELLI, 1993, p. 40).

Foram apresentados mais de 40 projetos sobre a instrução pública durante o período da monarquia brasileira, mas poucos foram aprovados e colocados em prática. Ao término do Império, não contávamos com um sistema integrado de ensino, nem havia ligações entre os diferentes níveis de ensino, pois para ingressar no ensino secundário não havia a exigência de ter concluído o primário, bem como para o ensino superior, bastando ter aprovação nos exames de admissão.

As escolas secundárias eram dominadas pelo setor privado. Em 1850, esse setor detinha 90% dos estabelecimentos educacionais.

Para uma melhor compreensão do contexto brasileiro no período de 1534 a 1850, reproduzimos as conclusões expostas por Freire (1993):

Uma estrutura social que “não podia” privilegiar a educação escolarizada, estendendo conteúdos alienados e de concepção elitista, com “sistema” esfacelando de “aulas avulsas”, fecundada pela ideologia de interdição do corpo, que excluía da escola o negro, o índio e quase a totalidade das mulheres (sociedade patriarcal), gerou, inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos. Isto porque uma sociedade dual (senhor x escravo), de economia “agrícola-exportadora-dependente” (economia colonial) não necessitava de educação primária, daí o descaso por ela. Precisava, tão-somente, organizar e manter a instrução superior para uma elite que se encarregaria da burocracia do Estado, com o fim de perpetuar

seus interesses e cujo diploma referendava a posição social, política e econômica, a quem o possuía e a seus grupos de iguais. Garantiam-se, através da educação, as relações sociais de produção e, portanto, o modo de produção escravista e o analfabetismo (FREIRE, 1993, p. 63).

Em 1879, foi aprovada a Reforma de Leôncio de Carvalho. Essa reforma garantiu aos professores liberdade de expor livremente suas ideias e ensinar as doutrinas que achassem mais adequadas, garantindo também, às mulheres, o direito de ingressar no Ensino Superior. No final do Império, o Brasil possuía 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos.

1.1.2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)

Cláudio Emelson Guimarães Dutra



Fonte: "Proclamação da República" por Benedito Calixto (1889).

Nesse texto, serão abordados os principais acontecimentos políticos, sociais e culturais que influenciaram as políticas educacionais durante a Primeira República. Procura-se enfatizar as tentativas de valorização do papel da educação na construção de uma sociedade democrática. Examina-se a importância dos movimentos ideológicos vigentes no Brasil nas quatro primeiras décadas da iniciante República do Brasil, passando, a seguir, a destacar as principais reformas educacionais ocorridas entre 1894 e 1930, assim como suas consequências.

Fatos que marcaram a educação na 1ª República

A sociedade que vai sendo construída em nosso país desde seu início tem seus alicerces determinados pelo capitalismo, enquanto um sistema sócio-econômico-político-cultural que vai se desenvolvendo a partir de centros e princípios europeus e, mais adiante, norte-americanos (XAVIER, 1994, p. 127).

A implantação da República no Brasil foi baseada no modelo político norte-americano. A Proclamação da República não rompe completamente as estruturas econômicas, culturais e educacionais. Isso ocorre apenas parcialmente na área social, em razão da introdução do trabalho livre regulamentado, inicialmente, pela Lei de Locação de Serviços, reformulada em 1872, vigente no antigo modelo imperial e generalizado com a Lei Áurea e a chegada dos contingentes de imigrantes.

O período republicano está marcado por acontecimentos de cunho social e econômico, a saber: os Movimentos Messiânicos (Canudos, BA – 1893/97 e Contestado, SC – 1912/15), Revolta do Acre

(1902/03), Greve Operária em São Paulo (1917); de aspecto político: Revolução Federalista (RS – 1893/95), Movimento Tenentista (Revolta do Forte de Copacabana – 1922; Revolta Paulista – 1924; Coluna Prestes – 1924/27), criação do Partido Comunista do Brasil (1922) e a Revisão Constitucional de 1926; de características culturais e educacionais: Movimento da Escola Nova (1920), Semana da Arte Moderna (SP 1922), como também a Primeira Guerra Mundial (1914/18), gerando enormes dificuldades nas importações, aquisição de empréstimos internacionais e prejuízos nos investimentos para a criação de uma indústria no Brasil. Magalhães (2006) afirma que:

Inicialmente, cabe lembrar que as condições econômicas, sociais e políticas em que, objetivamente, se instalou a República nos 'estados' e nos 'municípios', não mudaram de uma hora para outra, apesar da mudança do regime político-administrativo em âmbito nacional. Ao lado disso, cabe, ainda, relemburar a diversidade regional que interferia na composição política e administrativa das unidades federativas. A título sintético, lembremo-nos que as várias oligarquias regionais articuladas, de base socioeconômica, distintas e próximas: no Nordeste (mais predominantemente latifundiária-patrimonialista), e em São Paulo (mais agrária-mercantil), continuavam como grupo social dominante (MAGALHÃES, 2006, p. 1-2).

É nessa época que a indústria estrangeira amplia a sua presença no Brasil, beneficiando-se da mão de obra barata e dos incentivos oferecidos pelo liberalismo brasileiro. Atuaram em diversos setores, como siderúrgicos, farmacêuticos, químicos, elétricos, de cimento, de equipamento ferroviário e de alimentação. O maior número de indústrias que surgiram eram financiadas com recursos oriundos dos Estados Unidos, que lentamente foram ocupando os espaços até então usufruídos pelos europeus. Para uma melhor compreensão da situação organizacional da indústria brasileira nesse período, citamos Freire (1993):

Entretanto, o caráter familiar da indústria brasileira, sua pequena produção (embora o mercado estivesse aumentando); sua qualidade comprometida, porque não tinha de competir diante da pequena oferta e grande procura; as dificuldades em importar maquinarias; e a melhor aceitação dos artigos importados; contraditoriamente, tudo isso desestimulava o crescimento industrial (FREIRE, 1993, p. 93).

A organização escolar ficava sob a orientação dos ideais positivistas, que tinham como pilares a família, a pátria, a humanidade e o liberalismo. Foi criado, em 5 de maio de 1890, o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Foi designado para o cargo de Ministro o Coronel Benjamin Constant Botelho de Magalhães, que acumulava, também, o cargo de Ministro da Guerra. Esse Ministério teve uma existência efêmera, sendo extinto em 23 de outubro de 1891 (VEIGA, 2007).

É importante destacar que, em 1890, a população brasileira era estimada em 14,4 milhões de habitantes e, destes, 85% eram analfabetos, sendo que apenas 12% dos alunos em idade escolar encontravam-se matriculados. Enquanto as elites dirigentes eram formadas pelos cafeicultores, militares e os setores médios urbanos, a economia era caracterizada por um perfil agrícola-comercial-exportador-dependente, com a predominância da monocultura, ou seja, o monopólio do café, que atingiu 79,93% das exportações brasileiras, em 1929.

Outro acontecimento que merece destaque era o sistema político. Os partidos não tinham características de representação democrática. Os colégios eleitorais eram comandados pelos "coronéis" e as oligarquias. O voto era aberto, com a participação predominante do sexo masculino, tendo em vista que a legislação dificultava, em muito, o envolvimento das mulheres na vida política do país. Esses fatos inibiam qualquer tentativa de alteração nas normas vigentes, o que contribuía para que os resultados eleitorais fossem previsíveis.

Percebe-se que, entre 1894 e 1930, ocorreram onze eleições para a Presidência da República, sendo que todas foram vencidas pelos candidatos apoiados pelo Governo Federal, um reflexo da política do "café com leite". O número de eleitores era extremamente reduzido em relação à totalidade da população brasileira. Os analfabetos eram impedidos de votar. O comparecimento nas eleições de 1894 foi de 2,21% e, transcorridos mais de 30 anos, o índice alcançado foi de 5,65%, em 1930 (NAGLE, 2001).

A Constituição Federal de 1891 determinava que a União fosse responsável pelo Ensino Superior e Secundário, enquanto os Estados ficavam encarregados pelo Ensino Primário e Profissionalizante. Também apontava para a descentralização do sistema educacional. Mas a legislação subsequente, que procura regulamentar o funcionamento do ensino, indicava a centralização, o liberalismo e o elitismo como fatores determinantes nas decisões governamentais na

área educacional. É nesse ambiente político e socioeconômico conturbado que um esboço de sistema educacional começou a surgir.

Tentativa de valorizar a educação

Uma tentativa de promover modificações foi a proposta pedagógica de Benjamin Constant, defensor do positivismo. Tratava-se de cópias dos projetos defendidos por Rui Barbosa, criados no final da monarquia brasileira e durante os primeiros anos do emergente Sistema Republicano, ainda no final do século XIX. Naquela época, alguns intelectuais defendiam a ideia de que só através da educação seria possível ingressar no setor industrial e ter um desenvolvimento econômico de primeiro mundo, caracterizando-se como um esforço na educação para ampliar significativamente o número de pessoas alfabetizadas.

Foi uma visão transitória, porque em 23 de outubro de 1891, nove meses após a morte de Benjamin Constant, as oligarquias rurais dissidentes conseguiram abafar as ideias do primeiro reformador educacional da era republicana, com a extinção do Ministério responsável pela educação. Os assuntos relacionados com a área educacional passaram a ser administrados por uma Diretoria subordinada ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, até 1930. Como destaca Romanelli:

Faltava, porém, para a execução da reforma, além de uma infraestrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites que viam nas ideias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrática-rural (ROMANELLI, 1993, p. 42).

A Reforma de Benjamin Constant tinha como princípios norteadores a liberdade e a laicidade do ensino. Enfatizava também que o ensino primário deveria ser gratuito e defendia a descentralização administrativa da educação. Estes princípios encontravam-se expressos na Constituição Federal de 1891. Um dos objetivos da Reforma era modificar o ensino, tendo um caráter formador de alunos para o ingresso no Ensino Superior, em substituição à preparação para o trabalho. Quanto aos aspectos curriculares, tinha a intenção de reduzir a predominância literária, um dos pilares do pensamento de August Comte, com o acréscimo de matérias de cunho científico, tornando o ensino enciclopédico.

As causas do fracasso educacional são muitas e entre elas destacam-se: a vitória do federalismo, que contribuiu para aumentar as diferenças regionais; o liberalismo econômico e político; a concentração de renda; a precária situação da rede de ensino, que apresentava problemas de estrutura e conjuntura; os conteúdos programáticos, que não tratavam de estudar a realidade nacional; bem como a ausência de uma política eficaz de combate ao analfabetismo.

O Governo do Presidente Campos Salles (1898-1902) caracterizou-se pela elaboração do Plano Econômico (que visava à modernização do país); pela Política dos Governadores; pela Política do Café com Leite; pelo Coronelismo e pelo incentivo à industrialização. As consequências são ilustradas pelo crescimento da população urbana (êxodo rural, imigração), pela falta de mão de obra qualificada e pelo desequilíbrio social, causado principalmente pela pequena oferta de empregos, salários baixos e discriminação.

Evidenciam-se na educação brasileira algumas características que irão defini-la e moldá-la, persistindo até os dias atuais. Uma das mais fortes corresponde ao dualismo do sistema educacional. Para Romanelli (1993):

A dualidade do sistema educacional brasileiro, se, de um lado, representava a dualidade da própria sociedade escravocrata, de onde acabara de sair a República, de outro, representava ainda, no fundo, a continuação dos antagonismos em torno da centralização e descentralização do poder (ROMANELLI, 1993, p. 42).

Os movimentos educacionais

Na Primeira República, o ensino é marcado por dois movimentos, denominados o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1992; NAGLE, 2001).

Os defensores do movimento “entusiasmo pela educação”, que surgiu entre o final da Monarquia e os primeiros momentos da República, tinham como preocupações a expansão quantitativa da rede escolar com qualidade, vontade de semear o ensino profissionalizante de nível técnico e a alfabetização da população, em razão das profundas transformações que ocorriam na sociedade com a modernização, a urbanização e a industrialização do país. O período de melhores resultados obtidos foi entre 1910/20. Vislumbra-se que a escolarização era o único caminho para a ascensão social do povo e que o processo de alfabetização era de cunho político – conquista da cidadania.

Uma das consequências da Primeira Guerra Mundial para o Brasil foi a intensificação das relações internacionais com os Estados Unidos, com influências norte-americanas no comportamento da sociedade brasileira.

A área educacional vai absorver as ideias de John Dewey e William Kilpatrick, fundadores da “Escola Nova”, que tinha como objetivos a reorganização da escola e o redirecionamento dos padrões didáticos e pedagógicos.

A escola secundária, passagem preparatória para o ensino superior, mantinha os seus padrões inalterados - ainda que existissem debates, envolvendo amplas discussões com críticas ao ensino de características livrescas e abstratas, evitando estudos nas áreas científicas, tão importante ou mesmo fundamentais para o desenvolvimento da iniciante indústria brasileira.

Os integrantes do movimento “otimismo pedagógico” aparecem no cenário nacional a partir de 1920, mas suas ideias (Escola Nova) só alcançaram o apogeu na primeira etapa do período Vargas (1930-37).

No período entre 1920/30 ocorrem nos Estados diversas reformas educacionais: São Paulo, em 1920 – Sampaio Dória; Ceará, 1923 – Lourenço Filho; Bahia, em 1925 – Anísio Teixeira; Minas, em 1927 – Francisco Campos e Mario Casassata; Distrito Federal/Rio de Janeiro, em 1928 – Fernando de Azevedo; Pernambuco, em 1928 – Carneiro Leão.

Nesse ambiente de ideias de modernização do ensino, é fundada a Associação Brasileira de Educação – ABE, em 1924, que possibilitará a realização de diversos encontros e reuniões entre os educadores e intelectuais para debater os principais problemas da educação brasileira. Foram realizadas três conferências, a primeira “Conferência Brasileira de Educação” em 1927, na cidade de Curitiba; a segunda, em 1928, foi em Belo Horizonte; e a terceira, em 1929, aconteceu em São Paulo.

Portanto, o otimismo pedagógico foi um movimento em prol da democratização da educação, tendo como preocupação maior a modificação da estrutura curricular do ensino secundário. No entanto, pouco foi conquistado até 1930. Os ideais do otimismo pedagógico provocaram reflexos diretos na organização e nos objetivos do ensino superior, estimulando a criação das Faculdades de Filosofia e Letras, com um espírito científico, na formação dos professores secundaristas. O pensamento dominante na época (1920-30) é da introdução do sistema universitário, para atender às necessidades do desenvolvimento do país frente às exigências do mundo contemporâneo.

Em 1920, fundou-se a Universidade do Rio de Janeiro, em razão da reunião das Faculdades de Engenharia, Medicina e Direito. Em 1925, foram agregadas as de Odontologia e Farmácia, recém criadas. Ainda em 1925, foi autorizada a instalação das universidades nos Estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco.

É oportuno destacar que, por determinação da Constituição Federal de 1891, a competência em assuntos sobre a escola secundária e a superior era da União, que mantinha os traços tradicionais e conservadores da educação herdada do período monárquico.

Os conflitos ideológicos

Durante a Primeira República, aumentou consideravelmente o número de trabalhadores urbanos, principalmente imigrantes italianos e espanhóis, que tinham experiências nos movimentos operários. Além disso, alguns deles possuíam curso superior, o que lhes proporcionavam vivências entre a teoria e prática (NAGLE, 2001).

Nesse período, surgem grupos sociais (socialistas, anarquistas e comunistas) interessados em defender os direitos dos trabalhadores e contestar o modelo educacional vigente, porque “[...] a escola que, pelo conteúdo e método do que defendia, produzia a consolidação dos valores aceitos e defendidos pela minoria dominante” (RIBEIRO, 1987, p. 133).

Os socialistas criticam a situação da educação. Outras forças políticas e sociais agregam-se a eles para combater o analfabetismo, defendendo a obrigatoriedade do ensino de cunho gratuito, leigo e profissionalizante. Os socialistas entram em choque frontal com a Igreja Católica, mas para concretizar suas ideias educacionais, criaram as Escolas Operárias e as Bibliotecas Populares. Consideravam que parte dos recursos financeiros deveriam ser disponibilizados pelos próprios trabalhadores para a manutenção da educação. Os resultados foram escassos, mas tornaram-se um marco na luta pela justiça social no Brasil.

Outro grupo social atuante é o dos anarquistas que, a partir de 1910, irão superar a atuação dos socialistas, com o objetivo de conscientizar politicamente a classe de trabalhadores, tendo a educação como uma bandeira de luta. As lideranças anarquistas eram formadas, na sua maioria, por imigrantes. As ideias de liberdade dos anarquistas em prol da educação não defendiam a obrigatoriedade da mesma e combatiam ferozmente a interferência do Estado e da Igreja nos rumos

da educação, por representarem os interesses do sistema capitalista. Consideravam que o analfabetismo era um dos maiores empecilhos na formação de uma sociedade livre e solidária. Tinham como meta a criação de escolas independentes e custeadas com recursos dos interessados. Foi criada, nesse período, a Escola Moderna ou Escola Racionalista que se caracterizava por ser plural, integral, racional, mista e solidária. Tem-se o registro da presença dessa escola em diversas grandes cidades (Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro). A seguir, criaram-se os Centros de Estudos Sociais e a Universidade Popular, de curta duração em razão da enorme repressão política e policial a que os anarquistas foram submetidos pelos governos constituídos.

Após a Revolução Socialista de 1917 (Rússia), outra visão sobre a organização da sociedade e da educação aparece no cenário mundial, divulgada pelos comunistas. No Brasil, entre 1922 e 1924, ocorre o período de maior atuação entre os trabalhadores, sendo que, em 25 de março de 1922, foi fundado o Partido Comunista do Brasil – colocado na ilegalidade em poucos anos, em 12 de agosto de 1927.

Os comunistas elaboraram um plano de política educacional, inserido no contexto do plano político para o país. Nesse sentido, Ribeiro (1994) destaca cinco pontos desse plano, a saber:

1. ampliação da escola pública obrigatória, gratuita e leiga; 2. ajuda econômica às crianças pobres em idade escolar através do fornecimento de material escolar, roupa, comida e transporte; 3. multiplicação das escolas profissionais para ambos os sexos, como continuação natural e necessária das escolas primárias; 4. melhoria das condições de vida do professor; 5. subvenção às bibliotecas populares e operárias (RIBEIRO, 1994, p. 139).

Observa-se que, em alguns pontos, existiam convergências de ideias entre os socialistas, os anarquistas e os comunistas, com ênfase na defesa de uma escola pública, gratuita, leiga e de qualidade financiada pelo Estado. Portanto, esse período republicano foi palco do conflito pedagógico entre três ideologias: a Tradicional, a Libertária e a Escolanovista.

A primeira, de característica tradicional, era controlada pelos intelectuais ligados às oligarquias dirigentes da Igreja, que procuram manter o controle da sociedade através da unidade de matérias e da centralização do processo de ensino e aprendizagem no professor.

Boa parte do professorado da Primeira República, religiosos ou leigos, tinha suas linhas pedagógicas dirigidas pelos prin-

cípios gerais do Ratio Studiorum. Um século depois da expulsão dos jesuítas do Brasil, ainda permanecia, incrustado nas cabeças dos professores, um regrário didático com origem no Ratio, o que mostra, de certa forma, a incapacidade do pensamento laico em superar a organização da cultura forjada pelo catolicismo no Brasil (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992, p. 20).

A Pedagogia Libertária foi trazida pelos imigrantes (italianos, espanhóis, franceses e outros), no final do século XIX, relacionando-se às primeiras lutas pela organização do proletariado urbano no Brasil e possibilitando a criação dos primeiros sindicatos. Tinha como referência principal as ideias defendidas pela “Escola Moderna de Barcelona”, o estudo da racionalidade e dos aspectos científicos. Essas ideias foram incorporadas pelos movimentos sociais populares que lutavam por justiça social. Em razão de não estar comprometida com as diretrizes da sociedade existente, procuravam moldar o ensino no sentido de formar um novo homem e uma nova sociedade. Considerando que nas primeiras décadas do século XX as questões sociais eram tratadas como “caso de polícia” pelos governantes, a consequência foi a repressão dos defensores dessas ideias e dos sindicatos.

A terceira ideologia, baseada nas ideias da “Escola Nova”, também conhecida por “Escola Ativa”, foi divulgada no Brasil pela classe média urbana. Esse movimento pedagógico, surgido nos primórdios do século XX, tinha como principal meta substituir a educação tradicional (de características passiva, autoritária e individualista) por uma educação de cunho liberal, envolvida e preocupada com o crescimento integral dos alunos, proporcionado a sua inclusão no processo de ensino e aprendizagem através de uma participação ativa e eficaz.

Portanto, o aluno passa a ser compreendido como o centro do processo educacional, tendo como suporte o pragmatismo – ou seja, aprender fazendo –, através do princípio da continuidade e caracterizando-se como um método ativo.

Outras reformas educacionais

A Reforma de Epitácio Pessoa (1901), que ocorreu durante o Governo de Campos Salles, tenta reorganizar o ensino através do “Código de Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário”, caracterizando-se pela centralização administrativa da política educacional. Outro aspecto desse Código é a despreocupação com a educação primária e com o processo de alfabetização de adultos. O pensamento de Freire (1993) retrata a situação da época:

Este espírito centralizador está estritamente ligado à reprodução da sociedade e do elitismo da nossa educação. Daí, entre outras medidas discriminatórias, os cursos superiores serem pagos (Art. 119, Item 3 e Art. 154, Item 3º) e oferecerem menores oportunidades de estudos às mulheres: “É facultada a matrícula aos indivíduos do sexo feminino, para os quais haverá nas aulas lugar separado” (Art. 121) [...]. O Código não contribuiu, portanto, para a descentralização educacional, muito pelo contrário, nem para a alfabetização do povo brasileiro – tendo sido a educação tanto quanto a “política dos governadores” estabelecidas pelo mesmo presidente Campos Sales, de caráter centralizador e autoritário, usando mediadores (diretores, fiscais, professores e governadores) como meio eficiente e capaz de assegurar a centralização do saber e do poder, através das interdições (FREIRE, 1993, p. 193-194).

Merece destaque especial a Reforma Educacional ocorrida no estado de São Paulo, em 1893, realizada por Caetano de Campos, implantando um novo paradigma de organização do ensino primário, com a criação do “grupo escolar”. Essa criação tinha como princípio de funcionamento a organização de classes em séries, uma por sala de sala e um único docente por série, um quadro de funcionários (diretor, porteiro etc) e prédios planejados e construídos para atender os fins da educação. Essa inovação educacional foi lentamente se alastrando pelo resto do país até ser substituída em 1971. Veiga (2007) assim se expressa sobre esse fato:

De acordo com Marta de Carvalho, o discurso que acompanhou as reformas de Caetano de Campos foi modernizador e definiu a escola como o principal símbolo da República e um divisor de águas em relação ao passado, sendo a instrução do povo o instrumento básico para o progresso do país (VEIGA, 2007, p. 242).

Durante o Governo de Hermes da Fonseca (1910-1914), os assuntos educacionais eram tratados pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores, sendo seu titular Rivadávia Corrêa, que aprovou a “Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República”, em 1911.

A reforma tinha a intenção de que o ensino secundário fosse formador do cidadão, resgatando as orientações positivistas, estimulando a liberdade de ensino, pregando a extinção dos diplomas – em troca de certificados de aproveitamentos – e deslocando os exames de admissão ao ensino superior para as Faculdades. As consequências dessa reforma foram funestas para a educação brasileira. Segundo Freire (1993), essa reforma pode ser assim caracterizada:

Este Decreto é, na verdade, um ato legal de extrema descentralização, uma tentativa de desoficializar o ensino superior e fundamental (nível médio), sem, entretanto, despender nenhum esforço para a alfabetização, desde que não se preocupou com o nível elementar de ensino. Esta "descentralização" no governo de Hermes da Fonseca é, à primeira vista, uma contradição, diante de sua postura autoritária (FREIRE, 1993, p. 194).

Aliás, é assim o discurso positivista, dos ilustrados, a descentralização educacional mascara a prática centralizadora elitista da ideologia da interdição do corpo e alguns segmentos sociais (FREIRE, 1993, p. 196).

Durante o Governo de Venceslau Brás (1914-1918), período em que aconteceu a Primeira Guerra Mundial, os assuntos educacionais continuavam locados no Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Foi aprovada a Reforma de Carlos Maximiliano, que reorganizou o Ensino Superior e Secundário, em março de 1915. Essa Reforma caracterizou-se como uma oposição às normas estabelecidas por Riva-dávia Corrêa (descentralização, desoficialização e liberalismo educacional), mas não trazia nenhuma preocupação com o analfabetismo. Procurava tirar, por todas as maneiras possíveis e legais, o poder que tinham as instituições e os agentes educacionais, transferindo-o para as camadas superiores do governo, semelhantes às medidas encontradas na Reforma de Epitácio Pessoa. O vestibular tornou-se mais elitizante, com um perfil centralizador, mas o ensino oficial continuou a ser pago, pois a lei estabelecia que não houvesse alunos dispensados de pagamento neste nível educacional.

Foi criada, em 21/04/1915, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo (LBCA), que tinha como objetivo combater ferozmente esta "vergonha nacional" e, durante as comemorações do primeiro centenário da Proclamação da República (1922), o país estaria todo alfabetizado. Em 1940, a LBCA manifesta ter atingido os seus objetivos e declara encerrada a sua missão. Segundo os dados estatísticos, em 1940, o Brasil possuía 41,2 milhões de habitantes e, destes, 56,2% eram integrantes do bloco dos analfabetos. Portanto, o discurso era desmentido pela realidade (FREIRE, 1993).

Em 07/09/1916, é fundada a Liga de Defesa Nacional (LDN), pelo poeta Olavo Bilac. Com ideias nacionalistas, defendia a instrução militar e o combate ao analfabetismo. A LDN proporcionou o surgimento de outras ligas com os mesmos ideais.

A partir de 1920 reiniciou o afloramento dos movimentos sociais,

políticos, culturais, econômicos e religiosos no Brasil, principalmente em razão da fixação do capitalismo moderno, resultando no incremento de um parque industrial. Esse fato caracteriza o instante da passagem de uma sociedade rural-agrícola para uma urbana-industrial. Um fator de preocupação era com a falta ou a pouca escolarização da mão de obra disponível.

Em 1920, foi fundada a Ação Social Nacionalista (ASN), que, segundo Freire (1993), foi o setor mais autoritário dos católico-nacionalistas que, por um lado, combatiam a corrente nacionalista liberal e o ensino leigo e, por outro, defendiam o autoritarismo dos governantes.

A última modificação nas regras educacionais vigentes durante a Primeira República aconteceu no Governo do Presidente Artur Bernardes (1922-1926) – representante de um autoritarismo político centralizador e tradicional –, resultando na Reforma João Luís Alves para responder as pressões sociais que exigiam a regulamentação dos diversos níveis de educação. Essa reforma continuava a refletir o perfil elitista e centralizador, mas a União procura estimular o ensino primário nos estados, acenando com ajuda financeira através do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, como também reorganiza o ensino secundário e superior que continuam sendo pagos e de frequência obrigatória. Havia na reforma uma preocupação com o analfabetismo e a educação profissional. Segundo Freire (1993), a ideologia do civismo-nacionalismo fazia-se presente através do ensino de moral e cívica, moldes do positivismo, iniciando no primário e prosseguindo no secundário. Essa reforma reoficializa o ensino no Brasil, interrompendo os objetivos da anterior.

Considerações sobre a Primeira República

Pode-se afirmar que as cinco principais reformas educacionais que aconteceram durante a Primeira República (Benjamin Constant, Epitácio Pessoa, Rivadávia Corrêa, Carlos Maximiliano e Luís Alves), na esfera federal, tiveram resultados insuficientes para solucionar as questões educacionais nacionais. Isso porque todas as reformas priorizavam o ensino secundário e superior com objetivo de atender aos interesses das elites dominantes, principalmente as oligarquias agrárias ligadas aos cafeicultores, que mantiveram o controle político do país durante quarenta anos. Da mesma forma, também não foi desenvolvida nenhuma política voltada para solucionar o analfabetismo. Nesse sentido, Romanelli (1990) afirma que:

Todas as reformas, porém, não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representavam o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação [...]. Depois, a vitória do federalismo, que dava plena autonomia aos Estados, acentuou, não só no plano econômico, mas também no plano educacional, as disparidades regionais. Colocando o ensino à mercê das circunstâncias político-econômicas locais, o federalismo acabou por aprofundar a distância que já existia entre os sistemas escolares estaduais (ROMANELLI, 1990, p. 43).

1.1.3 A EDUCAÇÃO ENTRE 1930 E 1964

ESTADO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: do manifesto de 1932 à primeira LDB

Claudemir de Quadros

Resumo

O período entre 1930 e 1964 foi marcado, no Brasil, por profundas mudanças estruturais nas áreas econômica, política e social, além de importantes discussões educacionais. A partir de 1930, o país buscou inserir-se nos parâmetros do mundo moderno, industrializado e urbanizado. Esse processo aconteceu sob a égide de um regime político marcado pela ação de um Estado nacional centralizado e autoritário, baseado no populismo e no nacional-desenvolvimentismo, que definiu os rumos de um modelo de educação tendo como meta servir de instrumento realizador de um projeto de desenvolvimento capitalista. Neste texto, resultante de uma pesquisa bibliográfica, pretende-se oferecer subsídio para a compreensão do período.

Introdução

Na história do desenvolvimento da sociedade brasileira, o período compreendido entre os anos 1930 e 1964 caracteriza-se como uma época de transição de uma economia eminentemente agrário-exportadora para uma economia fundamentada na indústria. No plano político, o sistema é sustentado por uma política de massas, baseada no populismo e no nacional-desenvolvimentismo, que se tornou conhecida como a democracia populista. Essa forma de organização do Estado interferiu e perpassou todas as esferas da sociedade.

Este texto trata-se de uma pesquisa bibliográfica com o objetivo básico de fazer uma síntese histórica do período de 1930-1964, considerando as variáveis populismo, desenvolvimentismo e nacionalismo, marcos no processo de desenvolvimento do Brasil. Busca-se, dessa forma, apreender o relacionamento entre a organização econômica, política e social do Estado com as diretrizes educacionais. Tem-se como pressuposto básico que a ação estatal é determinante na formação e na constituição da organização social uma vez que interfere em todos os segmentos da sociedade e que, nessa época, se desenvolveu no Brasil a constituição e consolidação do Estado moderno nacional, centralizado e autoritário, e a inserção no modelo de desenvolvimento capitalista.

