

SÉRIE-ESTUDOS
Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Série-Estudos publica artigos na área de educação, com ênfase em educação escolar e formação de professores de caráter teórico e/ou empírico.

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n. 18
(dezembro 2004). Campo Grande : UCDB, 1995.

Semestral

ISSN 1414-5138

V. 23,5 cm.

1. Educação 2. Professor - Formação 3. Ensino 4. Política
Educativa 5. Gestão Escolar.

Indexada em:

BBE - Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep)

EDUBASE - UNICAMP

CLASE - Universidad Nacional Autónoma de México

Solicita-se permuta / Exchange is requested

Tiragem: 1.000 exemplares



Missão Salesiana de Mato Grosso
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

SÉRIE-ESTUDOS

Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB.
Campo Grande-MS, n. 18, p. 1-309, jul./dez. 2004.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler: *Pe. Dr. Afonso de Castro*

Reitor: *Pe. José Marinoni*

Pró-Reitor Acadêmico: *Pe. Jair Marques de Araújo*

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Publicada desde 1995

Editora Responsável

Margarita Victoria Rodríguez (margarita@ucdb.br)

Conselho Editorial

Adir Casaro Nascimento

Leny Rodrigues Martins Teixeira

Mariluce Bittar

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Conselho Científico

Amarílio Ferreira Junior - UFSCar

Celso João Ferretti - UNISO

Emília Freitas de Lima - UFSCar

Fernando Casadei Salles - UNISO

Graça Aparecida Cicillini - UFU

Hamid Chaachoua - Universidade Joseph Fourier/França

Helena Faria de Barros - UCDB

Jorge Nagle - UMC

José Luis Sanfelice - UNICAMP/UNISO

Luís Carlos de Menezes - USP

Manoel Francisco de Vasconcelos Motta - UFMT

Vicente Fideles de Ávila - UCDB

Yoshie Ussami Ferrari Leite - UNESP

Sonia Vasquez Garrido - PUC/Chile

Susana E. Vior - UNLu/Argentina

Pareceristas Ad Hoc

Eulália Henriques Maimone - UNIUBE

Marisa Bittar - UFSCar

Ivan Russef - UCDB

Antônio Jacob Brand - UCDB

Marilena Bittar - UFMS

Alda Maria do Nascimento Osório - UFMS

Ester Senna - UFMS

Alexandra Ayach Anache - UFMS

Organização do **Dossiê** "Política, Gestão e Financiamento da Educação": Regina Tereza Cestari de Oliveira
Direitos reservados à **Editora UCDB** (Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias - ABEU);

Coordenação de Editoração: *Ereni dos Santos Benvenuti*

Editoração Eletrônica: *Glauciene da Silva Lima Souza*

Revisão de Redação: *Dulcília Silva*

Versão e Revisão de Inglês: *Barbara Ann Newman*

Bibliotecária: *Clélia Takie Nakahata Bezerra* - CRB n. 1/757

Capa: *Helder D. de Souza e Miguel P. B. Pimentel (Agência Experimental de Publicidade)*

Av. Tamandaré, 6.000 - Jardim Seminário

CEP: 79117-900 - Campo Grande - MS

Fone/Fax: (67) 312-3373

e-mail: editora@ucdb.br

<http://www.ucdb.br/editora>

Editorial

Continuando a proposta editorial, o número 18 traz para o leitor um **Dossiê** que discute as políticas educacionais brasileiras no decorrer das últimas décadas do século XX e nos primeiros anos do século XXI, organizado pela professora Regina Tereza Cestari de Oliveira.

A seção **Ponto de Vista** apresenta o artigo do professor Raúl Armando Menghini da Universidad Nacional del Sur que analisa as políticas de avaliação institucional implantadas na Argentina, marco das reformas educacionais iniciadas na década de 1990, e discute as dimensões consideradas prioritárias para avaliação institucional da universidade.

A seção **Artigos** apresenta seis trabalhos:

O primeiro texto, escrito por Camila Alberto Vicente de Oliveira e Alberto Albuquerque Gomes discutem a complexa construção da identidade profissional do professor em suas várias relações e determinações e a conseqüente produção do conhecimento docente.

No segundo artigo Regina Clare Monteiro analisa a Educação Transpessoal no contexto do fazer pedagógico levantando alguns pontos que auxiliam a análise teórica e prática deste enfoque.

O texto de Vânia Maria Lescano Guerra aborda o trabalho do professor de Língua Portuguesa e as condições de produção do seu discurso, tendo como referencial epistemológico a análise do discurso, fundamental na produção de Michel Foucault.

Na seqüência Elaine Ap. Machado de Agostino apresenta uma pesquisa em que avalia a aplicação de procedimentos de ensino apoiada no recurso visual do organograma montessoriano e no recurso aéreo da língua de sinais – LIBRAS e suas contribuições na produção de textos construídas pelo aluno surdo.

O artigo de Nilson Thomé, refere-se à obra “Senhores e Caçadores”, de Edward Thompson, e suas contribuições teórico-metodológicas para a história da educação.

Por fim, Ivanilson Bezerra da Silva e Luiz Percival Leme Britto apresenta os resultados obtidos pela pesquisa sobre a construção de conhecimento dos alunos do curso de pedagogia em relação ao uso da biblioteca como estratégia na formação acadêmica.

Na seção **Relato de Pesquisa** apresenta-se o resultado da pesquisa: “Função educativa da escola, conhecimento do aluno e o trabalho de construir a identidade profissional desenvolvido pelo docente” realizada pelas professoras Dáugima M. Santos Queiroz e Helena Faria de Barros.

Na seção **Resenha** Antonio Hilário Aguilera Urquiza coloca-nos em contato com a obra *Escola Indígena – palco das diferenças*, 2º volume da “Coleção Teses e Dissertações em Educação” da Editora UCDB (2004) que discute conceitos como diferença e pluralidade e suas implicações epistemológicas nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas/ educativas e da escola para as populações indígenas.

Conselho Editorial
Dezembro/2004

Sumário

Ponto de Vista

- Evaluación institucional universitaria: algunas posibles dimensiones para su análisis ... 11
Raúl Armando Menghini

Dossiê "Política, Gestão e Financiamento da Educação"

- Apresentação do Dossiê..... 29
- Globalização e Estado: as iniciativas de transnacionalização da educação..... 33
Carlos Henrique de Carvalho, Wenceslau Gonçalves Neto
- Perspectivas da gestão democrática da educação na elaboração de políticas públicas:
a constituinte escolar de Mato Grosso do Sul..... 49
Vera Maria Vidal Peroni
- A gestão educacional em perspectiva histórica: em foco o estado da questão em Mato
Grosso do Sul..... 63
Nilce Aparecida da Silva Freitas Fedatto
- Divisão do estado de Mato Grosso do Sul e o movimento de municipalização do
ensino na década de 1980..... 77
Nadia Bigarella
- Implicações do público não estatal para a gestão escolar democrática, pelas vias do
programa Dinheiro Direto na Escola..... 97
Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos
- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) no contexto de redefinição do papel do
Estado..... 113
Maria Ângela Bariani de Arruda Fachini, Regina Tereza Cestari de Oliveira
- O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como política educacional do Estado
Contemporâneo..... 127
Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves, Liliene Xavier Luz, Rosana Evangelista
da Cruz
- Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no financiamento do Ensino Médio... 143
Terezinha Pereira Braz

Os efeitos das reformas educacionais no financiamento da educação: Análise dos recursos disponíveis em 13 escolas públicas no Estado do Paraná, Brasil	161
Ana Lorena de Oliveira Bruel, Andréa Barbosa Gouveia, Ângelo Ricardo de Souza, Isabelle Alves Soares, Monica Ribeiro da Silva	
O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em Dourados, MS – Acompanhamento do impacto e avaliação (1998 a 2000)	175
Maria Dilnéia Espíndola Fernandes	

Artigos

Apontamentos sobre o conceito de identidade profissional de professores	193
Camila Alberto Vicente de Oliveira, Alberto Albuquerque Gomes	
Considerações pedagógicas na abordagem transpessoal: passado e presente na educação	203
Regina Clare Monteiro	
Considerações sobre a atividade reflexiva na escola	221
Vânia Maria Lescano Guerra	
O ensino da estruturação sintática para o aluno surdo	233
Elaine Ap. Machado de Agostino, Maria da Piedade Resende da Costa	
A valorização dos Caçadores diante dos Senhores. Tributo a teoria e método de Edward Palmer Thompson	247
Nilson Thomé	
Usos da Biblioteca por estudante de Educação Superior	265
Ivanilson Bezerra da Silva, Luiz Percival Leme Britto	

Relato de Pesquisa

Função educativa da escola, conhecimento do aluno e o trabalho de construir a identidade profissional desenvolvido pelo docente	283
Dáugima M. Santos Queiroz, Helena Faria de Barros	

Resenha

“Palco das diferenças”, a escola faz a diferença... ..	297
Antonio H. Aguilera Urquiza	

Ponto de Vista

Evaluación institucional universitaria: algunas posibles dimensiones para su análisis

Raúl Armando Menghini

Mestre em Educação pela Universidad Nacional de Luján,
Professor do Departamento de Humanidades. Universidad
Nacional del Sur. Bahía Blanca.
e-mail: ramen@infovia.com.ar

Resumen

El presente artículo desarrolla una serie de dimensiones de análisis que podrían tenerse en cuenta a la hora de estudiar los procesos de evaluación institucional de las universidades. Estas dimensiones han surgido de proyectos de investigación llevados a cabo sobre evaluaciones institucionales universitarias desarrolladas en las universidades nacionales de Argentina. De esta manera, estas dimensiones conforman un dispositivo o herramienta que no tiene pretensiones de ser cerrado ni acabado, sino sólo una propuesta totalmente inacabada y mejorable. En tal caso, tiene la virtud de ser una construcción teórica surgida de la relación dialéctica con la empiria. El dispositivo incluye cuatro dimensiones centrales: unidad de análisis, sujeto evaluador, metodología y objetivos. A su vez, cada dimensión contiene subdimensiones que asumen valores extremos, a la manera de polos de un continuum. El artículo incluye una breve descripción de la situación argentina respecto de las evaluaciones institucionales universitarias, y algunas precisiones conceptuales que sirven de marco a las dimensiones que se presentan.

Palabras claves

Evaluación institucional; política de evaluación; evaluación de universidades.

Abstract

The paper in hand develops a series of dimensions of analysis which can be taken into account at the moment of studying the institutional evaluation of universities. Such dimensions have been the result of research projects on institutional evaluations developed in Argentine National Universities. Thus, these dimensions form a device or a tool that is not intended to be a finished product but an open proposal to be improved. Therefore, it has the advantage of being a theoretical construction resulting from a dialectical relationship with empiricism. The device includes four main dimensions: unit of analysis, evaluating subject, methodology and objectives. Each dimension contains sub-dimensions bearing extreme values like the poles of a continuum. This paper includes a brief description of the Argentine situation with regard to university institutional evaluations and some concepts used as the frame of the dimensions presented.

Key words

Institutional evaluation; evaluation policy; university evaluation.

A manera de introducción

Como es sabido, la obligatoriedad de la evaluación institucional de las universidades quedó legislada en la Ley de Educación Superior a partir de 1995. Para ese entonces, algunas universidades nacionales, por cuenta propia o bien por iniciativa de las autoridades nacionales, habían comenzado a realizar algunas actividades en esta dirección. No se puede dejar de tener en cuenta que, desde 1991, las universidades nacionales habían tomado el tema –propuesto desde el Ministerio de Educación con fines de racionalidad presupuestaria- y habían comenzado a tratarlo en distintos encuentros, jornadas, talleres, etc. Inclusive, el tema mereció tratamiento en el seno del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), que se expresó a través de distintos Acuerdos Plenarios¹.

Atento que la propuesta gubernamental desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) – expresada en los resultados del Subproyecto 06² –, fue resistida por la comunidad universitaria nacional, la estrategia del gobierno pasó por desarticular la resistencia celebrando convenios con cada universidad por separado. Dice Susana Celman que “la estrategia para quebrar la unidad del CIN consiste en ‘proponer’ acuerdos bilaterales con cada Universidad para la realización de evaluaciones internas (asistidas por la SPU) y externas (a cargo de la SPU)” (1997:10). Las primeras universidades en concluir las

instancias del convenio fueron la Universidad Nacional del Sur (UNS), la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) y la Universidad Nacional de Cuyo (UNCu).

En el marco de las políticas generales de ajuste presupuestario y las políticas específicas para el sector universitario, las evaluaciones institucionales fueron miradas con desconfianza por la comunidad universitaria. El clima de sospecha y desconfianza prácticamente fue generalizado y esto hizo que las experiencias, en su gran mayoría, fueran a ritmo lento, en algunos casos se vieran interrumpidas y en otros no se iniciaran.

La constitución de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), en 1997, tal vez ayudó a distender el clima de tensión e hizo que las evaluaciones institucionales en marcha se fueran concluyendo y que algunas universidades iniciaran sus actividades de evaluación.

A continuación se presentarán algunas precisiones conceptuales, se detallarán los antecedentes de la construcción de un dispositivo de dimensiones de análisis y, finalmente, se presentará al mismo en sus detalles.

Algunas precisiones conceptuales

Antes de centrarnos en el dispositivo de análisis construido para analizar las evaluaciones institucionales, conviene dejar en claro ciertos conceptos a la manera de puntos de partida sobre la organización

universitaria, la evaluación y la política de evaluación.

Se parte de la idea de entender a la universidad como una organización compleja y débilmente acoplada. Al respecto, Burton Clark entiende que "una organización de tipo universitario se compone de múltiples células de organización colocadas horizontalmente y débilmente articuladas en los niveles operativos, junto con un pequeño número de niveles superiores de coordinación...La forma predominante ha sido la estructura plana de piezas débilmente acopladas y esto obliga a concebir la organización académica en términos de una federación o una coalición, antes que como un sistema unitario comúnmente conocido como burocracia" (1991:41). Pero, además, junto a esta descripción, se entiende a la organización universitaria como un espacio político y, en el caso de las universidades públicas, también esencialmente democrático. Estas consideraciones le imprimen a la organización una imagen dinámica que tiene atiende a los conflictos que se generan en el cruce de intereses de los distintos sujetos y grupos que la componen.

Tener en cuenta y explicitar el tipo de organización resulta imprescindible a la hora de pensar cómo formular una política de evaluación institucional. En este sentido, la evaluación institucional puede ser entendida como "la evaluación centrada en los procesos, programas y aspectos propiamente organizacionales de una institución" (Universidad Nacional del Litoral, 1995:179). El CIN, por otra parte, expresó que la evaluación institucional debe abar-

car "la ejecución de políticas y programas en forma orgánica y con la participación de todos los miembros de la comunidad universitaria" (Anexo del Acuerdo Plenario N° 133/94). Y la CONEAU entiende que "la evaluación institucional supone un proceso complejo para determinar el valor de algo, que implica una delicada tarea de interpretación de un conjunto de elementos que interactúan configurando una realidad particular y significativa..." (1997:10). En definitiva, una evaluación institucional debería incursionar en las entrañas de la organización, sus manifestaciones y aspectos implícitos, interpretando las políticas y programas (de ingreso, acceso docente, curriculares, de investigación, de extensión, de carrera docente, de gestión, de participación, presupuestaria, etc.), los procesos y resultados generados con motivo de su aplicación, y las condiciones organizacionales que los hacen posibles.