O Brasil após 1930

A história do Brasil no período de 1930 a 1964 é permeada por uma série de conflitos e por uma série de mudanças institucionais – infra e superestruturais – que, uma vez consolidadas, acabaram por constituir os fundamentos de uma nova organização social e política integrada ao modelo de desenvolvimento sugerido pelo capitalismo ocidental.

O estudo do período requer a consideração de, pelo menos, quatro conceitos básicos: populismo, nacionalismo, desenvolvimentismo e industrialização. Esses elementos marcaram, perpassaram e ofereceram suporte às novas formas de organização social, política e ideológica.

O marco dessas transformações foi a Revolução de 1930, que representou um ponto de ruptura na sociedade brasileira, quando as formas de organização social, política e econômica da sociedade agrária tradicional, até então hegemônica, foram definitivamente abaladas, intensificando o processo de sua superação por um *modus vivendi* urbano-industrial, que apresentava sinais de ascensão desde a década de 1920. Nesse sentido, é possível inferir que a Revolução de 1930 simboliza um período qualitativamente novo no que se refere à organização política, social e econômica da sociedade e do Estado brasileiro, que sofre, então, uma redefinição profunda da sua ação por conta da rearticulação dos grupos de poder efetuada pela revolução. Segundo Décio Saes (1975),

a Revolução de Trinta destruiu o sistema político oligárquico e criou as condições de instauração de um novo sistema político, capaz de articular de outro modo as classes sociais e os grupos secundários e, além disso, [...] operou a transformação do Estado federal num Estado centralizado; do Estado oligárquico num Estado de compromisso. Mas a modificação do sistema político ultrapassou a pura reforma das estruturas do Estado e o alargamento do bloco político dominante. Mais precisamente, a Revolução de Trinta se encontra na origem de uma modificação das relações políticas entre o bloco dominante e as classes populares (SAES, 1975, p. 7-11).

A estrutura econômica

A estrutura econômica do país baseava-se na monocultura do café, produto que, entre o final do século 19 e início do século 20, tinha perspectivas promissoras no comércio internacional e do qual o Brasil detinha praticamente o monopólio em relação à produção mundial. Segundo Singer (1983, p. 216), “a oligarquia cafeeira, que detinha

No período da primeira república brasileira, que se inicia com o ato da proclamação da República em 1889 e se estende até 1930, o Estado brasileiro foi dominado de forma hegemônica pela oligarquia cafeeira paulista, que se manteve no poder utilizando-se especialmente da política dos governadores, do coronelismo e de fraudes eleitorais sistêmicas. A política dos governadores foi idealizada pelo presidente Campos Sales e efetivada a partir de 1906. Consistia num acordo tácito entre o governo federal e os governos estaduais, pelo qual as bancadas estaduais no Congresso não se oporiam às iniciativas presidenciais e, em contrapartida, este sustentaria as maiorias estaduais utilizando-se da Comissão Verificadora de Poderes. O coronelismo pode ser caracterizado, genericamente, como o poder exercido por chefes políticos sobre parcelas do eleitorado, objetivando a escolha de candidatos por ele indicados; se expressa num encadeamento rígido de tráfico de influências.

a hegemonia política, dava prioridade à produção para o mercado externo e baseava sua argumentação na vocação agrícola do Brasil”.

Na década de 1920, no entanto, fatos novos puseram em risco a estabilidade do sistema, como: o incremento da concorrência de outros países produtores; a tendência à queda dos preços; o desencontro entre a oligarquia cafeeira e alguns dos seus representantes políticos, especialmente no que se relacionava à manutenção da política de valorização do café iniciada em 1906, a partir do acordo de Taubaté; a atuação do movimento tenentista e, como corolário, a crise econômica mundial de 1929, que evidenciou, de maneira concreta, a vulnerabilidade do modelo econômico dependente de um único produto agrícola de exportação. Tais fatos aceleraram as condições que possibilitaram o fim da supremacia da oligarquia cafeeira sobre os demais segmentos da sociedade brasileira.

Ainda segundo Saes (1975), nessa época, a política econômica do Estado foi objeto de uma disputa entre o bloco oligárquico hegemônico e as oligarquias dissidentes reunidas no Partido Democrático de São Paulo. Numa conjuntura de encolhimento do mercado internacional do café, a política econômica de manutenção da taxa de câmbio e de redução dos créditos destinados à compra dos estoques cafeeiros e à diminuição dos preços internacionais do café multiplicou os protestos da burguesia cafeeira de São Paulo. Aliado a isso, a tentativa de afastar do bloco oligárquico hegemônico as oligarquias dominantes de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul empurrou essas forças na direção de uma aliança com as dissidências paulistas.

O resultado desse reagrupamento nacional da oposição oligárquica foi a constituição de uma frente eleitoral, a Aliança Liberal, que se definiu como um movimento político tipicamente oligárquico, composto pelas dissidências de São Paulo e pelas oligarquias dominantes de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, com a finalidade de reconquista, em nome da oposição oligárquica, da hegemonia política no seio da classe dominante. Portanto, é possível inferir que o movimento revolucionário de 1930 constituiu-se num movimento político-militar conduzido por uma coalização política heterogênea contra o bloco oligárquico hegemônico e seu contexto histórico é o da crise da organização econômica agromercantil brasileira.

Nesse aspecto, Ianni (1984, p. 11) afirma que “toda pesquisa sobre o poder estatal, em si e em suas relações com a sociedade, o cidadão, as raças e etnias, os regionalismos, os grupos sociais e as classes sociais, coloca e recoloca a persistência do caráter autoritário do poder estatal. Todas as formas históricas do Estado, desde a independência até o presente, denotam a continuidade e reiteração das soluções autoritárias, de cima para baixo, pelo alto, organizando o Estado segundo os interesses oligárquicos”.

A estrutura política

A composição politicamente heterogênea da coalização revolucionária conferiu ao Estado pós-oligárquico uma situação *sui generis*: de um lado, o objetivo principal era a destruição das bases institucionais da dominação oligárquica, ou seja, a transformação do Estado oligárquico e federal em Estado nacional centralizado; de outro, a participação das oligarquias dissidentes no movimento revolucionário acabou por constituir-se na garantia de que a extinção do monopólio do poder político e a subtração da hegemonia política ao conjunto da burguesia cafeeira não implicariam a exclusão das oligarquias rurais do novo bloco dominante. A resistência do poder oligárquico impôs, portanto, limites à possível ação do Estado central. A partir daí, o Estado definiu-se como um Estado de compromisso.

A Revolução de 1930, por um lado, quebrou o monopólio oligárquico do poder político e, por outro, não representou a conquista da hegemonia política pela burguesia industrial nascente. A organização estatal passou a corresponder a uma coalização de poder que excluiu a possibilidade da hegemonia política de uma das forças integrantes da composição. Não obstante, o período testemunhou um deslocamento progressivo das posições no interior do bloco dominante, quando a posição das oligarquias rurais na inserção nos aparelhos do Estado Central reduziu-se e sua capacidade de influenciar o processo decisório nacional diminuiu progressivamente. A relativa autonomia de ação das categorias sociais de estado permitiu-lhes colocar em andamento uma política que conduziu o desenvolvimento do capitalismo industrial. À medida que a ação econômica do Estado consolidou a burguesia industrial, esta aumentou sua capacidade de influenciar o processo decisório e seu grau de inserção nos aparelhos do Estado central.

A complexidade do novo bloco político dominante e a ausência de uma força política claramente hegemônica trouxeram ao novo Estado uma situação de equilíbrio instável que obrigava à conquista de uma base social de apoio, a qual foi encontrada no mundo social engendrado pela urbanização e pelo crescimento industrial: a classe operária. Nesse sentido, o esforço de integração política da classe operária e dos trabalhadores dos serviços urbanos constituiu a resposta à heterogeneidade do bloco dominante e ao equilíbrio instável do Estado de compromisso. O modo pelo qual se concretizou a integração política das massas urbanas definiu-se em função da política de desenvolvimento implementada pelo Estado.

A necessidade de industrialização levou o Estado a uma política de intervenção, de industrialização e de controle social das categorias subalternas, que se operacionalizou mediante o populismo. Este caracterizou-se, simplificada, pela subtração à classe operária da possibilidade de organização corporativa e política autônoma. Assim, nesse momento histórico, em que nem a antiga nem a nova classe dominante eram politicamente hegemônicas, o Estado assumiu plenamente sua soberania e optou por implementar uma política de desenvolvimento industrial que, em princípio, não coincidia com os interesses de nenhum grupo dominante. Os grupos de interesses agrário-exportadores e industriais exerciam uma pressão sobre as estruturas do Estado, mas nem uns nem outros o consideravam como feito à sua imagem. É neste sentido que Saes (1975, p. 23) conclui que “a luta pelo controle da política de desenvolvimento torna-se a fonte permanente de instabilidade”.

Nessas condições de crise de hegemonia, o novo governo viu-se forçado a se mover sempre nos estreitos limites de uma complexa faixa de compromissos e conciliações entre interesses divergentes, heterogêneos e, no geral, contraditórios. Weffort (1986) caracteriza essa situação de equilíbrio instável da seguinte forma:

Esse equilíbrio instável entre os grupos dominantes e, basicamente, essa incapacidade de qualquer deles de assumir, como expressão do conjunto da classe dominante, o controle das funções políticas, constitui um dos traços marcantes da política brasileira nestes últimos decênios. Nessas condições de compromisso e de instabilidade têm sua gênese algumas das características mais notórias da política brasileira nessa etapa, entre as quais convém destacar, como componentes que virão a ser fundamentais no populismo, a personificação do poder, a imagem (meio real e meio mítica) da soberania do Estado sobre o conjunto da sociedade e a necessidade da participação das massas populares urbanas (WEFFORT, 1986, p. 69).

E complementa afirmando que:

Se fosse necessário designar de algum modo a essa forma particular de estrutura política, diríamos que se trata de um Estado de compromisso que é ao mesmo tempo um Estado de massas, expressão da prolongada crise agrária, da dependência social dos grupos de classe média, da dependência social e econômica da burguesia industrial e da crescente pressão popular (WEFFORT, 1986, p. 69-70).

Com o desenrolar do processo, novos elementos agregaram-se à organização política, econômica e social. Otávio Ianni (1981) caracteriza o período como uma época de transição para uma sociedade urbano-industrial.

Em oposição à civilização agrária, que se havia constituído em quatro séculos de história, de atividades econômicas voltadas para o exterior e de relações políticas circunscritas às cúpulas da aristocracia agrária e da elite dos letrados, a civilização urbano-industrial criada neste século organiza-se em outros padrões políticos, econômicos e culturais. No século XX, o povo brasileiro aparece como categoria política fundamental (IANNI, 1981, p. 13).

Industrialização e urbanização: sinônimos de desenvolvimento e modernidade

Produto do capitalismo industrial e, principalmente, das possibilidades da época, impôs-se a substituição de importações como modelo do processo de industrialização que, por não poder ser feita sob a égide do capital privado nacional, ainda embrionário e débil, teve de ser realizada mediante a intervenção do capital estatal e, mais tarde, especialmente a partir do governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1960), do capital multinacional. Por seu turno, a industrialização conduziu à urbanização de boa parte da população do país, ampliando, dessa forma, a demanda urbana por alimentos, por exemplo, que, por sua vez, possibilitou a expansão da agricultura comercial. Entre 1939 e 1952, a produção industrial brasileira cresceu a uma taxa média de 8,3% ano (IANNI, 1981, p. 222). Essa opção pela industrialização ofereceu suporte e foi sustentada por dois elementos fundamentais para a compreensão do período: o populismo e o nacionalismo desenvolvimentista.

A política populista define-se como uma política de reforço das estruturas do Estado nacional. De um lado, o Estado populista mostra-se criador, mediante uma política cada vez mais intervencionista e industrializante; o Estado passa à frente das relações de classe e cria uma burguesia industrial capaz de exercer uma pressão contínua sobre seus aparelhos e agências. De outro lado, o Estado populista caracteriza-se como um Estado mediador; a conquista e a manutenção de uma base social urbana de apoio, bem como a execução de uma política industrializante, levam o Estado a regulamentar as

relações de classe, com vistas a trazer um mínimo de estabilidade ao compromisso e consolidar, nos planos econômico e político, a burguesia industrial nascente. No entendimento de Saes,

O Estado populista intervém, portanto, nas relações de classe, integra politicamente a classe operária e, ao mesmo tempo, priva-a de uma expressão política autônoma. [...] A ideologia populista se caracteriza como uma ideologia de Estado, criada pela representação política das baixas camadas médias e transformada a seguir na forma essencial de expressão da classe operária com constituição (SAES, 1975, p. 18).

Logo, é possível inferir que a política de desenvolvimento definiu-se como uma política de industrialização e como uma política de integração operária. A conjuntura de transição, a complexidade do novo bloco dominante e a ausência de uma classe social politicamente hegemônica obrigaram o Estado a procurar a base de sua soberania no apoio das massas urbanas – daí o reconhecimento de sua presença social, bem como de seu direito à reivindicação.

Esse Estado de massas foi também um Estado capitalista e industrializador e essas duas dimensões encontram-se profundamente articuladas. A integração política constitui, por si própria, uma resposta à necessidade de conquista do apoio das massas urbanas. A modalidade concreta de integração política das massas urbanas definiu-se no contexto geral da política de desenvolvimento colocada em marcha pelo Estado.

Nesse aspecto, Rodrigues (1982) esclarece:

O nível de participação do Estado se dará em função do nível de seu compromisso com os objetivos dos grupos detentores hegemonicamente das condições de implementação do processo, atuando o Estado como instância de mediação entre os vários interesses explicitados, identificáveis nas aspirações das facções das classes participantes ou excluídas da condução do projeto. As classes em aliança sustentam e legitimam a ação do Estado, enquanto este se legitima através de iniciativas que respondem aos interesses mais evidentes de todos os grupos e classes que constituem a nação. Apresenta-se, assim, como se estivesse acima dos interesses de classe, buscando a legitimidade pela adesão de todos aos esforços necessários para o desenvolvimento integral e harmônico da nação (RODRIGUES, 1982, p. 27).

O Estado passou a coordenar e sustentar o projeto de desenvolvimento delineado segundo o capitalismo, modernizando e inter-

nacionalizando a produção, canalizando recursos de capitais físico, social e humano e apresentando-se à sociedade como agente dos interesses nacionais. Entretanto, na época, o desenvolvimento industrial não contava com recursos suficientes ou, mesmo, de iniciativas empresariais capazes de impulsionar espontaneamente o seu desenvolvimento. Dessa forma, o Estado foi compelido a tomar uma série de iniciativas de proteção ao setor industrial, concedendo privilégios especiais quanto à política fiscal e de crédito, ao estímulo à produção e às garantias de comercialização, com o objetivo de impulsionar a ampliação da produção industrial. Tais privilégios foram criados contra os interesses dos produtores rurais, afetadas pelas iniciativas governamentais em benefício dos setores detentores do capital industrial.

Segundo Rodrigues (1982),

a participação do Estado tornou-se cada vez mais significativa, convertendo-se em instrumento da burguesia. Mas diante dos aspectos dramáticos em que esbarra o desenvolvimento capitalista retardatário, representados tanto pela defasagem entre as bases necessárias para a constituição das condições técnicas da reprodução do capital, quanto pela incapacidade de mobilização financeira e pela fragilidade da burguesia, a ação do Estado se torna fundamental para o sucesso do projeto. Isso faz com que não haja oposição significativa entre o crescimento da participação estatal na economia e os interesses da burguesia industrial (RODRIGUES, 1982, p. 31).

Proclamado como condição para o desenvolvimento independente da nação, o novo projeto de desenvolvimento contou com o entusiasmo de amplos setores nacionais, que não assinalavam nenhuma contradição entre o desenvolvimento industrial e o nacionalismo. Assim, desenvolvimento e nacionalismo acabaram por se constituir em bandeira de um mesmo projeto. Por esse projeto, a via de acesso ao desenvolvimento econômico seria encontrada na industrialização, requerendo um montante de investimento que estava muito acima das forças atuais dos países pobres.

Cardoso (1978) salienta que

o desenvolvimentismo supõe que, politicamente, é um perigo a manutenção do estado de miséria que alastra por todo o continente e que, tecnicamente, os países desse continente não têm como obter os recursos necessários para romper com a estagnação que os caracteriza utilizando apenas o seu esforço

interno, por mais árduo que ele possa ser. O seu desenvolvimento está, pois, queiram ou não, na dependência da cooperação internacional. Mas não há porque temê-la, quando atingirem a prosperidade, com ela lhes virá a plena soberania. Se o capital estrangeiro contribui para que os subdesenvolvidos se tornem prósperos, ao mesmo tempo contribui também para que se tornem soberanos (CARDOSO, 1978, p. 170).

O Estado constituiu-se, considerada a clara situação de carência de condições objetivas para o desenvolvimento industrial espontâneo, em fundamento para a construção da nova ordem econômica. Ou seja, o Estado assumiu a tarefa primordial de realizar a rearticulação da economia, reorganizando e dinamizando os setores interdependentes e, ao mesmo tempo, provendo os recursos necessários ao pronto atendimento dos interesses articulados no projeto de desenvolvimento e com vistas à realização do objetivo maior: o desenvolvimento nacional integrado ao capitalismo.

Diante disso, transferiu-se ao poder central o papel de coordenador máximo dos rumos políticos, econômicos e sociais do país. O governo incorporou as aspirações gerais da nação, funcionando como o local da expressão das contradições, ao mesmo tempo em que se constituiu como o juiz capaz de superar os choques da luta. É nessa perspectiva que se pode compreender o fortalecimento cada vez maior da autoridade central do poder executivo.

Em que se pese as diferentes interpretações acerca do movimento de 1930, é inegável que ele significou a derrota para os segmentos dominantes tradicionais. Para as camadas médias foi, de fato, uma revolução no sentido de que o pós-1930 constituiu-se na ampliação das funções do Estado, advindo daí a abertura de oportunidades de emprego. Apesar da inexistência de transformações sociais, os pontos de ruptura são a tônica do período. A partir da década de 1930, a ruptura com a ordem precedente manifesta-se em vários níveis: reafirmação do poder estatal; nacionalização da política, com o esvaziamento do regionalismo e dos instrumentos de poder oligárquicos; reestruturação das relações de classe; redefinição das alianças políticas; intervencionismo como estilo de política econômica; e deslocamento do eixo agroexportador para o polo urbano-industrial.

Para Ianni (1984),

A revolução de 30 assinala uma transição importante na história da sociedade brasileira. Apeou do poder do Estado os proprietários, os cafeicultores que dominavam a primeira

Sobre as diferentes interpretações para o movimento de 1930, ver FAUSTO, Boris. A revolução de 1930: historiografia e história. São Paulo: Brasiliense, 1983.

república e que, pelo estilo de governar e pela política econômica que imprimiam, já constituíam um estorvo ao desenvolvimento do país. No seu lugar, ascende um outro setor da classe dos proprietários rurais, uma composição de setores nos quais prevaleciam aqueles que tinham uma ligação maior com o mercado interno e que, por isso, puderam mostrar-se mais sensíveis a um projeto de industrialização para o país. O movimento político-militar de 30 completamente intocado o campo onde viviam, naquela época, cerca de 70% da população brasileira (sic). Não se tocou nas oligarquias rurais (IANNI, 1984, p. 18).

Ainda, a Revolução de 1930, ao destruir o monopólio oligárquico do poder político, criou as condições institucionais indispensáveis para a aceleração do processo de industrialização periférica e para o desabrochar de uma nova classe dominante; substituiu o federalismo oligárquico pela centralização político-administrativa; propiciou ao Estado os instrumentos institucionais fundamentais para a execução de uma política intervencionista e industrializante; ofereceu condições para a constituição do Estado moderno brasileiro; e representou a opção pela inserção no modelo de desenvolvimento capitalista. Esse contexto de complexas e, por vezes, pouco transparentes transformações institucionais atingiu de forma aguda a situação educacional do país, que foi marcada pelas discordâncias.

Os pomos da discórdia educacional

O período entre os anos de 1930 e 1964 foi acompanhado por alguns conflitos educacionais importantes. As principais querelas foram suscitadas pelos debates em torno do Manifesto dos pioneiros da educação nova, de 1932, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961. Segundo Pinto (1986, p. 73), o Manifesto dos pioneiros da educação nova,

reflete o esforço de um grupo de educadores brasileiros, preocupados com o rumo histórico que tomava a educação no Brasil, face às rápidas mudanças econômicas, políticas e sociais por que passava o país, principalmente após o primeiro grande conflito mundial. Foi a tomada de consciência de um grupo pioneiro em busca de soluções. (PINTO, 1986, p. 73).

Neste sentido, o Manifesto parte do princípio de que “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional” (GHIRALDELLI, 1992, p. 54).

O movimento da renovação educacional caracterizou-se por duas frentes de ação: a pedagógica e a política. A linha ideológica diversificada de seus componentes conduziu seu ideário a caminhos abrangentes, mas todos identificavam a necessidade de mudança da situação de analfabetismo generalizado da população e da inexistência de um sistema nacional e formal de ensino organizado. O mundo estava em crise e as grandes transformações científico-tecnológicas exigiam uma tomada de posição que possibilitasse melhorias nas condições de vida. A educação aparecia, então, como o elemento-chave das transformações e mudança.

O Manifesto insere-se num contexto de forte luta ideológica que opôs, de um lado, os educadores renovadores ou progressistas e, de outro, os católicos ou conservadores, envolvendo especialmente as questões relacionadas à laicidade, à obrigatoriedade do Estado de assumir a função educadora, à gratuidade do ensino e à coeducação. Essa discussão, que remonta à década de 1920, desenrolava-se nas conferências nacionais de educação promovidas pela Associação Brasileira de Educação - ABE. Na caracterização feita por Otaíza Romanelli (1998),

dois grupos se definiram: o dos que promoviam e lideravam as reformas e o movimento renovador, e o dos que, em maioria católicos, combatiam sobretudo os aspectos acima mencionados [laicidade, obrigatoriedade de o Estado assumir a função educadora, gratuidade do ensino e coeducação]. A Igreja Católica, que até então praticamente monopolizava o ensino médio no Brasil, estava, desde a Proclamação da República, agastada com a laicidade do ensino, instituída pela primeira constituição republicana. Agora, em face do alcance do movimento renovador e, principalmente, das reivindicações que esse fazia em torno da necessidade de implantar efetivamente o ensino público, de âmbito nacional obrigatório e gratuito, ela se via ameaçada de perder aquele quase monopólio (ROMANELLI, 1998, p. 143).

De forma resumida, o conteúdo do Manifesto toma por base o direito de todos à educação e contempla o seguinte: o direito de todas as pessoas à educação só poderia ser garantido se o Estado assegurasse às camadas menos favorecidas o mínimo de educação compatível com o nível de desenvolvimento então alcançado. Daí a razão pela qual o ensino, sem se tornar monopólio do Estado, deveria ser também público e gratuito. Como ensino ministrado pelo Estado, numa sociedade heterogênea e de classes, ele só poderia ser leigo a fim de

Segundo Fernandes (1966, p. 47), a proporção de analfabetos na população brasileira entre os anos de 1872 e 1950 era a seguinte: 1872 – 84%; 1890 – 85%; 1900 – 65%; 1920 – 65%; 1940 – 55%; 1950 – 50%.

garantir aos estudantes o respeito à sua personalidade e confissão religiosa, a fim de evitar que a escola se transformasse em instrumento de propaganda de doutrinação religiosa. Entendiam os reformadores que o direito de todos significava a igualdade de direito do homem e da mulher às mesmas oportunidades educativas e que as diferenças que pudessem existir quanto à ação pedagógica só poderiam advir das naturais diferenças psicológicas dos indivíduos e de seus interesses e aptidões. Por fim, descentralização, autonomia para a função educativa e unificação da estrutura do sistema educacional completavam o rol das reivindicações e sugestões dos renovadores. Porém, a luta em torno dessas questões envolvia outros elementos.

A luta ideológica travada não se vestia apenas de caráter religioso – estava também mesclada de aspectos políticos e econômicos. De um dos lados, estavam os partidários das teses católicas, logo identificados pelos reformadores como partidários da escola tradicional e, portanto, partidários também da velha ordem. O perigo representado pela escola pública gratuita consistia não apenas no risco de esvaziamento das escolas privadas, mas, sobretudo, no risco de extensão da educação escolarizada a todas as camadas, com evidente ameaça para os privilégios até então assegurados às elites. Insurgindo-se contra as reivindicações do movimento renovador, a Igreja Católica tomou partido da velha ordem e, com isso, da educação tradicional (ROMANELLI, 1998, p. 144).

Ao expressar ao grande público as posições do movimento renovador, o Manifesto representou uma conscientização e um redirecionamento das diretrizes da educação no Brasil dentro da nova ordem política. O Manifesto, no dizer de Romanelli,

representa a reivindicação de mudanças totais e profundas na estrutura do ensino brasileiro, em consonância com as novas necessidades do desenvolvimento da época. Representa, ao mesmo tempo, a tomada de consciência, por parte de um grupo de educadores, da necessidade de se adequar a educação ao tipo de sociedade e à forma assumida pelo desenvolvimento brasileiro da época. É a tomada de consciência da defasagem já então existente entre educação e desenvolvimento e o comprometimento do grupo numa luta pela redução dessa defasagem (ROMANELLI, 1998, p. 150).

Tais discussões e conflitos iriam se refletir nas constituições de 1934, de 1937 e, especialmente, na Constituição de 1946, que se constituiu numa das maiores vitórias do movimento renovador. Essas

constituições, em que pese as idas e vindas, proporcionaram um significativo avanço no que se refere à concretização de uma política educacional de âmbito nacional, princípio defendido desde a década de 1920 pelo grupo que pregava a modernização educacional.

A primeira LDB

Na discussão do projeto das diretrizes e bases da educação nacional – encaminhado pelo poder executivo à Câmara dos Deputados em 1948, quando era ministro da Educação Clemente Mariani, que tramitou durante 13 anos e resultou na lei n. 4.024/61 –, o conflito seria retomado, explodindo de forma mais acirrada. Dessa vez, as principais discussões giraram em torno da centralização e da descentralização e da liberdade de ensino:

O primeiro anteprojeto elaborado pelo grupo constituído pelo ministro Clemente Mariani havia suscitado a questão da centralização ou descentralização [...]. Na parte referente aos direitos em educação, ele nada mais fez que repetir o texto constitucional [de 1946] e regulamentá-lo. Propunha assim a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, bem como a gratuidade da escola pública em seus vários níveis. Muito mais, porém, do que isso, regulamentava como deveria ser cumprida essa exigência, propondo obrigações aos responsáveis e deveres ao Estado. Quanto aos fins, reforçando o dispositivo constitucional, o anteprojeto ia mais longe, estipulando as condições que a escola deveria criar para os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana tivessem vigência. Aqui, a inovação consistia na fundamentação do sistema educacional em princípios democráticos de vida, claramente expressos (ROMANELLI, 1998, p. 173).

O projeto enquadrava-se nos princípios da Constituição de 1946 e refletia as mudanças pelas quais passava a sociedade brasileira. Porém, depois de duas tentativas, em janeiro de 1959, o deputado Carlos Lacerda apresentou um substitutivo ao projeto, que desviou o eixo das discussões para a questão da liberdade do ensino, do direito inalienável e imprescindível da família prover a educação dos filhos, contrapondo-se à escola pública. Florestan Fernandes (1991) explica que

o fato é que a escola pública estava em crescimento. E a escola pública em crescimento significa escola privada em processo de encolhimento. Travou-se, então, uma disputa que caracterizei uma vez do seguinte modo: de um lado, a Igreja Católica querendo ter o monopólio da educação das mentes e corações

Nas palavras de Fernandes (1991, p. 31), "Carlos Lacerda não foi o autor do projeto. Houve um grupo de educadores e intelectuais leigos e católicos, ligados ao ensino privado, confessional ou comercializado, que elaborou um novo projeto e Carlos Lacerda apresentou o substitutivo. E Carlos Lacerda era um homem de mente muito poderosa".

[...], de outro, o setor comercial tentando transformar o ensino em uma atividade empresarial e a possibilidade de competir com esse sistema de ensino público em crescimento, limitando a sua capacidade de expansão (FERNANDES, 1991, p. 38).

Para esse autor, foi articulada pelos “coveiros da escola pública”, uma verdadeira conspiração:

O deputado Carlos Lacerda patrocinou essa reviravolta, encaminhando, em dezembro de 1958, o projeto que o converteu em porta-voz dos interesses, reivindicações e aspirações dos proprietários de escolas particulares, leigas e confessionais. O projeto de lei, na sua forma atual, representa o produto de diversas transações, feitas pelos membros da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados em torno das sugestões contidas no vasto material, assim acumulado. É claro que o projeto Lacerda nasceu de intuítos estratégicos. Levou tão longe o favorecimento à escola privada, que deveria servir, forçosamente como pela de composição. Sem abusar das palavras, podemos dizer que os mais torpes arranjos foram entabulados com desenvoltura (FERNANDES, 1966, p. 425).

Nesse contexto, insere-se a publicação, em 1º de julho de 1959, do segundo manifesto, intitulado “Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público”, que trata, fundamentalmente, do aspecto social da educação, dos deveres e da necessidade de o Estado assegurar escola pública a todos e da Campanha de Defesa da Escola Pública. Segundo Fernandes (1966, p. 346), esta “surtiu como produto espontâneo das repulsas provocadas, em diferentes círculos sociais, pelo teor do projeto de lei sobre diretrizes e bases da educação nacional, aprovado em janeiro de 1960 pela Câmara dos Deputados”.

Pelas palavras desse autor, é possível mensurar a dimensão do conflito: “desde o manifesto dos pioneiros da educação nova, em 1932, jamais se vira semelhante movimento de opinião em torno dos problemas educacionais brasileiros” (FERNANDES, 1966, p. 355). Porém, não há como negar que a lei mantém certa coerência, pois a retirada de autonomia e de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada – essa proteção à camada social que podia pagar pela educação, à custa das camadas que não podiam – só é compreensível dentro do quadro geral da organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as camadas dominantes exerciam sobre os representantes no legislativo (ROMANELLI, 1998, p. 183).

Vê-se, portanto, que os principais conflitos que envolveram a edu-

cação entre 1930 e 1964 são de duas ordens: políticos e econômicos, opondo grupos sociais com diferentes compromissos e com distintos projetos de desenvolvimento para o país.

Educação: instrumento do desenvolvimento econômico

Diante desse complexo quadro da organização política, social e econômica e do conflito de interesse entre grupos sociais distintos, como se insere a educação ou quais são os rumos da política educacional no Estado brasileiro?

Desde a década de 1920, havia efervescência e agudos debates em torno da educação nacional, especialmente relacionada ao movimento da Escola Nova, ao entusiasmo pela educação, ao otimismo pedagógico e a outros debates ocorridos no âmbito da Associação Brasileira de Educação - ABE. Nessa época, também ocorreram reformas educacionais em alguns Estados, como Ceará, Bahia, Distrito Federal, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Minas Gerais e São Paulo, quando ganharam proeminência as principais lideranças educacionais do movimento renovador, como Sampaio Dória, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, José Augusto, Lisímaco da Costa, Francisco Campos, Mário Casassanta e Fernando de Azevedo. Segundo Pinto (1986, p. 61), “a esta época já se manifestava um grande movimento de renovação educacional, comparável com o que ocorrera com a arte e a literatura e que culminou com a Semana da Arte Moderna”.

Antes de 1930, porém, a rede escolar era extremamente reduzida, além de não apresentar um padrão de organização nacional. Nesse sentido, Fernandes (1966) dá conta de que

era acanhado o uso que se fazia da educação escolarizada. Mesmo entre os agentes da aristocracia só um pequeno número precisava dela, requerendo ainda assim parca contribuição positiva da escola, representante nitidamente como uma agência especializada na transmissão de técnicas letradas e de conhecimento mais ou menos esotéricos e dignificantes. É certo que a situação se alterou, principalmente em virtude dos surtos de crescimento urbano, ocorridos a partir do último quartel do século 19, das tendências à urbanização e à democratização do poder político, do crescimento demográfico, da formação de novos padrões de vida, da intensificação dos contatos entre as diversas áreas da sociedade brasileira ou com o exterior (FERNANDES, 1966, p. 73).

Genericamente, o movimento conhecido como Escola Nova que chegou ao Brasil foi procedente da corrente norte-americana, representada especialmente por John Dewey. Para Chirardelli Jr. (1992), esse movimento enfatizou os métodos ativos de ensino-aprendizagem, deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do estudante, adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas, valorizou os estudos da psicologia experimental e procurou colocar a criança no centro do processo educacional. Na década de 1920, alguns Estados brasileiros promoveram reformas educacionais inspiradas nos princípios da Escola Nova, que ficaram conhecidas como o “ciclo das reformas dos anos vinte”, as quais contribuíram para a penetração do escolanovismo no Brasil.

O entusiasmo pela educação surgiu nos anos de transição do Império para a República, entre 1887 e 1896, e alcançou seus melhores dias nos anos de 1910 e 1920; teve um caráter quantitativo, ou seja, resumiu-se à ideia de expansão da rede escolar e à tarefa de desalfabetização do povo. O otimismo pedagógico manifestou-se nos anos de 1920 e 1930, relacionando-se com a otimização do ensino e com a melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico inserem-se no contexto de transição política, econômica e social que marcou o início do século 20 no Brasil e, segundo Chirardelli Jr. (1992, p. 16), “a necessidade real da expansão escolar e, por outro, o clima de euforia pela mudança do regime político levaram os intelectuais que participaram direta ou indiretamente da instalação da República a alimentarem um espírito de renovação e mudancismo propício para a discussão de grandes temas nacionais que surgiam às elites como necessários para o encaminhamento de soluções modernizantes para o país”.

Em 1930, logo após o estabelecimento do novo governo, começaram a ser tomadas medidas formais com vistas à organização do sistema de ensino. Segundo Romanelli (1982), a ação estatal no âmbito educacional originou-se em virtude da

No aspecto quantitativo, a partir de 1930, a educação sofreu significativas alterações, como a ampliação do número de unidades escolares existentes, a ampliação do número de matriculados, o aumento dos concluintes, a redução do analfabetismo e o aumento do pessoal docente. Em que pese o quadro quantitativo apresentar índices promissores, mantiveram-se alguns gargalos que continuaram a limitar a ação e a extensão educativa junto à maioria da população. Dentre eles, estavam a oferta insuficiente de escolas, o baixo rendimento interno do sistema escolar, a discriminação social e, em especial, a manutenção do dualismo do sistema educacional, que oferecia ensino primário e profissional aos pobres e ensino secundário e superior aos ricos.

intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 1930 acabou por representar, determinou, consequentemente, o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelos menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 1930 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado (ROMANELLI, 1982, p. 59).

A primeira atitude do governo, ainda em 1930, foi a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, pelo decreto n. 19.402, de 14 de novembro, e, a seguir, a edição sucessiva de decretos e leis que formalizaram o arcabouço jurídico-institucional do sistema de ensino nacional, sendo os principais citados no quadro a seguir.

Legislação normatizadora do sistema de ensino		
Decreto nº	Data	Ação
19.850	11/4/1931	Cria o Conselho Nacional de Educação – CNE
19.851	11/4/1931	Dispõe sobre a organização do ensino superior e adota o regime universitário
19.852	11/4/1931	Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro
19.890	18/4/1931	Dispõe sobre a organização do ensino secundário
20.158	30/6/1931	Organiza o ensino, comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências
21.241	14/4/1932	Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário
—	16/7/1934	Constituição de 1934
—	10/11/1937	Constituição de 1937
421	11/5/1938	Regula o funcionamento de estabelecimentos de ensino superior
4.048	22/1/1942	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai
4.073	30/1/1942	Lei orgânica do ensino industrial
4.244	9/4/1942	Lei orgânica do ensino secundário
6.141	28/12/1943	Lei orgânica do ensino comercial
8.529	2/1/1946	Lei orgânica do ensino primário
8.530	2/1/1946	Lei orgânica do ensino normal
8.621 e 8.622	10/1/1946	Criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac
9.613	10/8/1946	Lei orgânica do ensino agrícola
—	18/9/1946	Constituição de 1946
4.024	20/12/1961	Lei de diretrizes e bases da educação nacional

Quadro: Legislação normatizadora do sistema de ensino.

Além dessa legislação, foram criados órgãos afins, dentre os quais destacam-se:

Alguns órgãos vinculados ao sistema de ensino	
Ano	Ação
1930	Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública
1937	Instituto Nacional de Cinema Educativo
1937	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
1938	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep
1938	Comissão Nacional do Ensino Primário
1938	Conselho Nacional de Cultura
1939	Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa
1942	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai
1946	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac
1951	Conselho Nacional de Pesquisa – Cnpq
1951	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes
1954	Campanhas de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – Cades
1955	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
1955	Instituto Superior de Estudos Brasileiros – Iseb
1962	Conselho Federal de Educação – CFE

Quadro: Alguns órgãos vinculados ao sistema de ensino.

É necessário frisar ainda que essa legislação, que teve origem no poder executivo, reflete múltiplas relações, bem como

explicita a orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas funções abertas pelo mercado urbano-industrial. No entanto, fica também explicitado que tal orientação não visa contribuir diretamente para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual (RIBEIRO, 1987, p. 115).

A partir desse período, o discurso oficial, o planejamento governamental, a definição das funções da escola, o pensamento dos intelectuais e dirigentes atribuíram à educação um papel imprescindível para o sucesso do projeto político de desenvolvimento econômico. A

educação era entendida como instância geradora das condições de desenvolvimento. Rodrigues (1982) relaciona diretamente as mudanças educacionais com as mudanças econômicas e infere que

estas condições de desenvolvimento - aqui entendido como a expansão dos benefícios sociais gerados em função da expansão do setor industrial da economia, setor privilegiado na dinâmica do modelo após 1930 e mais particularmente após 1937 - postulam não apenas mão de obra disponível e de baixo custo, matérias primas baratas, mercado consumidor potencialmente diversificado, mas, sobretudo, a possibilidade de produção, reprodução e qualificação de mão de obra capaz de incorporar novos recursos e técnicas produtivas e de absorver as condições necessárias para o aumento da produtividade. Compreende-se, a partir daí, que a escola deva exercer papel preponderante [...] formando quadros superiores não apenas para o controle da produção e direção das consciências, mas igualmente para o aumento da produtividade, para invenção técnica, para a comercialização. A escola deve atuar diretamente no processo de acumulação de capital, na medida em que, por sua ação educacional, amplia a produção das condições de reprodução do mesmo. Seu papel é analisado segundo a relevância da segurança do investimento para garantir o aumento da produtividade, exigência fundamental na expansão da acumulação. Tornou-se mais fácil compreender, por este caminho, a razão de o Estado assumir o papel principal na direção da transformação qualitativa da escola. É o mesmo papel que o Estado assumiu radicalmente em relação à definição, direção, participação e ao controle do projeto desenvolvimento capitalista após 1964 (RODRIGUES, 1982, p. 14).

Ou seja, a partir da década de 1930 e da inserção do Brasil no modelo de desenvolvimento proposto pelo capitalismo, a educação assumiu o caráter de instrumento realizador de um projeto de desenvolvimento econômico, sendo chamada pelo Estado para exercer um papel fundamental nesse processo. A escola foi assumida como necessidade para o sucesso do projeto desenvolvimentista e, no entendimento de Rodrigues (1982, p. 22), “foi reformada em função de critérios da racionalidade política e econômica, para o cumprimento de suas novas tarefas”.

Nesses termos, o sucesso do modelo de desenvolvimento econômico e a realização dos objetivos do processo produtivo são, para Rodrigues (1982), os elementos essenciais

para a compreensão do tipo de vinculação que se estabelece entre todos os aspectos promotores do desenvolvimento, dependentes da ação do Estado, tais como a política de segurança, a política social e a política educacional. A convergência de tais políticas

dirige-se para o sucesso do projeto capitalista. Esse é o objetivo, o alvo, a meta a ser alcançadas, reduzindo todos os outros setores participantes em meios para esse fim (RODRIGUES,1982, p.111).

A ênfase central da escola está, então, objetivada no projeto de desenvolvimento econômico. A educação não é considerada apenas como força auxiliar indireta do desenvolvimento social, da manutenção das tradições ou do progresso cultural e científico, mas como função direta do desenvolvimento. A participação da educação é exigência para o sucesso do modelo e, em consequência, ela deve estruturar-se de acordo com as metas estabelecidas no planejamento geral da sociedade.

A educação para o desenvolvimento

É indiscutível que, a partir de 1930, os princípios educacionais vinculados pelo Estado brasileiro voltaram-se para a consolidação de uma sociedade urbano-industrial, da mesma forma que “é persistente o caráter autoritário do poder estatal. Todas as formas históricas de Estado, desde a independência até o presente, denotam a continuidade e reiteração das soluções autoritárias, organizando o Estado segundo os interesses oligárquicos” (IANNI, 1984, p. 11).

Nesse contexto, a educação assumiu um caráter de instrumento realizador de um projeto de desenvolvimento econômico e social e foi chamada pelo Estado nacional, centralizado e autoritário, para exercer um papel fundamental nesse processo. No momento em que os planejadores governamentais passaram a intervir no sentido de fazer da educação uma variável de cogitações da área econômica, esta, de direito do homem, passou a significar interesse da nação e voltou-se para alvos pragmáticos, definidos nos planos globais de desenvolvimento.

O Estado, como legítimo representante dos interesses nacionais, embora distanciado das demandas da maioria do povo, tornou-se a fonte para o estabelecimento de políticas relacionadas ao desenvolvimento, ao mesmo tempo em que diversificou a sua ação para o atendimento de tensões produzidas por esse mesmo desenvolvimento.

Na perspectiva do Estado, a educação deixou de ser considerada como um saber decorativo, uma vez que devia estar comprometida com o projeto de desenvolvimento adotado, constituindo-se como exigência para o sucesso do projeto. Assim, a educação e a ação escolar vincularam-se à formação de um homem modernizado e integrado à sociedade urbano-industrial.

1.1.4 A EDUCAÇÃO DURANTE A DITADURA MILITAR (1964-1985)

GOLPE MILITAR e adequação nacional à internacionalização capitalista (1964-1985)

Romeu Adriano da Silva



Fonte: Equipe Multidisciplinar (2016).

*A minha gente hoje anda
Falando de lado
E olhando pro chão...
(Chico Buarque)*

A ditadura civil-militar que vigorou no Brasil entre 1964 e 1985 caracterizou-se pelo alinhamento da economia nacional ao padrão de desenvolvimento capitalista em vigor nos anos 1960 e 1970. Este processo traduziu-se em autoritarismo do Estado (Atos Institucionais, censuras de toda ordem, repressão, torturas, ferrenha perseguição a opositores – sob a vigência da Doutrina de Segurança Nacional), em um modelo econômico altamente concentrador de renda, que rompeu com o equilíbrio existente entre o modelo político de tendência populista e o modelo econômico de expansão da indústria – vigentes no período anterior ao golpe civil-militar. O novo modelo constitui-se como um conjunto de reformas políticas e institucionais que visavam a “reconstrução da nação” e a “restauração da ordem”. Tudo isso promoveu o endurecimento do regime instalado, defendido como necessário para o “desenvolvimento” social e econômico do país (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2006).

A forma de dominação burguesa (populista), existente no Brasil a partir de 1946, mostrou-se incapaz de preservar as relações funda-

mentais do sistema capitalista, sendo a intervenção das Forças Armadas, em 1964, um meio utilizado pela parcela da burguesia brasileira, que se aliava ao capital internacional, para pôr fim ao modelo nacionalista de desenvolvimento e de consolidar a forma imperialista de “progresso” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994). Foi a partir do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), que se aprofundou a contradição entre modelo político e expansão econômica, na medida em que, ao mesmo tempo, procurava manter a política de massas de caráter populista e assumia de maneira crescente compromissos com o capital, inclusive procurando atuar no sentido de intensificar a captação de capital estrangeiro. Assim, o golpe civil militar de 1964 representou a vitória da parcela da burguesia nacional que defendia a internacionalização da economia, resultando na consolidação de um modelo de desenvolvimento associado (dependente) ao capital internacional (IANNI, 1975), com uma particular gravitação em torno do capital norte-americano, numa espécie de reinvenção, feita pela Ditadura, das relações de dependência já antigas do Brasil em relação aos países centrais do capitalismo.

É importante lembrar que a implantação da ditadura civil-militar não se deu sem um conjunto resistências. A ditadura, além de representar a parcela da burguesia que vislumbrava o alinhamento da economia brasileira ao capital internacional, também procurou dar cabo da “agitação revolucionária” que se fazia presente em nossa sociedade, configurada por uma grande constelação de organizações e movimentos: de trabalhadores, político-partidárias, movimentos sociais, culturais, artísticos, estudantis etc. No âmbito da cultura, por exemplo, vivíamos aqui uma espécie de “modernismo temporão”. Para caracterizá-lo, é importante considerar as instigantes sugestões tecidas por Perry Anderson (1986) sobre o “modernismo”, referindo-se a situações semelhantes a essas, vividas no Brasil nos anos 1960, que vale a pena considerarmos. Segundo Ridenti, numa crítica que apresenta ao livro de Marchal Berman (1986), o “modernismo” seria:

(...) uma corrente artística unificada, mas um rótulo para uma infinidade de propostas estéticas que só teriam em comum elementos negativos, basicamente a crítica ao academicismo correspondente às sobrevivências sociais aristocráticas nas sociedades modernas. O florescimento artístico diferenciado, que se convencionou chamar de modernismo após a Segunda Guerra Mundial, seria compreensível pela conjunção de três coordena-

das básicas que tomam a sociedade europeia como parâmetro: em primeiro lugar, a existência forte nas artes de um “academismo altamente formalizado (...) Em segundo lugar, “a emergência ainda incipiente, e portanto essencialmente nova no interior dessas sociedades, das tecnologias ou invenções-chave da segunda revolução industrial – telefone, rádio, automóvel, avião, etc.” Finalmente, seria decisiva “a proximidade imaginativa da revolução social”, fosse ela “mais genuína e radicalmente capitalista” ou socialista (RIDENTI, 1986, p. 76).

Tal movimentação (uma espécie de “canção do homem enquanto seu lobo não vem”) era tão intensa que o golpe de 1964 não foi suficiente para destruí-la por completo, tendo os militares apelado para o AI-5 (Ato Institucional N. 5), de dezembro de 1968. É importante lembrar, também, que com o advento do AI-5, os movimentos de resistência à ditadura passaram, em grande medida, a ser encaixados pelas esquerdas armadas, com as ações das guerrilhas urbanas e rurais (MR-8, VPR etc), que acabaram adentrando a década de 1970, sendo, com o tempo, aniquiladas pelas Forças Armadas. A opção pelo combate armado contra a ditadura, entretanto, não deve ser entendida apenas como “resistência”, mas como acirramento e expressão das lutas de classes no Brasil.

A partir do exposto, podemos compreender como, no campo da educação, as ações e projetos governamentais também apontam para um alinhamento ao capital internacional. Foi sob os auspícios da ditadura civil-militar que foram assinados os chamados “Acordos MEC-USAID” (Ministério da Educação e Cultura – United States Agency for International Development), sendo que os técnicos da USAID participaram diretamente na reorganização do sistema educacional brasileiro:

Os acordos deram a USAID um poder de atuação em todos os níveis de ensino (primário, médio e superior), nos ramos acadêmico e profissional, no funcionamento do sistema educacional, através da reestruturação administrativa, no planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico, e no controle do conteúdo geral do ensino através do controle da publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos. Essa abrangência de atuação mostra a importância atribuída à educação pelos países centrais, na integração e no posicionamento das sociedades periféricas no contexto geral do capitalismo internacional (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2006, p. 128).

A partir das orientações estabelecidas pelos acordos MEC-USAID e dos Relatórios do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e do Relatório Meira Matos, foram realizadas as reformas educacionais

Essa expressão é título do segundo capítulo do livro de Marcelo Ridenti. Ver RIDENTI, Marcelo Siqueira. O Fantasma da Revolução Brasileira. São Paulo: Unesp, 1993.

sob a ditadura, culminadas com as Leis 5.540/68 e 5.692/71, sendo a primeira destinada ao Ensino Superior e a segunda aos Ensinos de Primeiro e Segundo Grau (o que hoje denominamos Ensino Fundamental e Médio, respectivamente).

Essas reformas acabaram com os movimentos de alfabetização, baseados no método crítico, desenvolvido por Paulo Freire, no qual a educação aparecia “como prática da liberdade”. O método de alfabetização de Freire seria adotado em todo o país, como previa o PNA (Plano Nacional de Alfabetização), criado no governo de João Goulart. O PNA, porém, foi extinto pelo decreto nº 53.886, 1964 e, para substituí-lo, a ditadura implantou a CRUZADA ABC (Cruzada da Ação Básica Cristã), a fim de neutralizar a ação das Ligas Camponesas e, posteriormente, o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), utilizado como instrumento para controlar politicamente as massas (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

Caracterizadas por uma visão utilitarista de educação, essas reformas inspiraram-se na Teoria do Capital Humano, por pretender estabelecer uma relação direta entre educação e sistema produtivo, procurando instituir uma “escola-empresa”, formando mão de obra, consumidores etc.

A Lei 5.540/68 (da Reforma Universitária) estabeleceu o fim da cátedra e a departamentalização, ou seja, o parcelamento do trabalho na universidade; instituiu os cursos “parcelados” através dos créditos; adotou o vestibular unificado e classificatório para resolver o problema da falta de vagas (em vez de expandir a universidade pública e “gratuita”); e criou uma estrutura burocrática para dar suporte ao parcelamento e fragmentação do trabalho na universidade.

A Lei 5.692/71, de maneira geral, objetivou direcionar o ensino para a qualificação profissional, “com a introdução do ensino profissionalizante através dos ginásios orientados para o trabalho (GOT) e a implantação da profissionalização compulsória no ensino de 2º grau” (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2006, p. 129), em compasso direto com a preparação para um mercado de trabalho altamente rotativo, dentro do modelo de industrialização e crescimento econômico associado e dependente do capital estrangeiro. Outro ponto que é importante destacar desta lei é que ela postula a extensão da obrigatoriedade escolar de 1º grau para oito anos. Sobre essa questão, Jamil Cury (2000) observa que:

Aumenta-se o tempo da escolaridade e retira-se a vinculação constitucional de recursos com a justificativa de maior flexibilidade orçamentária. Mas alguém teria de pagar a conta, pois a intensa urbanização do país pedia pelo crescimento da rede física escolar. O corpo docente pagou a conta com duplo ônus: financiou a expansão com o rebaixamento de seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada de trabalho (CURY, 2000, p. 574).

Assim, a política educacional da ditadura caracterizou-se por proporcionar uma débil formação escolar e algum tipo de treinamento na formação escolar básica para inserção nos processos produtivos e por procurar enfraquecer o ensino superior público e crítico, abrindo enormes espaços para que a iniciativa privada pudesse operar no ensino superior. Essa política educacional foi, também, altamente repressora, atingindo as diferentes categorias de trabalhadores universitários (docentes, administrativas, técnicas) do sistema educacional, de forma a procurar, pelo medo, obter seu consenso ao regime (CUNHA; GÓES, 1996). Aos descontentes, além da repressão, destinou-se também o recado de que não seria fácil nadar contra essa maré, expresso no seguinte lema: “Brasil: ame-o ou deixe-o!”.

1.2 AS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

Considerando ser a Constituição a Lei Maior de uma nação, também denominada de Carta Magna, no Brasil este instrumento legal já foi redigido oito vezes, com as mais diferentes colorações ideológicas. A primeira é de 1824, criada no período da Monarquia ou Império, enquanto as demais possuem a marca da era republicana brasileira.

1.2.1 Constituições Brasileiras de 1824 a 1969

Para uma melhor compreensão dos enfoques educacionais prescritos nas Constituições Brasileiras (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1969), utilizaremos o texto "A educação nas diversas Constituições Brasileiras", extraído do livro *Dilemas da Educação: dos apelos populares à Constituição*, do professor João Baptista Herkenhoff, publicado em 1989 pela Editora Cortez/Autores Associados.

A EDUCAÇÃO NAS DIVERSAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS Constituição de 1824

A Constituição de 25 de março de 1824 estabeleceu a gratuidade da instrução primária e incluiu a criação de colégios e universidades no elenco dos direitos civis e políticos. Em 1828, foram criadas Câmaras Municipais em todas as cidades e vilas do Império, atribuindo-se a elas a inspeção sobre as escolas primárias. A administração do ensino, dentro do espírito unitário, que caracterizou a Carta imperial de 1824, ficou centralizada nas mãos da Coroa.

Em 1834, foi decretado um Ato Adicional alterando dispositivos da Constituição imperial e criando as Assembleias Legislativas Provinciais. Estas tiveram a atribuição de legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, as academias, então existentes, e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que viessem a ser criados por lei geral. Essa mudança operou uma relativa descentralização administrativa do ensino.

Como a religião católica era oficial, o ensino da doutrina da religião do Estado era parte integrante dos programas. Apesar das medidas acima descritas, a Constituição de 1824 não se ocupou muito das questões de ensino porque, dentro do espírito que a orientou, a educação cabia, preponderantemente, à família e à Igreja.

Constituição de 1891

A primeira constituição republicana estabeleceu que cabia ao Congresso Nacional:

- a) privativamente, legislar sobre o ensino superior;
- b) não privativamente, criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados, e prover a instrução secundária no Distrito Federal.

Como essa Constituição adotou o princípio de que caberiam aos Estados todos os poderes ou direitos não reservados à União, ficou entendido que às esferas estaduais, em matéria de educação, incumbiria:

- a) legislar sobre o ensino secundário e primário;
- b) criar e manter instituições de ensino superior e secundário, sem prejuízo de que também o Governo Federal pudesse fazê-lo;
- c) criar e manter as escolas primárias.

Determinou, ainda, a Constituição de 24 de fevereiro de 1891 que fosse leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos, isto é, que não houvesse ensino religioso nas escolas.

Constituição de 1934

A Constituição de 1934, sob a influência do amplo debate entre os pioneiros da Educação Nova e a corrente católica, deu ao tema educação um grande destaque no conjunto das matérias reguladas pelo texto constitucional, que passou a incluir um capítulo sobre família, educação e cultura.

Ficou estabelecido que caberia exclusivamente à União traçar as diretrizes da educação nacional, enquanto à União e aos Estados concorrentemente incumbiria difundir a educação pública em todos os seus graus.

Definiu-se a educação como direito de todos, a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Cumpriria aos poderes públicos proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, de modo a constituir fator da vida moral e econômica da Nação, desenvolvendo, num espírito brasileiro, a consciência da solidariedade humana.

Atribuiu-se à União:

- a) fixar o Plano Nacional de Educação, compreendendo o ensino nos diferentes graus, ramos e especializações, e coordenar sua execução;
- b) fiscalizar e determinar condições de reconhecimento oficial das escolas secundárias e superiores;
- c) manter os sistemas de ensino do Distrito Federal e dos territórios;
- d) exercer ação supletiva, onde se fizesse necessária por deficiên-

cia de iniciativa ou de recursos, e estimular a obra educativa em todo o país, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Estabeleceram-se as seguintes normas, que deveriam reger o Plano Nacional de Educação:

- a) ensino primário gratuito e obrigatório, extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observada a legislação;
- d) ensino nos estabelecimentos particulares do idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
- e) matrícula limitada à capacidade do estabelecimento e seleção por meio de provas e outros processos adequados;
- f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino, desde que assegurassem aos professores remuneração condigna e estabilidade.

O Plano Nacional de Educação deveria ser elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, criado pelos constituintes de 1934, e submetido, em seguida, à aprovação do Poder Legislativo.

Deu-se aos Estados e Distrito Federal competência para organizar e manter seus sistemas educativos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.

A Constituição determinou ainda que se organizassem, a nível estadual, conselhos de educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação.

Instituiu-se o ensino religioso, de frequência facultativa, nas escolas públicas, ministrado de acordo com a confissão professada pelo aluno. Isentou-se de tributos as escolas particulares que ministrassem, gratuitamente, ensino primário ou profissional. Garantiu-se a liberdade de cátedra.

Determinou-se que a União e os municípios aplicassem nunca menos de 10% e os Estados e Distrito Federal nunca menos de 20% da renda resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Da cota da União, 20% deveriam ser reservados ao ensino nas zonas rurais.

A Constituição determinou a prestação de auxílio aos alunos necessitados (fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica), com recursos provenientes do fundo de educação que instituiu, mas não estabeleceu esse auxílio como um direito.

Proibiu-se a dispensa de concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial e assegurou-se aos professores concursados a garantia de serem vitalícios e inamovíveis. Como exceção, admitiu-se o contrato, por tempo determinado, de professores, nacionais ou estrangeiros.

Finalmente, a Constituição de 1934 determinou que as empresas industriais ou agrícolas, localizadas fora dos centros escolares, fossem obrigadas a prover ensino primário gratuito, desde que nelas trabalhassem mais de cinquenta pessoas, havendo entre os empregados e seus filhos, pelo menos, dez analfabetos.

Constituição de 1937

A Carta reacionária, outorgada pelo Estado Novo em 1937, trouxe, como em tantas outras matérias, um grande retrocesso em matéria de educação. Sob a inspiração do fascismo, via-se o Estado promovendo a disciplina moral e o adestramento físico da juventude, de maneira a prepará-la para o cumprimento de seus deveres com a economia e a defesa da Nação. Foi dada ênfase ao ensino cívico, que se confundia com o culto ao regime e à pessoa do ditador.

A política educacional assumiu um caráter centralizador, em consonância com o centralismo do Estado autoritário. Suprimido o Parlamento, o chefe de Estado legislou, discricionariamente, em matéria de ensino, como em todas as outras matérias.

A Constituição de 1937 concedeu acentuado privilégio ao ensino particular, reservando ao Estado uma função suplementar de preencher as deficiências e lacunas desse ensino. Ao contrário da Constituição de 1934, a de 1937 não indicou os recursos necessários postos em disponibilidade para que os governos federal, estadual e municipal cumprissem seus encargos em matéria de educação.

A Constituição de 1937 cuidou do ensino profissional, mas caracterizou-o com marcas de preconceito: seria destinado às classes menos favorecidas.

Constituição de 1946

A Constituição de 1946 determinou que seria competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Definindo sua linha filosófica política, esta Carta estabeleceu a educação como direito de todos, dada no lar e na escola, deveria inspirar-se nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Deter-

minou-se que o ensino dos diferentes graus seria ministrado pelos poderes públicos, sendo livre à iniciativa particular, respeitadas as leis reguladoras.

Mantiveram-se os percentuais mínimos de aplicação, no ensino, da renda resultante de impostos (10%, no caso da União, 20%, no caso dos Estados e Distrito Federal), mas elevou-se a taxa dos municípios de 10 para 20%.

Fixou-se que os Estados e o Distrito Federal organizassem seus sistemas de ensino, devendo o sistema federal ter caráter apenas supletivo, nos limites das deficiências locais. Contudo, para o desenvolvimento dos sistemas locais, a União deveria cooperar com auxílio financeiro. Foi criada a obrigatoriedade da assistência educacional, nos diversos sistemas de ensino, para assegurar aos alunos necessitados eficiência escolar.

Estipulou a Carta de 1946, como princípios que deveriam ser adotados para a legislação do ensino:

- a) obrigatoriedade do ensino primário, ministrado sempre na língua nacional;
- b) gratuidade do ensino primário oficial para todos;
- c) gratuidade do ensino oficial ulterior ao primário para os que provassem falta ou insuficiência de recursos;
- d) obrigatoriedade de as empresas que empregassem mais de cem pessoas manterem ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;
- e) obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores;
- f) presença do ensino religioso, como disciplina dos horários das escolas oficiais, com matrícula facultativa e ministrado de acordo com a confissão do aluno;
- g) provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no ensino superior oficial ou particular, mediante concurso de títulos e provas, assegurada a vitaliciedade dos professores assim admitidos;
- h) garantia da liberdade de cátedra;
- i) criação de institutos de pesquisa, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior.

Constituição de 1967

Ao definir as diretrizes filosóficas da educação, a Constituição de 1967 acrescentou, entre os princípios que deveriam ser objetivados,

o da unidade nacional, conceito bastante equivocadamente no Brasil pós-1964, quando unidade e segurança nacional foram confundidos com unidade ideológica e segurança do regime ditatorial.

Reforçando a privatização no ensino, a Carta de 67 determinou aos poderes públicos que prestassem assistência técnica e financeira ao ensino particular, sem cogitar quaisquer regras ou restrições para essa ajuda.

A Constituição ampliou a obrigatoriedade do ensino para a faixa de sete a catorze anos, mas esse preceito contrastava com outro, que permitia o trabalho de crianças com doze anos, configurando-se um retrocesso lastimável, uma vez que a Constituição de 1946 havia fixado a idade de catorze anos como a mínima para o trabalho de menores.