No se puede dejar de considerar que la evaluación institucional de las universidades emerge en el marco de un Estado que se ha definido como "evaluador"³ que, si bien se puede advertir aún su vigencia, en nuestro país tuvo sus manifestaciones más extremas durante el decenio de los '90. "El Estado evaluador se refiere a uno de los pilares de la política neoliberal dominante en el mundo actual, que basa la asignación de su presupuesto en ejercicios de evaluación" (de Alba, 1994:24). En este sentido, las evaluaciones institucionales pueden revestir un carácter ligado al "control" o bien apuntar a emitir juicios de valor acerca de todos los componentes de la organización.

Así, la obligatoriedad de la evaluación institucional puede llevar a políticas y ejercicios de evaluación que sólo buscan "burocratizar" esta actividad, o bien valerse de la evaluación institucional como una herramienta que puede posibilitar la transformación sustantiva de las organizaciones, en particular lo que hace a las estructuras de poder y las relaciones que se generan con motivo de éstas. Al respecto, Cantero entiende que "es indispensable avanzar, ir más allá del tipo de evaluación que la Ley asegura, para construir a partir de lo que la Ley permite" (1998:18).

Antecedentes del dispositivo de análisis

El dispositivo de análisis fue surgiendo con el avance de un proyecto de investigación que se centró en la evaluación institucional de la UNS⁴. En ese proyecto se trató de inferir y caracterizar la política de evaluación institucional que había llevado adelante la UNS en su primer proceso entre 1993 y 1995, que le había permitido ser la primera universidad nacional en concluir con las actividades de evaluación.

La investigación supuso la revisión de la normativa que había dado fundamento a la evaluación institucional y la realización de entrevistas a docentes, autoridades y miembros de la comisión que tuvo a su cargo la coordinación de la evaluación. En la confluencia del análisis de esta información obtenida en el terreno y el marco teórico-conceptual, fueron apareciendo algunas dimensiones que hacían al núcleo de una política de

evaluación. Así, se fueron generando una serie de dimensiones que podían ser utilizadas para inferir la política de evaluación institucional. A medida que se avanzó en el proyecto, algunas de esas dimensiones se fueron reelaborando, algunas fueron subsumidas en otras más generales, o bien reemplazadas o denominadas de otro modo, etc. Todo esto implicó tratar de establecer una relación dialéctica entre teoría y empiria con vistas de ir logrando un cuerpo de dimensiones que resultaran adecuadas para el objeto de estudio que se estaba tratando.

Por otra parte, esas dimensiones fueron asumiendo valores extremos, a la manera de polos en un continuum. Estos valores también se fueron construyendo en la búsqueda de términos que reflejaran de la mejor manera posible aquello que querían representar. En algunos casos se utilizaron valores o categorías construidas por otros autores, como en el caso de la participación, a la que se asignó los valores de "real" y "simbólica"⁵, pero en la mayoría de las dimensiones se fueron buscando valores que resultaran válidos, útiles y de relativa claridad.

Tanto las dimensiones como sus valores extremos tienen la virtud de haber surgido de la confrontación entre la realidad y el marco teórico como, asimismo, haber servido para analizar la información, sea ésta de tipo normativa como aquella obtenida de los propios actores institucionales.

Este dispositivo fue puesto a prueba en una investigación posterior⁶, en la cual se continuó con la temática de la evaluación institucional pero con un estudio compara-

tivo de las primeras evaluaciones externa realizadas bajo la responsabilidad de la CONEAU. La utilización de las dimensiones de análisis permitió el análisis de los documentos producidos con motivo de las evaluaciones institucionales y realizar ciertas comparaciones entre las mismas⁷, tratando de descubrir regularidades, tendencias, etc.

De esta manera, a continuación se trabajará sobre las dimensiones que, en última instancia, deberían definir una política de evaluación institucional, a fin de poder dar respuesta a preguntas centrales de un proceso de evaluación institucional: qué se evalúa (unidad de análisis), quién evalúa (el poder evaluador), cómo se evalúa (metodología) y para qué se evalúa (objetivos).

Conviene aclarar que el dispositivo que se presenta no pretende ser cerrado o acabado, sino que debe ser considerado de manera flexible y perfectible. Utilizado como una receta puede llevar a visiones fragmentadas de las evaluaciones, o bien interpretaciones forzadas de las mismas al querer aplicar las dimensiones y sus valores de manera rígida. La experiencia realizada muestra que no todas las dimensiones pueden ser abordadas con la misma profundidad ni abarcando todas sus subdimensiones. Casualmente, la idea de socializar este dispositivo es ponerlo a

disposición para su revisión, enriquecimiento, crítica, etc.

Dimensiones de análisis de una política de evaluación institucional

1. Unidad de análisis: esta dimensión remite a considerar cuál es/son la/s unidad/es de análisis que se tiene en cuenta a la hora de proyectar e implementar una evaluación institucional. Se trata del objeto que se quiere evaluar, aquél que se somete a evaluación o sobre el cual se centra el juicio evaluador.

Partiendo de la idea de que, por tratarse de una evaluación institucional, se contempla a la universidad como institución, será necesario advertir si ésta es tomada como una totalidad (tal como sugieren la bibliografía y los documentos consultados) o bien como una sumatoria de partes. Por otra parte, se debería considerar si, a la hora de evaluar, se toman en cuenta los procesos, los resultados, el contexto y las condiciones. De aquí que las subdimensiones seleccionadas para esta dimensión son:

- **Estructura y funciones:** la estructura tiene que ver con las partes y las relaciones que se establecen entre éstas. Si bien pueden destacarse grandes partes de la estructura organizacional universitaria, como serían las Facultades (o Departamentos, en el caso de la UNS), la estructura cuenta con numerosas partes que, a veces, no resulta sencillo enumerarlas en su totalidad dado que algunas son más abarcativas o bien se encuentran subsumidas en otras mayores, o se entrecruzan. Esto hace a la complejidad

de estas organizaciones que, como se ha tratado en el capítulo 5, aparecen como débilmente acopladas.

Las funciones, por otra parte, pueden remitir a las clásicas funciones sustantivas de las universidades: docencia, investigación y extensión, o bien incluir otras como gestión, servicios, etc.

Si en la evaluación institucional se tienen en cuenta todas las partes constitutivas de la estructura, sus distintas funciones y las relaciones entre ellas, se podría inferir que se trata de una política de evaluación que considera a la unidad de análisis como una totalidad de manera **integrada**, mientras que si sólo considera alguna de las partes y funciones o bien no contempla la totalidad sino como suma de partes, prescindiendo de las relaciones entre éstas, la unidad de análisis sería tomada de manera **yuxtapuesta**. De tomarse la unidad de análisis de manera integrada, se podría decir que esta política entiende que el poder evaluativo se ejerce sobre la totalidad y no sólo sobre algunas partes y que, además, se toman en cuenta las relaciones y redes de poder al interior de la estructura y las funciones, con sus obvios conflictos. Cuando se yuxtaponen las partes, se divide la totalidad y se omiten las relaciones de poder, esto lleva al mantenimiento del *statu quo*, soslayando o tratando de evitar poner sobre el tapete los conflictos.

Considerar la totalidad de la institución implicaría ir más allá de la mera estructura política formal, para atender a la índole política real de la organización y, por lo tanto, no sólo a tener en cuenta el poder

estatuado jerárquicamente sino también la dinámica del poder que penetra en todas las estructuras y relaciones.

- **Imagen de la organización:** en relación con la subdimensión anterior, en este caso se considera si la imagen que se tiene de la organización hace referencia a sus aspectos meramente formales o bien tiene en cuenta la complejidad de la misma e incorpora el conflicto. Respecto de la imagen de la organización, la política de evaluación institucional partirá de **concebirla de manera estática y formal** cuando se refiere al organigrama, las relaciones lineales y mecánicas entre las partes de la organización; o de **concebirla de manera dinámica** cuando se consideran las fuerzas que actúan dentro de la organización y que motorizan la integración, la diferenciación, la centralización o la descentralización, etc. La opción por una u otra imagen implica posturas distintas en la política de evaluación institucional: si la organización se concibe de manera estática, resulta más sencillo manejar el proceso evaluativo desde el poder, ya que se muestra a la organización en sus aspectos formales, al estilo de una foto; si la organización se concibe de manera dinámica, implica la voluntad de aceptar los conflictos en el mismo proceso evaluativo, de ir más allá de lo formal y de poner también en discusión a la misma política, a las características estructurales y a las relaciones de poder.

- **Aspectos que se consideran:** aquí se tiene en cuenta si la evaluación institucional incluye el contexto, los procesos, las condiciones y los resultados, o si sólo se

consideran los resultados obtenidos en el marco de la estructura y sus funciones. Así, se podría hablar de una política de evaluación **abarcativa** cuando considera todos los aspectos descriptos, o una política de evaluación **limitada** cuando sólo tiene en cuenta los resultados que se obtuvieron.

Una evaluación abarcativa implica atender a la complejidad de todas las actividades y tareas que se desarrollan en una organización, así como al contexto en que se desenvuelve la institución y las condiciones en que realiza sus actividades. Tanto el contexto cuanto las condiciones tienen una estrecha relación con el componente político, ya que expresan el resultado de la pugna por las posibilidades de obtención y asignación de recursos. Implica, además, analizar las situaciones desde diversos parámetros que contemplen esa complejidad sin reducirla y, menos aún, establecer una relación directa y unilineal entre acciones y resultados. Se podría decir que una política de evaluación abarcativa incluye lo político al considerar la complejidad de las acciones. Mientras que, cuando sólo se consideran los resultados, se oculta la complejidad y el componente político y se toma una postura que intenta reducir todas las acciones a su faz visible en términos de productos obtenidos.

En esta subdimensión se debería tener en cuenta el papel de la historia institucional. Considerar todos aquellos elementos que hayan marcado la vida institucional (antigüedad de la universidad, de los departamentos, carreras; aperturas y cierres; existencia de conflictos

institucionales; etc.) permite tener una comprensión contextualizada de la organización. Cuando se incluyen los aspectos históricos, se estaría ante una política de evaluación institucional que rescata la historia institucional para ayudar a la comprensión de la dinámica interna que ha llevado a la institución hasta la situación en que se encuentra. Se podría hablar de una política de evaluación institucional de carácter **histórica**. Mientras que si no se tienen en cuenta la historia institucional, se hablaría de una política de evaluación institucional **ahistórica**, porque la evaluación no da cuenta de dónde viene la situación actual. Sería como si la institución y su situación hubieran surgido por generación espontánea o estuvieran en una especie de bola de cristal. Políticamente, implica no reconocer la raíz histórica de los procesos institucionales que dieron lugar a la situación que se evalúa y, por el contrario, asumir una postura pragmática que sólo mira el presente y el futuro sin considerar que la historia es elemento fundamental de toda organización social y política. Implicaría una visión fundacional de la organización que descarta la consideración del pasado.

2. Sujeto evaluador: determinada la unidad de análisis en tanto objeto que se somete a evaluación y los aspectos que se incluyen en ésta, resulta necesario considerar quién es el sujeto o los sujetos que evalúan: qué relación tiene con el poder estatuido o el poder real, si se crea alguna estructura particular para evaluar y qué funciones tiene, qué tipo de participación tienen los sujetos en la evaluación, cuál es la

calidad de esa participación, en qué momentos del proceso de evaluación se permite o se obstruye la participación. A continuación se describen estas subdimensiones y los valores que podría asumir una política de evaluación en estos aspectos.

- **Poder evaluador:** teniendo en cuenta que la evaluación es un acto eminentemente político pero que, a su vez, tiene necesariamente un componente técnico, interesa analizar dónde o en quién/es reside el poder de evaluar, con todo lo que este poder significa. Sin duda, los responsables últimos de la evaluación institucional son los miembros de los órganos de gobierno legalmente constituidos, pero éstos pueden delegar en algún equipo, comisión, etc., la responsabilidad más directa de lo que implica la evaluación. Tal vez se podría pensar que un equipo técnicamente especializado podría realizar o llevar adelante un proceso de evaluación institucional que resultara válido en términos de fiabilidad y rigurosidad. Sin embargo, es posible que carezca de legitimidad política o no logre los consensos necesarios. Por otra parte, si el proceso de evaluación institucional queda totalmente en manos de los órganos de gobierno, es posible que logre legitimidad pero resulte poco válido al considerar su consistencia técnica, a no ser que se cuente con expertos en evaluación entre sus integrantes. De allí que resulta difícil la decisión política sobre la articulación de estos aspectos, de manera tal que no se diluya la responsabilidad que cabe a los órganos de gobierno como depositarios del poder legal y, por lo tanto, de la soberanía

evaluativa.

Se podría decir que la política de evaluación institucional, teniendo en cuenta el poder evaluador, es **eminente política** si la realizan los órganos de gobierno de manera directa, mientras que si la realizan órganos técnicos sería **eminente técnica**. Luego se analizará qué tipo de funciones puede llegar a tener ese organismo técnico que lleva adelante la evaluación.

- **Tipo de estructura para evaluar:** aquí interesa la forma que adquiere la estructura: sea un programa, un proyecto, una oficina, una comisión, etc., y cual es la relación con los órganos de gobierno. Esta estructura puede ser **dependiente** de algún órgano de gobierno, y podría estar integrada, o no, por miembros de algún órgano de gobierno. En este sentido, el órgano de gobierno se reserva la autoridad evaluativa y, a pesar de encargar la evaluación a un equipo, este último debe reportar al órgano de gobierno quien, en última instancia, tiene a su cargo las principales decisiones. Cuando la política de evaluación prevé una estructura **independiente**, ésta asume prácticamente el poder evaluador del órgano de gobierno. Se acepta lo que realiza el equipo o comisión a libro cerrado, habiendo delegado en ese equipo las principales decisiones. Ninguno de sus miembros sería integrante de los órganos de gobierno.

- **Funciones de la estructura:** de acuerdo con la delegación que se realice, las funciones que cumplan las estructuras encargadas de la evaluación institucional podrían ser **abarcativas** cuando se les permite hacer y decidir todo lo que sea

necesario a lo largo de todo el proceso de evaluación, o bien **limitadas** cuando sólo pueden hacer sobre la base de las decisiones adoptadas por los órganos de gobierno: actuarían en la etapa de la implementación de la evaluación. En esta segunda opción, las funciones resultan limitadas a la capacidad de acción pero no tienen injerencia en las decisiones, quedando éstas en manos de los órganos de gobierno que ejercen el poder evaluador. En cambio, cuando las funciones son abarcativas (se trate de una estructura dependiente o independiente), la estructura podría llegar a adoptar decisiones que la harían depositaria del poder evaluador de los órganos de gobierno. En última instancia, las funciones suelen estar previstas en la normativa y del mayor o menor grado de detalle y especificación de ellas, dependerá que la estructura asuma funciones abarcativas o limitadas.