A gratuidade no ensino ulterior ao primário, para os que provassem faltas ou insuficiência de recursos, foi restringida, uma vez que se passou a exigir a demonstração de efetivo aproveitamento por parte dos beneficiários da gratuidade. Criou-se assim mais uma discriminação contra os pobres: teriam que ser bons alunos, como se isso não fosse uma obrigação de todos. Outra restrição ao ensino gratuito foi a determinação de que, em vez da gratuidade, deveriam ser dadas, preferencialmente, bolsas de estudo, com exigência de reembolso posterior, no caso do ensino universitário.

A exigência do concurso de títulos e provas, para o provimento das cadeiras do magistério superior particular, foi substituída por uma vaga prova de habilitação.

A determinação de que as empresas industriais, comerciais e agrícolas mantivessem ensino primário para seus empregados e respectivos filhos, deixou de ter o caráter autoaplicável da Constituição de 1946 e passou a depender da forma como a lei estabelecesse.

A Carta de 1967 aboliu a fixação de percentuais orçamentários destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, num retrocesso compatível com o clima obscurantista imposto ao país pelo regime militar.

Constituição de 1969

A Constituição de 1969 continuou a manter todos os retrocessos, em matéria de filosofia e política educacional, já instituídos pela Constituição de 1967, se comparada à Constituição de 1946. Essa Carta aprofundou o caráter ditatorial do regime de 64, substituindo a liberdade de cátedra, princípio fundamental na educação, pela liberdade de co-

municação de conhecimentos, desde que não importasse em abuso político, com o propósito de subversão do regime democrático.

A Carta de 1969 restringiu a vinculação orçamentária, para gastos no ensino, apenas aos municípios, que deveriam aplicar 20% da receita tributária municipal no ensino primário. Somente em 1º de dezembro de 1983, uma emenda de autoria do senador João Calmon restaurou a vinculação de recursos orçamentários para a manutenção e desenvolvimento do ensino (13%, no caso da União; 25%, no caso dos Estados e municípios).

Durante os períodos em que o país foi regido por Atos Institucionais (paralelos e superiores) ao próprio diploma constitucional, coube ao governo julgar se professores faziam bom ou mau uso da liberdade.

Como a ditadura declarava-se defensora do regime democrático, os professores que, nas escolas, afirmassem que a ditadura militar era ditadura estavam subvertendo a ordem. O número de brilhantíssimos professores presos, exilados, demitidos, perseguidos, torturados, ameaçados, desprestigiados, marginalizados; o combate que a ditadura militar travou contra o pensamento, a criação, o patriotismo, as ideias nacionalistas em matéria econômica, a liberdade de expressão, a universidade a serviço do povo e da transformação social, o alfabeto a iluminar a consciência, “soletrando a canção de rebeldia que existe nos fonemas da alegria” (Mello, 31) devem alertar-nos no sentido de que o amesquinamento da liberdade, fora e dentro das escolas, não deve mais ser tolerado neste país.

1.2.2 Constituição Federal de 1988



Fonte: Equipe Multidisciplinar (2016).

Com a finalidade de atualização dos aspectos educacionais prescritos na Constituição Federal de 1988, realize a leitura do texto, a seguir:

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: ASPECTOS EDUCACIONAIS

Cláudio Emelson Guimarães Dutra

No dia 05 de outubro de 1988, começou a vigorar a Constituição Federal do Brasil (CF/88), como fruto de uma grande caminhada na conquista de justiça social e de democracia. No Art. 1º são definidos os rumos que o país deve seguir; já no Art. 3º, são prescritos os principais objetivos a serem alcançados para a concretização da democracia e, no 6º, são assegurados quais são os direitos sociais dos brasileiros.

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

- I - a soberania;
- II - a cidadania;
- III - a dignidade da pessoa humana;
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).

Esse momento assinalou profundamente nossa história, principalmente a política, devido às inúmeras expectativas do povo brasileiro em relação ao progresso, especialmente em relação aos direitos humanos, à existência de maneiras eficazes de participação popular e à educação como direito de todos.

Podemos enfatizar também que esses avanços foram sendo conquistados aos poucos pelo povo brasileiro, através de manifestações populares, em que se reivindicava maior participação democrática no destino do Brasil.

A elaboração da CF/88 foi realizada pela Assembleia Constituinte, composta por representantes (Deputados Federais e Senadores) escolhidos pelo povo, através do voto direto e secreto, em 1986.

Os constituintes receberam a missão de fazer uma nova Carta Magna e, no exercício dessa incumbência, procuraram, antes de qualquer coisa, elencar e analisar os pontos mais relevantes relacionados ao desejo popular, que não poderiam ficar de fora da redação final.

Portanto, significa dizer que, a partir do instante em que a CF/88 entrou em vigor, o país adotou uma postura baseada na democracia, fundamentada na participação popular e nas demais leis existentes, de maneira mais ampla. Tinha como objetivos: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a garantia do desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza e da marginalização; a redução das desigualdades sociais e regionais; a promoção do bem de todos, sem quaisquer preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e outras formas de discriminação.

Nenhum país do mundo conseguiu desenvolver-se corretamente sem antes ter empreendido um esforço nas áreas da educação, da ciência e da tecnologia. Os países mais desenvolvidos assumiram uma postura cuja base da riqueza é uma população instruída, informada e, acima de tudo, educada.

Educação, ciência, tecnologia e sociedade caminham juntas e devem estar sempre presentes em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo prosperidade, segurança, qualidade de vida e, principalmente, participação social.

A educação deve proporcionar condições para o indivíduo obter conhecimentos, desenvolver atitudes, hábitos e valores necessários para que seja um indivíduo solidário e criativo, capaz de pensar por si próprio e de interagir com o mundo de maneira responsável. A educação, por sua vez, é responsável pela realização do valor constitucional da dignidade humana.

A legislação brasileira, na área educacional, apresentou uma enorme evolução com a promulgação da CF/88. A partir dessa data, surgiram novos projetos no Congresso Nacional para regulamentar os artigos constitucionais e estabelecer diretrizes para educação no Brasil.

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

[...]

XXIV - diretrizes e bases da educação nacional.

O tema que trata especificamente sobre a Educação será aprofundado no próximo item desta Unidade.

Destaca-se que, até dezembro de 2014, a Constituição Federal de 1988 sofreu 84 modificações através das Emendas Constitucionais (EC) e mais seis Emendas Constitucionais de Revisão. Entre estas, enfatizamos as que provocaram alterações significativas nos rumos da educação: as de número 53 e 59.

A Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 dá nova redação aos arts. 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Esta EC proporciona a edição da lei do FUNDEB, que será estudada na Unidade 3 – Financiamento da Educação Básica.

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a **prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos** e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica; e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

Sugerimos a leitura dos artigos 205 ao 214, que tem como objetivo orientar os sistemas de ensino, na elaboração de suas próprias normas. A CF/88 encontra-se disponível no site: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm >.

Portanto, podemos sintetizar que não faltam leis para que a educação tenha de fato qualidade. O que falta são decisões políticas e sociais visando atingir uma plataforma aceitável para os padrões desejáveis de uma educação de qualidade, ancorada nos princípios de gratuidade, pública e de acesso para todos.

1.3 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB/96

Cláudio Emelson Guimarães Dutra

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A necessidade da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – foi expressa pela primeira vez na Constituição Federal de 1934, visando à criação de um sistema de ensino nacional integrado pelos demais sistemas (estaduais e municipais). As constituições posteriores repetiam essa determinação.

A LDB rege os Sistemas de Ensino de modo que toda vez que uma nova Constituição é promulgada, redefinindo as bases da educação nacional, é indispensável a preparação de uma nova LDB.

A partir da CF/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e as suas alterações legais ocorridas em 1968 e 1971, tornar-se-ão arcaicas e desatualizadas, uma vez que os objetivos constitucionais, referentes à educação nacional eram outros, com aspectos mais democráticos. Por isso, no mesmo ano, iniciou-se um grande e demorado debate, que durou aproximadamente oito anos, enfocando as prioridades educacionais que constariam na nova lei educacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB/96).

Ainda que tenha causado muita polêmica, a LDB/96 nasceu como uma lei de fundo democrático e progressista, divulgando as contradições e interesses de diversas parcelas da sociedade civil, mas caracterizando-se por definir dois pilares fundamentais para o desenvolvimento do país – a sua integração ao mundo do trabalho e as práticas sociais –, encontrados no seu primeiro artigo:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se **ao mundo do trabalho e à prática social** (grifo nosso).

No artigo 2º, encontram-se definidos quais são os princípios e as finalidades da educação brasileira, a partir de 1996:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Baseada no princípio do direito universal da educação para todos, a LDB/96 trouxe avanços com relação às leis anteriores. Entre eles, podemos citar a elevação do conceito de educação básica que agora compreende desde a educação infantil até o Ensino Médio, propiciando a organização de um sistema de educação abrangente, capaz de receber todos os cidadãos, garantindo escolaridade para a população brasileira, mesmo para aqueles que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na idade apropriada.

Além disso, prescreve o aumento do número mínimo de dias letivos, implicando maior tempo de permanência na escola, fato esse que permite a melhoria do atendimento pedagógico de qualidade e revalorização do magistério.

Destaca-se, ainda, que a lei determina quais são as incumbências dos professores, como também define que os sistemas de ensino estabelecerão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, que deverá contar com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar local nos conselhos escolares.

A LDB/96 também traz, em seus artigos, a formação continuada para os profissionais do magistério, visando a uma melhor qualidade na educação, principalmente em relação à educação infantil. Nesse nível educacional, a questão da qualidade é enfatizada na legislação educacional atual, bem como a inclusão da educação infantil, em creches e pré-escolas, como primeira etapa da educação básica. Isso se deu através do direito da criança à educação e não apenas direito da mulher trabalhadora, passando a educação infantil a não fazer mais parte da assistência social e, sim, da educação básica.

É oportuno salientar que, até dezembro de 2014, a LDB/96 já foi modificada 35 vezes, ora com uma nova redação em alguns dos seus dispositivos, ora recebendo acréscimos. Como exemplo, alterou-se o tempo de duração do Ensino Fundamental, passando de oito para nove anos de duração: **Art. 32.** O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-

-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006).

Outra modificação diz respeito aos profissionais da educação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

A LDB/96 encontra-se disponível no site:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

1.4 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA – LEI Nº 8.069/1990.

Cláudio Emelson Guimarães Dutra

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nasceu das determinações contidas no art. 227 da Constituição Federal de 1988, garantindo os direitos e proteção integral às crianças e aos jovens até completarem dezoito anos de idade.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos: (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

I - aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil;

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

§ 2º - A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

§ 3º - O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

I - idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII;

II - garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola; (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010);

IV - garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa

técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica;

V - obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade;

VI - estímulo do Poder Público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado;

VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança, ao adolescente e ao jovem dependente de entorpecentes e drogas afins. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

§ 4º - A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente.

§ 5º - A adoção será assistida pelo Poder Público, na forma da lei, que estabelecerá casos e condições de sua efetivação por parte de estrangeiros.

§ 6º - Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

§ 7º - No atendimento dos direitos da criança e do adolescente levar-se-á em consideração o disposto no art. 204.

§ 8º A lei estabelecerá: (Incluído Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

I - o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens; (Incluído Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

II - o plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas. (Incluído Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Para um aprofundamento sobre o ECA, na área educacional, recomendamos a leitura do Capítulo IV Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, que abrange os artigos 53 e 59, da Lei nº 8.069/1990, que se encontra disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. Modernidade e Revolução. Tradução de Maria Lúcia Montes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 14, p. 2-15, fev. 1986. Disponível em: <http://novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/48/20080623_modernidade_e_revolucao.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2016.

BERMAN, Marchal. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria Ioratti. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento**: Brasil JK-JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus; SILVA, Romeu Adriano. A administração escolar no período do governo militar (1964-1984), **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p. 124-139, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art9_22e.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2016.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In. LOPES, Eliane M.; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade brasileira**. São Paulo: Dominus, 1966.

FERNANDES, Florestan. **Memória viva da educação brasileira**. Vol. 1. Brasília: Inep, 1991. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002346.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

HERKENHOFF, João Batista. **Dilemas da Educação: dos apelos populares à constituição.** São Paulo. Ed. Cortes e Autores Associados, 1989.

IANNI, Otávio. **O ciclo da revolução burguesa.** Petrópolis: Vozes, 1984.

IANNI, Otávio. **O colapso do populismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

IANNI, Otávio. **O colapso do populismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. A educação na Primeira República. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Navegando pela História da Educação Brasileira: 20 anos de Histedbr.** 1. ed. Campinas: UNICAMP/HISTEDBR, 2006.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PINTO, Fátima Cunha Ferreira. **Filosofia da escola nova: do ato político ao ato pedagógico.** Niterói: Eduff, 1986.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** São Paulo: Cortez, 1987.

RIDENTI, Marcelo Siqueira. **O fantasma da revolução brasileira.** São Paulo: Unesp, 1993.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, educação e desenvolvimento econômico.** São Paulo: Cortez, 1982.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SAES, Décio. Industrialização, populismo e classe média no Brasil. **Cadernos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**, n. 6, Campinas, Unicamp, 1975.

SINGER, Paul. Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento. In: FAUSTO, Boris (Org.). **História geral da civilização brasileira: o Brasil republicano**. Vol. 4. São Paulo: Difel, 1983, p. 211-145.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

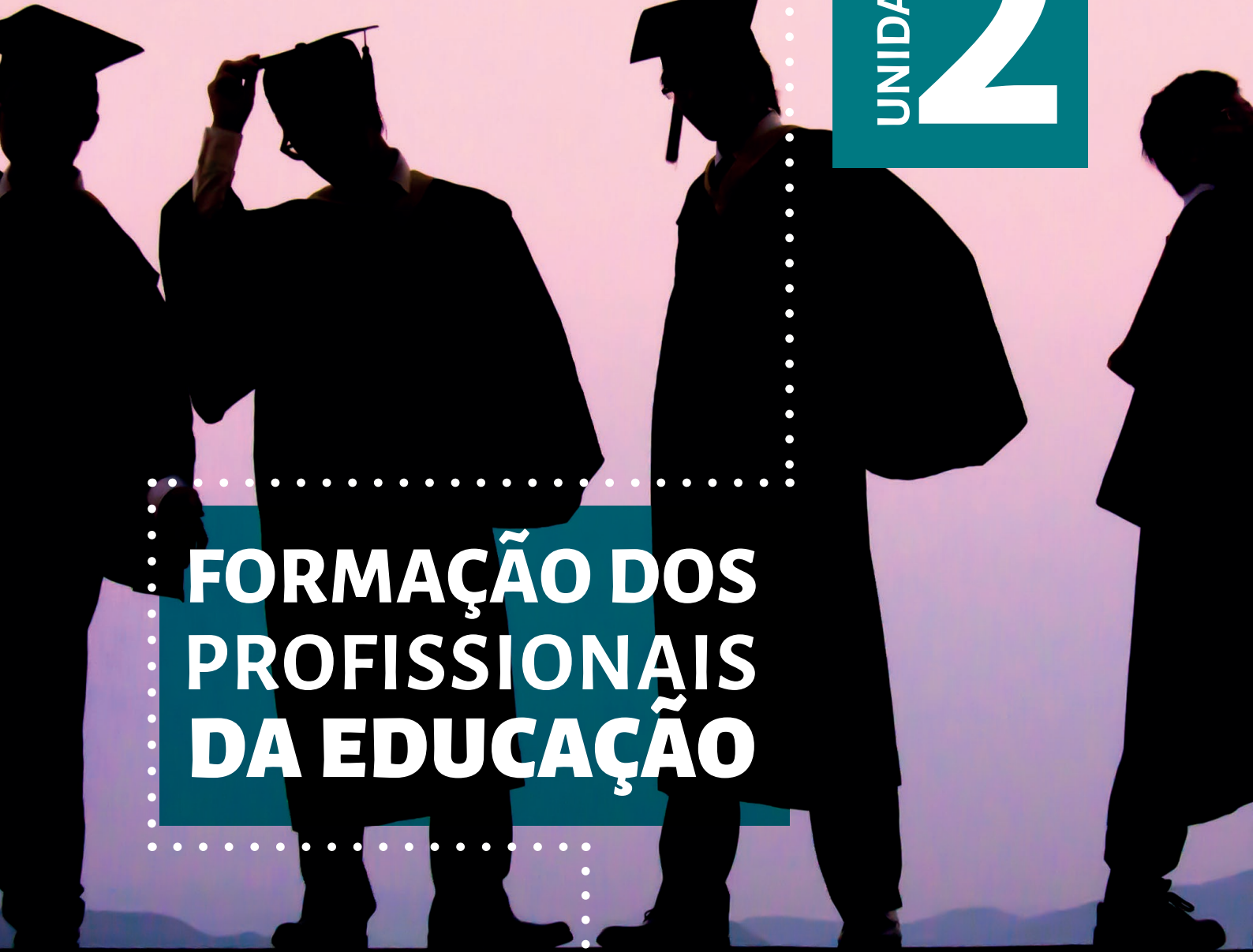
XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

WEFFORT, Francisco. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

UNIDADE
2

**FORMAÇÃO DOS
PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO**



OBJETIVO DA UNIDADE

Promover debates sobre a importância das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, do Plano de Carreira dos Profissionais da Educação e desenvolver atitudes reflexivas sobre o papel social e político do professor na construção de uma educação de qualidade para todos os níveis escolares.

INTRODUÇÃO

A partir do dia 05 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal do Brasil, tem-se aprofundado o debate sobre a importância da valorização dos professores. O Art. 206, da CF/88, no qual estão estabelecidos os princípios que norteiam o ensino, declara, em seu Inciso v, que a: “valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”. Estas determinações constitucionais foram reproduzidas nas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais.

A LDB/96 tem o “Título VI – Dos Profissionais da Educação”, composto de sete artigos, destinados a orientar essas ações.

Em 06 de agosto de 2009, foi sancionada pelo Presidente da República a Lei nº 12.014 que estabelece uma nova redação ao Artigo 61, definindo com muita clareza quem são os profissionais da educação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), aprovado em 20 de junho de 2014, pela Lei nº 13.005, estabelece Metas e Estratégias voltadas para atender a Formação dos Profissionais da Educação.

O Conselho Nacional de Educação, que tem as funções normativas e de supervisão dos sistemas de ensino, tem expedido resoluções que tratam desse tema.

Portanto, não nos faltam leis reguladoras. O que falta, talvez, seja a vontade política de resolver a curto e em médio prazo as mazelas educacionais, que atrasam o desenvolvimento do país. Com ações positivas, ofereceremos um ensino de qualidade para todos, facilitando o acesso e uma permanência mais estável nas instituições escolares.

2.1 DIRETRIZES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Cláudio Emelson Guimarães Dutra



Fonte: Equipe Multidisciplinar (2016).

A formação docente é um dos assuntos mais comentados no cenário da educação mundial. Muito provavelmente porque, nos últimos dois séculos, novas funções foram atribuídas à escola e, conseqüentemente, novas demandas na sua relação social.

Dessa forma, a escola atual passa a ocupar um novo “locus”, partindo da produção política, cultural e econômica dos sujeitos sociais. Por isso, é imprescindível repensar as funções de todos os sujeitos que lhe garantem sentido e movimento, tanto os pais, os alunos, os profissionais da educação e a comunidade.

As políticas públicas da Educação Básica devem ser observadas com um novo olhar pelo Estado. Nesse processo, o professor é sujeito de fundamental importância na reinvenção escolar, pela força social e política que exerce na construção da democracia inclusiva e necessária para a evolução social.

A LDB/96 define o perfil do profissional para atuar na educação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.

§ 7º (VETADO).

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

O professor, nesta perspectiva educacional, tem o direito de uma formação que o habilite e, principalmente, o qualifique como um profissional capaz de atuar de maneira interativa com o tempo e o espaço em que vive, de modo que possa contextualizar sua prática docente.

Esta perspectiva estabelece uma estreita relação entre a educação de qualidade e a formação dos educadores. Além disso, possibilita pensar que somente com professores valorizados e conscientes de sua responsabilidade pública e social será possível efetivar uma educação básica de qualidade, promotora do desenvolvimento global do ser humano.

Se os dispositivos legais descritos no art. 67 da LDB/96 forem cumpridos na sua plenitude, com certeza teremos efetivamente a valorização dos profissionais da educação, porque são apresentadas metas objetivas e concisas a serem alcançadas.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 50 do art. 40 e no § 80 do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação.

O contexto educacional atual exige a definição de políticas mais eficazes para a formação de profissionais da educação. Ao realizarmos uma retrospectiva pelos programas de formação continuada de professores a partir da década de 1980, constatamos que não foram atingidos os resultados desejados, situação atribuída especialmente à persistência de investimentos realizados de forma isolada e fragmentada.

Nos anos 1990, prevaleceu a organização de programas de formação profissional em múltiplas atividades, de forma descontínua e desvinculada da prática dos educadores.

No início do século XXI, as políticas públicas destinadas à formação de professores têm alcançado lentamente um avanço significativo, em razão dos diversos debates que têm ocorrido em nível nacional, na tentativa de apontar os melhores caminhos no sentido de qualificar a educação.

A LDB/96 assinala que é incumbência da União o estabelecimento de normas para o funcionamento da Educação Superior, mas cabe ao Conselho Nacional de Educação (CNE), por definição prescrita na Lei nº 9.131, de 1995, exercer a função normativa e de supervisão na área educacional.

O Conselho Nacional de Educação tem a missão de elaborar e aprovar as DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, que entrarão em vigor após a homologação do Ministro da Educação e publicação no Diário Oficial da União.

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” foram aprovadas pela Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que vigorou até junho de 2015, mas foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”.

Destacamos, da mesma:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no

trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

[...]

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

Essas Diretrizes constituem-se de um conjugado de normas, princípios e procedimentos que necessitam ser observados e, consequentemente, cumpridos em cada estabelecimento de ensino superior.

No entanto, essas questões não esgotam a totalidade dos problemas. Constata-se que a definição de políticas para a formação de professores ainda é uma das mais complexas ações e, provavelmente, o maior desafio enfrentado pelos sistemas educacionais nas três instâncias governamentais em que se organizam.

Para o estabelecimento destas políticas, não basta apenas considerar a demanda por programas que atendam às reais necessidades dos professores e dos estudantes. É extremamente importante, também, compreender a existência de algumas desarticulações históricas nos programas de formação de professores que problematizaram a otimização dos investimentos e fragilizaram os sistemas na conquista dos resultados esperados.

Frente a essa realidade, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação compreende que a urgência da promoção de políticas articuladoras da formação inicial e continuada constitui um fator de relevância na valorização dos profissionais da educação. Tal valorização está associada à democratização do acesso à escola,

garantindo a permanência e sucesso escolar, à democratização da gestão e à democratização do conhecimento, promovendo avanços para o alcance da qualidade social na educação brasileira.

Procure aprofundar os seus conhecimentos sobre a Formação dos Profissionais da Educação – estude e analise as determinações contidas nas Metas nº 15; 16 e 17 do Plano Nacional de Educação – PNE/2014,

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

O PNE encontra-se disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

2.2 PLANO DE CARREIRA

Cláudio Emelson Guimarães Dutra



Fonte: Office work things por Viktor Hanacek.

O plano de carreira é um instrumento central para a educação. A luta do professor por um plano de carreira é antiga. Atualmente (segunda década do século XXI), a educação encontra-se em uma posição privilegiada, do ponto de vista das políticas públicas. Talvez seja o único setor que possua legislação própria, com parâmetros de construção de plano de carreira estabelecidos, o que significa um enorme avanço, no que diz respeito aos marcos regulatórios. No entanto, as ações para a sua efetivação ainda estão distantes de alcançar estes objetivos legais.

A LDB/96 determina a valorização dos profissionais da educação,

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos **planos de carreira** do magistério público (grifo nosso).

O PNE-2014/2024 tem como meta:

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de **planos de Carreira** para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (grifo nosso).

Algumas observações devem ser realizadas pelas entidades que precisam elaborar um plano de carreira para os profissionais do magistério. Primeiramente, o plano de carreira deve ser elaborado de

maneira desvinculada do estatuto do magistério. A maneira mais correta de construção de um plano de carreira é o que constitui, do ponto de vista do magistério, o cargo único de professor. Dentro dessa carreira, têm-se a função de docente, ou seja, aquele que trabalha em sala de aula, e a função de gestor educacional ou pedagogo, aquele que vai trabalhar a concepção pedagógica do sistema.

Esse mecanismo permite ao sistema uma melhor rotatividade do profissional, possibilitando uma circulação de acordo com sua formação, ou seja, ele pode atuar em qualquer nível de formação dentro dessa concepção.

Através do plano de carreira, são instituídos os salários, assim como as promoções e os benefícios. Na constituição de um plano de carreira, é necessário enumerar instrumentos que possibilitem o incentivo profissional e a valorização do professor. Essa questão da valorização salarial está vinculada diretamente ao tamanho do financiamento da educação. É necessária a concepção de um financiamento que envolva todos os níveis de modalidades de ensino.

Finalmente, dois pontos especiais são importantes na questão salarial: a evolução da formação e a qualificação profissional. Esses são instrumentos básicos para construir um plano de carreira. A participação e o debate com relação às concepções do plano de carreira são extremamente importantes. Não adianta a construção de uma mera peça jurídica, com alguns instrumentos que fogem à concepção pedagógica, sem a participação efetiva dos professores na construção do plano. É preciso unir a concepção de valorização do profissional com o pedagógico.

A construção de um plano de carreira passa, basicamente, pela discussão entre os trabalhadores da educação e os sistemas de ensino. Falta, na grande maioria dos profissionais, um conhecimento maior sobre como atuar nessa situação e como fazer com que a questão da construção de um plano de carreira não seja meramente uma peça de cumprimento de lei, mas de valorização da educação como um todo.

Vale destacar que cada sistema, ou seja, cada Município, Estado ou empresa privada, tem seu próprio plano de carreira – ele não é único ou universal.

Para saber mais sobre Plano de Carreira, estude a Resolução nº 3, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de 08 de outubro de 1997. Encontra-se disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEBO397.pdf>.

2.3 EDUCAÇÃO CONTINUADA

É importante destacar que todos os avanços conquistados e alocados na LDB/96 e demais documentos voltados para a formação dos profissionais da educação são resultados das muitas lutas históricas dos diversos setores organizados na área educacional. Dentre estes, se reconhece o prescrito no inciso II do Art. 67 da LDB/96: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Para aprofundar o conhecimento sobre Educação Continuada, recomenda-se a leitura do texto a seguir:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: REFLEXÕES SOBRE OS SABERES E FAZERES NA ESCOLA

Doris Pires Vargas Bolzan

A escola, tal como está organizada hoje, vem buscando caminhos para dar conta de sua tarefa de ensinar. Para tanto, sua preocupação primeira é com o processo de aprendizagem. Entretanto, observamos que a prática escolar tem se mantido arraigada ao passado, deixando, muitas vezes, de avançar em direção às velozes transformações do mundo. Assim, se faz necessário pensar na dimensão do espaço escolar, colocando como ponto de partida desta reconstrução a reflexão sobre os saberes e fazeres que a escola vem produzindo ao longo de sua existência.

Nessa mesma direção é imprescindível a permanente adequação de seu corpo docente, bem como a valorização da criatividade, da interação entre pares, da apropriação dos conhecimentos teóricos e pedagógicos e dos recursos tecnológicos, disponíveis para qualificação do processo de escolarização (BOLZAN, 2001, 2002).

É para essa “escola contemporânea” que precisamos estar preparados, pois a velocidade das transformações dos saberes não permite que a escola centre-se apenas nos seus fazeres, assumindo papel de transmissora de conteúdos. A escola precisa avançar, uma vez que o processo informativo não está restrito a ela. A escola precisa preparar os sujeitos que por ela passam para promover mudanças, pois o conhecimento passa a adquirir sentido e significado quando favorece elos entre o saber e o saber fazer – isto é, enfatiza a práxis, aproximando o conhecimento teórico e o conhecimento prático.

A consideração sobre os conhecimentos prévios que o sujeito traz para a escola é o primeiro passo para que possamos estabelecer os

caminhos que pretendemos trilhar, definindo os saberes a serem explorados e desenvolvidos no currículo escolar.

Assim, a escola retoma sua função de espaço de ensino e de aprendizagem, enfatizando a simultaneidade destes processos, mas não sua reciprocidade. Acreditamos que, à medida que ensinamos, também aprendemos e, quando o outro aprende, também nos ensina. Desse modo, compreender os modos de construção dos sujeitos aprendizes é possível a partir do momento que o professor ou professora coloca-se como alguém que, ao pensar o ensino, espera também construir novos saberes, através da reflexão sobre o processo de aprendizagem dos/as estudantes, bem como de seu fazer pedagógico. Isso tudo nos leva a pensar sobre os papéis que ambos podem desempenhar no dinamismo da relação escolar – ambos são sujeitos de aprendizagem, mesmo que sob óticas diferentes (PERNIGOTTI et al., 1999, p. 16).

Contudo, inicialmente, cabe ao professor mediar a relação dos/as estudantes com o conhecimento, assumindo que ambos são descobridores, construtores, produtores de saberes na escola ou fora dela. Desse modo, novas perspectivas descortinaram-se com as abordagens sobre a cognição humana, uma vez que os sujeitos nesse processo apresentam diferentes estilos cognitivos, ritmos de aprendizagem e modos de aprender.

Portanto, a construção de uma proposta pedagógica na escola pressupõe o atendimento

às demandas da sociedade atual, caracterizada pela velocidade de transformação e diversidades culturais, bem como pela variedade de estilos de aprendizagem, assim essa é uma tarefa que precisa ser construída solidariamente, pelos participantes envolvidos nesse contexto (PERNIGOTTI et al., 1999 p. 17).

Logo, o ensino necessariamente precisa partir do real e do que está posto em sala de aula, pois os/as estudantes vêm carregados de conhecimentos prévios e possuem modos próprios de aprender. Sabe-se que um trabalho dessa natureza precisará ser apropriado por professores/as e estudantes envolvidos/as neste processo, em busca de significações e recontextualizações próprias e permanentes de seus saberes e fazeres.

Práticas Escolares e Formação Docente: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado

No contexto da investigação educacional no Brasil, podemos destacar estudos realizados por Freire (1997), cujo trabalho sobre a formação

docente e a importância de uma prática educativa reflexiva é destaque. O autor considera que a docência não pode existir sem a ética, sem a estética ou sem a consciência da inconclusão, da criticidade. Em suas palavras: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1997, p. 24). Destaca ainda sua preocupação com o compartilhar entre quem ensina e quem aprende, dizendo que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p. 25).

Nesse sentido, ensinar exige tomada de decisões conscientes, comprometimento, apreensão da realidade, criticidade, reconhecimento e assunção da identidade cultural de educadores e educandos, respeito aos saberes dos educandos, disponibilidade para o diálogo, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, reconhecimento que a educação é ideológica, rigorosidade metódica e muita pesquisa.

Escrever sobre esses temas configura-se como uma forma de discutir a dinâmica do processo educativo, tanto de educadores, quanto de educandos, transformando a prosa em verso, dando conotações ou metaforizando aspectos da teoria, com o intuito de compreendermos mais e melhor a prática educativa. O mesmo autor afirma que “(...) o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital, onde há vida há inacabamento” (FREIRE, 1997, p. 55), mantendo-se obstinado quanto à problematização do futuro, recusando-se a aceitar a sua inexorabilidade.

Desse modo, os indícios encontrados sobre as concepções dos professores acerca do trabalho docente e de suas expectativas sobre a didática e o campo de atuação de seus especialistas nos permitiram elencar alguns pontos intervenientes no trabalho docente: (1) os professores parecem atribuir influência especial aos fatores socioeconômicos (baixos salários, condições de vida), aos fatores psicológicos (estudantes carentes, sem vontade de aprender) e às condições materiais (falta de livros, matrizes, laboratórios, bibliotecas) para realização de seu trabalho; (2) os/as professores/as atribuem pouco valor a seu trabalho cotidiano, percebem a distância entre a teoria e a prática e sua implicação no desempenho da docência; (3) os/as mestres/as apresentam posições contraditórias quanto à idealização de sua função docente e a importância do seu papel assistencial, maternal, afetivo e até vocacional, imprescindível na vida dos/

as estudantes; e (4) os/as professores/as sugerem que a didática é um modelo idealizado de tarefas normativas, raramente cumpridas. Assim, afirmar que os professores, frequentemente, descrevem seu trabalho como bom, sem encontrar nenhum problema didático a ser discutido, maximizando os determinantes sociais e afetivos, atribuindo pouca ou nenhuma importância ao repensar a prática e redimensioná-la, é preocupante quando visamos melhorar a qualidade do trabalho pedagógico (BOLZAN, 2001, 2002, 2012, 2013).

Assim, ao tratarmos da construção do conhecimento do/a professor/a sobre o ensino, é possível evidenciar dois aspectos principais que se destacam nesse processo. Um deles diz respeito à preocupação docente acerca das condições socioeconômicas dos/as estudantes, o que tem significado um obstáculo para um ensino eficaz. O outro refere-se às percepções dos/as professores/as e suas ações, decorrentes das condições nas quais desempenham suas atividades docentes.

O primeiro aspecto centra-se na suposição dos/as professores/as de que há impossibilidade de superar obstáculos dessa natureza, eles/as os consideram intransponíveis. O segundo aspecto envolve um problema ético, isto é, os/as professores/as dizem que os problemas que enfrentam ocorrem porque não tiveram uma formação profissional adequada. Mesmo assim, esses/as professores/as acreditam e valorizam o caráter formativo da prática escolar, mais pelo que aprenderam sobre a realidade dos/as estudantes do que pela forma como aprenderam a ensiná-los/as.

Por fim, evidencia-se que as mudanças na prática cotidiana são paulatinas, contraditórias e lentas, exigindo uma longa trajetória para a transformação da prática docente. Faz-se necessário, dessa forma, um trabalho de apropriação teórica da parte dos/as professores/as, o que ocorrerá gradualmente. Nesta perspectiva, conhecer como os/as docentes constroem seus saberes é um dos elementos essenciais para efetivar mudanças na formação futura desses profissionais.

Assim, a apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana apontam para a valorização do uso e da elaboração de casos de ensino para aprendizagem profissional da docência. Através da exploração desses casos, é possível explicitar o conhecimento pedagógico de conteúdo envolvido nessa construção e as possibilidades de ponte entre teoria e prática.

Os estudos ora tratados apontam para a importância de avançarmos na direção de nossa temática, *formação docente e práticas es-*

colares, discutindo questões tais como: a tomada de consciência do papel do/a professor/a na reflexão e reorganização da prática cotidiana, ou seja, da intervenção pedagógica, previamente pensada e, conseqüentemente, implementada na escola; suas contribuições ou interferências na construção dos saberes docentes; e as possibilidades de superação dos problemas ditos de aprendizagem ou nas práticas de ensinagem.

Ensinagem: é um neologismo utilizado na área da psicopedagogia, aqui entendido como intervenção didática, uso de estratégias didático-pedagógicas e sua correlação com a temática da investigação.

Nessa direção, alguns pesquisadores estrangeiros, preocupados com as questões de formação profissional e saberes docentes, têm dedicado seus estudos. Entre eles temos: Schön, (1992, 1997), Pérez Gómez (1997), Edwards e Mercer (1994), Nóvoa (1997), Coll e Edwards (1998) e Garcia (1999).

Schön (1992, 1997) centra-se na importância do desenvolvimento da atividade prática como ponto de partida para reflexão. Em suas palavras, a reflexão na ação é uma forma de aprender através do fazer. Uma boa prática profissional depende menos de conhecimento objetivo ou de modelos rigorosos, que da capacidade de refletir antes de tomar decisões, sobretudo naqueles casos em que não podemos aplicar as teorias disponíveis. Segundo suas pesquisas, há um grande empenho, nos centros de formação de docentes, em utilizarem teorias científicas standardizadas, para aplicá-las a problemas simples. Essa atitude resulta inoperante ao profissional, quando este precisa objetivamente enfrentar problemas do mundo real e solucioná-los. O mesmo autor oferece um novo enfoque para a formação profissional, em especial do professor, observando que esses centros precisam ajudar aos estudantes e profissionais em formação continuada a encontrar soluções adequadas para a superação de suas inquietudes e dúvidas profissionais, demonstrando segurança e domínio sobre os problemas que poderão surgir no cotidiano de suas atividades. Schön (1992) mostra, exemplificando como se faz a interação da teoria com a prática, através do trabalho em ateliês de arquitetura. A partir de problemas práticos, o sujeito interage com seus parceiros, buscando soluções para questões encontradas, através de um processo de ensino reflexivo e interacional.

Pérez Gómez (1997) aprofunda o temário de Schön, dedicando seus estudos à formação do professor exclusivamente. Em seu trabalho, busca romper com o modelo clássico de professor/a, transmissor de conhecimentos, técnico, executor de rotinas, planejador de atividades, para construir um novo perfil profissional. O/A professor/a será

aquele que toma decisões, cria durante sua ação pedagógica, discute, avalia e reconstrói essa ação na reflexão sobre a atividade. O autor diz que o pensamento prático dos/as professor/as é de importância vital, para compreender o processo de ensinar e de aprender, possibilitando uma mudança radical nos programas de formação profissional. Em suas palavras: “a nova epistemologia da prática conduz necessariamente a uma reconsideração radical da função do professor como profissional e, em consequência a uma mudança profunda, tanto da conceptualização teórica da sua formação como do processo do seu desenvolvimento prático” (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p.107).

Nóvoa (1997), em seus estudos, destaca a importância de uma visão global sobre o sistema educativo, fazendo um balanço positivo sobre o esforço realizado nas transformações da formação profissional de docentes. Contudo, reconhece a fragilidade de muitas ideias científicas acerca da formação docente, apontando para a dificuldade de implementar programas inovadores e de qualidade.

A discussão sobre a construção de conhecimento na escola e o conhecimento profissional docente implica olhar para além das questões técnicas, centrando-se nas dimensões ética e política como uma exigência da tarefa educativa. Logo, discutir a prática pedagógica dos/as professores/as – demonstrando que a construção de conhecimento está embasada na compreensão do saber-fazer cotidiano e sua relação com o saber científico – é essencial. Essa tarefa permite compreender com clareza como os/as professores/as constroem seu conhecimento e quais suas reais possibilidades de avançar em direção a um novo formato de ensino, de maneira coerente com os fins socialmente estabelecidos pela educação.

Os/as professores/as são agentes imprescindíveis para manter ou transformar as pautas básicas do ensino tradicional. Sem uma implicação ativa, consciente e interessada será impossível estabelecer mudanças na realidade vigente. A estrutura do conhecimento prático dos/as professores/as (regras, princípios práticos, imagens e aplicações) difere, à medida que as pautas de discussão vão sendo introduzidas durante a reflexão conjunta sobre a situação didático-pedagógica a ser analisada. É possível destacar, entre as implicações práticas desse estudo, a possibilidade de instaurar o debate sobre a sabedoria atribuída aos/as professores/as e o favorecimento da aprendizagem de docentes inexperientes.

Se quisermos compreender como o discurso contribui para a construção do conhecimento em aula, é necessário observar, integrar e inter-relacionar a atividade discursiva dos participantes com as formas de organização que a atividade conjunta adota no transcurso dos processos de ensino e de aprendizagem (COLL; EDWARDS, 1998, p.11).

Portanto, faz-se necessário buscar conceitos alternativos àqueles tradicionalmente propostos e utilizados a partir dessa perspectiva teórica, capaz “de fazer jus ao discurso de professores e estudantes como instrumento psicológico e cultural que permite construir conhecimento escolar” (COLL; EDWARDS, 1988, p. 10). Nesse sentido, as pesquisas mostram que a apresentação, a recepção, o compartilhamento, o controle, a discussão, a compreensão ou a má compreensão do conhecimento em aula se estabelece a partir de um conhecimento social que se revela mediante uma minuciosa atividade conjunta. Assim, o debate atual sobre formação de professores e as mudanças educacionais na escola, bem como sobre a prática discursiva como instrumento essencial na construção compartilhada, são fatores essenciais na reorganização da ação docente. O propósito do raciocínio prático não é somente obter uma melhor interpretação das práticas docentes, mas de algum modo melhorá-las; tem muito sentido utilizar histórias que pretendam explorar não só o âmbito do real, mas também o do possível. Nesse caso, a exploração de histórias fictícias sobre situações de ensino é uma maneira de abrir outros mundos para os/as professores/as. Através das conversações/falas e problematizações, encontra-se uma boa forma de ensinar. Partir de relatos das ações pedagógicas cotidianas, para compreender como se constituem os saberes docentes sobre os conteúdos da aprendizagem, parece ser uma mediação natural entre os/as docentes e estudantes e entre os/as professores/as e seus pares (BOLZAN, 2001, 2002, 2012, 2013). Portanto, o saber pedagógico sobre os conteúdos é definido como a forma pela qual os/as professores/as conhecem e compreendem sua matéria.

Refere-se, primeiramente, à substância da disciplina: informação fática, princípios organizadores e conceitos centrais; em segundo lugar, refere-se à maneira como se estrutura a disciplina, quais os marcos teóricos que combinam, organizam e conferem sentido ao saber; e, em terceiro, refere-se à dimensão do saber sintático, aquele que está de acordo com as regras. Assim, o saber pedagógico de conteúdo é uma maneira prática de conhecer a matéria.

Nesse sentido, a falta de conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado pelo/a professor/a pode afetar o nível de compreensão dos/as estudantes, seja pela dificuldade em falar sobre o tema, seja pela maneira de formular as propostas de trabalho. O domínio do conhecimento pedagógico dos conteúdos deve servir para que os professores sejam capazes de organizar as situações de ensino, considerando a estrutura disciplinar e as características dos/as estudantes. Em definitivo, esse domínio é básico na formação profissional. Logo, o processo cognitivo, marcado pela reflexão, constitui-se como um fator preponderante para a redimensão do fazer pedagógico, pois o ato de refletir sobre a prática exige uma desconstrução e uma reconstrução das formas de intervenção didático-pedagógicas ao longo desse processo.

Assim, acreditamos que obteremos um avanço sobre as questões pedagógicas, à medida que buscarmos compreender as relações recíprocas existentes entre o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático) (BOLZAN, 2001, 2002, 2012, 2013).

Nessa perspectiva, os estudos vygotskyanos apontam para importância de investigações que levem em conta o processo de pensamento do professor e suas formas de conceber e desenvolver o ensino. Logo, é relevante explicitar como este sistema de concepções pessoais desdobra-se, transformando-se em conhecimento compartilhado.

Esse processo de transformação implica na apropriação dos conhecimentos prévios dos professores, apreendidos na formação profissional, e sua relação com a prática pedagógica (o conhecimento da prática, tanto quanto o conhecimento mediado pela prática), desenvolvida no cotidiano escolar. Há uma interação dialética entre esses conhecimentos, que se referem a uma compreensão mais profunda do que pode ser considerada a base da competência do indivíduo num domínio específico.

Vygotsky (1994, 1995) sugere que o desenvolvimento em um domínio específico tem início em uma regulação social externa, levando em conta os discursos que permeiam esse domínio. Esses discursos, por sua vez, servem de influência social para o pensamento. Assim, podemos dizer que todo o ato de fala sobre um entendimento comum pode tornar evidente a compreensão do outro. Frequentemente, um indivíduo pode ter uma compreensão parcial de aspectos de uma teoria, mesmo permanecendo sem compreendê-la no seu

todo, pois nunca a discutiu com ninguém, nem mesmo confrontou pontos de vista comuns ou divergentes.

No transcorrer de uma conversação, os indivíduos têm oportunidade de dizer tanto seus entendimentos, quanto seus mal-entendidos. A possibilidade de colocar o pensamento em palavras favorece ao indivíduo a conscientização de sua compreensão, ou não, sobre os temas em discussão, além de favorecer que um elemento do grupo sirva de estímulo auxiliar, criando-se a oportunidade de esclarecer e discutir os temas obscuros para os indivíduos no grupo. Quando pensamos em estímulos auxiliares, estamos pensando em uma forma de influir sobre o ser humano, estimulando suas condutas, mexendo com suas vivências e experiências, provocando novas ações e respostas durante o processo de reflexão, fator preponderante na mediatização das atividades.

À medida que o processo de discussão se realiza, se estabelece, através da narrativa/atividade discursiva – dinâmica processual de desenvolvimento do discurso/conjunto de vozes em interação, a possibilidade de reorganização e refinamento das ideias, concepções e saberes no e pelo grupo, favorecendo a construção compartilhada do conhecimento pedagógico.

Pensar e discutir sobre a forma como apreende as construções dos/as estudantes, refletir sobre as situações de ensino ou como ensina e é ensinado, fazer-se um verdadeiro artífice do processo educativo, buscar ser um/a professor/a reflexivo/a, isso tudo "(...) se aprende antes de tudo observando, conversando e trabalhando com os colegas" (COLL; EDWARDS, 1998, p. 60). Nesse sentido, as conversas e as discussões servem para interpretar a prática, favorecendo a reflexão sobre a complexidade dos conhecimentos. Os relatos permitem-nos imaginar e sentir as experiências dos outros e, quem sabe, transformarmos nossa forma de saber-fazer.

Quando pensamos sobre o processo de ensinar e de aprender, é preciso salientar a importância do papel do/a professor/a, colocando-o em evidência. O/a professor/a reflexivo/a aprende a partir da análise e da interpretação da sua própria atividade, constrói, de forma pessoal, seu conhecimento profissional, o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado (SCHÖN, 1997; FREIRE, 1997). Ao refletir sobre sua ação pedagógica, ele estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pelo currículo escolar

Ao longo desse trabalho, a atividade discursiva e a narrativa serão entendidas como sinônimas, uma vez que é durante o desenvolvimento da atividade discursiva que as narrativas são produzidas.

através do corpo diretivo (coordenação pedagógica e direção) ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele/a próprio/a um/a produtor/a de conhecimento profissional e pedagógico.

Durante o processo de reflexão, o/a professor/a, muitas vezes, deixa emergir seus esquemas implícitos ou mesmo suas construções teóricas, formuladas desde a formação acadêmica, tentando aproximá-las de sua problemática atual. Ao refletir, ele/a passa a pensar sobre a situação passada, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que virá a propor e organizar. Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas. Assim, refletir sobre o saber e o saber-fazer implica em processos racionais e intuitivos e esses processos, por sua vez, fazem parte do pensamento prático do professor (PÉREZ GÓMEZ, 1997; FREIRE, 1997, BOLZAN, 2001, 2002).

Nesta perspectiva, podemos identificar as diversas etapas, nas quais o professor pode exercitar seu processo de reflexão. Primeiramente, quando ele se coloca como alguém capaz de surpreender-se com os/as estudantes. Num segundo momento, ao pensar sobre essa situação, buscando compreender o motivo de sua surpresa. Em seguida, ao reformular o problema, provocado pela situação, a fim de que os estudantes possam demonstrar o quanto compreenderam da proposição. E, por fim, quando propõe uma nova tarefa, testando sua hipótese sobre a forma de organização e atuação dos/as estudantes (SCHÖN, 1997).

No entanto, em nossos estudos, evidenciamos que em algumas escolas, frequentemente, o/a professor/a não leva em conta esse processo, nem tampouco, considera as concepções prévias que os/as estudantes têm. Dificilmente, os/as professores/as discutem estas questões, desconstruindo suas hipóteses e formulando novas ideias a respeito de como os/as estudantes aprendem (BOLZAN 2001, 2002). Comumente, o/a professor/a diz o que deve ser e como deve ser aprendido, a partir de uma listagem dos conteúdos, restando aos/as estudantes adaptarem-se à realidade ou ficarem de fora (processo de exclusão e marginalização), pois não se enquadraram. Esse

tipo de ensino está relacionado à execução e à repetição, no qual os/as estudantes realizam a tarefa, dominando o procedimento de resolução e não pensando sobre o que significa resolvê-la e quais são os caminhos possíveis para chegar à solução (COLL; EDWARDS, 1998).

Para Freire (1997) e Perreneud (1999), faz-se necessária uma proposição de ensino que considere as construções do/as estudantes, com um/a professor/a que atue como protagonista da ação pedagógica, mostrando-se curioso/a, prestando atenção naquilo que o/a estudante diz/não diz ou faz/não faz, colaborando para que ele/a seja capaz de articular seus conhecimentos prévios com os conhecimentos escolares construídos ou apropriados ao longo de sua escolarização inicial. Esses últimos são aqui entendidos como conhecimentos institucionalizados que compõem o currículo explícita e implicitamente, conjunto de conteúdos/saberes disciplinares a serem explorados formalmente pela escola, “conhecimentos organizados, culturalmente, em saberes ou disciplinas específicas” (COLL; EDWARDS, 1998, p.85).

Assim, podemos compreender o conhecimento escolar, a partir de, pelo menos, quatro perspectivas. Primeiro, como um produto acabado e formal (visão tradicional); segundo, como um produto acabado e formal de carácter técnico (visão tecnológica); terceiro, como um produto aberto, gerado em um processo espontâneo (visão espontaneísta e ativista); e quarto, como um produto aberto, gerado por um processo construtivo e orientado (visão investigativa). Esse último pode ser entendido como um tipo de conhecimento caracterizador de um modelo de ensino que considera básica a reflexão sobre a atividade pedagógica, exigindo do professor a capacidade de individualizar a situação de ensino – ou seja, considerar que, em um grupo, cada indivíduo precisa ser reconhecido como autor de suas construções e o professor precisa compreender as possibilidades e limites de cada participante desse processo, ao mesmo tempo em que promove a troca de experiências através da interação entre pares.

A construção coletiva dos conhecimentos, sob esta ótica, implica o estabelecimento de uma rede de ZDPs - que é um conjunto ou estrutura que está organizada, a partir de conexões entre diversas ZDPs. Isto pressupõe um processo de interação e de mediação entre o exterior do indivíduo (regulação interpsicológica) e seu interior (regulação intrapsicológica), de maneira que as interações e as mediações favoreçam as trocas cognitivas e os sujeitos avancem em suas construções. A regulação interpsicológica implica a circunstância em

que o sujeito aprende a regular os seus processos cognitivos, seguindo indicações de outros companheiros mais capazes ou de adultos. Produz-se, então, um processo de interiorização, mediante o qual aquilo que pode fazer ou conhecer com a ajuda deles, transforma-se progressivamente em algo que pode fazer ou conhecer por si mesmo – ou seja, a regulação intrapsicológica (BOLZAN, 2001, 2002).

O processo de interação caracteriza-se pela atividade compartilhada, sendo dirigida conjuntamente pelos sujeitos envolvidos nesse processo. A base de toda a atividade cooperativa é a ação conjunta, estabelecendo-se uma teia de relações que compõe o processo interativo de funcionamento assimétrico.

Nesse sentido, Vygotsky (1994, 1995) sugere que a interação pode ser vista a partir de duas perspectivas. Primeiramente, pode surgir como um processo suscitador ou modulador, ou seja, como os processos sociais interativos. Depois, podem desempenhar um papel formador e construtor da atividade, isto é, os sujeitos, através de estímulos auxiliares, criam com a ajuda de instrumentos e signos, novas conexões no cérebro, conferindo significado a sua conduta, ativando suas ZDPs, em um processo de reflexão que se amplia, a partir das trocas cognitivas. A ideia vygotskyana é de que o interpsicológico constitui o intrapsicológico.

Assim, podemos dizer que a análise do processo interativo tem sua base alicerçada na reflexão sobre a atividade, o que pressupõe uma constante reestruturação do fazer cotidiano, tendo como referência um longo caminho a ser desconstruído, reconstruído e consolidado, a partir do aproveitamento do potencial cognitivo dos sujeitos deste processo – ensinantes/aprendentes. Ensinante(s) e aprendente(s) são papéis assumidos pelo(s) sujeito(s) que, simultaneamente, ensina(m) e aprende(m).

Sabemos, entretanto, que essa reestruturação não garante a interrupção, a surpresa ou as digressões sobre uma tarefa; o processo interativo e mediacional pode intervir na rota do trabalho. Então, o que conduz o/a professor/a a tomar um novo rumo na sala de aula, modificando sua proposta de ação pedagógica? Qual a relação entre o seu pensamento e as decisões interativas que modificam sua pauta de trabalho?

A conduta do professor, diante da proposta de trabalho com os/as estudantes, poderá levá-lo, inicialmente, a dois caminhos. Primeiro, ao apresentar a proposta de atividades, o professor pode perceber uma “adequação”, por parte dos alunos, às suas proposições, o

que seria entendido como compreensão do discurso escolar; ou ainda, poderia tratar-se apenas da execução de uma ação, baseada em fragmentos de reflexões, observações ou evocações desarticuladas ou, ao contrário, a reflexão e a reorganização de seus esquemas poderiam estar firmemente evidenciadas na sua produção, seja na construção de um texto, na solução de problemas etc. Segundo, o/a professor/a percebe que não há respostas a sua proposta, o/a estudante realiza atividades paralelas, desenvolvendo a ilegalidade escolar, aqui entendida como condutas que denotam desinteresse/dispersão, ficando em desacordo com a proposta pedagógica. Essa situação levará o/a professor/a a rever o que propôs e dispor-se a novas alternativas, a modificar sua proposta, a repensá-la, ou manter a mesma proposição, responsabilizando o aluno pelo fracasso.

Contudo, à medida que o/a professor/a não se sente responsável pelo fracasso ou sucesso do/a estudante, é pouco provável que ele/a busque qualificar sua ação docente e, portanto, retomar sua própria trajetória de construção de saberes. O que os/as docentes pensam sobre o suposto fracasso ou o êxito dos/as estudantes e sobre os fatores que influenciam essas interpretações dizem respeito a seu conhecimento pedagógico. A busca da compreensão a respeito da possível relação existente entre as concepções sobre o ensinar/aprender do/a professor/a e sobre o rendimento/sucesso/fracasso dos/as estudantes também dizem respeito a esse conhecimento pedagógico.

Nesta perspectiva, a constituição do conhecimento pedagógico acontece por, pelo menos, duas vias: a orientação pedagógica, entendida aqui como um conjunto de formas de intervenção didática, desenvolvidas pelos/as professores/as na prática cotidiana, a partir de seus conhecimentos sobre a matéria a ser desenvolvida e o modo de ensiná-la; e o papel do/a professor/a, que tem implicação direta na forma de apropriação da sua função de mediador/a e organizador/a das situações de ensino.

O que os/as docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e à sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de escolarização.

As crenças e concepções teóricas implícitas que os professores têm acerca de seu fazer pedagógico podem sinalizar a maneira como eles processam as informações e como percebem as formas de intervenção didática, como marco de referência para sua prática, construindo seu conhecimento pedagógico de forma compartilhada.

O conhecimento pedagógico é um conceito base, por se tratar de um conhecimento amplo, implicando no domínio do saber fazer (estratégias pedagógicas) e do saber teórico e conceitual e suas relações (GARCIA, 1999, BOLZAN, 2001, 2002). Logo, compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico compartilhado é tão fundamental quanto compreender o aprender a aprender, que equivale a ser capaz de realizar aprendizagens, em diferentes situações e contextos, que favoreçam a aquisição de estratégias cognitivas, considerando-se as condições individuais de cada sujeito na sua interação com pares (crianças e/ou adultos). Ambos os processos implicam em trocas cognitivas e socioculturais entre ensinantes/aprendentes durante o processo de ensinar e de aprender. Logo, quando comparamos informações, intercambiamos pontos de vista, colocamos nossas ideias acerca de fatos e situações, tematizamos acerca de um determinado saber, transformando o já sabido em algo novo, compartilhando conhecimento. Essa construção ativa ocorre à medida que são explicitadas as relações entre o conhecimento pedagógico atual e os conhecimentos prévios dos/as professores.

A busca da compreensão da atividade compartilhada de ensino e de aprendizagem pressupõe uma clara postura ética. Ao observarmos o modo como se desenrolam os processos de interação e de mediação na atividade cotidiana dos/as professores/as e dos/as estudantes, podemos evidenciar mais do que o processo de ensinar e de aprender, na sala de aula: também compreendemos o processo de conhecimento pedagógico em um sentido mais amplo.

Nesta perspectiva, poderíamos dizer que um dos principais objetivos do ensino é o desenvolvimento do conhecimento compartilhado entre os indivíduos (ensinantes/aprendentes), sendo um processo que ultrapassa as situações de controle e domínio sobre os conteúdos escolares a serem aprendidos. Desse modo, percebemos que é preciso redirecionar a escola e, para fazê-lo, temos que partir de algum ponto. Refletir sobre a prática pedagógica parece ser um dos pontos de partida, pois compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico de forma compartilhada implica entender como se constitui esse processo no cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado**: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. 2001. 268 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de Professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Relatório parcial do Projeto de Pesquisa Aprendizagem docente e processos formativos**: movimentos construtivos da professoralidade na Educação Básica e Superior. Registro GAP/CE nº 025821, dezembro de 2012.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Relatório final do Projeto de Pesquisa Aprendizagem docente e processos formativos**: movimentos construtivos da professoralidade na Educação Básica e Superior. Registro GAP/CE nº 025821, abril de 2013.

COLL, César; EDWARDS, Derek (Orgs.). **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula**: aproximações ao estudo do discurso educacional. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

EDWARDS, Derek; MERCER, Neil. **El conocimiento compartido**: el desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona/Buenos Aires/México: Ediciones Paidós, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. Disponível em: <http://www.apeo-esp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2016.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona, 1999.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda, 1997.

PERNIGOTTI, Joyce et al. **Aceleração da aprendizagem**: ensaios para transformar a escola. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos**: hacia un nuevo diseño de la enseñanza en las profisiones. Barcelona/Buenos Aires/México: Ediciones Paidós, 1992.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

UNIDADE **3**

**FINANCIAMENTO
DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Investment
Value at Year
end

339 970	373 967
56 969	804 029
1 817	1 296 731
58	1 859 317
6	2 499 808
	3 227 076
	4 050 935
	R 28 331

Sta
Co

OBJETIVO DA UNIDADE

Proporcionar ao aluno o entendimento das principais determinações legais que regulamentam o financiamento do Sistema Educacional Brasileiro, relativo à Educação Básica.

INTRODUÇÃO

O enfoque dessa Unidade é o financiamento da Educação Básica dentro do Sistema Educacional Brasileiro, sob a forma de legislações vigentes.

Iniciaremos os estudos abordando alguns artigos da Constituição Federal Brasileira de 1988 – CF/88. A seguir, focalizaremos as regulamentações contidas na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, a qual estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e determina a Valorização dos Profissionais da Educação, conhecida como FUNDEB, e, posteriormente, destacaremos outros documentos federais que tratam da temática do financiamento da Educação Básica no Brasil, como, por exemplo, a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e o PNE/2014-2024 (Plano Nacional de Educação).

A compreensão do financiamento educacional é de extrema importância para a formação docente, uma vez que por meio de sua apreensão e de seu entendimento dominaremos as bases e os pressupostos da jurisprudência quanto ao repasse de verbas para as escolas e, ainda, quanto à origem do dinheiro que pagará o salário dos profissionais do magistério.

3.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: INVESTIMENTOS NA EDUCAÇÃO

Na CF/88, mais especificamente nos artigos 153 e 154, estão expressos os tipos de impostos que a União poderá instituir. No artigo 155, determinam-se os impostos a serem instituídos pelos Estados e pelo Distrito Federal; enquanto que, no artigo 156, são os municípios que encontram amparo para a fixação de impostos. Esses quatro artigos da Constituição Federal Brasileira, de 1988, dizem respeito a investimentos realizados através de impostos recolhidos pela União, pelos Estados e pelos Municípios, que, por consequência são repassados à educação.

Grande parte dos impostos que os cidadãos brasileiros pagam são destinados à educação. A CF/88 determina os percentuais mínimos que cada unidade da Federação deve investir na educação:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º - [...].

§ 2º - [...].

§ 3º - A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º - Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º - [...].

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988.)