- **Tipo de participación:** resulta fundamental analizar la participación de los actores institucionales en el proceso de evaluación institucional. Aquí, en concreto, se hace hincapié en cuán abierto ha sido el proceso a la participación de los sujetos y, en tal caso, si todas las categorías de sujetos han sido convocadas. Así, se podría hablar de una política de evaluación que entiende la participación de manera **amplia** cuando se convoca a todos los sujetos que integran la organización, en todas sus categorías y en cantidades significativas. Por otra parte, se hablaría de una participación **restringida** cuando la participación queda limitada a ciertos grupos, sujetos o categorías de éstos, y en muy

pocas cantidades. Desarrollar una evaluación institucional con participación amplia significa que se reconoce la importancia de la opinión y trabajo de las bases en distintos momentos del proceso de evaluación y, para eso, se trata de incorporar a la mayor cantidad de sujetos en el proceso, porque se entiende que de esa manera se logran mejores consensos y se le otorga legitimidad a toda la evaluación institucional. Dicho de otra manera, significa adoptar una posición democrática acerca del acceso al conocimiento de la vida institucional: de sus políticas y programas, de las acciones y relaciones mediante las cuales se realizan, en qué condiciones y en qué contexto se trabaja. En síntesis, de alguna manera, que los sujetos se apropien de la organización. Si se restringe la participación, se impone la visión de la autoridad y se limita la legitimidad de todo el proceso.

- **Calidad de participación:** se tiene en cuenta si la participación es **real** o **simbólica**, en términos de María Teresa Sirvent⁸. Si en la subdimensión anterior se consideró la cantidad de los sujetos que participan, aquí interesa en qué participan. Se puede decir que una política de evaluación que apunta a una participación real busca que ésta se dé en los aspectos sustantivos del proceso de evaluación institucional, especialmente en la adopción de decisiones. Si la participación es simbólica, no permite que los sujetos avancen en cuestiones sustanciales ni que puedan adoptar decisiones, sino que sólo se les permite participar sobre aspectos superficiales del proceso de evaluación y sobre cuestiones

que ya han sido decididas de antemano. Una participación real podría permitir que los sujetos (independientemente que estén en los órganos de gobierno o no) se apropien del proceso de evaluación institucional y logren transformaciones de la organización. En este caso se estaría hablando de una evaluación eminentemente democrática que busca transformaciones de fondo de la organización. En el otro extremo, cuando sólo se utiliza la participación como discurso y se la limita, se podría hablar de una evaluación autoritaria que no apunta a la transformación sino al mantenimiento del statu quo.

- **Momentos de la participación:** vista la cantidad y la calidad de la participación, se debe considerar en qué momentos del proceso de evaluación institucional se da la participación. Si ésta se da a lo largo de todos los momentos o etapas del proceso, se podría decir que la política de evaluación apunta a una participación **continua**, mientras que si sólo se pretende la participación en algún momento o etapa concreta se estaría hablando de una participación **puntual**. Cuando la participación es continua, los sujetos participan aportando sus ideas en todos los momentos para que las decisiones estén avaladas y legitimadas en la participación. Cuando la participación es puntual, en cambio, se la convierte en una herramienta a la cual se recurre en algún momento o etapa particular, pero no interesa que se dé en otros momentos que quedarían reservados a la decisión de alguna autoridad. Aquí sólo se sale a buscar la participación en algún tema o punto particular en el cual se

necesita contar con el respaldo del consenso, pero la participación se agota en ese tema, no se permite ir más allá. Se podría decir que cuando la participación es continua, se puede dar un avance en cuestiones sustantivas de la evaluación institucional. En cambio, cuando es puntual, la participación queda restringida a cuestiones menores que no inciden en las decisiones fundamentales respecto del proceso.

3. Metodología de evaluación: en esta dimensión se consideran algunas subdimensiones que tienen que ver con los aspectos más metodológicos y técnicos de una política de evaluación.

- **Tipo de información:** si sólo se recoge información susceptible de cuantificación, se podría decir que la política de evaluación en cuanto a la información es **cuantificable**. Y sería **no cuantificable** cuando se interesa por la información que proviene de los sujetos (conductas observables, percepciones, opiniones, juicios, etc.), que no necesariamente se pueden cuantificar o volcar en cuadros estadísticos. Esta segunda opción supone aceptar la información sin reparos, con todas sus consecuencias, dando cabida a los sujetos.

En el análisis del tipo de información es ineludible explicitar las posibilidades de comprensión que abren los distintos niveles de medición. Así, por ejemplo, la cantidad de estudiantes, de egresados, etc., corresponden a un nivel de medición de razones o proporciones; el porcentaje de programas que explicitan su fundamentación curricular y pedagógica, las actividades, las formas de evaluación, los

contenidos analíticos con su correspondiente bibliografía obligatoria y general, pueden dar lugar a un nivel de medición intervalar (hasta 25%, 25 a 49%, 50 a 74%, 75% y más); los juicios evaluativos acerca de si un requisito se cumple nada, parcialmente, satisfactoriamente, ampliamente, o si una actividad es insatisfactoria, poco satisfactoria o satisfactoria, corresponden a un nivel de medición ordinal y la adjudicación de un número a cada uno de esos valores es la asignación de un símbolo y no de una cantidad. Queda pendiente la explicitación de los criterios sobre cuya base se adjudica uno u otro valor; la existencia o inexistencia de algún fenómeno da lugar a un nivel de medición nominal como, por ejemplo, si se desarrollan actividades expresivas (musicales, teatrales, etc.).

Hay fenómenos empíricos cuya medición válida y confiable requiere una dificultosa elaboración (observaciones de clases o de prácticas) y otros que pueden ubicarse en uno u otro valor luego de una cuidadosa interpretación (opiniones de entrevistadores, relaciones entre estructuras académicas, funcionamiento de los órganos de gobierno, etc.).

En último término, todo juicio evaluativo es subjetivo, lo que no es equivalente a decir que es arbitrario, y la pretensión de cuantificación sin explicitación de los criterios que llevan a adjudicar un número, sea como cantidad o como símbolo, además de subjetivo, es arbitrario.

La adjudicación de valores numéricos, como cantidades o como símbolos, puede ser un primer momento que lleve a plantearse preguntas para avanzar hacia

la comprensión evaluativa de una organización. Pero mientras no estén explicitados los criterios sobre cuya base se adjudican, difícilmente puedan aportar algo a la comprensión.

Una evaluación institucional basada en información cuantificada implica que sólo se pretende establecer en qué punto se encuentra una organización en los aspectos cuantificables y la decisión política de referirse sólo a ellos. Por otra parte, una evaluación que recurra a información no cuantificada tiene abierto un amplio campo para los juicios evaluativos. En este caso, el problema técnico consiste en la conceptualización de los indicadores para que sean válidos y confiables.

En cuanto a las técnicas para obtener la información, éstas se subordinan al tipo de información que se ha considerado necesaria; por lo tanto, la técnica en sí misma no agrega demasiado a la política de evaluación.

- **Tipo de análisis:** sobre la base de la información recogida, la política de evaluación podría buscar un tipo de análisis de carácter **sustantivo** o bien de carácter **externo**. Cuando se hace un análisis sustantivo, éste tiene en cuenta criterios epistemológicos explicitados relativos a los diseños curriculares, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la investigación, la extensión, la administración, etc., y se hace en profundidad y con rigurosidad científica. Se ponen en debate las concepciones de las funciones de la institución sin temor a las conclusiones a que se podría arribar y sin temor a poner en juego las distintas

instancias de poder. Cuando el análisis es externo, éste se basa en criterios del sentido común, la intuición y la experiencia, con lo cual es posible que no sea rigurosamente científico. Así, se realiza un análisis superficial que puede encubrir la decisión de no profundizar en las causas y, por sobre todo, de no cuestionar el poder estatuido.

- **Criterios:** habría que considerar si los criterios que se tienen en cuenta para evaluar son **endógenos**, en tanto que surgen y se definen en la misma institución, o bien son **exógenos**, lo que supondría tomar los criterios de agencias externas a la misma organización, como podrían ser entes de tipo nacional (otra universidad, una asociación de facultades, etc.) o internacional (Banco Mundial, UNESCO, etc.). Cuando la política de evaluación pasa por la generación de criterios endógenos, se busca la legitimidad de la evaluación en estos criterios que deberían contar con el consenso necesario y no se persigue la intención de comparar la institución con ningún parámetro externo o estándar. En cambio, cuando los criterios son externos, éstos aparecen como garantía de autoridad (por el organismo que los generó) y la legitimidad radica en ellos, pero es posible que éstos no siempre se adapten a la realidad institucional y su contexto. En general, los criterios exógenos se vinculan con la acreditación y los fundamentos políticos de este proceso pueden ser múltiples.

- **Tiempos:** el proceso de evaluación insume tiempos que no se pueden dejar de considerar, especialmente si se pretende lograr la máxima participación. Una política de evaluación que considera tiempos

amplios busca favorecer los procesos y la profundidad de los análisis, sin abortar los debates y posibles conflictos y, para ello, subordina los tiempos a las posibilidades de los sujetos y su capacidad de producción, sin por ello dejar de poner ciertos plazos. Esto implicaría que los tiempos políticos están subordinados a los tiempos de la organización y de sus miembros. Cuando los tiempos son **restringidos**, estos afectan la participación y los procesos que en ésta se generan. Priman los tiempos políticos normativos o externos (cambio de autoridades, tiempos del Ministerio, etc.) por sobre los tiempos que son necesarios para la organización y para sus miembros.

4. Objetivos de la evaluación: aquí se distinguen la formulación de los objetivos, su difusión y el impacto de los mismos según se refieran al mismo proceso de evaluación o al mejoramiento y planeamiento institucional.

- **Formulación de los objetivos:** cuando los objetivos los formulan las autoridades y/u órganos de gobierno se trata de objetivos **oficiales** porque emanan de la autoridad legal y se formalizan por escrito. Cuando los objetivos no se formulan de esta manera, serían **implícitos** y reflejarían los intereses de ciertos grupos de autoridad o no. Una política de evaluación que formula objetivos oficiales reconoce los necesarios niveles de formalización institucional y otorga transparencia a sus decisiones y acciones. En cambio, una política de evaluación que no formula objetivos y apunta a objetivos implícitos tiende a ocultar los motivos o intereses reales de ciertos grupos que se encuentran en el po-

der o bien son miembros de la organización.

- **Difusión de los objetivos:** una vez formulados los objetivos hay que considerar cómo se difunden a todos los miembros de la organización. De esta manera, se puede decir que la política de evaluación respecto de la difusión de los objetivos puede ser **ampliada**, cuando se buscan los mecanismos para que los objetivos sean difundidos a todas las categorías de sujetos (docentes, alumnos, etc.); y sería **restringida** cuando, desde los órganos de gobierno o la estructura de evaluación, se difunden los objetivos sólo a ciertos grupos o partes de la estructura organizacional. Una política de difusión ampliada o restringida tiene que ver con el reconocimiento a los miembros de la organización como sujetos portadores de derechos o bien como objetos que no tienen derecho a intervenir en la vida institucional y acceder al conocimiento de sus acciones y objetivos.

- **Impacto de los objetivos:** una política de evaluación institucional podría perseguir objetivos que sean **limitados al mismo proceso de evaluación**, o bien tiendan al **mejoramiento y/o planeamiento institucional**. Si se limitan a la evaluación en sí misma, se realimenta a sí misma pero no genera efectos en la organización. Una política de evaluación institucional que se formula objetivos con vistas a mejorar la institución, a su vez, puede formularse objetivos que tiendan a **transformar** la institución, fundamentalmente lo que hace a las estructuras de poder y a las relaciones que se generan a partir de esa estructura. Una política de evaluación institucional que pretende estos objetivos es una

oportunidad para que los sujetos se reapropien de la institución. No se teme revisar las estructuras y relaciones de poder, sino que se busca la posibilidad de potenciar la evaluación como instrumento de transformación política. En otro extremo, si sólo se persiguen objetivos de modificar –en términos de **conservar** la institución–, implica que sólo se busca mejorar pero sin generar cambios en la estructura y las relaciones de poder que se dan en la institución. Se busca cambiar y mejorar sobre aspectos superficiales de la institución, sobre lo que ya está. Una política de evaluación institucional que persigue estos objetivos no genera transformaciones sustantivas sino que sólo le interesa mantener el *statu quo* y no permite que los sujetos se reapropien del proceso de evaluación y de la organización en sí misma.

Notas:

¹ En el Anexo del Acuerdo Plenario 133/94 se expresa: "1) Es necesario que las Universidades Nacionales y Provinciales consoliden los procesos de evaluación de la calidad como elemento imprescindible para su planeamiento académico – institucional.

2) La evaluación debe responder a un enfoque de carácter institucional o integral. Se centrará sobre la calidad universitaria, considerando todas las funciones y aspectos que influyen en ella (docencia, investigación, extensión, gestión y servicios).

3) Los criterios para evaluar la calidad universitaria, deben surgir de la definición que se haga de la Universidad".

² Se trata del documento "Evaluación para el mejoramiento de la calidad universitaria. Estrategia, procedimientos e instrumento", elaborado bajo la dirección de Carlos Marquis y Víctor Sigal.

³ En general, algunas de las características del nuevo

tipo de estado se adscriben en: "La cancelación de programas, la privatización y desincorporación de empresas públicas, la des(re)regulación, la suspensión o recorte del gasto público, la innovación en las formas de asignar los recursos públicos, la descentralización, la corresponsabilidad ciudadana en la gestión pública... rompen con estilos consagrados de decisión y gestión y, de golpe, con los nudos gordianos de la tradicional interlocución entre las organizaciones sociales y los poderes estatales. El nuevo patrón de *policy making* modifica reglas (escritas o no), procedimientos (formales o no), expectativas (legales o no), concepciones (meduradas o desmeduradas) de la relación entre sociedad y gobierno. En esencia, se redefinen los linderos del ámbito político y del ámbito privado; cuáles asuntos alcanzan el rango de interés público y de agenda de gobierno, y cuáles asuntos son de naturaleza privada o desahogar dentro del perímetro de las interacciones libres particulares. ... Ocurre una redistribución del poder político y un reacomodo de la cultura política a consecuencia de la reducción, el reajuste, el "adelgazamiento" del estado. Al mismo tiempo, emergen nuevos actores políticos con organizaciones, ideas, prácticas y discursos alternativos, con líderes nuevos" (Aguilar Villanueva, 1996: 19)

⁴ La misma temática fue trabajada en la tesis de maestría: "Política de evaluación institucional universitaria. El caso de la Universidad Nacional del Sur". Maestría en Política y Gestión de la Educación. Universidad Nacional de Luján. Director de tesis:

Dr. Carlos Borsotti.