A partir dessa verba destinada à educação, os órgãos responsáveis pelas escolas, como, por exemplo, as Secretarias de Educação e as Coordenadorias de Educação, têm total liberdade e responsabilidade para a utilização de recursos no que for necessário. Os recursos

podem ser aplicados tanto na formação de professores quanto na aquisição de qualquer tipo de material, desde que seja comprovadamente indispensável para a melhoria da escola e do processo de ensino e aprendizagem.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, 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;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

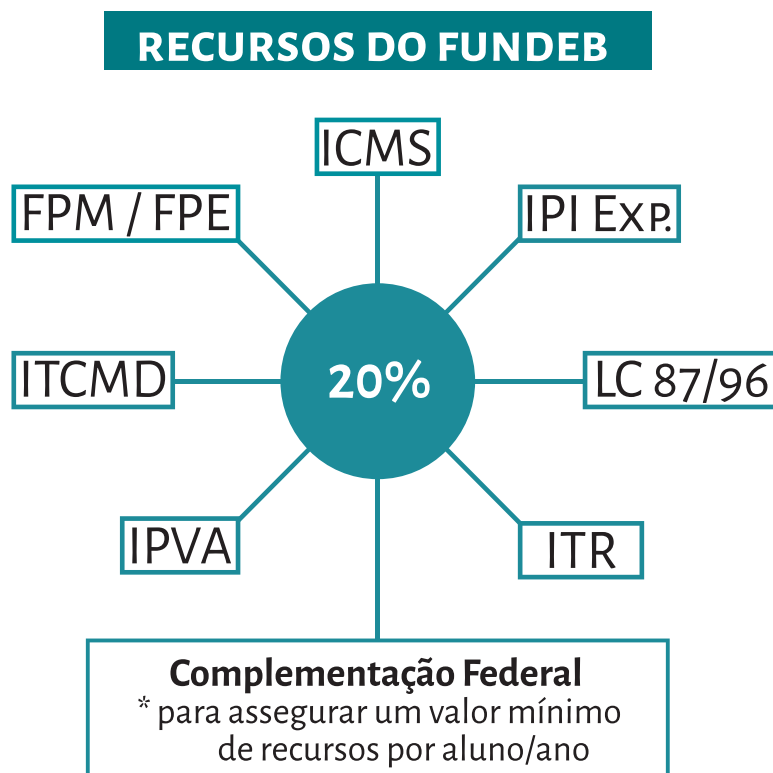
§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º - As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público (BRASIL, 1988).

Para saber mais sobre o financiamento da educação, prescrito na e regulado pela CF/88, estude os Arts. 153; 154; 155 e 156, disponíveis no site com link abaixo, ou no texto escrito da Constituição Federal.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

3.2 FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – FUNDEB



O Congresso Nacional sancionou em 19 de dezembro de 2006, a Emenda Constitucional nº 53, a qual altera, significativamente a redação dos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Essas modificações constitucionais possibilitaram a expedição da **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007 (com vigência até 31 de dezembro de 2020), que regulamenta o artigo 60º do **Ato das Disposições Constitucionais Transitórias** e que institui o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**.

O **FUNDEB** amplia, em muito, a abrangência anteriormente prevista na **Lei nº 9.424/1996** que criou o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF**.

O FUNDEB caracteriza-se por uma redefinição da distribuição de recursos financeiros destinados ao setor da Educação Básica como um todo, porque incrementa novas diretrizes de aquinhamento desse capital no tocante a normas de transferência quantitativa para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

A Emenda Constitucional nº 53 de 2006 determinou que a subvinculação das receitas oriundas de impostos e de transferência da União aos Municípios, aos Estados e ao Distrito Federal passassem de 15 para 20% e também ampliou a sua destinação para toda a Educação Básica.

A locação de recursos é realizada tendo como base o número de alunos matriculados na Educação Básica de acordo com os dados do Censo Escolar do ano anterior, observando as orientações prescritas no Art. 211 da CF/88 (os Municípios são responsáveis pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental e os Estados atendem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio).

Cabe à União o repasse de complementação de recursos financeiros.

Anualmente, o Governo Federal deve estabelecer o “valor mínimo nacional” por aluno/ano, sendo que esse valor varia conforme a série/ano, o nível de ensino e a localização da escola.

Essa postura política (o estabelecimento anual de um valor mínimo nacional por aluno) é essencial para que seja atingida uma das metas educacionais previstas no **Plano Nacional de Educação** e no **Plano de Desenvolvimento da Educação**, que é a erradicação do analfabetismo e, por conseguinte, o melhor nível de escolarização dos cidadãos brasileiros.

O **FUNDEB** contém alguns aspectos concebidos como essenciais para garantir o acesso, a permanência e a inclusão de todos na Educação Básica.

A criação do **FUNDEB** poderá favorecer à qualidade do ensino e à ampliação da oferta de educação. Portanto, é importante a compreensão das normas que regem o financiamento da educação, por ser um dos componentes fundamentais para a democratização da educação no país.

A seguir apresentamos um quadro comparativo entre o FUNDEF e o FUNDEB.

FUNDEF X FUNDEB		
Pontos	FUNDEF	FUNDEB
1. Duração	10 anos (até 2006)	14 anos (até 2.020)
2. Área	Ensino Fundamental	Educação Básica
3. Divisão dos Recursos	Tendo como referencial o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental regular e Especial (Censo escolar do ano anterior)	Tendo como base o número de alunos matriculados na Educação Básica (Censo escolar do ano anterior): » Ensino Fundamental regular e Especial a contar do 1º ano (100%); » Educação Infantil, Ensino Médio e EJA a contar do 1º ano (33,33%), no 2º (66,66%) e no 3º (100%) » Observar prioridade de atendimento prescrito na CF/88
4. Alunos	Censo Escolar de 2005: 30,2 milhões	Censo Escolar de 2005: 48,1 milhões
5. Sub-Vinculação	15%	20%
6. Fontes	Contribuição de Estados, DF e Municípios 15%: - FPE - FPM - ICMS - IPlexp - LC 87/96 Complementação da União	Contribuição de Estados, DF e Municípios de: » 16,66% no 1º ano; » 18, 33% no 2º ano e » 20% a partir do 3º ano, sobre: - FPE; FPM; ICMS - IPlexp e LC 87/96 Contribuição de Estados, DF e Municípios de: » 6,66 no 1º ano; » 13,33% no 2º ano; » 20%, a partir do 3º ano, sobre: - ITCMD; IPVA - ITR (Quota Parte de 50%, devida aos Municípios) Complementação da União
7. Gastos	Previstos para: 2006 ___ R\$ 35,5 bilhões de reais	Previsão para: 2007 ___ R\$ 43,1 bilhões de reais 2008 ___ R\$ 48,9 bilhões de reais 2009 ___ R\$ 55,2 bilhões de reais
8. Utilização	Mínimo de 60% para remuneração dos profissionais do magistério do Ensino Fundamental. O restante dos recursos em outras despesas de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental público.	Mínimo de 60% para remuneração dos Profissionais do magistério da educação básica. O restante dos recursos em outras despesas de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica pública.
9. Valor Mínimo Nacional anual (aluno/série)	Fixado anualmente com as seguintes diferenciações: Até 2004: » 1ª a 4ª série » 5ª a 8ª série e Educação Especial A partir de 2005: » Séries Iniciais Urbanas » Séries Iniciais Rurais » Quatro Séries Finais Urbanas » Quatro Séries Finais Rurais e » Educação Especial	Fixado anualmente com diferenciações previstas para: » Educação Infantil (0 a 3 anos) » Educação Infantil (Pré-Escola) » Séries Iniciais Urbanas » Séries Iniciais Rurais » Quatro Séries Finais Urbanas » Quatro Séries Finais Rurais » Ensino Médio Urbano » Ensino Médio Rural » Ensino Médio Profissionalizante » Educação de Jovens e Adultos » Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional » Educação Especial » Educação Indígena e de quilombolas OBS: ver Decreto nº 6.091/2007 que define e divulga os parâmetros anuais de operacionalização do FUNDEB, para o exercício de 2007.
10. Salário Educação	Vinculado ao Ensino Fundamental. Parte da Quota Federal é utilizada no custeio da Complementação da União ao FUNDEF, sendo permitida até o limite 20% do valor da Complementação.	Vinculado à Educação Básica Não pode ser utilizado para fins de custeio da Complementação da União ao FUNDEB.

Podemos observar a evolução dos valores, em reais, destinados a cada aluno: FUNDEF - 1997 (300,00); 1998 (315,00); 1999 (315,00); 2000 (333,00); 2001 (363,00); 2002 (418,00); 2003 (462,00); 2004 (537,71); 2005 (620,56); 2006 (682,60) e FUNDEB – 2007 (947,22); 2008 (1.132,32); 2009 (1.350,09); 2010 (1.414,85); 2011 (1.846,56); 2012 (1.867,15); 2013 (2.022,51); 2014 (2.285,57); 2015 (2.545,31) e 2016 (2.739,87).

Destacamos que o valor é relativo ao aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental da zona urbana. Como, também, entre 1997 e 1999 os valores eram único por aluno, mas a partir de 2000 os valores são diferenciados, em razão da localização da escola (urbana ou rural), modalidade educativa (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial).

Aprofunde os seus conhecimentos sobre o FUNDEB lendo a Lei nº 11.494, disponível no *link*:

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 09 abr. 2015.

Para ampliar os seus conhecimentos sobre o financiamento da educação consulte o *link*:

Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/>. Acesso em: 09 abr. 2015.

Em especial, procure pelo *link* FUNDEB para ter acesso à legislação pertinente ao assunto.

3.3 OUTRAS FONTES

Além das fontes de financiamento que já foram comentadas nessa Unidade, existem outros meios que disponibilizam e indicam a aplicação dos recursos financeiros para a educação. Vejamos alguns desses meios:

3.3.1 LDB/96

A LDB/96 define quais são os recursos financeiros públicos destinados à educação e cria a possibilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios elaborarem programas e projetos que propiciem a arrecadação de verbas aplicadas à educação, conforme determinações contidas no artigo 68º da referida lei.

A LDB/96 apresenta um avanço democrático no sentido de regulamentar o que são despesas com a manutenção e com o desenvolvimento do ensino, realizados pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, prescritos nos artigos 70º e 71º.

Para saber mais sobre a LDB/96 localize a Lei nº 9.394, no link que segue: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 09 abr. 2015.

3.3.2 Plano Nacional de Educação

O PNE/2014-2024 estabelece como uma das suas metas:

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014)

Com o objetivo de concretizar essa meta, são estipuladas doze estratégias, entre elas, a nosso juízo, destacamos a:

20.11: aprovar, no prazo de 1 (um) ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais. (BRASIL, 2014)

A Lei nº 13.005, de 20 de junho de 2014, encontra-se no *link* que segue: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 29 abr. 2016.

3.3.3 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Para ampliar os conhecimentos sobre o financiamento da educação acesse o *site* do FNDE, cujo *link* segue: <http://www.fnde.gov.br/>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 29 abr. 2016 Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. Lei nº 9.394/96 Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 abr. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/2014. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 abr. 2015.

_____. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**. FUNDEB. Lei nº 11.494/2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 29 abr. 2016.

_____. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. FUNDEF. Lei n.º 9.424/1996. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação**. PNE. Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 29 abr. 2016.



UNIDADE

4

GESTÃO
DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

OBJETIVO DA UNIDADE

Proporcionar ao aluno a compreensão dos aspectos legais que orientam a Gestão Escolar, principalmente a organização escolar e curricular da Educação Básica, enfatizando os seus níveis e as suas modalidades educativas.

INTRODUÇÃO

A Gestão Democrática é considerada uma das maiores conquistas políticas para o exercício da administração das e nas escolas públicas brasileiras, porém para que se efetive uma educação de qualidade para todos, é fundamental que a escola pública construa, reflita e revise, periodicamente, com a comunidade escolar, o seu Projeto Político Pedagógico, amparado nas determinações preceituadas na LDB/96. Destacamos essas orientações acerca dos PPPs das escolas através de dois artigos do texto da LDB/96:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Antes de passar para os níveis de ensino, devem ser lidos os artigos 21 ao 28 da LDB/96, disponíveis em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>, que abordam os níveis de ensino (sob as formas amplas e particulares de seus enquadramentos) e o funcionamento do sistema escolar (destaque para a finalidade da Educação Básica para a sua organização escolar e curricular).

É importante uma leitura detalhada sobre as recomendações existentes na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Esse documento está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>. já que tal texto procura determinar normas para a organização curricular comum nacional da Educação Básica. Atente para algumas exceções contidas nessas diretrizes, como por exemplo, as especificidades da Educação Básica em comunidades indígenas e quilombolas.

Para melhor entendimento dessa unidade de estudo, ressaltaremos, relacionalmente as atribuições prescritas na LDB/96 e as metas previstas no PNE/2014 para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos. Outrossim, analisaremos diretrizes para a Educação Profissional, para a Educação Especial, para a Educação Indígena e para a Educação à Distância. A partir das resoluções emitidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, compreenderemos, mais definidamente as Diretrizes Curriculares Nacionais desses níveis e dessas modalidades de ensino, respectivamente.

4.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA

Recomendamos a leitura do texto A construção política do princípio da gestão democrática na legislação educacional: marcas de um passado e de um presente, de Neila Pedrotti Drabach, que se encontra disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3153_1770.pdf>.

Esse texto aborda aspectos da Gestão Democrática, bem como discute o estudo das determinações legais expressas pela LDB/96, referente aos elementos regimentais da Educação Básica no Brasil.

Resumo do artigo:

O artigo de Neila Pedrotti Drabach busca analisar o processo histórico de construção do princípio da gestão democrática do ensino público na legislação educacional vigente e os diferentes significados que disputam esse campo, a par da trajetória da democracia e das características do Estado Brasileiro. Nesse percurso, evidencia-se de que forma os acontecimentos políticos e econômicos da década de 1990 ressignificam a proposta de gestão democrática, ou seja, apresenta quais são os princípios e os fundamentos da gestão educacional e escolar que assumiram novos significados. O resultado dessa ressignificação teve como causa primária o desencontro entre o que a sociedade civil reivindicava na década de 1980 e o que de fato se materializou na política educacional da década de 1990. A trajetória histórica ensejada nesse artigo cumpre, acima de tudo, o objetivo de evidenciar o processo de construção dos preceitos legais que orientam as políticas públicas no campo educacional. Tal percurso permite observar que a construção da legislação educacional não se restringe a formalismos e aparatos normativos, mas é, sobretudo, em uma sociedade de classes, resultado de uma luta histórica regada por interesses e por práticas contraditórias.

Sublinhamos que o PNE/2014 (*Lei nº 13.005/2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>*). estabelece uma meta para a Gestão Democrática nas Escolas Públicas, a saber:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Com o objetivo de concretizar essa meta, são estipuladas oito estratégias, entre elas, destacamos a que consideramos mais pertinente em relação a uma construção democrática da gestão escolar:

19.2. ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções (BRASIL, 2014).

4.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Visando alcançar os propósitos básicos para essa unidade de estudo, recomendamos a leitura do texto Projeto Pedagógico da Escola: Uma Construção Coletiva, de Ilma Passos A. Veiga, na obra Projeto Político-pedagógico da escola: conceitos básicos, disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>>.

Segundo a autora:

O Projeto Político-Pedagógico é uma forma de organização do trabalho pedagógico da escola que facilita a busca de melhoria da qualidade do ensino. Esta organização se dá em dois níveis: no da escola como um todo, o que envolve sua relação com o contexto social imediato; e no da sala de aula, incluindo as ações do professor na dinâmica com seus alunos (VEIGA, 2014, p. 2).

4.3 EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Equipe Multidisciplinar (2016).

A Educação Infantil é de grande importância para o atendimento das necessidades psicomotoras, sociais, intelectuais e afetivas imprescindíveis ao desenvolvimento da criança, conforme determinação expressa na LDB/96, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Segundo o artigo número 29 da lei em questão:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Ao respeitar e atender às características e necessidades de cada comunidade, a Educação Infantil tem como objetivo principal a socialização da criança, preservando sua individualidade. Cumpre um papel socioeducativo próprio e indispensável ao desenvolvimento infantil, valorizando as experiências e os conhecimentos que a criança já possui e criando as condições para a socialização de experiências, valores, representações e elaborações de identidades étnicas, de classe e de gênero. Quanto à oferta da Educação infantil e quanto ao dever dos Estados quanto a esse nível de ensino:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996).

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1988).

Com essa perspectiva de raciocínio, torna-se evidente que, para além do exercício de habilidades e formação de hábitos de higiene, a Educação Infantil redefine-se como uma etapa sistemática do processo de desenvolvimento da criança. Alarga, assim, na criança, o mundo cultural, proporcionando que ela se torne capaz de fazer escolhas nas mais diversas situações. Esse processo ocorre em um espaço totalmente lúdico que, ao respeitar o jogo, possibilita a observação da realidade, a elaboração de noções, o desenvolvimento das linguagens de representação das estruturas linguísticas, a ampliação de vocabulário e uma gama de conhecimentos necessários para a compreensão da realidade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Portanto, com base no artigo número 31 da LDB, os alunos matriculados nas escolas de Educação Infantil não devem passar por avaliações que visem a sua classificação para ingresso no Ensino Fundamental, uma vez que se privilegia o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e socializante como uma etapa fundamental dessa fase de progressão humana.

A partir de 1988, observou-se um movimento crescente na oferta de Educação Infantil, tanto em função da definição constitucional do regime de colaboração entre Estados e Municípios, quanto pela própria demanda social por creches e classes pré-escolares.

Com a implantação do FUNDEF (Lei nº 9.424/96), que vigorou entre 1996 e 2006, foi desestimulada a oferta e a ampliação de vagas na Educação Infantil por parte dos Municípios. Tendo em vista que 15% dos recursos constitucionais foram destinados ao Ensino Fundamental regular, restando 10% aos Municípios para investimentos em outros níveis educacionais e, ao mesmo tempo, responsabilizando-os, exclusivamente, pela oferta da Educação Infantil.

Pode-se observar que a Educação Infantil, também não recebeu a devida atenção, ou seja, não foi valorizada como deveria ter sido no texto da LDB/96, visto que, ainda que mantenha um conceito para esse nível de ensino, a lei em questão não prevê condições para sua efetiva prática em termos de disposições particularizadas que possibilitem um real incremento ao acesso e a permanência.

O arcabouço de normas legislativas supracitadas faz parte de uma política nacional desencadeada pelo Governo Federal, no sentido de dar curso às disposições dos organismos financeiros internacionais. Para eles, o importante é que o atendimento escolar não cause, de maneira alguma, aumento dos gastos públicos.

Algumas prefeituras, antes da edição da Emenda Constitucional nº 14, a qual deu origem ao FUNDEF, estabeleceram políticas públicas para a Educação Infantil, tanto na organização da rede quanto na formação profissional e na melhoria das condições de trabalho escolar. Essas políticas públicas locais salientam que, além da garantia dos direitos à inclusão social, o investimento na Educação Infantil resulta, imediatamente, no acesso e na permanência, com mais êxito, no Ensino Fundamental.

Entretanto, com a vigência da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – essas distorções quanto aos encargos da União, dos Estados e dos Municípios quanto à Educação Infantil começaram a serem corrigidas.

A LDB/96 assinala que é incumbência da União, contando com a colaboração dos Estados, Municípios e Distrito Federal, o estabelecimento das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, de modo a garantir a formação básica comum em todos os sistemas de ensino.

Mas, cabe ao Conselho Nacional de Educação (CNE), por definição prescrita na Lei nº 9.131, de 1995, exercer a função normativa e supervisora na área educacional. A Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE tem por incumbência a elaboração e a aprovação das DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, que entram em vigor, após a homologação pelo Ministro da Educação e após a publicação no Diário Oficial da União.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas pela Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999, foram revogadas pela Resolução nº 5/2009-CEB/CNE, de 18 de dezembro de 2009, as quais, por fim fixaram as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil que temos atualmente. Assim, abaixo, seguem dois artigos dessas diretrizes, os quais pontuam o currículo básico e as propostas pedagógicas que devem nortear a Educação Infantil:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Destaca-se que o PNE/2014, também estabelece uma outra meta que consideramos de crucial importância para a compreensão da Educação Infantil:

Meta 01: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Com o objetivo de concretizar essa meta, foram estipuladas dezessete estratégias, entre elas destacamos àquela que incentiva o período integral de permanência na escola para as crianças da Educação Infantil:

1.17. estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Para saber mais sobre a legislação referente à Educação Infantil, você deve consultar a Resolução nº 5, de 18 de abril de 2009 da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que se encontra disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes=-ceb2009-&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>.

4.4 ENSINO FUNDAMENTAL



Fonte: Equipe Multidisciplinar (2016).

A Constituição Federal Brasileira (1988) determinava, inicialmente, que, somente o Ensino Fundamental era obrigatório e gratuito. Esta definição constitucional foi modificada com a redação dada ao Artigo 208, pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988).

O Ensino Fundamental é o segundo patamar da Educação Básica e tem uma enorme importância para a democratização do acesso à educação. Considerando ser neste nível educacional que a criança iniciará o seu processo de ensino e aprendizagem, começando pela sua alfabetização, que lhe permitirá fazer a leitura do seu espaço social e do mundo.

A oferta do Ensino Fundamental, antes de ser um dever do Estado, é um direito do ser humano, que não pode relegar, ou renunciar a seu acesso. O Poder Público, como autoridade constituída, tem o dever de impor a sua obrigatoriedade a todos, na forma da lei em vigor.

A Lei nº 12.796, de 2014, altera o artigo 6º, da LDB/96, assim: "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica, a partir dos quatro anos de idade, no ensino fundamental" (BRASIL, 2005). A redação anterior determinava que a idade fosse a contar dos sete anos.

Encontramos na LDB/96 que o Ensino Fundamental tem como objetivo principal "a formação do cidadão", de modo que, para atingi-lo é necessário o estabelecimento de quatro objetivos específicos prescritos no Art. 32 e nos seus incisos, a saber:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Nova redação: Lei nº 11.274/06.)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de pro-

gressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º. O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 1996).

Portanto, o Ensino Fundamental deve ter uma duração mínima de nove anos, constituído de uma carga horária anual, de no mínimo, oitocentas horas, alocadas em, no mínimo, duzentos dias letivos, não podendo ser considerado o tempo destinado aos exames finais, quando esses existirem.

Um dos avanços que pode ser destacado é a determinação de que a carga horária diária de trabalho efetivo em sala de aula seja de quatro horas. Outro avanço é a exposição da possibilidade de tempo integral para o Ensino Fundamental, que, acreditamos ser o ideal e o mais justo, quando se pensa na valorização da educação como instrumento propulsor do desenvolvimento nacional.

Visando a aplicabilidade da LDB/96, no seu aspecto de organização do Ensino Fundamental, se comparada com as legislações anteriores, podemos afirmar que ocorreram avanços significativos, uma vez que ela possibilita diversas formatações, no sentido de estimular a criação de condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem. Os avanços podem ser observados nas determinações expressas nas Resoluções aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, com destaque para as elaboradas e pela Câmara de Educação Básica, que definem as atribuições de cada nível ou modalidade da Educação Básica.

A Língua Portuguesa é disciplina obrigatória no Ensino Fundamental, entretanto garante às comunidades indígenas a utilização das suas línguas maternas, bem como assegura àquelas os seus processos próprios e/ou singulares de aprendizagens.

Foi sancionada pelo Governo Federal, em 05 de agosto de 2005, a Lei nº 11.161, que dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola, sendo facultativo a sua inclusão como componente curricular a partir da 5ª série do Ensino Fundamental. O que de certo modo vem colaborar com a determinação expressa no §5º do Art. 26 da LDB/96.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

[...]

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

A Lei nº 11.769/08 torna a Música um componente obrigatório através da nova redação do Art. 26, como podemos observar na citação abaixo:

§ 6º. A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

A LDB/96 também estabelece na Educação Básica, em especial no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a obrigatoriedade dos estudos da história e da cultura afro-brasileira e indígena, conforme determinação encontrada no seu Art. 26-A, o qual transcrevemos a seguir:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito

de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Inclusão do Art. 26-A, pela Lei nº 10.639/03, modificada a redação pela Lei nº 11.645/08.) (BRASIL, 1996.)

No artigo 34, a LDB/96 apresenta pressupostos-chave para orientar os sistemas educacionais sobre o Ensino Fundamental quanto à determinação do tempo mínimo de permanência de quatro horas do educando na escola, realizando atividades educativas (alicerçadas em disciplinas obrigatórias). Além de estabelecer essa jornada escolar de quatro horas, o artigo da LDB/96 mencionado engendra a ampliação processual desse tempo mínimo para um tempo integral, o que, cremos, seria um enorme avanço objetivando uma educação de qualidade

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Com a finalidade de atualização das diretrizes referente ao Ensino Fundamental, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou e o Ministro de Educação homologou a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de 9 (nove) anos. Essas diretrizes podem ser encontradas no seguinte link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866.

Essa resolução define quais são os fundamentos, os princípios, o currículo, a base nacional comum (e a complementaridade da parte diversificada), o projeto pedagógico, a gestão democrática, o direito à educação, a relevância dos conteúdos, a integração, a articulação e continuidade da trajetória escolar, a avaliação, a escola de tempo integral, as modalidades educativas e outras orientações referentes a esse nível educacional.

Essas diretrizes têm a finalidade principal de orientar as práticas educativas em todo o território nacional, baseadas na determinação da LDB/96 no seu Art. 26 (base nacional comum + uma parte diversificada).

A parte diversificada é composta pelos conteúdos complementares, mas integrados à Base Nacional Comum, que serão selecionados pelas escolas e pelo respectivo sistema de ensino. Tal seleção de conteúdos deverá considerar os aspectos regionais e locais da sociedade, do setor econômico, da cultura, da política e da clientela. A Proposta Pedagógica da Escola deverá refletir esse entendimento de construção curricular.

É oportuno destacar que o PNE/2014 estabelece 2 (duas) metas que se inter-relacionam à base curricular comum e à parte diversificada, a saber:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

Com o objetivo de concretizar essas metas, são estipuladas 13 (treze) estratégias para a Meta 2 e são fixadas 7 (sete) estratégias para a Meta 5. Destacamos respectivamente, dentro dessas duas metas, as que consideramos de maior relevância para o alavancamento da universalização do ensino e para o tratamento individualizado dos educandos no Ensino Fundamental:

2.3. criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental; e

5.1. estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças. (BRASIL, 2014).

4.5 ENSINO MÉDIO



Fonte: Missing Rainbows por Silke Gerstenkorn, 2008.

O Ensino Médio é o patamar final da Educação Básica. Historicamente, em razão das políticas públicas desenvolvidas nesse setor educacional, ele tem sido relegado a um segundo plano de importância para o desenvolvimento nacional e as consequências disso, na maioria das vezes, são desastrosas. Como exemplo: a Lei nº 5.692 de 1971 (a Lei da Reforma do 1º e 2º Graus) tornou obrigatório o ensino profissionalizante nas escolas. Essas formariam os seus alunos em uma habilitação profissional. Mas a falta de recursos financeiros e físicos (objetos materiais, ou insumos concretos) e qualificação inadequada de docentes e demais funcionários da área educacional (administrativas e técnicas) foram as principais causas do insucesso da implantação dos cursos profissionalizantes no sistema educacional brasileiro

Considerando que os governos Federal e Estaduais não conseguiram atingir os objetivos propostos para a formação de mão de obra qualificada, foi então aprovada a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que desobrigou as instituições de ensino a manter a formação profissional. Em 1996, entra em vigor a LDB/96, sendo que o Ensino de 2º Grau passou a ser denominado de Ensino Médio (última etapa da Educação Básica), com aspectos humanísticos na formação dos alunos.

Tendo em vista a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 19 de novembro de 2009, houve a ampliação no atendimento educacional, ou seja, o Ensino Médio passou a fazer parte da obrigatoriedade e da gratuidade (antes, somente o Ensino Fundamental tinha esse caráter), conforme a nova redação ao artigo 208:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito. (BRASIL, 1988).

É na LDB/96 que encontraremos as primeiras definições sobre as finalidades e a concepção curricular do Ensino Médio, já reformuladas por novos aspectos socioculturais e pedagógicos sobre educação.

O Art. 35º e seus incisos manifestam e resgatam as finalidades da educação encontradas no Art. 2º, da própria LDB/96. Podemos enfatizar três aspectos: formação do cidadão, preparo para o trabalho e preparação para a continuação dos estudos. Os dois primeiros dizem respeito aos componentes básicos da concepção de educação que transpassam e norteiam a LDB/96, enquanto o terceiro reflete uma condição de caráter propedêutico do Ensino Médio, ou seja, preparar para receber um ensino mais completo, como o ingresso na Educação Superior.

O Ensino Médio tem uma duração mínima de três anos, constituído de uma carga horária anual de, no mínimo, oitocentas horas, alocadas em, no mínimo, duzentos dias letivos, não podendo ser considerado o tempo destinado aos exames finais, quando esses existirem.

O Art. 36 e seus incisos relatam as diretrizes que nortearam o Ensino Médio. É possível afirmar, amparado nessas determinações, caso forem cumpridas todas as orientações prescritas, que teremos um ensino de alta qualidade, haja vista que formaremos um educando habilitado e competente para o mundo do trabalho, possuidor de uma consciência crítica para o exercício da cidadania e preparado para o acesso a outros níveis educacionais.

Destaca-se, ainda, que atendidas as exigências da sua organização curricular, o Ensino Médio formará um educando que compreenda e que demonstre:

[...] domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; conhecimento das formas contemporâneas de linguagem e domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Esses fatores citados acima (ciência, tecnologia, linguagem moderna, filosofia, sociologia) transformam o Ensino Médio em elemento essencial de integração social, política, cultural e econômica do homem e da mulher na sociedade. A LDB/96 estabelece que:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (Lei nº 11.161/05 - Dispõe sobre o ensino de língua espanhola);

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Inclusão: Lei nº 11.684/08);

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – Revogado. (Lei nº 11.684/2008)

§ 2º Revogado. (Lei nº 11.741/2008)

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º Revogado. (Lei nº 11.741/2008) (BRASIL, 1996).

A Lei nº 11.741/08 acrescenta novos artigos à LDB/96, criando a Seção IV-A Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I – articulada com o ensino médio;

II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I – os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 02/2012, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que estão disponíveis no seguinte link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866, as quais determinam os quesitos que devem ser observados na oferta (acesso) ao nível de ensino do qual tratamos nessa seção de unidade de estudo, ficando revogada a Resolução CNE/CEB nº 03/1998.

Essas diretrizes têm a finalidade de orientar as práticas educativas em todo o território nacional, não deixando de respeitar as características locais e regionais, como bem determina a LDB/96 no seu Art. 26 (base nacional comum + uma parte diversificada).

A Parte Diversificada é composta por conteúdos complementares, mas integrados à Base Nacional Comum, que serão selecionados pelas escolas e pelo respectivo sistema de ensino. Essa seleção de conteúdos deverá considerar os aspectos regionais e locais da sociedade, do setor econômico, da cultura, da política e da clientela. A Proposta Pedagógica da Escola deverá refletir esse entendimento de construção curricular.