⁵ Estos valores son tomados de los estudios de María Teresa Sirvent, desarrollados en varias de sus producciones. Cfr. *Cultura popular y participación social*. Miño y Dávila/Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 1999.

⁶ El proyecto se denominó "La evaluación institucional en las universidades nacionales" y fue dirigido por el Dr. Carlos Borsotti. Fue evaluado externamente y subsidiado por la Universidad Nacional del Sur. En él se incluyeron las evaluaciones de las siguientes universidades nacionales: del Centro de la Provincia de Buenos Aires, de Luján, del Litoral, de la Patagonia San Juan Bosco, de San Luis, de San Juan, de Tucumán, Santiago del Estero.

⁷ Una síntesis de esa investigación puede encontrarse en: Menghini, Raúl; Dominguez, Raúl; Lusarreta, Analía y Duhau, Juan: ¿Qué está pasando con la evaluación institucional de las universidades nacionales?. Ponencia presentada en el Tercer Encuentro sobre la Universidad como Objeto de Investigación. Universidad Nacional de La Plata. Octubre de 2002.

Un estudio que toma la misma temática pero con distinto tipo de análisis se puede encontrar en César Peón y Carla Del Cueto: "La evaluación institucional universitaria en Argentina (experiencias recientes: 1997/2000)". En KROTSCH, Pedro (Org.) *La universidad cautiva*. Ed. Al Margen. La Plata.

⁸ SIRVENT, María Teresa (2000). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Referencias

AGUILAR VILLANUEVA, L. F. *El estudio de las políticas públicas*. México: Porrúa, 1996.

CANTERO, Germán. Dime con qué evaluación andas y te diré hacia qué universidad caminas. En *Revista Crítica Educativa*. Año 3, n. 4. Buenos Aires, 1998.

CELMAN, Susana. *Evaluación de la universidad en un contexto de ajuste*. Ponencia presentada en la Reunión Científica.

Calidad y Evaluación Institucional. Universidad de Almería. Julio, 1997.

CLARK, Burton. *El sistema de educación superior*. Una visión comparativa de la organización académica. Nueva Imagen; Universidad Futura; Universidad Autónoma Metropolitana. México, 1991.

COMISION NACIONAL DE EVALUACION Y ACREDITACION UNIVERSITARIA. *Lineamientos para la evaluación institucional*. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires, 1997.

.CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL. Acuerdo Plenario 133/94.

DE ALBA, Alicia. Construcción del curriculum y Estado Evaluador. En *Revista Pensamiento Universitario*. Año 2, n. 2. Agosto. Buenos Aires, 1994.

SIRVENT, María Teresa. *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1999.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL. *La evaluación institucional. Para el mejoramiento de la calidad de la Universidad Nacional del Litoral*. Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional de Litoral. Santa Fe, 1995.

Recebido em 07 de julho de 2004.

Aprovado para publicação em 16 de agosto de 2004.

Dossiê “Política, Gestão e Financiamento da Educação”

Apresentação

O Conselho Editorial da Revista Série Estudos, do Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, decidiu pela organização de um dossiê sobre “Política, Gestão e Financiamento da Educação”, levando em conta a relevância do tema e a importância de se compreender as políticas públicas educacionais. Entende-se, neste sentido que: “Em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente (AZEVEDO, 1997, p. 5).

Assim, professores e pesquisadores de diferentes estados e instituições brasileiras, atendendo à proposta desse Conselho, encaminharam artigos com reflexões e análises, relacionados à temática escolhida, reunidos nesse dossiê. Considera-se que os temas aqui apresentados possibilitam uma visão das contradições inerentes à definição das políticas educacionais brasileiras no contexto global de transformações econômicas e sociais, acirradas pela crise do capital, ao longo das últimas décadas do século XX.

Como primeiro artigo, denominado “Globalização e Estado: as iniciativas de transnacionalização da educação”, Carlos Henrique de Carvalho e Wenceslau Gonçalves Neto, professores da Universidade Federal de Uberlândia, discutem criticamente a influência dos organismos Internacionais multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, entre outros), no atual contexto do capitalismo, caracterizado pelo avanço da globalização econômica, financeira e comercial, no sentido de direcionar e influenciar as políticas educacionais dos países em desenvolvimento, de modo específico, as políticas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro, na década de 1990.

No texto seguinte “Perspectivas da Gestão Democrática da Educação na Elaboração de Políticas Públicas: a constituinte escolar de Mato Grosso do Sul”, Vera Maria Vidal Peroni, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com uma importante reflexão sobre a gestão democrática da educação, relata a proposta de gestão educacional discutida no processo de Constituinte Escolar, no estado de Mato Grosso do Sul, no período de junho de 1999 a junho de 2001.

O tema referente à gestão é também objeto de discussão do artigo intitulado “A Gestão Educacional em Perspectiva Histórica: em foco o estado da questão em Mato Grosso do Sul”, da professora Nilce Aparecida da Silva Freitas Fedatto, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A autora discorre sobre a trajetória da gestão educacional no Brasil, apresentando um diagnóstico relativo à situação de Mato Grosso do Sul, em dois momentos: o primeiro, no âmbito do sistema estadual de ensino e, o segundo, no âmbito do sistema municipal de ensino.

Com o título “Divisão do Estado de Mato Grosso do Sul e o Movimento de Municipalização do Ensino na Década de 1980”, Nadia Bigarella, da UNAES – Faculdade de Campo Grande e da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal (UNIDERP), faz um resgate histórico da política de municipalização do ensino de 1º grau (hoje, ensino fundamental), como componente essencial da política de descentralização do ensino em Mato Grosso

do Sul, desde sua implantação em 1979, no governo do primeiro governador do estado, Harry Amorim até a gestão do governador Marcelo Miranda Soares (1986 – 1990).

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), entendido como expressão da política educacional empreendida pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que instituiu a obrigatoriedade de unidades executoras, como entidades de direito privado, para o repasse direto de recursos às escolas, é tema de discussão de três artigos de pro-fessores, que integram um grupo nacional de pesquisa. O primeiro estudo com o título “Implicações do Público não Estatal para a Gestão Escolar Democrática, pelas Vias do Programa Dinheiro Direto na Escola”, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, da Universidade Federal do Pará, objetiva analisar a relação existente entre o público não-estatal e a gestão escolar democrática, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), enfatizando o papel das unidades executoras, no caso, os conselhos escolares em Belém/PA.

No segundo estudo “Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) no Contexto de Redefinição do Papel do Estado”, Maria Ângela Bariani de Arruda Fachini, professora e técnica pedagógica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e Regina Tereza Cestari de Oliveira, professora da Universidade Católica Dom Bosco, analisam o referido Programa no contexto da Reforma do Estado, materializada no Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), descrevendo o processo de implantação desse Programa e a constituição de unidades executoras, via Associação de Pais e Mestres (APM), nas escolas públicas das redes municipal e estadual de ensino de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1995 a 2002.

No terceiro estudo “O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como Política Educacional do Estado Contemporâneo”, Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves, Rosana Evangelista da Cruz, professores da Universidade Federal do Piauí e Liliene Xavier Luz, professora da Universidade Estadual do Piauí, ao discutirem a relação entre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e a atuação do Estado Brasileiro, destacam o PDDE como exemplo de política focalizada e pontual, que explicita as ações dos governos que adotaram a política neoliberal nos Estados contemporâneos. Relacionam, também, o PDDE e Fundescola, em suas ações e vínculos, propondo “que tanto o Fundescola quanto o PDDE operacionalizam os propósitos do Estado neoliberal da contemporaneidade, quais sejam: a eficiência, a administração gerencial, a desregulamentação”.

O dossiê se completa com os artigos que trazem à tona o financiamento da educação. Com o título “Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no Financiamento do Ensino Médio”, Terezinha Pereira Braz, professora da UNAES - Faculdade de Campo Grande e técnica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, discute a participação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no financiamento para o ensino médio, tomando como referência as políticas expressas no “Programa Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed)”, no estado de Mato Grosso do Sul.

Os professores da Universidade Federal do Paraná, Andréa Barbosa Gouveia, Ângelo Ricardo de Souza e Ana Lorena de Oliveira Bruel, a professora da Rede Municipal de Curitiba e da UNICENP, Monica Ribeiro da Silva, juntamente com Isabelle Alves Soares, Acadêmica de Pedagogia da UFPR e bolsista de iniciação científica (IC-UFPR), no artigo “Os efeitos das reformas educacionais no financiamento da educação: análise dos recursos disponíveis em 13 escolas públicas no Estado do Paraná, Brasil” apresentam alguns resultados da pesquisa

denominada “Levantamento do Custo Aluno em Escolas com Condições de Qualidade no Estado do Paraná”, realizada no ano de 2004, analisando esses resultados no contexto das reformas educacionais implementadas no decorrer dos anos 1990, enfatizando, de modo especial, um dos elementos norteadores da política educacional brasileira, ou seja, a descentralização de recursos para a escola.

Por fim, Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com o título “O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) em Dourados, MS – Acompanhamento do Impacto e Avaliação (1998 a 2000) apresenta e analisa, com riqueza de dados econômico-financeiros e educacionais, extraídos de fontes oficiais, resultados da pesquisa sobre a implantação e Impacto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério–FUNDEF, no município de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul.

A expectativa é que esse dossiê, pelas análises e apreciações críticas, contidas nos seus artigos, possa ser de grande utilidade a todos os professores e pesquisadores interessados no aprofundamento da discussão sobre as políticas públicas educacionais, entendidas no âmbito das políticas sociais, que se constituem estratégias governamentais, expressas em planos, programas, projetos, resoluções, entre outros.

Concorda-se com a afirmação de que:

Se é certo que as políticas educacionais são organizadas ou reorganizadas pelo Estado no sentido de responder às mudanças qualitativas do mundo da produção capitalista e da expansão do capital, também é certo que elas passam a ser objeto de demanda das classes trabalhadoras em busca do saber socialmente produzido (SANFELICE, 2003, p. 167).

Na atual forma histórica do capitalismo, em nome do que se denomina “crise do Estado”, preconizada pela ideologia neoliberal, verifica-se o recuo desse Estado no que diz respeito à implantação e implementação de políticas sociais, mas não, obviamente, no que diz respeito aos interesses do capital. A sociedade civil, por sua vez, continua a sua pressão, por exemplo, pela garantia do acesso de todos à escola, nos diferentes níveis e etapas de ensino, assim como pela sua permanência, pela gestão escolar participativa, pela ampliação e distribuição equitativa de recursos públicos, enfim, pela definição de políticas sociais e conseqüente construção de uma sociedade mais democrática.

Regina Tereza Cestari de Oliveira
Professora da UCDB e Organizadora do Dossiê

Referências:

AZEVEDO, Janete M. Lins. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 2002.

SANFELICE, José Luis. Estado e política educacional. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Temas de pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003.

Globalização e Estado: as iniciativas de transnacionalização da educação.

Carlos Henrique de Carvalho*

Wenceslau Gonçalves Neto**

* Doutor em História pela USP. Professor do Programa de Mestrado em Educação da UFU.

e-mail: carloshcarvalho06@yahoo.com.br

** Doutor em História pela USP. Professor do Programa de Mestrado em Educação e do Programa de Mestrado em História da UFU.

e-mail: wenceslau@ufu.br

Resumo

O presente artigo procura delinear as principais iniciativas dos organismos internacionais multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, dentre outros) no campo da educação, com o objetivo de transformá-la em um instrumento de bens de serviço, ou seja, o processo educativo seguiria a mesma dinâmica do mercado globalizado, em razão do caráter transnacional que a educação passaria a ter. Neste sentido, esses organismos passam a agir com o intuito de influenciar e direcionar as políticas educacionais dos países em desenvolvimento, como pode-se evidenciar no atual contexto brasileiro, por meio das políticas educacionais implementadas pelo Estado nos três níveis de ensino (Superior, Médio e Fundamental) ao longo da década de 1990.

Palavras Chave

Educação; transnacionalização; política; estado.

Abstract

The article in hand seeks to delineate the main initiatives of multilateral international organisms (World Bank, International Monetary Fund, World Trade Organization, amongst others) in the field of education, with the objective of transforming education into an instrument of service goods, that is to say, the educational process would follow the same dynamics of the globalized market, because of the transnational character that education would start to have. In this way, these organisms start to act with the intention of influencing and directing educational politics in developing countries, as can be seen in the current Brazilian context, through the educational politics implemented by the State at three levels (Higher Education, Middle School and Fundamental School) throughout the decade of the 90s.

Key Words

Education; transnationalization; politics; state.

INTRODUÇÃO

Globalização implica uniformização de padrões econômicos e culturais, no âmbito mundial. O termo globalização e os que o antecederam, no correr dos tempos, definem-se a partir de uma verdade mais profunda, isto é, a apropriação de riquezas do mundo com a decorrente implantação de sistemas de poder. Com a Revolução Industrial e a liberação do Capitalismo para suas plenas possibilidades de expansão, a globalização deu um salto qualitativo e significativo.

Para entender este salto, é preciso ter presente que; é intrínseco ao Capitalismo a apropriação e, por suposto, a expansão. A ampliação dos espaços de lucro conduziu à globalização. O mundo passou a ser visto como uma referência para obtenção de mercados, locais de investimento e fontes de matérias-primas.

Ao longo do século XX, a globalização do capital foi conduzindo à globalização da informação e dos padrões culturais e de consumo. Isso deveu-se não apenas ao progresso tecnológico, inerente à Revolução Industrial, mas – e sobretudo – ao imperativo dos negócios. A tremenda crise de 1929 teve tamanha amplitude justamente por ser resultado de um mundo globalizado, ou seja, ocidentalizado, face à expansão do Capitalismo. E o papel da informação mundializada foi decisivo na mundialização do pânico. Ao entrarmos nos anos 1980/1990, o Capitalismo, definitivamente hegemônico, com a ruína do chamado Socialismo Real, ingressou na etapa de sua total euforia, sob o rótulo de Neo-Liberalismo.

A conjuntura internacional se desenvolve no contexto de declínio do sistema capitalista. É a antítese da era de prosperidade vivida nas primeiras décadas do pós-guerra e a expressão do esgotamento do padrão de acumulação de capital proveniente deste período. Configura-se uma situação crítica caracterizada por taxas de crescimento econômico declinantes e elevados níveis de desemprego em quase todos os países onde predomina a economia de mercado.

A crise econômica, que não deve ser confundida com as perturbações cíclicas do sistema provocadas pela superprodução, vem acelerando o processo de centralização e globalização do capital, traduzidos, principalmente pela onda de aquisições, incorporações e megafusões de empresas. Como resultado, seus efeitos têm maior repercussão mundial, assim como as políticas propostas como solução pelos setores que encarnam os interesses do capital.