Destaca-se que o PNE/2014 estabelece 1 (uma) meta sobre o acesso e a permanência dos educandos no Ensino Médio, a saber:

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

Com o objetivo de concretizar essa meta, são estipuladas 14 (quatorze) estratégias, das quais destacamos, em razão da sua globalidade de princípios norteadores do Ensino Médio, a seguinte:

3.1. institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

4.6 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA



Fonte: Equipe Multidisciplinar (2016).

A EJA é, de certa forma, um compromisso social brasileiro com aqueles que não conseguiram concluir em tempo hábil os seus estudos na Educação Básica. Por isso, é de extrema importância compreender alguns aspectos referentes ao seu funcionamento. Estudaremos alguns tópicos importantes da EJA como parte integrante do processo educacional.

O papel social da escola passa, obrigatoriamente, pelas conquistas da sociedade, conforme expressa a CF/88, que enfatiza:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).

A escola deve propiciar o conhecimento da realidade (histórica, social, cultural), tornando transparente as ideias hegemônicas no campo político, econômico e cultural, oferecendo uma visão de perspectiva democrática, tornando os sujeitos da aprendizagem não meros expectadores, mas seres conscientes dos seus papéis de cidadãos.

A escola, em função do trabalho que realiza, deve ter probidade (que o faz com a sociedade e para a sociedade). No seu planejamento, não poderá ignorar, dessa forma, a estrutura social na qual está inserida: seus costumes, tradições, recreações, rotinas de trabalho, vontades, necessidades, interesses e aspirações. A escola precisa considerar, também, as atitudes, os hábitos e as crenças, escalas de valores sociais e culturais no contexto da sociedade brasileira.

As desigualdades econômicas, sociais e culturais tendem a incentivar condições impróprias ao aproveitamento das oportunidades educacionais, agravando-se, ainda mais, pelas diferenças regionais de nosso país. O Brasil é um país que distribui mal as oportunidades, e também distribui desigualmente um ensino de qualidade ao povo.

Para silenciar (não apenas no sentido figurado, mas no sentido real do vocábulo) um povo basta, simplesmente, negar-lhe o acesso à educação. Somos um povo pacato e apático, na sua grande maioria, por falta de uma consciência social e por uma não pró-atividade de participação na vida política do país, como comprovam alguns teóricos das Ciências Sociais (FREYRE, 2005). Essa situação de animosidade, acreditamos, só poderá ser revertida através da educação, que deve ser crítica e dialética, segundo Paulo Freire (1985). A educação é um ato político e social e não uma reflexão abstrata sobre o ensino, assim, quando formamos humanamente para além do pedagógico, tornamos nossos alunos engajados socialmente.

A LDB/96 trouxe novas orientações para os sistemas educacionais. É uma lei que tem recebido as mais diversas críticas, ora como sendo flexível, dinâmica e dialética, ora como sendo conservadora, centralizadora e autoritária. Ela estabelece que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) será ofertada àqueles que não tiveram acesso, ou continuidade de estudos na Educação Básica na idade própria, através de Cursos e de Exames Supletivos, envolvendo a base comum do currículo; assegurados gratuitamente através de oportunidades educacionais apropriadas ao contexto social, cultural e econômico da clientela. Destacamos da LDB/96:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na

idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

O conteúdo mais importante a ser compreendido nesses dois artigos destinados a definir a EJA, diz respeito à diminuição da idade para 15 e 18 anos para que os jovens e os adultos submetam-se às realizações dos Exames Supletivos, para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente, tendo em vista que a lei anterior fixava em 18 anos para o Ensino Fundamental (Ensino de 1º Grau) e 21 anos para o Ensino Médio (Ensino de 2º Grau). Outro conteúdo crucial neles é a incumbência dos sistemas de ensino em definirem a estrutura e a duração dos Cursos e dos Exames.

A LDB/96 assinala que é incumbência da União, contando com a colaboração dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, o estabelecimento das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, de modo a garantir a formação básica comum em todos os sistemas de ensino. Mas, cabe ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que por definição prescrita na Lei nº 9.131, de 1995, exerce a função normativa e supervisora na área educacional. A Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE tem a tarefa de elaborar e de aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que entrarão em vigor após a homologação realizada pelo Ministro da Educação e, poste-

rior publicação no Diário Oficial da União.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>, foram aprovadas pela Resolução nº 1, de 05 de julho de 2000, que estabelecem:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação (BRASIL, 2000).

Essas diretrizes têm a finalidade de orientar as práticas educativas em todo o território nacional, como regulamenta o Art. 26 da LDB/96:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular "obrigatório" da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas:

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO);

VI – que tenha prole (Nova redação do §3º, do Art. 26 determinada pela Lei nº 10.793/03);

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (Ver: Lei nº 11.161/05 - Dispõe sobre o ensino de língua espanhola)

§ 6º. A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (Nova Redação: Lei nº 11.769/08)

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Inclusão do Art. 26-A, pela Lei nº 10.639/03, modificada a redação pela Lei nº 11.645/08) (BRASIL, 1996).

Algumas questões educacionais não são novas. Apesar de se verificar uma crescente melhoria na educação brasileira, baseada em dados do censo mais recente (IBGE, 2010), uma longa caminhada ainda deve ser percorrida para que graves marcas do fracasso escolar, como o analfabetismo, sejam erradicadas.

O Governo Federal tem implantado, nos últimos anos, diversos programas e projetos destinados a resgatar os direitos sociais de jovens e de adultos. Em 2003, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado que visa à inclusão educacional de jovens e de adultos com pouca, ou nenhuma escolaridade formal.

Em 30 de junho de 2005, foi instituído o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), através da Lei nº 11.129. Trata-se de

um programa que envolve diversos órgãos federais com o objetivo de ações integradoras entre educação, qualificação profissional e ações comunitárias. O ProJovem tem como público os jovens com idade entre 18 e 24 anos que tenham concluído a 4ª série e/ou que tenham até a 8ª série incompleta do Ensino Fundamental e que não possuam vínculo empregatício.

O Art. 1º da Lei que cria o ProJovem descreve os seus objetivos, verificados no excerto abaixo:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem, programa emergencial e experimental, destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local.

A democratização do Ensino é um empenho que existe em todos os níveis de ensino da Educação Básica. A nível de clientela, é o esforço em busca de melhores oportunidades, (em termos de possibilidades igualitárias de acesso ao ensino), para que o saber não seja privilégio de uma minoria e, sim, um bem que se encontre à disposição da sociedade. A verdadeira democracia estará garantida quando o Estado cumprir com as todas as obrigações constitucionais dispostas sob a forma de leis.

Destaca-se que o PNE/2014 estabelece 1 (uma) meta, a saber:

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

Com o objetivo de concretizar essa meta, são estipuladas 11 (onze) estratégias, dentre as quais, destacamos o compromisso de salvaguardar o direito à educação de jovens e de adultos na modalidade EJA:

10.1. manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão

da educação básica.

Sugerimos a leitura da Resolução nº 1/04-CP/CNE, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>.

Para saber mais sobre a organização curricular da EJA, estude a Resolução nº 01, de 2000, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>.

Para saber mais sobre as políticas públicas desenvolvidas pelo Governo Federal nessa área, consulte o seguinte *site* no *link* abaixo: <<http://portal.mec.gov.br/secad/>>.

4.7 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para uma melhor compreensão sobre esse tema, utilizaremos o artigo Educação do século XXI: o despertar de um sonho, de Cláudio Emelson Guimarães Dutra, que trata de alguns aspectos relevantes da educação profissional, tais como a legislação e a educação profissional com preocupação social.

EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI: O DESPERTAR DE UM SONHO

Nossa crise não é da economia, mas, sobretudo, da vontade política, da coragem política, do debate político, da informação política, do compromisso político, da luta política – uma crise da democracia (GÉNÉREUX, 1999, p. 23).

Procura-se, atualmente (século XXI), um paradigma na área educacional para a formação de educadores que irão atuar na Educação Profissional, que considere o impacto do surgimento de novas tecnologias, de novas maneiras de agir, pensar, refletir e produzir conhecimentos e saberes.

É necessário reconhecer a impossibilidade de continuar ofertando programas de formação profissional desvinculados do mundo do trabalho das práticas sociais. Assim, torna-se urgente colocar à disposição dos educandos instrumentos que os habilitem a ter competências para saber, saber fazer e saber ser, e estas deverão ser flexíveis para atender as exigências do mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, acompanhar, continuamente, a sua evolução tecnológica.

Poucas vezes, ao longo da história, foi tão urgente à aposta em uma educação verdadeiramente comprometida com valores de democracia, solidariedade e crítica. Se quisermos ajudar cidadãos e cidadãs a enfrentar essas políticas de flexibilidade, descentralização e autonomia propugnadas nas esferas trabalhistas, é preciso formar pessoas com capacidade crítica e solidariedade, se não quisermos deixá-las ainda mais indefesas (SANTOMÉ, 1998, p. 23).

Na atual (século XXI) conjuntura internacional, os meios responsáveis pela produção tornaram-se mais sofisticados. Com isso, é exigida dos trabalhadores uma melhor qualificação profissional. Portanto, temos uma escola que deve voltar-se para uma visão de mundo em constantes mudanças.

Em função do supracitado é que surgem as propostas de universalização escolar. Antes disso, a escola generalizada não existia e o conhecimento se transmitia segundo a estruturação da sociedade, existindo escolas para os filhos da nobreza e dos comerciantes ricos. Essas escolas não tinham por objetivo a transmissão de conhecimentos para serem utilizados na produção, mas a sustentação e legitimação de um modo de vida social, à medida que se baseavam no humanismo (WERLANG, 1999, p. 7).

Para uma melhor contextualização da História Educacional Brasileira, enfocaremos alguns fatos e acontecimentos a partir de 1930.

A educação brasileira passou a ser vista como um problema nacional, somente depois de 1930, mas foi preciso esperar transcorrer mais de três décadas para que, finalmente, fosse promulgada a 1.^a LDB (Lei 4.024/61). Essa, entre as diversas definições educacionais, estabeleceu pela primeira vez uma articulação entre os níveis e modalidades de ensino.

Em 1964 foi instalada no país a Ditadura Militar que permaneceu até 1985. Para explicitar o papel desempenhado pelos militares, neste período, é preciso refletir sobre a seguinte expressão:

O controle militar sobre o Estado implica uma determinada forma de dominação [sem grifo no original] e, por conseguinte, de atuação prática em diversos campos da vida econômica, social e política do país, no qual se situa a política educacional. [...] É evidente que o golpe de 64 teve um caráter burguês. As articulações levadas a cabo pelo Ipes (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) e o apoio dos liberais da UDN (União Democrática Nacional) confirmam não somente a decisiva participação das classes dominantes do país, mas ainda a colaboração fundamental das multinacionais e do próprio Governo dos Estados Unidos. Coube, entretanto, às Forças Armadas a intervenção executiva do golpe (GERMANO, 1993, p.19 - 48).

A ditadura não foi o poder exclusivo dos militares, mas, sim, desempenhada pelos integrantes do pacto realizado entre a tecnoburocracia civil e militar com a burguesia brasileira e as empresas multinacionais (GHIRALDELLI, 1992). Foi um período marcado pelo desmonte e destruição dos avanços democráticos que a Educação tinha alcançado depois de longas e sofridas lutas com a participação da sociedade. No período de junho de 1964 a janeiro de 1968, foram assinados doze acordos MEC-USAID, que atrelavam a política educa-

cional às determinações dos especialistas americanos. Os discursos governistas procuravam demonstrar a necessidade de amarrar a escola ao mercado de trabalho:

O ensino médio, segundo Campos, deveria atender à massa, enquanto o ensino superior fatalmente deveria continuar reservado às elites. Além do mais, o ensino secundário deveria perder suas características de educação “propriamente humanista” e ganhar conteúdos com elementos utilitários e práticos. Advoga-se publicamente a profissionalização da escola média com o objetivo de contenção das aspirações do ensino superior (GHIRALDELLI, 1992, p. 169).

Em 1971 foi imposta a Lei 5.692/71, como bem destaca Souza:

Também ela, à semelhança do que ocorreu com a Lei 5.540/68, sofreu as restrições nascidas do fato de ter sido imposta à nação sem ter sofrido a ampla discussão dos educadores, destinados a aplicá-las (SOUZA, 1993, p. 54).

Durante a vigência da Ditadura Militar, a Teoria do Capital Humano, elaborada por Theodor Schultz era divulgada como a solução milagrosa para as questões de salários baixos. Essa teoria explicava que os salários estavam de tal forma porque os trabalhadores não tinham capacitação técnica adequada às necessidades do mercado emergente e que essa qualificação seria alcançada através do ensino técnico, tendo como resultado a elevação dos salários e, como consequência imediata, a eliminação da pobreza, da miséria e da injustiça social:

O investimento em “capital humano” passou a constituir-se na chave de ouro para resolver o enigma do subdesenvolvimento e das desigualdades internacionais, regionais e individuais. Trata-se de um corpo teórico mais sofisticado do que a perspectiva psicologista da teoria da modernização, embora sua base parta desta. A teoria do capital humano passou por intenso debate interno, particularmente na década de 60 e 70, e, ao mesmo tempo, teve amplo uso político e ideológico na definição de macropolíticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais e regionais (FRIGOTTO, 1998, p.37).

A Lei 5.692/71 determinava a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no 2.º Grau. O fracasso foi tanto que o Governo Federal, em 1982, sancionou a Lei 7.044, que tornava facultativa essa prática. Foi uma educação que aconteceu com uma visão liberal-tecnicista

desvinculada e descomprometida em discutir a nossa realidade. Os conteúdos curriculares eram apresentados de forma isolada e estática, o que caracterizava a falta de vontade política na implantação de pesquisas e estudos sobre a interdisciplinaridade, com o objetivo de enriquecer e atualizar as disciplinas integrantes do currículo escolar.

O papel atribuído às escolas caracteriza-se por um sentido de integração social, mas com um fortíssimo aparato político-econômico presente em seu currículo.

A escola constituiu-se, assim, num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade, formando contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. O processo da escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento do progresso da riqueza social e individual (BLAUG, 1975 e SCHULTZ, 1973 apud GENTILLI, 1998, p.80).

Como continuidade das conquistas sociais expressas na Constituição Federal de 1988, teve, em 20/12/96, a aprovação da Lei 9.394 (LDB/96), que não é o resultado integral dos debates desenvolvidos com a sociedade durante a primeira metade da década de 90 (século XX).

O poder político ainda finge lutar pelo trabalho, combater o desemprego. Mas tudo não passa de um mascaramento, de uma gigantesca mentira, como propósito de desviar a atenção do verdadeiro problema: a ausência de trabalho. É essencial alimentar a ilusão de empregos futuros para manter os indivíduos em situação de espera, de dependência e de humilhação, pois isso permite que lhes sejam exigidos qualquer sacrifício, qualquer aceitação (GÉNÉREUX, 1999, p. 33).

A LDB/96 dedica um capítulo, com quatro artigos, para tratar das diretrizes gerais à Educação Profissional, que receberam nova redação pela Lei 11.741/08, exceto o seu artigo 40 que mantém a redação de 1996. Esse capítulo denomina-se "Educação Profissional e Tecnológica", a partir de 2008. Leia, a seguir, os artigos 39 a 42 da LDB/96, disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >.

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do

trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

II – de educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. (Regulamentado: Decreto nº 5.154/2004).

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008).

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (Nova Redação. Lei nº 11.741/08).

Podemos relacionar, também, os acréscimos proporcionados pela Lei nº 11.741, de 2008 com a inclusão dos art. 36A; 36B; 36C e 36D, que tratam da “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”.

A relevância do tema está diretamente relacionada com as profundas mudanças que vem sofrendo o mundo do trabalho, assalariado em especial. Mudanças, essas que afetam e transformam os conhecimentos existentes, tendo reflexo na produtividade.

A definição do currículo deve ser desenvolvida após a definição das habilidades e competências necessárias para o desempenho profissional, por área específica.

Outros componentes que devem fazer parte destes estudos seriam:

- a) demanda de mercado;
- b) análise de novos perfis profissionais;
- c) análise da evolução e tendência tecnológica;
- d) avaliação periódica dos cursos em funcionamento;
- e) diálogo permanente entre escola e empresa;
- f) articulação com a sociedade.

O Governo Federal tem se esmerado, nas últimas décadas, após a publicação da LDB/96, em expedir uma série de normas, orientações e diretrizes para agilizar o funcionamento da Educação Profissional. Nesse sentido a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação através da Resolução nº 06/2012, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992>, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, revogando com este instrumento legal a Resolução CNE/CEB nº 04/1999, que normalizava este assunto. Destacamos:

Art. 7º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio:

I – a articulada, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas:

- a) integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclue a última etapa da Educação Básica;
- b) concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino;
- c) concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simul-

taneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;

II - a subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

A LDB/96 abre espaço para a concretização de um projeto político-pedagógico no qual é possível desenvolver a interdisciplinaridade, com o objetivo de proporcionar aos educandos a compreensão do significado político, econômico e cultural do processo histórico da globalização.

Para que o país consiga inserir-se no mundo globalizado, sem ter que ficar somente com os ônus sociais torna-se urgente colocar em ação uma educação flexível e continuada que atenda a formação profissional, observe a qualificação e requalificação do trabalhador para poder oferecer-lhe meios adequados ao seu ingresso no mercado produtivo.

A educação cada vez mais se fortalece na ideia de que ela é o principal meio para que homens e mulheres tenham ascensão social. Uma educação que possibilite o desenvolvimento das habilidades básicas do conhecimento, combatendo a exclusão social, facilitando o acesso ao saber e às novas tecnologias, proporcionando a incorporação de novos valores produzidos no final do século passado e nos primórdios do século XXI. Uma educação que forneça a todos a possibilidade de competir sem discriminação social no mundo do trabalho e da empregabilidade. Portanto, necessitamos de políticas públicas na área social que tenham como base os princípios de justiça social, solidariedade e democracia participativa. Assim, recorro às palavras de Demo (1997) para um novo aprofundamento sobre o papel social da educação:

O problema está em encontrar um termo médio entre a expectativa de mercado, que é inevitável para as pessoas ganharem a vida, e a competência humana que deve poder se contrapor ao mercado, privilegiando o objetivo e a ética da cidadania sobre a produtividade econômica. [...] É cadente hoje a problemática do trabalho no mundo moderno, sem falar no ambiente polêmico em torno dela, que implica excitações ideológicas de toda a sorte, a começar pela questão neoliberal (DEMO, 1997, p. 90-91).

Destaca-se que o **PNE/2014** estabelece 1 (uma) meta a respeito do alargamento da educação profissional, a saber:

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (BRASIL, 2014).

Com o objetivo de concretizar essa meta, são estipuladas 14 (quatorze) estratégias, das quais, destacamos uma, que centraliza a meta 1 em termos de relação entre a Educação Profissionalizante e o Ensino Médio.

11.2. fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino.

Para aprofundar os seus conhecimentos sobre a Educação Profissional e Tecnológica, consulte o *link* abaixo: <<http://portal.mec.gov.br/setec/>>.

4.8 EDUCAÇÃO ESPECIAL



Fonte: Equipe Multidisciplinar (2016).

Temas como diversidade cultural, desigualdade humana e inclusão de pessoas com deficiências na sociedade e, principalmente, no contexto escolar, são assuntos de grande repercussão mundial.

Muitos países assinam tratados internacionais, voltados para a melhoria de vida das pessoas. Esses são conjuntos de normas obrigatórias que visam estabelecer o equilíbrio das funções dos organismos sociais e que têm como intuito amenizar desigualdades e promulgar direitos iguais a todos os seres humanos. Com isso, buscam-se, sobremaneira, formas de atenuar a exclusão de pessoas com necessidades especiais, a fim de que essas sejam tratadas com dignidade, ou seja, que elas tenham seus plenos direitos respeitados como qualquer outro cidadão o tem.

O documento mais importante (por ser um dos primeiros a tratar da questão educação especial) que aborda, com objetividade, os princípios que as políticas públicas devem observar, quando se trata dos direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais, é a **Declaração de Salamanca**. Reproduzimos, a seguir, o prefácio desse documento, que sintetiza as suas principais decisões quanto à temática de que tratamos nessa seção dessa unidade de estudo:

Prefácio

Reuniram-se em Salamanca, de 7 a 10 de junho de 1994, mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, a fim de promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de políticas neces-

sárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. A Conferência organizada pelo Governo de Espanha em cooperação com a UNESCO, congregou altos funcionários da educação, administradores, responsáveis pela política e especialistas, assim como representantes das Nações Unidas e das Organizações Especializadas, outras organizações governamentais internacionais, organizações não governamentais e organismos financiadores.

A Conferência adotou a **Declaração de Salamanca** sobre Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e um Enquadramento da Ação. Estes documentos estão inspirados pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apóiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais. Como tal, constituem uma importante contribuição ao programa que visa à Educação para Todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa.

A educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais – problema que afeta igualmente os países do Norte e do Sul – não pode progredir de forma isolada e deve antes fazer parte de uma estratégia global de educação e, sem dúvida, de uma nova política social e econômica o que implica uma profunda reforma da escola regular.

Estes documentos representam um consenso mundial sobre as futuras orientações da educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais. A UNESCO tem orgulho em estar associada a esta Conferência e às suas importantes conclusões. Todos os interessados devem agora aceitar o desafio e trabalhar, de modo a que a Educação para Todos seja, efetivamente, PARA TODOS, em especial para os mais vulneráveis e com mais necessidades. O futuro não está marcado, mas será, antes, configurado pelos nossos valores, pensamentos e ações. O nosso sucesso nos anos vindouros dependerá não tanto do que façamos, mas do consigamos realizar.

Confio em que todos os leitores deste documento irão contribuir para a aplicação das recomendações da Conferência de Salamanca, procurando pôr em prática a sua mensagem nas respectivas esferas de competência.

Frederico Mayor

As autoridades brasileiras têm aprovado, ao longo dos últimos vinte anos, diversos documentos, voltados a atender e a garantir os direitos das pessoas com necessidades especiais. Entre eles, a LDB/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e o PNE/2014.

A LDB/96 delinea apenas quatro artigos que tratam da Educação Especial:

Art. 58. 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.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013):

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, afim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015).

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.

Art. 60. 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).

Se é dever constitucional o acesso e a permanência de alunos à educação, é imprescindível que esse direito seja estendido às pessoas com necessidades especiais, de modo que elas possam ser inseridas no sistema de ensino brasileiro, mantendo suas singularidades no processo de ensino-aprendizagem. É oportuno destacar que um dos objetivos medulares da Educação Especial é preparar o educando com necessidades especiais para o mundo do trabalho, uma vez que se procura visar a sua efetiva integração na vida em sociedade, o que se dá geralmente, com todo e qualquer cidadão.

A Educação Especial é a modalidade de educação escolar oferecida para educandos com necessidades especiais. É possível, após uma análise mais acurada, afirmar que se forem executados, efetivamente, todos os dispositivos expressos na LDB/96 acerca dessa temática, o Brasil passará a ser uma referência internacional no atendimento eficiente aos educandos portadores de necessidades educativas especiais.

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação através da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na

Educação Básica, determinando os quesitos que devem ser observados na sua oferta, destacam-se:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001).

Essas diretrizes têm a finalidade de orientar as práticas educativas em todo o território nacional, como bem determina o artigo 26 e aos artigos 58 a 60 da LDB/96:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Destaca-se que o PNE/2014 estabelece 1 (uma) meta quanto ao conceito de necessidades especiais, às pessoas que se enquadram nesse conceito, ao acesso delas ao ensino regular de educação e aos recursos específicos para atendimento especializado a elas, a saber:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Com o objetivo de concretizar essa meta, são estipuladas 19 (dezenove) estratégias, entre as quais destacamos a meta que dispõe sobre a formação de profissionais especializados na Educação Especial, assim como sobre o aprimoramento das ditas salas de recursos multifuncionais:

4.3. implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014).

Para saber mais sobre a Educação Especial, estude a Resolução nº 2/01-CEB/CNE, a qual se encontra disponível *online* no seguinte *link*: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEBO201.pdf>>.

Para saber mais sobre as políticas públicas desenvolvidas pelo Governo Federal nessa área, consulte o seguinte site através do *link*: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>.

4.9 EDUCAÇÃO INDÍGENA



Fonte: Equipe Multidisciplinar (2016).

A multiplicidade cultural, característica fundante da sociedade do Brasil segundo Holanda (2006), prevê respeito a todas as raças e etnias que constituem a nação brasileira. Sendo assim, a educação voltada para descendentes indígenas merece destaque especial em relação às outras modalidades de ensino, uma vez que a CF/88 garante a esse grupo étnico acesso a ensino diferenciado, específico, intercultural e bilíngue, assim como no caso da Educação Especial:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º – O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º – O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades **indígenas** também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 231. São reconhecidos aos **índios** sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos **índios** as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos **índios** destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes (BRASIL, 1988, grifos nossos).

A Educação Indígena está amparada pela CF/88, além de possuir legislação específica. Estão preceituados em quatro artigos da LDB/96, os objetivos e os princípios dessa modalidade de educação:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

[...]

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes **indígena**, africana e européia.

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

[...]

§ 3º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades **indígenas** a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos **indígenas**, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos **índios**, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos **índios**, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades **indígenas e não-índias**.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os siste-

mas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades **indígenas**, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades **indígenas**.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade **indígena**;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades **indígenas**;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996, grifos nossos).

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, mediante a Resolução nº 5/2012, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, determinando os quesitos que devem ser observados na sua oferta, mormente as suas especificidades em termos de organização escolar própria, de processos de ensino-aprendizagem com métodos adequados às suas práticas socioculturais, de gestão definida segundo a comunidade indígena como um todo, etc.

Desse modo, podemos afirmar que as políticas públicas destinadas às comunidades indígenas procuram corrigir certas omissões investidas sobre essa população ao longo da história no nosso país. Podemos citar, por exemplo, o acultramento a que foram impostos os indígenas no Brasil, desnaturalizando suas práticas de sociabilidade mais essenciais, as quais, refletem seus modos de viver o tempo e o espaço, assim como, o aprendizado do mundo.

Todas essas ações desenvolvidas para resgatar e para preservar a cultura indígena constituem um enorme avanço educacional, social e político, uma vez que dá possibilidades aos povos indígenas de reassumir, de reaver e de recuperar seu espaço dentro da sociedade. Precisamos, entretanto, ressaltar que para a Educação Indígena, é necessário qualificar o corpo docente que trabalhará nessa modalidade de ensino, pois ele pode incorrer ao risco de tentar aculturar os processos singulares de aprendizagem das comunidades indígenas.

A reafirmação da identidade étnica é de fundamental importância. Por isso os programas de Educação Indígena devem executar atividades de formação continuada para o seu corpo docente. Nas aldeias indígenas, os professores devem receber materiais didáticos e orientações pedagógicas de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena, assim, garante-se a melhoria do ensino e da aprendizagem, principalmente no Ensino Fundamental, já que esses objetos, recursos e procedimentos didáticos estarão adequados à realidade prática da vida desses indivíduos.

Para saber mais sobre as políticas públicas desenvolvidas pelo Governo Federal nessa área consulte o seguinte site: <<http://portal.mec.gov.br/secad/>>.

4.10 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



Fonte: Equipe Multidisciplinar (2016).

A Educação a Distância tem ampliado, significativamente, a sua área de atuação, nos últimos anos, assim como tem sido expressivo o número de documentos produzidos para normatizar o seu funcionamento.

Os principais documentos legais em vigência, que normatizam a EAD, são:

- » Constituição Federal de 1988;
- » Lei nº 9.394/96 – LDB/96;
- » Decreto nº 5.622/2006 (regulamenta o art. 80 da LDB/96);
- » Decreto nº 5.773/2007 (funcionamento e avaliação IES);
- » Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE;
- » Plano Nacional de Educação – PNE/2014;
- » e outros.

Recomendamos, inicialmente, a leitura dos artigos 32, 80 e 87 da LDB/96:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.
[...]

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (Ver: Decreto nº 5.622/05 que regulamenta o art. 80).
[...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

[...]

§ 3º

[...]

II – prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância (BRASIL, 1996).

Visando uma melhor compreensão sobre a EAD, realize a leitura do artigo Performance Docente na mediação Pedagógica em Educação a Distância, de autoria das professoras Elena Maria Mallmann e Araci Hack Catapan. Esse artigo pode ser acessado através do seguinte link: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/13128>>.

Aprofunde os seus conhecimentos sobre as políticas públicas desenvolvidas pelo Governo Federal na área de EAD consultando o link: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_pea>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. Lei nº 9.394/96. Brasília 1996. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 abr. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/2014. Brasília 2014. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 abr. 2015.

_____. (2010). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>. Acesso em: 09 abr. 2015.

_____. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília 1996. Lei 9.394/1996. In: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, nº 248, 23.12.96, p. 27.833-41.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 2006**. Brasília 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 09 abr. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 5, de 18 de abril de 2009**. Brasília 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3A-resolucoes-ceb-2009&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: 09 abr. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Resolução nº 1, de 05 de julho de 2000**. Brasília 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 09. abr. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília 2012. Resolução nº 5/2012. Disponível em: <[ht-](http://)

[tp://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 09 abr. 2015.

BRASIL. MEC. **Declaração de Salamanca**. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

DRABACH, Neila Pedrotti. **A construção política do princípio da gestão democrática na legislação educacional: marcas de um passado e de um presente**. Disponível em:< http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3153_1770.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2015.

FREIRE, Paulo; FAGUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 50ª edição. Global Editora. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GÉNÉREUX, Jacques. **O horror político: o horror não é econômico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GENTILLI, Pablo. **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 13 abr. 2016. MALLMANN, Elena Maria; CATAPAN, Araci Hack. **Performance Docente na mediação Pedagógica em Educação a Distância**. In: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás: **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p.359-372, jul/dez, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **ABC da Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo: Unimarco, 1993.

STEFFAN, Heinz Dieterich. Globalização, Educação e Democracia na América Latina. In: CHOMSKY, Noam (org.). **A sociedade global: educação, mercado e democracia**. Blumenau: FURB, 1999.

WERLANG, Canrobert Kumpfer. **A Reforma da Educação Profissional**. Santa Maria, RS: Imprensa Universitária – UFSM, 1999.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Pedagógico da Escola: Uma Construção Coletiva**. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2015.