O cenário atual está caracterizado pelo avanço da globalização econômica, financeira e comercial, defendida pelos organismos internacionais (FMI, Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio). Trata-se de um processo em curso, comandado pelas grandes corporações transnacionais que procuram abrir novos mercados para sua produção e, ao mesmo tempo, recuperar as taxas de lucro.

O ritmo e a natureza da inserção das economias nacionais à globalização são diferenciados e depende em grande medida de opções políticas e da correlação de forças entre os setores populares. O crescimento do sistema financeiro internacional

constitui uma das principais características da globalização. Um volume crescente de capital acumulado é destinado à especulação, propiciada pela desregulamentação dos mercados financeiros. Nos últimos quinze anos o crescimento da esfera financeira foi superior aos índices de crescimento dos investimentos, do PIB e do comércio exterior dos países desenvolvidos. O setor financeiro passou a gozar de grande autonomia em relação aos bancos centrais e instituições oficiais, ampliando o seu controle sobre o setor produtivo. Fundos de pensão e de seguros passaram a operar nesses mercados sem a intermediação das instituições financeiras oficiais. O avanço das telecomunicações e da informática aumentou a capacidade dos investidores realizarem transações no âmbito global. Cerca de 1,5 trilhão de dólares percorre as principais praças financeiras do planeta nas 24 horas do dia. Isso corresponde ao volume do comércio internacional em um ano.

Da noite para o dia esses capitais voláteis podem fugir de um país para outro, produzindo imensos desequilíbrios financeiros e instabilidade política. As crises mexicana, asiática, russa e Argentina, levaram as conseqüências da desregulamentação financeira para os chamados mercados emergentes.

Por outro lado, as empresas transnacionais constituem o carro chefe da globalização. Essas empresas possuem atualmente um grau de liberdade inédito, que se manifesta na mobilidade do capital industrial, nos deslocamentos, na terceirização e nas operações de aquisições e fusões. A globalização remove as barreiras à livre cir-

culação do capital, que hoje se encontra em condições de definir estratégias globais para a sua acumulação.

O raio de ação das transnacionais se concentra na órbita dos países desenvolvidos e alguns poucos países periféricos que alcançaram certo estágio de desenvolvimento. No entanto, o caráter setorial e diferenciado dessa inserção tem implicado, por um lado, na constituição de ilhas de excelência conectadas às empresas transnacionais e, por outro lado, na desindustrialização e o sucateamento de grande parte do parque industrial constituído no período anterior por meio da substituição de importações.

As estratégias globais das transnacionais estão sustentadas no aumento de produtividade, possibilitado pelas novas tecnologias e métodos de gestão da produção. Tais práticas envolvem, igualmente, investimentos externos diretos realizados pelas transnacionais e pelos governos dos seus países de origem. A partir de 1985 esses investimentos quase triplicaram e vêm crescendo em ritmos mais acelerados do que o comércio e a economia mundial.

Para enfrentar a globalização, enquanto estratégias de gestão organizacional, dever-se-á apresentar altos índices de produtividade que, conseqüentemente, deverão incorporar também altos níveis de valor agregado ao produto final, por exemplo, o Japão na década de 1980. A tendência na gestão mundial é reduzir custos, porque a corrida desenfreada por tecnologia gera um aumento do custo de produção. O processo de migração industrial, envolvendo fábricas de componentes

e materiais básicos, pode ser notado facilmente nos países do Sudeste Asiático e, mais recentemente, na América Latina.

Na esteira desse movimento econômico há o fenômeno do desaparecimento das fronteiras, fazendo com que o mapa mundial embaralhe-se, parecendo refazer-se sob o signo do neoliberalismo; outros apontando para um desfazer-se no caos. Está em curso o novo surto de universalização do capitalismo, bem como o seu modo de produção e o seu processo civilizatório. O mundo se transforma em uma imensa fábrica. A tecnologia agilizou os negócios, desterritorializou as coisas, povos e idéias. As empresas, corporações e conglomerados transnacionais tecem a globalização em conformidade com a dinâmica dos interesses que expressam ou simbolizam mais do que a mercadoria. Deste modo, a mundialização dos mercados de produção, ou forças produtivas, tanto provoca a busca da força de trabalho barata em todos os cantos do mundo, como provoca migrações em todas as direções. Para Ianni (2001), "nômade é a palavra chave que define o modo de vida, o estilo cultural e o consumo dos anos 2000". Ainda segundo o autor, o nomadismo será a forma suprema da ordem mercantil, pois

O fenômeno da globalização, coloca nosso mundo envolvido em várias malhas visíveis e invisíveis, consistentes e esgarçadas, regionais e universais. São principalmente sociais, econômicas, políticas e culturais, tornando-se às vezes ecológicas, demográficas, étnicas, religiosas, lingüísticas. (...) A própria cultura encontra outros horizontes de universalização, ao

mesmo tempo que se recria em suas singularidades. O que era local e nacional, pode tornar-se também mundial. O que era antigo pode revelar-se novo, renovado, moderno, contemporâneo, e que atinge não só as sociedades nacionais, mas também os modos de vida e pensamento de indivíduos e coletividade. (IANNI, 2001, pp 24-26).

Dentro destas mudanças, oriundas dos novos modelos de vida provocados pelo globalismo, podemos analisar o seu impacto na esfera educacional, partindo do pensamento de Santos (2001); ao utilizar conceitos que evidenciam múltiplas relações do global relacionado ao local e vice e versa (Localismo Globalizado). É, então, o processo em que determinado fenômeno local é globalizado com sucesso (língua inglês, *fast food*) é o processo do global sobre/no local. Já Globalismo localizado é o impacto específico nas condições locais produzido pelos imperativos transnacionais, onde são desintegradas, desestruturadas e, eventualmente, reestruturadas sob forma de inclusão subalterna. Para Stoer (2001), o localismo globalizada seria a escola oficial, gratuita e laica, a escola para todos. Já o Globalismo Localizado, pode-se verificar nos imperativos educativos transnacionais e no impacto às práticas educativas e que se transformaram em meras repostas das hierarquias da reprodução e produção em escala mundial.

Assim, percebemos que o desenvolvimento de modo capitalista de produção, em forma extensiva, adquire outro impulso, com base nas novas tecnologias, criação de novos produtos, variação internacional do trabalho e a divisão

transnacional do trabalho, ultrapassam fronteiras geográficas, históricas e culturais, multiplicando-se, suas formas de articulação e contradição.

A nova divisão transnacional do trabalho é bem a expressão dessa configuração atual, onde substitui-se o processo de produção fordista pelo processo de produção flexível. A transnacionalização do trabalho se faz através da redistribuição das empresas, corporações e conglomerados por todo mundo. Em lugar da grande concentração de indústrias, centros financeiros, organizações de comércio, agências de publicidade, verifica-se a redistribuição destas e outras atividades, por diferentes países e continentes. Exemplos dessa redistribuição pode ser observado a partir do término da Segunda Guerra Mundial, onde países com escassa tradição industrial, como Hong Kong e Cingapura, apareceram no cenário mundial como verdadeiros “milagres econômicos”.

Essas mudanças exigem que o fordismo, como padrão de organização do trabalho e da produção, passe a combinar ou ser flexibilizador dos processos de trabalho e produção, produtividade, capacidade de renovação e competitividade. Assim, os governos neoliberais, propõem noções de mercado livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado, que segundo Torres (2000), são mecanismos associados aos programas de ajuste estrutural, definidos como um conjunto de medidas políticas recomendadas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional.

No Brasil, como nas demais nações da América Latina, os governantes, apoiados nas análises e estudos dos organismos e agências internacionais, empenham-se em inserir os países nesse processo de globalização e rearticulação do capital. Os diagnósticos realizados por esses organismos e agências indicam a necessidade de mudanças não somente no padrão de desenvolvimento dos países latinos americanos, como também apontam para reformas estruturais no funcionamento ou na dinâmica intra-escolar.

1 A crise da escola: (re)pensando a educação na contemporaneidade.

Todas as mudanças, oriundas dos tempos contemporâneos, caracterizadas pelo globalismo e pelo capital, que parte do pressuposto do “mercado como realidade empírica central”, exigem, conseqüentemente, transformações em todos os âmbitos da sociedade, com o objetivo de atender as suas políticas.

Neste cenário, marcado pelas novas modalidades econômicas, nota-se o aprofundamento de desigualdades, quer econômicas ou sociais. Isto acontece devido às acelerações e exigências do mercado. Então, em face a essas demandas, questiona-se a ação estatal, provocando novos enfoques para o campo educativo. Traz à tona debates em torno do neoliberalismo e a privatização da educação, partindo do questionamento da “eficiência do Estado na condução do sistema escolar e na sua capacidade de responder às demandas educativas” (OLIVEIRA, 1995). Tendo como

principal objetivo a redução do controle do Estado nos diversos âmbitos da sociedade, e, claro, dentro da educação, esses debates, tiveram maior força a partir dos anos 1960 e 1970. Esta conjuntura mundial, voltada para a privatização, qualifica a escola como inadequada para atender as exigências de uma sociedade capitalista. No entanto, a crise dessa escola não deixa de ser o resultado da própria crise da sociedade capitalista: em decorrência da “crise de caráter planetário que se explicita particularmente nos anos 70 tem suas raízes bem mais remotas. Contraditoriamente, a crise dos anos 70 tem na sua gênese as estratégias de superação da crise dos anos 30” (FRIGOTTO, 2000, p. 69). Segundo Frigotto, a “intervenção do Estado na economia não era uma escolha, mas imposição para a crise do capitalismo dos anos 30, a mudança dos capitalistas em face do trabalho, à educação básica e à qualificação, na crise dos anos 70/90, também não é uma escolha” ambas as crises tiveram o mesmo propósito: solucionar tais dificuldades provocadas pela própria crise do capitalismo.

Percebe-se, assim, que em meio aos novos e velhos contextos sociais, a realidade educativa é um problema real, principalmente no Brasil, caracterizado pelo atraso em relação a educação básica. Essa realidade, como tantas outras em países da América Latina ou do Continente Africano, levanta questões relacionadas com a educação e a qualificação da força de trabalho. Sobre esta situação Paiva (2000, p. 42) argumenta que “não há dúvida de que as transformações nas estruturas produtivas e as mudanças tecnológicas colocam à

educação novos problemas”. Deste modo, temas como **qualidade total**, invadem o universo escolar e apontam, conforme Frigotto, para o entendimento de que “o capital depende de trabalhadores com capacidade de abstração e de trabalho em equipe” (FRIGOTTO, 2000, p. 153). Exige, também do trabalhador flexibilidade e níveis altos de formação para que o aluno/trabalhador atenda a tais imposições do mercado.

Destarte, a crise da escola é percebida quando ela está aquém das necessidades do mercado. Esta questão coloca em pauta, principalmente, o papel da escola pública, vista como improdutiva e inferior, se comparado ao ensino privado. Declara-se, então, a crise do sistema escolar, materializada pela falência da estrutura educacional cristalizada pela má qualidade dos livros didáticos, pelos currículos, pela avaliação e pelos agentes educacionais: diretores, professores, equipe técnica, etc.

Portanto, na perspectiva neoliberal, “os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão” (SILVA & GENTILI, 1996, p.17). A crise da escola passa a ser justificada pela ineficácia de seus principais agentes, constituindo, desta forma, numa crise gerencial, que provoca problemas tais como: evasão, repetência e analfabetismo funcional. Para esta abordagem a responsabilidade da crise escolar é atribuída aos seus agentes, como também ao Estado, devido a sua ineficiência de gerenciar as políticas educativas, dando vida a própria retórica neoliberal:

não faltam escolas, faltam escolas melhores, não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc. (SILVA & GENTILLI, 1996, p.18)

A educação, vista como mercado passa a ser a solução para a crise educacional, ou para a complexa relação trabalho-escola. A escola deve existir para responder as tendências e possibilidades do mercado. Esses objetivos metamorfoseiam o significado da escola, ao visualizá-la como mera “fábrica de mercadorias”, consubstanciadas nos alunos. Neste aspecto, Gentili (1996), expõe uma estrita relação entre os princípios que regulam a lógica dos *fast foods* e os princípios que devem nortear as instituições educacionais. Para as políticas neoliberais, este caminho é o modelo “adequado” para (re)pensar e (re)estruturar a escola. Assim, ele caracteriza os *fast foods*, tomando as principais estratégias dos McDonalds, relacionando-as com a estrutura educacional, para ele, em ambos “a mercadoria oferecida deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas e rigorosas normas de controle da eficiência e da produtividade” (1996, pp 28-41). Portanto, como o McDonalds, a escola deve caracterizar-se por:

Estratégias competitivas para atuar em tais mercados, pois conhecimento se transfor-

mou na chave de acesso à sociedade. Desta forma, a escola tem a função de preparar o aluno para que atuem competitivamente no mercado de trabalho.

Estratégia competitiva inter-institucional (escola versus escola): a competitividade em busca da qualidade de ensino e entre profissionais (gerência como o profissional do ano).

Essa política gerencial permite novas qualidades para a escola, e o único meio para a ela sair da crise está na possibilidade de consultar os especialistas, técnicos competentes dos organismos internacionais. No entanto, para Stoer (2003), a escola vista apenas como uma organização escolar, responsável pelo acesso a um mercado, colocando em risco a construção da cidadania, permitindo que apenas os seus agentes sejam inteiramente responsáveis pelo fracasso escolar, sem se levar em conta as políticas educativas.

Por outro lado, toda esta realidade também apresenta a outra fase da moeda: a improdutividade da escola deve ser vista não só como resultante das “falhas” dos recursos financeiros ou humanos, ou da incompetência, mas uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produções (FRIGOTTO, 2001). Nesta visão, a escola também é espaço ideológico das classes dominantes, ou seja, ainda é o espaço que permite prevalecer diferenças com forma de dominação da relação capital e trabalho, fortalecendo as relações sociais quantitativamente distinta, entre chefes e assalariados.

2 A privatização e a influência dos organismos internacionais.

Para que possamos avançar em torno dessa temática, faz-se necessário o levantamento de alguns dados que, ao nosso ver, subsidiam a esta discussão:

- a) Banco Mundial em documento apresentado, fala que o mercado educacional tem gastos estimados em US\$ 2 trilhões de dólares em sua estrutura.
- b) As nações mais ricas do mundo – Estados Unidos, Japão e União Européia – são responsáveis por 80% do que se investe em conhecimento no mundo.
- c) Nos EUA, a educação é o quinto maior comércio de serviços do país, movimentando cerca de 9,4 bilhões de dólares no ano de 1998. O país exporta 6 bilhões de dólares e importa 1 bilhão em serviços educacionais.
- d) De acordo com a revista Exame, a educação movimenta 90 bilhões de reais por ano no Brasil.
- e) O Brasil é apontado nos documentos internacionais como um exemplo de expansão do ensino privado, principalmente o superior, sendo que 70% das matrículas universitárias são de domínio privado sobre o público.
- f) Em 1991, o Banco Mundial, propõe uma reforma do ensino superior, justificando que a universidade baseada em pesquisa é dispendiosa para os países do Terceiro Mundo. (SIQUEIRA, 2002).

No campo educacional, os sistemas de organizações internacionais como a ONU, UNESCO, OECE, ODCE, FMI e Banco Mundial, vêm desempenhando um papel

determinante nas formulações de um projeto unificado em favor de uma racionalidade técnica/científica, capaz de guiar cada país a exequibilidade de suas recomendações.

Segundo Siqueira (2002), desde a década de 1980, o Banco Mundial se empenha em que os países gastem menos com a educação e saúde, em termos de enxugamento do Estado. Essa recomendação, abre o mercado para o capital estrangeiro, e a educação passa a ser vista como um grande setor de investimentos e lucros. A autora ressalta ainda que devido à população dos países desenvolvidos estarem envelhecidas, e o fato de não crescerem tanto como nos países sub-desenvolvidos, estes últimos passaram a ser um mercado em potencial com sua população crescente e de baixa escolaridade.

O foco maior de investimento está no ensino superior, sendo que a educação básica e o ensino infantil, ainda são vistos como áreas ligadas ao Estado e se definem como serviços fornecidos no exercício da autoridade governamental (fornecidos fora da competição comercial). A oferta de cursos rápidos e lucrativos constitui-se um bom exemplo de que o ensino superior tende a não ser encarado como um serviço público, mas regulado por uma lógica de mercado.

A recomendação da OMC divide a educação superior em quatro categorias: serviços de educação primária, serviços de educação secundária, serviços de ensino superior (terciário) e educação de adultos. No documento, há a afirmativa de que a educação é vista normalmente como um bem público, fornecida geralmente livre de

encargos ou a preços que não refletem o custo da profissão. Avançam na descrição de que a educação existe também no item de atribuição privada, com preços determinados livremente pelas instituições provedoras. Deste modo, o papel de associar consultoria com ajuda, sob a forma de concessão aos empréstimos financeiros, passa a ser tarefa do Banco Mundial, que para fazer acordos, passou a exigir, uma administração empresarial no setor educacional, reduzindo gastos. Isto fez com que a oferta, principalmente no ensino superior, fosse reduzida.

De acordo com a OMC, a Internet e educação à distancia são apontada como um setor ultra-dinâmico e como um grande contribuinte para as mudanças na educação superior. Assinalam para a emergência de acordos inovativos no campo institucional entre instituições públicas e privadas, dentro de fronteiras nacionais. No campo ensino superior, a tendência é a comercialização, favorecida pelo desenvolvimento das novas tecnologias e estimulada pela Organização Mundial do Comércio.

Segundo Dias (2002), o desenvolvimento da sociedade do conhecimento que representaria, se bem administrado, um grande instrumento para dividir as riquezas do mundo, corre o risco de se tornar um fator adicional de dominação por parte de poucos e de exclusão da maioria. Acrescenta ainda que controlar a educação pode representar, em tempos de internet, e de novas tecnologias, lucros fabulosos. "Significa também – e isso é essencial – o controle sobre as mentes e representa uma pá de cal fina sobre o que resta nestes tempos

de globalização, de soberania aos Estados nacionais".

3 Transnacionalização da educação e suas implicações no cenário contemporâneo.

O reconhecimento de diplomas, credenciamento de escolas e qualidade no ensino superior, são questões centrais num cenário de globalização da educação, refletida no crescimento de novas tecnologias de informação e no surgimento de diversas formas de educação transnacional. Assim, percebemos que o fenômeno da globalização não poderia, de certa forma, deixar de exercer influência e predominância no setor educativo. Portanto, não podemos falar de transnacionalização da educação, sem antes pensarmos nas mudanças surgidas a partir da sociedade contemporânea, do mundo capitalista e quais imprecações e novas concepções estas realidades impõem sobre a educação, conforme apresentamos nos tópicos anteriores. Então, percebemos que o fenômeno global da escola para todos desenvolveu-se na Europa e se afirmou, sobretudo, no pós Segunda Guerra Mundial, universalizando esse modelo, a tal ponto de se afirmar que não seja o melhor, mas como o **único possível imaginável** (NOVOA, 1995).

Todas essas questões citadas, são reforçadas pelo Prof. José Maria Bricall, ex-presidente da Conferência de reitores europeus (CRE), ao apontar três grandes impactos do nosso tempo sobre o mundo da educação:

- 1) Emergências da sociedade do conhecimento que está transformando a natureza do trabalho e da organização da produção.
- 2) O fenômeno da globalização que tem conseqüências sobre as possibilidades de criação de emprego.
- 3) A revolução científico-tecnológica que cria uma nova cultura e que põe sobre a mesa questões éticas e sociais urgentes.

O fenômeno da educação transnacional não é novo. Desde os anos 1970, o vai e vem de professores e estudantes no planeta só aumenta. Depois da expansão dos anos 1960 e da diversificação nos anos 1970, o ensino sofre, nas duas últimas décadas uma mudança significativa com a introdução de uma lógica e/ou retórica de mercado na gestão dos sistemas de ensino superior, associada a uma mutação do papel do Estado. Com isso, os financiamentos, contatos e todos os tipos de permuta de informação e conhecimento, passam a ser direcionados para uma concepção de "educação comparada". Nóvoa (1995, p. 22-24), baseia-se em quatro características principais: A primeira é a ideologia do processo, centrada na perspectiva de que havendo melhoria dos sistemas educacionais haverá desenvolvimento sócio-econômico. A segunda característica se apoia num conceito de ciência, de cunho positivista, onde se legitima a racionalização do ensino, eficácia das políticas educativas e o papel de estabelecer leis gerais de regulamentação do ensino, a eficácia das políticas educativas e o papel de estabelecer leis gerais de regulamentação e funcionamento dos sistemas educacionais. A terceira

característica é a idéia do Estado nação, que decorre dos estudos sobre as diferenças e semelhanças entre dois ou mais países. A quarta e última característica é a definição e a análise dos métodos utilizados para o recolhimento dos dados a respeito das ações educativas, respondendo aos interesses de caráter intergovernamentais, respaldados pelos acordos internacionais.

Considerar esses fatores possibilita-nos compreender a complexa relação da educação como campo da transnacionalização e a leitura dos problemas que existem no setor educativo. Pensar na globalização remete-nos, conforme Santos (1995, p.256) para "o processo de formação de um consenso ao nível mundial e para a emergência de uma ordem global normativa". No entanto, para o cenário educativo, esta globalização está impregnada por duas relações:

- a) **Cultura educacional mundial comum:** O desenvolvimento dos sistemas educativos e das categorias curriculares nacionais – compreendidos através da utilização de modelos universais da Educação, Estado e Sociedade.
- b) **Agenda de educação globalmente estruturada:** É a natureza mutável da economia capitalista mundial que constitui a força principal da globalização e que procura influenciar, embora haja efeitos de mediação, os sistemas educativos nacionais.

Conforme observam Cortesão e Stoer, a ênfase sobre a educação recai nos seguintes aspectos:

- a) A importância das forças supranacionais ao determinar/delimitar a educação.

- b) A possibilidade de tanto os objetivos da política nacional educativa como os seus processos poderem ser afetados por influência externas, dado que existe uma ênfase na natureza capacitadora – e não simplesmente no efeito no seu impacto – das forças supranacionais sobre os sistemas educativos nacionais.
- c) O reconhecimento de que os enquadramentos interpretativos nacionais são desenvolvidos supranacional que nacionalmente.

Portanto, o alvo da globalização é o externo, abrangem os processos políticos, como também os processos educativos. Deste modo, para pensarmos na transnacionalização é imprescindível considerarmos como ocorre o processo de globalização, pois a ela tenta aprofundar ligações entre as mudanças na economia global e mudanças na política e prática educativa. (ibid, p. 380). Com o intuito de estabelecer a diferença entre prática e política educativa, Santos estabelece o conceito de “localismo globalizado”: a escola oficial, gratuita e laica, a escola para todos, tal como é um localismo europeu que rapidamente se globalizou. Nesse caso, os mecanismos internacionais atuam como agentes importantes para a intensificação da relação educação/globalização/transnacionalização. Assim, os instrumentos de globalização são caracterizados por:

1. Harmonização: (Tratado)
2. Disseminação: Atividades organizacionais.
3. Estandartização: UNESCO – respeito pelos direitos humanos como condição para ser membro da comunidade.
4. Implantação de interdependência: ONGs.

5. Imposição: Medidas obrigatórias associadas aos empréstimos para educação do Banco Mundial.

Para Cortesão e Stoer, a transnacionalização embora seja tema recente, está ligada aos fenômenos dos séculos XV e XVI, desde o início expansão marítima. (2001, p.383). O lema espalhado por todo império português designava a educação e evangelização como forma de salvação. Assim, desenvolve em diversos cantos da terra a tentativa de identidade nacional portuguesa, através da tentativa de existência de um currículo único em todo o Portugal e o seu império, anulando muitas vezes a identidade cultural local da colônia. Mais tarde, embora de forma mais civilizatória, a influência portuguesa junto aos PALOPs (países de língua portuguesa).

Nestas influências transnacionais, Santos vai mais longe, ao afirmar as semelhanças de transnacionalização que ocorre entre o campo jurídico e o educativo e como este é influenciado pelo primeiro (Jurídico). Então, pensá-la significa olhar sobre a sua estrutura e os mecanismos externos que a rodeiam, em especial a prática e a política educativa. Olhar superficialmente, não possibilita-nos desvendar véus e entender o que é importante ou secundário nestes mecanismos.

5 A OMC e a educação transnacional.

Preocupados com as orientações dadas pelos organismos internacionais, a respeito da educação superior, no ano de 1998, representantes de 180 países se reuniram em Paris, a fim de aprovarem a De-

claração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: *visão e ação*. Definiram no artigo 14 a educação como um serviço público e, portanto, baseada nas necessidades sociais, incluindo o respeito às culturas e a proteção do meio ambiente (artigo 6º) A Declaração parte do princípio de que o acesso à educação, inclusive no ensino superior, é um direito humano, não podendo ser tratada como mercadoria. Entretanto, algumas semanas antes do início da CMES em Paris, o secretariado da OMC (Organização Mundial do Comércio) definiu novas regras e princípios para o ensino superior, totalmente na contra-mão do que seria discutido e aprovado pelos participantes da CMES. A decisão da OMC de incluir o ensino superior como um dos doze setores do serviço incluídos no AGCS (GATS em inglês) – Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços, representa, na realidade, um elemento a mais na transformação que se opera no mundo desde 1989, quando do advento do fim da Guerra Fria e do início de uma era de pensamento único e de domínio das economias hegemônicas sobre as culturas dos povos periféricos.

O chamado GATS (Acordo Geral do Comércio de Serviços) pretende liberar as transações globais de serviços e acabar com potenciais barreiras para o comércio entre países. Prevê para a educação quatro tipos de comércio:

- 1) A provisão de um serviço que cruza fronteiras, como o ensino a distância e as universidades virtuais.
- 2) O consumo no exterior, envolvendo o movimento do consumidor ao país onde o serviço é oferecido, como estudantes em

viagens para outros países para estudar.

- 3) A presença comercial em outro país, quando a instituição estabelece bases reais em outro local para oferecer o serviço.
- 4) A presença de profissionais estrangeiros, como professores e pesquisadores, responsáveis pela prestação dos serviços.

Defensores do GATS argumentam que as condições do mercado dirigem o preço da educação para baixo e a qualidade para cima. E que o mercado promoverá a eficiência e o rápido desenvolvimento do setor, além de empregos. Defendem ainda, que a competição é uma motivação para instituições tradicionais se renovarem e, que a internacionalização da educação facilitará o estabelecimento de redes de professores pelo mundo.

Um dos pontos mais debatidos e criticados no GATS centra-se na forma de prever o tratamento igualitário para todos os parceiros estrangeiros. Ou seja, se um país autoriza competição estrangeira em determinada área, oportunidades idênticas devem ser dadas nesse mesmo campo para prestadores de serviços a todos os países membros da OMC. Outro ponto bastante discutido relaciona-se alguns estados quiserem liberar a operação de uma universidade estrangeira em seu território, deverá estender a ela o mesmo tratamento dado às suas universidades nacionais, por exemplo: se um governo subsidia suas instituições públicas para garantir a educação gratuita ou manter baixas as mensalidades, o mesmo subsídio deverá ser dado a uma instituição com fins lucrativos de fora do país. Para a OMC o assunto já está decidido: a educação, em particular o ensino

superior, é servio, devendo seguir as regras do mercado.

Diante desse quadro, a OMC em 1998, um mês antes da CMES em Paris, assinalava para a necessidade de;

- 1) as distinções entre educação pública/privada, obrigatória/não obrigatória, nacional/internacional, que confere/ e que não confere graus.
- 2) Impacto possível das reformas institucionais, internacional e serviços educativos.
- 3) Função do ensino à distância nos países em desenvolvimento e contribuição possível da reformas nas telecomunicações.

No Brasil, o MEC deu inúmeros sinais de favorecimento a grupos privados e, ao mesmo tempo, apontava para o desfavorecimento do ensino público, observado na decadência, sucateamento e crise, em todos os sentidos das universidades públicas. Para a OMC, a multiplicação de campus não localizados (sistemas de franquias), sugere que além de abrir o mercado, devem os países em desenvolvimento, financiar os grupos estrangeiros para se instalarem nos mercados nacionais. Não mencionam e nem se preocupam com a qualidade dos serviços prestados, a educação que as universidades de fora trazem é desqualificada e com cursos on line, alheios às realidades locais.

Em entrevista à folha dirigida, Pablo Gentili (2002), nos alerta que no sul do Brasil, as pessoas estão fazendo doutorado em Educação em Universidades européias. Denuncia ainda que a Universidade de Salamanca (Espanha), tem grande penetração no sul do país, só que nunca foram a Salamanca, não falam espanhol, mas

fazem doutorado na instituição.

No entanto, apesar de todas as recomendações propostas pela OMC, algumas dificuldades têm sido enfrentadas pelos representantes da "indústria educativa" como, por exemplo, as restrições as imigrações e ao controle de divisa, ao reconhecimento de diplomas, ao recrutamento de professores estrangeiros e a existência de monopólio governamentais e o não reconhecimento de instituições educativas estrangeiras, limitando a concessão de graus. Diante disso, algumas medidas são sugeridas pela OMC:

- a) Programas de intercâmbio;
- b) Acordos educativos liberais;
- c) Iniciativas relativas ao reconhecimento de cursos, programas, estudos, diplomas e graus, na educação terciária.