UNIDADE

5

PERSPECTIVAS
DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

OBJETIVO DA UNIDADE

Ao término dessa unidade de estudo, o aluno deverá ser capaz de compreender os processos de construção da Formação da Cidadania, da Democratização da Educação e das Políticas Educacionais e de assimilar as consequências das interferências da globalização no processo educacional.

No desenvolvimento desses temas, deverão ser resgatados os assuntos trabalhados nas unidades de estudo anteriores, principalmente, os apresentados no Plano Nacional de Educação (PNE) e nos demais documentos que analisamos sobre a Educação Brasileira.

INTRODUÇÃO

Nessa unidade de ensino, estudaremos a importância da Formação da Cidadania para o fortalecimento da Democracia e, a seguir, realizaremos uma breve contextualização do processo mundial sobre a Globalização e as suas intervenções na construção dos projetos e dos planos educacionais do e no Brasil.

Para concluir tal unidade de ensino, serão apresentadas e analisadas algumas políticas públicas voltadas para a Educação, com foco no PNE/2014, a fim de refletir como esse documento é uma maneira de estipular estratégias de curto e de longo prazo para a melhoria da educação no nosso país.

5.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Atualmente, no século XXI, com a globalização e o com 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. Esses assuntos e essas discussões imperam no cenário educacional mundial.

Para tentar solucionar, ou para tentar minimizar os problemas referentes à educação do século XXI, o Brasil apoiou a UNESCO na publicação do Relatório Jacques Delors. Esse relatório teve a contribuição de especialistas de diversas ciências do mundo todo. Começou a ser elaborado em março de 1993 e foi concluído em 1996, ou seja, ficou tramitando no mesmo período de tempo em que a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB/96 – foi construída.

Com a nova conjuntura mundial, o papel da educação foi ampliado, pois, conforme esse relatório, cabe à educação encaminhar os sujeitos para um destino melhor, garantindo, no mínimo, a conquista de um trabalho que possibilite o sustento da família.

As necessidades e as incertezas do mundo estão evidentes e é delegada à educação a tarefa de construir um mundo mais justo. Dentro dessa perspectiva, estão inseridos diversos problemas que permeiam questões de habitação, de alimentação, de trabalho e de segurança, entre outras. A educação aparece e é considerada, então, como uma espécie de “carta na manga” para solucionar esses problemas mundiais prementes.

A intenção das políticas públicas atuais voltadas para a educação é promover a construção de uma sociedade que consiga, no mínimo, condições dignas de sobrevivência de seus cidadãos, pautadas na efetivação dos ideais de paz, de igualdade, de liberdade e de direitos humanos.

Quatro anos após a elaboração do Relatório Jacques Delors e dez anos após a Conferência Mundial de Educação para Todos, uma comissão composta por dirigentes de vários países reuniu-se em Dakar/Senegal (África), para reforçar o que havia sido proposto na Tailândia, firmando assim, o Compromisso de Dakar.

No decorrer desse texto, será realizado um contraponto entre dois documentos importantes referentes à educação: o Compromisso de Dakar e o Plano Nacional de Educação, ambos escritos no mesmo espaço de tempo. O primeiro foi publicado no ano de 2000 e o segundo foi publicado no dia 9 de janeiro de 2001 (que perdeu sua

validade em janeiro de 2011). Em 25 de junho de 2014, foi aprovado o PNE/2014-2024, através da Lei nº 13.005, que manteve, em linhas gerais, as mesmas metas e estratégias do PNE anterior, para a melhoria da educação.

O objetivo geral desses documentos é educar todos os cidadãos de todas as sociedades. Em ambos, encontramos objetivos, metas e algumas estratégias comuns, principalmente no que diz respeito a intervenções por parte de outras políticas públicas, tais como Alfabetiza Rio Grande, Escola Aberta, Meu Primeiro Emprego, Amigos da Escola, Fundo escola e várias outras.

Desde a Declaração da Tailândia, a Educação Infantil vem tendo um enfoque especial, no tocante às novas políticas públicas. O Compromisso de Dakar ressalta, várias vezes, a importância desse nível de ensino, estabelecendo como um de seus compromissos expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especificamente das mais vulneráveis e em maior desvantagem. No Brasil, vem aumentando consideravelmente, o número de creches para atender a demanda do crescimento populacional, o que vai ao encontro do documento Compromisso de Dakar.

No entanto, a ampliação da oferta de Educação Infantil não se consolida como um ponto de qualidade se os profissionais que atuam nela, muitas vezes, não têm a qualificação mínima necessária. O Plano Nacional de Educação dissemina a ideia de que a faixa etária que a Educação Infantil abrange é uma das mais importantes para o desenvolvimento global do ser humano e, portanto, focaliza a importância do acesso a esse nível de ensino, entretanto, como afirmamos acima, não basta crescer o número de vagas (quantidade) se não se pensar na habilitação dos profissionais docentes (qualidade).

A formação de professores tem caráter essencial no PNE e no Compromisso de Dakar, uma vez que esses dois documentos propõem oportunizar aos professores vários benefícios, especialmente, em relação às suas atualizações (formação continuada), à construção de novos conhecimentos, à autoestima e às perspectivas de melhoria salarial. Contudo, mesmo com esses benefícios, sabemos que são várias as dificuldades encontradas pelos professores para fazer parte de programas de formação continuada.

Destacamos entre esses problemas: a) altos custos com inscrições em eventos; b) gastos além das suas rendas para com hospedagem, alimentação e transporte para participação em eventos; c) descrédi-

to na educação; e, principalmente, d) não liberação dos docentes por parte dos gestores dos sistemas educacionais.

Outro tópico relevante desses dois documentos é a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ambos sugerem a EJA para quem não pode estudar na idade de escolarização própria e obrigatória (idade global e padrão). Esse fato ocorre principalmente com as mulheres que, geralmente são mães ou casam cedo, e com as crianças que precisam ajudar no sustento da família.

O mercado de trabalho está, cada vez mais, exigente e, por isso, um dos objetivos da EJA é qualificar o cidadão com a tentativa de eliminar a pobreza e promover pleno emprego e consequente ajustamento social. A EJA objetiva, basicamente, a produtividade do cidadão. Dessa forma, necessita de ampliação, diversificação e integração para que fique em consonância com a tendência nacional de redução da pobreza.

As políticas públicas atuais servem para garantir o que foi decidido no Compromisso de Dakar, primordialmente no que se refere à promoção do acesso e da permanência de todo cidadão no Ensino Fundamental de qualidade.

Segundo esses dois documentos, educação de qualidade é aquela que satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem e enriquece a vida dos educandos e sua experiência global. Em relação à qualidade educacional, o Compromisso de Dakar ressalta que é necessário, além da ampliação de matrículas, que a escola propicie condições de permanência, atingindo resultados de aprendizagem significativa, que prepare homens e mulheres para o exercício da cidadania e os qualifiquem para as atividades de trabalho. Assim, a qualidade envolve não apenas a estrutura física das escolas, como também o aumento de recursos, a formação de professores e o desenvolvimento de materiais que colaborem na construção de uma aprendizagem condizente com a formação pedagógica e com a formação humana dos sujeitos. Para que isso ocorra, é necessário que o Estado firme acordos e parcerias com a sociedade civil, de forma a alavancar a disposição de mais recursos financeiros em detrimento de meios que possibilitem uma efetiva qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Podemos observar a preocupação com prazos, explícita no PNE (2001/2011). Por isso, o discurso da quantidade prevalece sobre os documentos. No entanto, para a educação é difícil estabelecer prazos quando se necessita de tantas mudanças que não acontecem

num “estalar de dedos”. Se progressos ocorreram na parte quantitativa, grandes lacunas ainda permeiam o plano qualitativo, pois, para que tenhamos qualidade na educação, necessitamos de políticas permanentes e não assistencialistas. O Plano Nacional de Educação (PNE/2001), teve em seu processo de construção a participação de diversos seguimentos organizados da sociedade civil, antes de ser aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado com alguns vetos pela Presidência da República, através da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

O PNE/2001 elenca os objetivos e as prioridades da educação. Entre esses objetivos e prioridades, destaca-se a melhoria da qualidade de ensino para todos os níveis. O PNE/2001 apresenta, também, o diagnóstico, as diretrizes, os objetivos e as metas para a Educação a serem alcançadas entre 2001 e 2011.

Não temos conhecimento da existência de algum trabalho publicado que revele com profundidade as ações que se tornaram realidade dos quase trezentos objetivos e metas previstos no PNE/2001, tampouco dos motivos que tantos (as) abandonados (as). Acreditamos que, essas informações ainda não são tão claras porque as políticas públicas educacionais citadas foram aprovadas por políticos e não por educadores.

Para que ocorram alterações eficazes nas disparidades existentes nos âmbitos sociocultural e econômico, já que a educação é peça chave para o desenvolvimento mundial, o Estado deve estar comprometido com a elaboração de políticas educacionais de longo prazo que garantam o acesso, a permanência e a qualidade na educação. Assim, os Planos Nacionais de Educação, com vigência de dez anos a partir de sua homologação sob forma de lei, são uma tentativa governamental de compromisso para com a melhoria da educação do e no Brasil.

O PNE/2001 perdeu a sua validade em janeiro 2011. Em razão disso, o Governo Federal trabalhou desde 2007 na organização da Conferência Nacional de Educação – CONAE-2010, apresentando uma nova proposta de Plano Nacional de Educação (2011/2020). Nesse caso, o novo PNE parece ter característica de Estado e não de Governo, como é comum na política brasileira, isto é, o PNE está muito mais ligado à uma questão democrática e não de plataforma governamental-partidária.

Finalmente, a Câmara dos Deputados aprovou o texto base do PNE 2014/2024 (conhecido como PL 8.035/10), em 28 de maio de 2014, sendo que em 03 de junho de 2014 encerrou-se a votação dos destaques, de-

pois de uma tramitação de quase quatro anos no Congresso Nacional.

Em 25 de junho de 2014, o Governo Federal sancionou a Lei nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE/2014, em que estão estabelecidas 20 (vinte) metas para a educação a serem cumpridas em um período de dez anos. Entre as diretrizes, estão: 1) a erradicação do analfabetismo; 2) a universalização do atendimento escolar; 3) o aumento de vagas em creches, no ensino médio, no ensino profissionalizante e nas universidades públicas; 4) a universalização do atendimento escolar para crianças de 4 a 5 anos; e 5) a oferta de ensino em tempo integral para, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. O PNE/2014 determina que 10% do Produto Interno Bruto (PIB, soma de todos os bens e serviços produzidos no país) deve ser investido na educação – atualmente (2014) são investidos no setor 5,3% do PIB brasileiro. Em 2019, estima-se que o valor já alcance os 7%.

5.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO



Fonte: Equipe Multidisciplinar (2016).

O Plano Nacional de Educação (PNE/2001) foi aprovado pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 e vigorou durante um período de dez anos. O PNE/2001 é resultado de grandes debates dentro do contexto histórico-educacional brasileiro, sobretudo, em termos de organização e, principalmente, de planejamento da educação.

Esse Plano não é resultado de ações isoladas de algumas autoridades, de forças políticas, ou de grupos de pessoas unidas para tentar solucionar os problemas da educação no Brasil. As opiniões e as decisões que giram em torno desse assunto têm sido tomadas por intelectuais e por educadores brasileiros desde 1932, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse Manifesto recomendava a necessidade da elaboração de um plano eficaz e unitário, capaz de abranger toda a educação nacional, propiciando uma reforma na educação do Brasil.

Na Constituição Federal Brasileira, de 1934, mais precisamente no artigo 150, estava estabelecida a criação de um plano nacional de educação, determinação essa que não foi cumprida na época. Esse tema não esteve presente em todas as constituições federais brasileiras. Na de 1937, foi omitido, voltando à tona somente após o período do Estado Novo, em 1946 e, reaparecendo, de fato, na Constituição de 1967.

Em 1962, a partir da LDB de 1961 (Lei nº 4.024/61), foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação o primeiro Plano Nacional de Educação, estabelecendo planos e metas para oito anos. Três anos após, já começaram a surgir metas descentralizadoras, destinando, também, aos Estados, a responsabilidade de criar seus planos estaduais.

O ano de 1988 foi extremamente importante para todos os setores brasileiros, com a promulgação da nova Constituição Federal Brasileira, em meio ao fervor da redemocratização, e com a luta social pelo (re)ordenamento jurídico, para estabelecer bases fortes na construção de uma sociedade justa, livre e democrática. Essa determinação encontra-se lavrada no seu artigo 214.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

O artigo 214 da CF/88 traz em seu escopo o anseio da população brasileira por um plano nacional de educação com duração decenal que leve à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar (educação para todos), à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do país. A sociedade, mais uma vez, através de

ações civis, elevou, ao nível constitucional, uma vontade e um objetivo do povo brasileiro.

Essa vontade e esse objetivo civis expressos na CF/88 são reafirmados no inciso I do art. 9º da LDB/96, o qual define como incumbência da União, a elaboração do Plano Nacional de Educação, em regime de colaboração com os Estados, com o Distrito Federal e com os Municípios.

No entanto, não podemos observar a educação brasileira de maneira isolada, isto é, apenas no que concerne às leis promulgadas em contexto nacional e, sim, considerar as interrelações entre essas e o que já foi proposto em documentos de âmbito mundial. Diversos acordos foram feitos por dirigentes de vários países, a fim de se pensar e de se estabelecer o aprimoramento da educação, vendo nela, uma proposta de melhoria da qualidade de vida da população mundial. Esses documentos e esses acordos mundiais, na maioria das vezes, são a força motriz para que sejam criadas novas deliberações no campo educacional de um país.

Uma decorrência prática desses acordos, por exemplo, foi a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, coordenada pela UNICEF (United Nations Children's Fund/Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância), que aconteceu em Jomtien, Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990. Foram reunidos os países com maior número de analfabetos e com maiores déficits no atendimento da escolaridade obrigatória, com o intuito de elaborar planos decenais de educação para todos. Participaram desse evento diversas nações, em especial, um grupo formado pelos nove países considerados subdesenvolvidos ou em desenvolvimento mais populosos do mundo, a saber: Brasil, México, Índia, China, Bangladesh, Nigéria, Egito, Indonésia e Paquistão.

Como resultado desse encontro foi aprovada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, a qual destaca a importância do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Você encontra esses dois documentos no site da UNICEF, no link que segue: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm.

Assim, como podemos observar, os acontecimentos educacionais brasileiros não decorrem de um repentino movimento de ações políticas, mas se dão por um processo realizado através de grande empenho civil e governamental (nacional e internacional), a fim de se alcançar uma educação digna, justa, democrática e para todos, como expressa o Plano Nacional de Educação.

O PNE, dessa forma, põe em prática um desejo e um compromisso históricos de mais de meio século de luta em prol de uma

educação de qualidade. É tarefa dos dirigentes (federais, estaduais e municipais) zelarem pela preservação dessa postura no caminho pela busca de qualidade educacional. A construção dos planos estaduais e dos planos municipais de educação constitui outra etapa desse projeto maior pela educação, nos quais cada ente federado compromete-se com os objetivos e com as metas que correspondem ao conjunto geral, tendo em vista a particularidade das suas realidades contextuais, para que o país alcance o patamar educacional proposto no Plano Nacional no decorrer dos seus dez anos de sua vigência.

Com o propósito de elaborar um novo PNE, em 2008, o Governo Federal promoveu diversas reuniões preparatórias à Conferência Nacional de Educação-2010 (CONAE-2010), nas quais foram discutidos os objetivos e as metas a serem estabelecidos para a educação, relativos ao período de 2011-2020.

ACONAE-2010 aconteceu no final do primeiro trimestre de 2010 em Brasília, com a participação de mais de dois mil delegados, representando os diversos segmentos da sociedade que trabalham com ou na educação em todos os estados brasileiros. O objetivo da CONAE-2010 foi a definição das novas veredas educacionais a serem percorridas pelo PNE a partir de 2011.

É importante enfatizar que em 2011, deveria ter entrado em vigor, uma nova lei, redefinindo os rumos do PNE, tendo em vista que a Lei nº 10.172/2001 perdeu a sua validade em janeiro de 2011. Entretanto, entre janeiro de 2011 e junho de 2014, período equivalente a mais de 42 (quarenta e dois) meses, ficamos sem um marco balizador do PNE.

Finalmente, em 25 de junho de 2014, o Governo Federal sancionou a Lei nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE/2014, no qual estão estabelecidas 20 (vinte) metas para a educação a serem cumpridas em um período de dez anos. Entre as diretrizes gerais, destacamos: a) a erradicação do analfabetismo; b) a universalização do atendimento escolar; c) o aumento de vagas em creches, no Ensino Médio, no Ensino Profissionalizante e nas Universidades públicas; d) a universalização do atendimento escolar para crianças de 4 a 5 anos; e e) a oferta de ensino em tempo integral para, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. O PNE/2014 determina que 10% do Produto Interno Bruto (PIB, soma de todos os bens e serviços produzidos no país) deve ser investido na educação – por exemplo, em 2014 foram investidos no setor 5,3% do PIB brasileiro. Em 2019, estima-se que o valor já alcance os 7%. A lei do PNE/2014 encontra-se no seguinte site: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Atos2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

5.3 FORMAÇÃO DA CIDADANIA

Dia desses, lendo uma revista que não tratava simplesmente de questões referentes à educação, mas também que abordava temas gerais que interferem na sociedade, tais como política, cultura e economia, vieram-me à mente algumas reflexões no que diz respeito à educação na escola, especialmente a da escola pública.

A educação, acreditamos, deve ser inclusiva, não só no sentido de receber pessoas com necessidades especiais (surdos, cegos, deficientes mentais...), mas também e, sobretudo, em sentido mais amplo, isto é, no de acolher negros, pobres, índios e demais grupos marginalizados. Assim, uma educação inclusiva vai ao encontro da formação da cidadania.

Não se imagina um sistema educacional que não eduque cidadãos, que não prepare as pessoas para viverem em harmonia com seus semelhantes, dividindo suas aprendizagens e compartilhando seus conhecimentos. A escola, dessa forma, deve preparar seus alunos para essa espécie de simbiose, ou seja, para essa troca recíproca de conhecimentos, que é elemento presente na vida social e que, portanto, não deve ser desprezado na vida escolar.

Os projetos de pesquisa e de extensão que se desenvolvem dentro das escolas públicas, já há algum tempo, estão objetivando alcançar a meta de formar cidadãos. No entanto, para que isso aconteça, a escola precisa parar de “despejar” conteúdos nos alunos, pois esse “despejar” proporciona a temida “decoreba” de assuntos, que só serão memorizados até o dia da prova. Segundo Freire (1997), a chamada educação bancária precisa acabar, porque ela faz com que a cabeça dos alunos funcione como uma caixa, na qual simplesmente são depositados os conteúdos.

A escola necessita estimular os seus alunos, para tanto, necessita prover instrumentos que os levem à reflexão para que consolidem novas atitudes. Também necessita dar espaço para um novo jeito de pensar e de agir deles, de modo que lhes permitam, efetivamente, fazer parte da sociedade. Parece muito simples e fácil praticar o que acabei de escrever, mas entendo que a construção da cidadania não é tão simples quanto parece. A propósito, foi pensando nessa complicada tarefa que comecei o meu pensamento. Os parágrafos seguintes talvez “clareiem” mais a respeito das minhas “angústias e das minhas incertezas” quanto à formação para a cidadania.

A legislação que vigora no Brasil prevê o direito de todos a tudo. Está explícito que todos somos iguais, ou seja, que vivemos em uma sociedade absolutamente justa e igualitária, desde que, fique bem claro, ajamos conforme a legislação. Dessa forma, é dever da escola e da família (aqui, vamos nos ater à escola) preparar os educandos para que possam aproveitar essas oportunidades, correto? Isso quer dizer que o objetivo maior da escola é formar o cidadão. Mas o que é um cidadão? E quem é ele? Podemos encontrar diversos sinônimos para essa palavra. Entre eles, encontrei “habitante de uma cidade”. O que nos remete a mais um questionamento: de que a cidade é composta? De normas, leis, comércio, pessoas, trabalho e vários outros. Por isso, cidadão é um homem, uma mulher, uma criança, um adolescente, um adulto e um idoso, capacitados para exercer seus direitos e deveres, expressos na legislação brasileira.

Assim, para que nossos alunos sejam considerados cidadãos, precisamos fornecer a eles todos os meios possíveis para exercer a cidadania em sua plenitude, providos de ética, conhecimento e discernimento para saber o que é certo e errado, além de possibilitar a competição no acirrado mercado de trabalho.

Como qualquer escola, a pública não pode jamais minimizar o empenho de formar cidadãos. Sei que esse trabalho é árduo e, sem querer ser pessimista, talvez nunca atinjamos sua plenitude se não forem proporcionados, a todos, o acesso aos conhecimentos que lhes permitam, ao menos, competir em igualdade de condições com outros cidadãos, os das camadas economicamente mais favorecidas, que têm pais com curso superior e que, geralmente, supõe-se, possuem mais conhecimento que o aluno de escola pública, ou em outras palavras possuem uma maior conhecimento cultural.

Se isso não acontecer, corremos o risco de formar, de um lado, cidadãos da classe economicamente mais favorecida e, de outro, cidadãos mais pobres. Podemos causar sérios problemas, criando uma enorme diferença, não entre melhores e piores, mas sim entre os que tiveram mais e os que tiveram menos oportunidades.

Nosso país está em processo de democratização, o que pode ser um dos motivos que está fazendo com que, de certa forma, a preocupação com a formação da cidadania apareça tão fortemente nos discursos escolares. Claro, sei que esse não é um processo que ocorre da noite para o dia, mas podemos dizer que aqui, no Brasil, ele já está caminhando a passos rápidos.

Também, sei que várias mudanças são necessárias para que se aumente a qualidade do ensino em nosso país, sobretudo, do ensino público, tanto no que diz respeito ao espaço físico escolar e aos materiais didáticos, quanto em relação ao pagamento de um salário digno aos profissionais da educação. Tais mudanças requerem maiores investimentos financeiros na Educação, a começar pela implantação do piso nacional para todos os professores que trabalham na Educação Básica. Mas nem toda mudança requer recursos financeiros, muitas vezes depende apenas de novas atitudes das pessoas envolvidas. Um país melhor é o que queremos.

Portanto, vamos lutar por nossos ideais. E quem estiver disposto a fazer parte dessa luta, que dê o primeiro passo, porque: “Quem sabe faz a hora. Não espera acontecer”, como já dizia a canção de Vandrê, em 1968.

5.4 DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Para estudarmos a democratização da educação, utilizaremos como referencial um texto da Prof^a Dr^a Maria Elisabete Londero Mousquer. Esse texto aborda aspectos históricos da construção da democracia e das políticas sociais, utilizando como base, principalmente, as ideias de Boaventura de Sousa Santos.

A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO PROPOSITIVA

Apesar de sofrer mutações históricas, o tema da democracia é pauta para o desenvolvimento de grandes embates sociais, já que se encontra situado em um plano de subjetividades da sociedade histórica, em que todos os sujeitos se encontram, de uma forma ou de outra, implicados e inúmeras são as forças que impelem a sua realização.

Ao focar o que se considera como avanços e refluxos no processo de construção da democracia, faz-se necessário uma releitura histórica não apenas com vistas a focar períodos históricos a partir do entrelaçamento de fatores econômicos, políticos e sociais, mas acima de tudo, porque implica um posicionamento frente aos rumos que a trajetória democrática assumiu, metamorfoseados pelas estruturas de poder, historicamente conservadoras da sociedade brasileira.

Ao enfrentar o referido tema e, de modo particular, o da relação entre a construção do processo democrático e a educação, há o compromisso de não apresentá-lo despojado das demais relações, sob pena de não ser compreendido e cair na armadilha de conceitos dúbios elaborados na intenção de deslocar o tema das suas verdadeiras origens, para um contexto em que são defendidas concepções diferenciadas do interesse em pauta.

É desse contexto que emergem as políticas sociais implementadas pelo Estado, entre as quais estão as políticas educacionais. Destacam-se dois movimentos de sujeitos sociais neste espaço-tempo. O primeiro refere-se aos governantes e às elites em um sistema de ação de cima para baixo. Formulam leis, diretrizes, ao mesmo tempo em que expõem publicamente um discurso eloquente, mas de pouca efetividade para os problemas da educação, como, por exemplo: baixos salários, desqualificação do magistério, péssimas condições físicas das escolas, analfabetismo, exclusão, reprovação. O segundo movimento advém das camadas sociais da população que reivindi-

cam um espaço educativo condizente com os avanços da sociedade, de forma a atenuar as grandes diferenças sociais.

As modificações sofridas no campo institucional-educativo, na última década, foram concretizadas sem levar em conta as reivindicações históricas dos educadores, nem as diversas experiências bem sucedidas desenvolvidas pelas instituições. Desta forma, sem pretender respostas prontas à questão da democratização da educação, até pelo fato de que as práticas de gestão no Brasil ainda se encontram bastante fragilizadas e funcionando à base de improvisação, temos que reconhecer que a sociedade não é imutável, pois está em constante movimento. Porém, o que importa é conceber novas formas de percepção e de perspectivas para o tema em questão.

Através do resgate histórico da educação fica evidenciada a preocupação de alguns agentes sociais em lançar iniciativas concretas de construção democrática, a partir da inclusão participativa da sociedade civil nos novos mecanismos de gestão das políticas sociais. Para Santos (2002a, p. 51), a democracia implica determinadas rupturas com o que se encontra estabelecido, via normas e tradições, e, portanto, “a tentativa de instituição de novas determinações, novas normas e novas leis”.

Os novos rumos que a educação vem tomando a partir da deflagração da democratização dos processos escolares, principalmente no que diz respeito à gestão democrática e suas decorrências, requerem, nos dias atuais, uma distinção entre critérios de baixa intensidade e de alta intensidade democrática. Se a democracia não se constitui somente num regime determinado ou sistema jurídico, é possível pensar que as instituições podem ser fortalecidas pela via da participação. Falar em autoridade partilhada requer a indissociável interação entre direção, órgão colegiado e a respectiva autonomia.

Dessa forma, após ver os sentidos entre essas práticas é que se pode entender as demais derivações daí extraídas, principalmente em relação à participação ativa de todos envolvidos no processo. Quanto mais partilhada é a autoridade, mais participativa é a democracia. Desse modo, ela afasta o perigo das decisões centralizadas e desprovidas de reais interesses com a comunidade escolar e a sociedade civil, tão bem caracterizada como de baixa intensidade.

Na escola todos os atores envolvidos devem ser concebidos como atores sociais participantes de um processo coletivo de fazer educação, “entre escalas locais e escalas nacionais. [...] Essas articulações

fornece credibilidade e fortalece as práticas locais, pelo simples fato de as transformarem em elos de redes e movimentos mais amplos e com maior capacidade transformadora” (SANTOS, 2002a, p. 73), em direção às possibilidades da democracia de alta intensidade.

Por isso a importância de gestão partilhada que oportuniza e facilita a organização de ações coletivizadas e de resistências a todas as formas de poder. Através de novas formas de experimentação institucional e a partir do rastreamento e construção de possibilidades, é possível consolidar uma nova cultura gestonária. A gestão escolar compromete toda uma imagem da educação pública, pois sua atuação redundante no produto final que é o ensino de qualidade. Falar em escola democrática antecipando a gestão necessita basicamente da concretização dos seguintes princípios universais: igualdade de acesso e permanência na escola; igualdade de participação e igualdade de oportunidades de vida. A efetivação dessas condições básicas só é possível se o sistema de ensino for capaz de oferecer a todos uma formação de igual valor enquanto preparação para o futuro.

No fluxo dessa discussão propositiva, o potencial das formas democráticas de alta intensidade também apresenta limites. Neste caso, segundo Santos (Id. Ibid) o limite mais evidente é o de permanecer no âmbito local. Há que se caminhar tanto a nível local, nacional e a nível global através da confrontação de experiências, “de modo a não se tornarem numa armadilha social democrática que ilegítima o Estado para continuar a conduzir os negócios do capitalismo como se fosse no interesse de todos” (Id. Ibid. p. 7b) Para isso, os projetos locais têm que conquistar determinado grau de autonomia e resistência, buscando força motivacional nos muitos exemplos de construção de alternativas que estão sendo desenvolvidos em diversas partes do mundo, onde as classes populares, os grupos sociais fragilizados e marginalizados estão a promover formas de democracia participativa.

5.5 INTERFERÊNCIA DA GLOBALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO



Fonte: Equipe Multidisciplinar (2016).

Para melhor esclarecimento e compreensão sobre a interferência da globalização na educação, trabalharemos com o artigo **Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate**, do Prof. Dr. Bernard Charlot, apresentado em uma conferência que ocorreu em 14 de junho de 2007, na Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade de Lisboa/Portugal. Esse artigo foi publicado na Revista de Ciências da Educação nº 4, out/dez de 2007 (p. 129 a 136) e está disponível no seguinte site: http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/sala6_ativ4.pdf.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARLOT, Bernard. **Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate**. Disponível em: <http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/sala6_ativ4.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2015.

BONETI, Lindomar W. **Políticas públicas por dentro**. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. LDB. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 abr. 2015.

_____. LDB. Lei nº 4.024/61. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/lbd%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 09 abr. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 abr. 2015.

DICIONÁRIO DA LINGUA PORTUQUESA – MICHAELIS. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=cidad%E3o>>. Acesso em 03 mai. 2014.

DOMÍNIO PÚBLICO. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2015.

DUTRA, Claudio E. G. **Guia de referência a LDB/96 – com atualizações**. 2.ed. São Paulo: AVERCAMP, 2007.

FERREIRA, Naura Carapeta. **Gestão democrática na Educação**: atuais tendências, novos desafios. SP: Cortez, 1998.

FONSECA, Dirce Mendes de. **O neoliberalismo e a educação**. Revista Brasileira de Administração da Educação. Brasília, v.11, n:2-jul/dez: 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a.

_____. **Vamos ser mais propositivos**. In: Fórum Social Mundial. 2002. Porto Alegre, RS. 2002b.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

UNESCO. (1996). **Relatório Jacques Dellors**. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/dellors.htm>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

UNESCO. (2000). **Compromisso de Dakar**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

UNICEF. (1990). **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos/Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 09 abr. 2015.

VANDRÉ, Geraldo. (1968). **Pra não dizer que não falei das flores**. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/geraldo-vandre/pr-nao-dizer-que-nao-falei-das-flores.html>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

VEIGA, Ilma Passos. **O Projeto Político-Pedagógico na escola**. SP. Cortez, 1995.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica: política e gestão da escola**. Brasília: Liber Livro, 2009.