Apesar dessas evidências, acentua-se a tendência dos governos de estabelecer novas regras com as universidades, estimulando-as a buscar fundos para atingir seus objetivos. Isto implica menos controle governamental, mas também menos fundos e maior competição entre as instituições e reformas institucionais para cortar custos e aumentar a lucratividade. Portanto, torna-se imperativo que se tome o devido cuidado para com o sistema de ensino público superior, impedindo que sejam destruídos pela competição estrangeira e, a universidade, não perca seu caráter de instituição promotora e provedora do conhecimento.

6 Considerações finais

A continuidade não é a característica mais saliente da história. A sociedade global vem sendo tecida por relações, processos e estruturas de dominação e apropriação, integração e antagonismo, sempre se deparando com diversidades, alteridades, desigualdades, tensões e contradições. O que devemos considerar como significativos nos tempos atuais, de acordo com Ianni (2001) "são as diferenças e não as semelhanças, os elementos de descontinuidade e não os elementos de continuidade".

Considerando os argumentos e pressupostos apresentados, entendemos que a educação contemporânea teve os seguintes pontos como pressupostos:

- a) Reprodução da história humana numa relação dialética entre a busca pela emancipação e a luta conservadora da realidade;
- b) Transmissão, qualificação, seleção e legitimação do saber;
- c) Construção de um ser humano racional, moral individual e automatizado que se adapta à realidade e sua complexidade;
- d) Formação de um instrumento/peça do sistema industrial de desenvolvimento, como mão-de-obra dependente econômica, política e socialmente.

Diante dessas prescrições, nas quais a escola foi estabelecendo sua prática pedagógica, observamos que ela nega e exclui, tanto do homem como da convivência humana, qualquer probabilidade de uma ética comunitária que é diferenciada pela responsabilidade de uns para com os

outros e pelo meio em que vive. Portanto, o mito de que a educação seria o motor do desenvolvimento da liberdade do homem, é desmascarado diante dos desafios e marcas deixados por um modelo econômico excludente e seletivo. A realidade apresentada, perante as necessidades de avanço do modelo global, aponta-nos não só o mundo econômico, como também para as relações sociais e educativas, de uma política neoliberal e transnacional.

No entanto, percebemos que o caminho para a consolidação do princípio de igualdade e oportunidades educativas envolve, por um lado, investimento na consolidação da escola pública (investimento financeiro, profissional e social) e, ao mesmo tempo, investimento em novas formas de educação escolar, como a descentralização da escola pública e o desenvolvimento de parcerias da escola com outras instituições e entidades da comunidade envolvida. Assim, é fundamental estimular iniciativas que promovam uma internacionalização do ensino superior baseada na cooperação solidária e, no âmbito individual e institucional, tomar medidas para fazer frente a esta nova situação que consolida as injustiças e promove os esquemas fracamente ditatoriais.

A educação, à mercê de práticas neoliberais, apenas corresponderá ao acréscimo do que já presenciemos, e com certeza, deixará a escola mais excludente, seletiva e discriminatória. Assim, a identidade democrática da escola nunca foi tão importante, como precisa ser (re)pensada nas políticas e práticas educativas.

Referências

- APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial*, 1997.
- BOBBIO, Norberto e outros. *Dicionário de política*. 3. ed. Brasília: UnB, 1983.
- BRUNHOFF, Suzanne de. *A hora do mercado: crítica do neoliberalismo*. São Paulo: UNESP, 1991.
- CHAUÍ, Marilena. *A universidade operacional*. Folha de S. Paulo. 09/05/99.
- CORTESÃO L. STOER S. R. Cartografando a transnacionalização no campo educativo: o caso português. In: SANTOS, B. S. *A Globalização e as Ciências Sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CARDOSO, Ruth. *Ninguém fica fora*. Educação, ano 26, n. 224, dez/99.
- CATANI, Afrânio Mendes. *Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. *O orçamento público: algumas considerações conceituais e suas implicações para o financiamento da educação*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED realizada em Caxambu de 24 a 28 de Setembro de 2000 (CD-ROM).
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *Globalização excludente*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 1994.
- _____. *Pedagogia da exclusão*. 4. ed. Petrópolis, Vozes, 1998.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- IANNI, Octavio. *A era do globalismo*. RJ: Ed. Civilização Brasileira, 1999.
- KURZ, Robert. *O colapso da modernização*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- MACHADO, Carlos Roberto S. *Porto Alegre e a contra-hegemonia: aspectos para um estudo*.
- MOROSINI, Marília Costa (org.). *Mercosul/ Mercosur: políticas e ações universitárias*.

Campinas: Autores Associados, 1998.

NÓVOA, Antonio. O mega negócio da educação. *Revista Exame*. São Paulo, ano 36, n. 7, 3 de Abril/2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela (org). *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995.

PERONI, Vera Maria Vidal. *O estado brasileiro e a política educacional dos anos 90*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED realizada em Caxambu de 24 a 28 de Setembro de 2000 (CD-ROM).

RIBEIRO, Maria das Graças M. *Crise do capital, neoconservadorismo e educação superior*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED realizada em Caxambu de 24 a 28 de Setembro de 2000 (CD-ROM).

SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos de globalização: In: *Globalização: fatalidade ou utopia*. Porto Afrontamento, 2001.

_____. *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILE, Pablo. *Escola S. A*. Brasília: CNTE., 1996.

SIQUEIRA, Ângela. A educação analisada sob o foco do contexto econômico In: *Revista Folha Dirigida*. Livraria Dirigida, 2002.

SOUZA, Paulo Renato. *Enfrentar e vencer desafios*. Brasília: MEC, Abril, 2000.

STOER, Stephen. *A transnacionalização da educação – da crise da educação à educação da crise*. Porto: Afrontamento, 2001.

_____. *A escola para todos e a excelência acadêmica*. São Paulo: Cortez, 2003.

TARGINO, Maria das Graças. *Avaliação dos cursos de pós-graduação: estímulo ou coerção*. Infocapes – Boletim Informativo da CAPES. Brasília: Estudos & Dados, v. 7, n. 1, 1999.

Recebido em 10 de setembro de 2004.

Aprovado para publicação em 29 de outubro de 2004.

Perspectivas da gestão democrática da educação na elaboração de políticas públicas: a constituinte escolar de Mato Grosso do Sul

Vera Maria Vidal Peroni

Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora da UFRGS/
Faculdade de Educação / Pós-graduação em Educação.
e-mail: vperoni@edu.ufrgs.br

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar um debate acerca da gestão democrática na elaboração de políticas públicas, como contraposição ao que vem se materializando nas políticas educacionais nacionais, que de um lado centralizam e controlam, e de outro, descentralizam e se descomprometem. A teoria neoliberal propõe esvaziar as instituições democráticas, permeáveis à correlações de forças e o que permanecer delas deve ter a lógica de mercado para ser mais eficiente e produtiva. Por isso, ao invés de repassar as responsabilidades para a sociedade, chamá-la para definir as responsabilidades do poder público é uma enorme inversão da pauta neoliberal e políticas como Orçamento Participativo, Constituinte Escolar devem estar no centro desse debate.

Palavras chave

Política educacional; gestão democrática; constituinte escolar.

Abstract

Perspectives of the Democratic Management of Education in the development of public policies: the Constituent School of Mato Grosso do Sul. The aim of this article is to present a debate on democratic management in the development of public policies as counterpoint to what is materializing in national educational policies, which on one hand centralize and control and on the other, decentralize and decompromise themselves. The neo liberal theory proposes emptying the democratic institutions, which are permeable to the correlation of forces and what remains of them must have the market logic in order to be more efficient and productive. Because of this, instead of transferring responsibilities to society, calling upon society to define the responsibilities of public power which is an enormous inversion of the neo liberal guideline and policies such as Participatory Budget, School Constituent should be at the core of this debate.

Key words

Educational policy; democratic management; school constituent.

O objetivo deste artigo é apresentar um debate acerca da gestão democrática na elaboração de políticas públicas, como contraposição ao que vem se materializando nas políticas educacionais¹ nacionais, que de um lado centralizam e controlam, e de outro, descentralizam e se descomprometem.

Os temas política educacional, gestão democrática e constituinte escolar, foram propostos, para este artigo, porque julgamos estratégico conhecer a proposta de gestão democrática do sistema escolar, que foi discutida através do processo de Constituinte Escolar no MS. Ali a comunidade escolar pôde decidir qual deveria ser o seu plano para a rede estadual de educação.

No caso brasileiro, a atual política educacional² é parte do projeto de reforma do Estado que, tendo como diagnóstico da crise, a crise do Estado, e não do capitalismo, busca, racionalizar recursos, diminuindo o seu papel que se refere às políticas sociais. E dá-se em um contexto em que a proposta do governo federal para fazer frente à crise do capital baseia-se na atração de capital especulativo, com juros altos, o que tem aumentado as dívidas interna e externa, provocando uma crise fiscal enorme nos estados e municípios. Isso nos leva a crer que a proposta de descentralização apresentada pela União consiste, em todos os sentidos, em um repasse, para a sociedade, das políticas sociais. Portanto, o que aparentemente seria uma proposta de Estado mínimo, configura-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital.

É importante ressaltar como o eixo

das políticas educativas foi se redefinindo, nos anos 1980, centrado principalmente na democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática centrada na formação do cidadão. Nos anos 1990, ocorre a mudança dessa centralidade, passando-se a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade. O eixo é a busca de maior eficiência e eficácia via controle de qualidade, da descentralização de responsabilidades, da terceirização de serviços e da autonomia da escola.

Anos 1980: a crise econômica internacional e a abertura política na América Latina

Verificamos, que nos anos 1980, o país vivia um processo de reabertura política depois da ditadura. Foi um momento de grande participação popular e de organização da sociedade na luta pelos seus direitos. Nesse contexto, os eixos principais da educação também estavam vinculados à democracia, à gestão democrática, à participação da comunidade; enfim, parte do movimento que havia na sociedade, em que a classe que vive do trabalho começa a reivindicar por uma sociedade mais justa e igualitária, principalmente através de políticas sociais.

Borón salienta o descompasso entre o processo de abertura democrática, em que viviam os países da América Latina, e a crise da democracia, no chamado capitalismo metropolitano, onde a ofensiva neoliberal, o processo de reestruturação produtiva e o de globalização já estavam em curso:

(...) a direção e o ritmo de nosso movimento histórico parecem não sincronizar com os do capitalismo metropolitano. O problema é que a recuperação democrática da nossa região tropeça com um mercado mundial cujos centros dominantes se tornaram mais cépticos acerca das virtudes da democracia em seus próprios países e bastante indiferentes – quando não dissimuladamente hostis – diante das tentativas de instituí-la nas sociedades dependentes. (...) Nossas democracias, portanto, devem ser 'funcionais' às políticas de ajuste estrutural e à recomposição selvagem do capitalismo (BORÓN, 1994, p. 24).

Vizentini observa, também, que o processo democrático na América Latina deu-se em meio a uma profunda crise sócio-econômica:

(...) particularmente na América do Sul, uma 'onda democratizante' contrastou com a crise sócio-econômica. No início da década eram visíveis os sinais de desgaste dos regimes de segurança nacional, que se debatiam com a estagnação econômica, elevado endividamento externo e erosão de suas bases de sustentação política (VIZENTINI, 1992, p.26).

A década de 1980 na América Latina é perpassada pelo fim das ditaduras e pela degradação econômico-social³. Isso provocou uma perversa correlação primária: ditadura igual à estabilidade e democracia igual à instabilidade. Assim, as democracias não seriam apenas inúteis, mas nocivas.

A consequência para o processo democrático, na América Latina, foi a chamada 'democracia sem adjetivos', esvaziando assim seu conteúdo:

No plano político ideológico a nova direita viu-se obrigada a substituir a bandeira dos

direitos humanos pela defesa da **democracia** e combate ao terrorismo. (...) Quanto a questão da democracia, num momento de ascenso conservador e de crescimento da crise econômica e dos conflitos sociais, esta deveria ser salvaguardada, mas 'sem adjetivos', isto é nem popular, social ou participativa, etc., apenas a democracia como um valor universal. Realizar-se-iam eleições periódicas, e, no interregno entre elas, limitar-se-ia a participação política no mínimo para não desestabilizá-la. Assim, a democracia adotava um conteúdo empobrecido, conservando e legitimando a desmobilização político-social dos regimes autoritários que substituíam. Lutar por qualquer direito passou a significar atentar contra a democracia (VIZENTINI, 1992, p. 21).

Durante a década de 1980, assistimos, no Brasil, à organização dos setores da sociedade, originada no período de distensão, transição e abertura democrática que culminou com a Nova República.

Esse movimento não se dá apenas pelo poder das classes dominantes, outras forças da sociedade se aliaram na luta pela democracia. Muitas entidades nasceram neste período, como é o caso do PT e da CUT. Algumas tinham uma característica clara de classe, outras não; mas se uniram para combater o inimigo comum que era a ditadura, pois afinal:

O que fica de ditadura, aberta ou oculta, é insuficiente para conferir ao 'governo de transição' a capacidade de se mover autocraticamente ou, pelo menos, de resistir com êxito e impunemente às pressões das forças sociais democratizantes e democratizadoras da sociedade civil (FERNANDES, 1985, p. 31).

Caldeira (1986, p. 23) ressalta que, nas eleições de 1982, os partidos oposici-

onistas ganham as eleições nos Estados mais importantes econômica e politicamente, iniciando assim uma nova fase no processo de transição política brasileira. Em 1983, o governo brasileiro inicia negociações com o FMI (Fundo Monetário Internacional) e ainda neste ano implementa uma política de arrocho salarial: reconhecia-se uma contradição entre a política econômica do governo Figueiredo e o processo de abertura. As graves perdas salariais provocaram a reação dos trabalhadores, houve uma tentativa de greve geral, coordenada pela Pró-CUT, que segundo o autor teve êxito parcial.

O autor salienta, ainda: "(...) temia-se a política de fechamento numa conjuntura de exasperação reativa por parte dos trabalhadores em face da política salarial imposta" (CALDEIRA, 1986, p.23). Nesta conjuntura várias entidades da sociedade civil reuniram-se para articular uma campanha "que visava a desenvolver a organização popular pela consciência da cidadania", que tinha como propostas fundamentais eleições gerais em todos os níveis e a convocação da Constituinte. Começou, assim, a campanha pelas "Diretas Já", com uma mobilização popular suprapartidária. No entanto, "a sucessão presidencial percorreu o rumo previsto pelos conservadores: a eleição indireta através do Colégio Eleitoral".

Como bem analisou Fernandes (1985, p. 11), a Nova República marca a "continuidade que se estabeleceu entre a ditadura e a 'república' que nasceu de seu ventre", havendo assim, apenas uma reorganização no poder, necessária para que a mesma classe continuasse dirigindo. Nes-

te sentido, O'donnel (1993) observa que o Brasil: "foi a transição mais protelada e provavelmente a mais negociada (apesar de não pactada formalmente) que conhecemos". Fernandes (1985) nos dá mais elementos de como ocorreu este período de transição:

O braço militar se desarmaria, continuando, porém, por trás da presidência, como uma retaguarda pronta para o ataque se os 'inimigos da ordem' chegassem a se erigir como obstáculo efetivo. A cúpula política do principal partido da oposição em **aliança democrática** com os liberais do regime, que, finalmente, descobriram que o seu ardor revolucionário renderia maiores dividendos se eles continuassem à testa do governo. Por fim, o braço civil, que se desengajara antes dos militares, deixando o regime sem uma base social de sustentação política, abraçou a composição política que garantia o grande capital nacional e estrangeiro uma transição sem ousadias e sem turbulências. (FERNANDES, 1985, p. 19; grifo do autor)

Portanto, o Brasil viveu um processo de abertura democrática compactuado com as forças da ditadura. Momento complicado, pois quando esses países estavam saindo da ditadura e conseguindo dar os primeiros passos no sentido de conquistas sociais e de participação popular, esse processo foi atravessado pela ofensiva neoliberal, reestruturação produtiva e pela globalização, que já estavam em curso no resto do mundo. Este fator passa a ser determinante no processo de correlação de forças internas no Brasil a partir de então.

Isso acarretou conseqüências à redefinição do papel do Estado, pois o que se materializou na Constituição de 1988,

como um pacto nacional, foi o esboço de projeto de nação, para um país que, após uma ditadura, começava a pensar minimamente no seu destino. Esse processo não só foi 'atropelado' pela conjuntura internacional, como também pelas forças nacionais que se sentiram ameaçadas pelas pequenas conquistas sociais pactuadas na Constituinte.

Com as eleições de 1989, este quadro se agravou:

O impacto das grandes mudanças ocorridas na arena internacional surpreendeu a nação brasileira num raro momento de sua história política, o das eleições diretas para o preenchimento do cargo de Presidente da República, que resultou na vitória do candidato identificado com os ventos desestatizantes e que prometia conduzir o país às fileiras do primeiro mundo (GONÇALVES, 1992, p. 164).

E para ser conduzido às fileiras do primeiro mundo o país deveria se adequar às exigências do receituário neoliberal: "a minimização do Estado é assim recomendada como condição prévia indispensável para que a economia brasileira se torne atraente aos olhos dos investidores estrangeiros" (GONÇALVES, 1992, p. 165).

Assim, o processo que vive atualmente o Brasil, se dá em um contexto cujas propostas neoliberais se tornaram hegemônicas internacionalmente.

No chamado "capitalismo metropolitano" a "política econômica conservadora dos neoliberais, com sua política de privatização do setor estatal e de reestruturações favoráveis à tecnologia de ponta, questiona também as conquistas sociais obtidas ao longo de um século de

lutas trabalhistas (...)" (Vizentini 1992, p.21).

Vizentini (1992, p.12) nos apresenta alguns elementos conjunturais importantes que referenciam o processo de globalização e a ofensiva neoliberal. Ele aponta que, depois da Segunda Guerra Mundial, houve uma expansão das economias capitalistas e foi um período de hegemonia dos Estados Unidos, a chamada 'Pax Americana'.

Na década de 1960, entretanto, o mesmo autor considera que "começam a surgir sinais de esgotamento do modelo então vigente, o que teve reflexos na economia mundial e nas relações internacionais". Os Estados Unidos tiveram um grande desgaste político na guerra do Vietnã, e isto repercutiu na sua economia, provocando déficits orçamentários. O problema foi, em parte, enfrentado pelo governo norte-americano, decretando a inconvertibilidade do dólar em relação ao ouro, em 1971.

Simplificadamente falando, o dólar inflacionava-se ao ser emitido em maior quantidade para cobrir o rombo orçamentário, o que depreciava as exportações do Terceiro Mundo, valorizava as americanas e dava início a uma inflação mundial. Esse foi o ponto de partida da crise econômica mundial do capitalismo(...). (VIZENTINI, 1992, p.12)

Os países do primeiro mundo reagiram a essa situação, alguns com maiores vantagens, como aponta Tavares:

a política de ajuste de balanço de pagamentos dos EUA, bem como suas tentativas de manter a hegemonia do dólar, levaram os demais países da OCDE, em particular o Japão e a Alemanha, a formular respostas bem sucedidas de reestruturação industrial, provocando acentuadas mudanças na divisão internacional do trabalho. (TAVARES, 1993, p.21)

A economista discute que esses países passaram por um acelerado processo de reestruturação que só foi bem sucedido "onde as condições microeletrônicas, de organização industrial e as políticas do Estado tiveram condições de serem compatibilizadas" (TAVARES, 1993, p.22), pois foi um período de forte flutuação nas taxas de câmbio e juros com uma grande movimentação de capitais que, segundo a autora, "modificaram as condições de financiamento do Estado e de rentabilidade da grande empresa" isto forçou a competição internacional, obrigando os países a uma rápida transformação tecnológica.

Nesse embate internacional, o "cartel do petróleo" aumentou significativamente o preço do produto em 1973, prejudicando as ascendentes economias japonesa e européia que não eram produtoras de combustíveis. Assim, "por sofisticados mecanismos Washington distribuía parte da conta de seu complexo industrial militar (não mais suportada por sua economia) aos aliados rivais e ao Terceiro Mundo" (VIZENTINI, 1992, p.12).

As estratégias usadas para conter a queda da taxa de lucro, segundo o próprio Vizontini foram a inflação, a redução de salários, a utilização de mão de obra barata, provenientes de países do terceiro mundo, a transferência de indústrias para a periferia e a revolução tecnológica.

Segundo Gonçalves (1993), o Terceiro Mundo sofreu também com o novo enquadramento das economias avançadas, pois durante a segunda revolução industrial, os Estados imperialistas tiveram uma relação mais estreita com o mundo

asiático, africano e com a América Latina, já que precisavam da matéria-prima destes países para seu processo industrial. Além da mão de obra barata, como já observamos. Atualmente, com o avanço tecnológico a situação se inverte. "A nova fase do industrialismo dispensa as matérias primas tradicionais, substituídas, por sua vez, por contingentes reduzidos e de elevada qualificação científica" (BARROS NETO apud GONÇALVES, 1992, p.150). Segundo o autor aumenta assim, o "fosso que separa estes dois conjuntos".

No Brasil, Gonçalves (1993, p. 62) destaca que houve "a coincidência da crise da dívida com a crise de legitimidade do poder governamental, oriunda da transição do Estado autoritário para o Estado democrático".

Anos 1990: a ofensiva do capital e as redefinições no papel do Estado

Segundo Laurell (1995), os teóricos do neoliberalismo apresentam o intervencionismo estatal⁴ como antieconômico, antiprodutivo, ineficaz e ineficiente, "uma violação à liberdade econômica, moral e política, que só o capitalismo liberal pode garantir". Assim, o bem estar social pertence ao âmbito privado, da família, comunidade e serviços privados; portanto, o Estado deve, então, intervir apenas para aliviar a pobreza e produzir serviços que os privados não querem ou não podem produzir. Conclui a autora: "o neoliberalismo opõe-se radicalmente à universalidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais"

(LAURELL, 1995, p. 162-163).

Laurell (1995, p. 167-169) destaca ainda, quatro estratégias de implantação da política social neoliberal na América Latina: corte dos gastos sociais, a privatização, a centralização dos gastos sociais públicos em programas seletivos contra a pobreza e a descentralização. Nesse contexto, a descentralização se dá no sentido de repassar as responsabilidades que eram do serviço público estatal. Estas estratégias teriam como fim atingir os objetivos neoliberais de: remercantilizar os bens sociais; reduzir o gasto social público, e suprimir a noção de direitos sociais.

Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado. Portanto, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo.

Conforme o diagnóstico neoliberal, o Estado entrou em crise, tanto porque gastou mais do que podia para se legitimar, já que tinha que atender as demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal, quanto porque ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado. As políticas sociais, para a teoria neoliberal, são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda. Além de também atrapalhar o livre andamento do mercado, pois os impostos oneram a produção.

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois, com este diag

nóstico, duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições. Já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, para os neoliberais, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade através da privatização (mercado) ou público não estatal (sem fins lucrativos). É o caso do Projeto de Reforma do Estado no Brasil, em que políticas sociais são consideradas serviços não-exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública-não estatal ou privada (BRASIL MARE, 1995).

Essa é uma questão básica, pois os projetos de política educacional estão baseados nessa premissa, a de crise fiscal, e, portanto, propõem a racionalização de recursos, sendo a descentralização parte da estratégia para se atingir esse fim.

A política educacional brasileira

Descentralização, autonomia e participação são as bases fundamentais da proposta de gestão democrática construída historicamente pelos educadores e foram ressignificadas nesse processo de redefinição do papel do Estado para com as políticas sociais.

Ao analisarmos os projetos de política educacional, constatamos que a redefinição do papel do Estado está se materializando nessa política, principalmente através da contradição Estado mínimo/ Estado máximo, que se apresenta nos processos de centralização /descentralização

dos projetos de política educacional, e, do conteúdo dos projetos de descentralização.

O movimento de centralização/descentralização da política educacional, no qual é descentralizado o financiamento e centralizado o controle, é parte da proposta de redefinição do papel do Estado, proposta pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

Verificamos que, por um lado, o governo federal, com essas reformas, vem se desobrigando do financiamento das políticas educacionais, pois tem que racionalizar recursos, mas, por outro lado, ele objetiva centralizar as diretrizes, principalmente mediante parâmetros curriculares nacionais e avaliação das instituições de ensino, pois, definir-se o que vai ser ensinado em todas as escolas do País e ter-se o controle, por meio da avaliação institucional, tornam-se aspectos estratégicos neste período particular do capitalismo.

Constatamos que as justificativas para se reformar o Estado têm, como premissa, a crise fiscal e, que, mais do que uma crise fiscal vivemos uma crise do capital. A crise fiscal é apenas uma das facetas dessa crise, e, portanto, toda a estratégia de reforma do Estado proposta, além de resolver só parte do problema, fragiliza o Estado no que se refere às políticas sociais. Essa é uma questão importante, pois os projetos de política educacional estão baseados nessa premissa, a de crise fiscal, e, portanto, propõem a racionalização de recursos, sendo a descentralização parte da estratégia para se atingir esse fim.

De acordo com a caracterização do IPEA, a descentralização pode ser restrita

ao aparelho de Estado, dando-se tanto de uma esfera de governo para outra, como no interior da mesma esfera de governo. No segundo caso, ela se dá através da privatização no sentido estrito, da terceirização de serviços de apoio à Administração Pública, da transferência da exploração de um serviço público da administração pública para a gestão privada através dos institutos da concessão e da permissão (publicização, no enfoque do MARE), da participação da população nas decisões coletivas, no planejamento e gestão dos serviços públicos e no controle social das autoridades, instituições e organizações governamentais ou, ainda, a descentralização ampla combinando todas essas formas descritas (BRASIL, IPEA, 1994).

Verificamos que o Plano Diretor da Reforma do Estado, encaminhado pelo MARE, propõe a descentralização sob esse mesmo enfoque, a publicização e a terceirização.

Verificamos, também, como o Estado está implementando essa proposta, na educação, através da obrigatoriedade das escolas terem unidades executoras para poderem receber o dinheiro tanto do governo federal – Programa Dinheiro na escola – como do Banco Mundial – Programa FUNDESCOLA. E, ao instituírem as unidades executoras, as escolas estão criando organizações sociais, que hoje recebem dinheiro do governo federal, mas que, ao longo do tempo, dado os elementos que ressaltamos da diminuição do papel do Estado para com o financiamento das políticas públicas, e a educação é uma delas, cada vez mais, essas unidades executoras terão

que captar recursos da sociedade para financiar a escola.

Isso tudo apesar do discurso oficial de descentralização e de autonomia da escola. A descentralização proposta é, apenas, no sentido de se responsabilizarem os municípios pelas matrículas do ensino fundamental.

Essa centralização das políticas educacionais fere a autonomia dos entes federativos, estados e municípios, e também das escolas. Afinal, no caso do município, que autonomia resta para elaboração de políticas, se já está definido que o recurso tem que ser gasto X por cento no ensino fundamental e não na educação infantil, especial ou EJA; se as escolas obrigatoriamente tiveram que montar unidades executoras com CNPJ (Direito privado) senão não receberiam dinheiro do PDDE; se o currículo foi definido pelos PCNs e a avaliação foi elaborada sem levar em consideração a realidade e a proposta pedagógica das escolas?

Verificamos, assim, que foram ressignificados, nos anos 1990, as bandeiras de luta dos educadores, como a descentralização, autonomia, participação, isto é, os pontos principais do que entendemos por uma gestão democrática em educação. Hoje, quando analisamos, por exemplo, o conceito de participação, percebemos que se trata de um repasse para a sociedade de tarefas que deveriam ser do Estado, o mesmo acontecendo com a descentralização e a autonomia.

Precisamos, portanto, analisar o conteúdo do projeto de descentralização, autonomia e participação que queremos

construir, o modelo que apresentam como o único, na realidade, nem é um modelo vitorioso, pois vive uma grande crise, e nem é único, é o projeto do capital.

Logo, quando falamos em participação, essa participação tem que ser efetiva, isto é, temos que construí-la, pois temos que entender que historicamente as pessoas não participaram nas decisões da sociedade, da escola; portanto, deve ser uma meta a ser atingida e temos que pensar em como envolvê-las nas reais decisões da vida escolar.

A democracia deve ser construída quotidianamente, com uma coletivização cada vez maior das decisões, como afirma Vieira:

Não há estágio democrático, mas há processo democrático pelo qual a vontade de maioria ou a vontade geral vai assegurando o controle sobre os interesses da administração pública. (...) Qualquer conceito de democracia, e há vários deles, importa em grau crescente de coletivização das decisões (VIEIRA, 1998, p.12).

O Processo Constituinte Escolar no Mato Grosso do Sul

E, é com esse princípio democrático, de coletivização das decisões que foi construído o plano da rede estadual de educação do Mato Grosso do Sul (MS), no processo Constituinte Escolar, e eu tive o privilégio de estar no MS neste período⁵ e viver intensamente este processo desde a sua concepção em junho de 1999 até o Congresso Constituinte Escolar em junho de 2001, como assessora⁶. Foi um dos meus maiores desafios profissionais, e apenas hoje, três anos depois é que escrevo algumas poucas palavras a respeito. Sempre tive

a sensação de que era algo tão complexo e importante que um dia eu escreveria sobre, mas quanto mais me distancio mais percebo a importância do que foi construído no MS, principalmente no momento de crise em que estamos vivendo, procurei detalhar na primeira parte.

Trazer para o debate a experiência vivida no MS significa atuar no processo de correlação de forças por projetos de educação e concepção de gestão, cada vez mais inseridos na pauta da política educacional. E, pensar na gestão democrática do sistema é ainda um enorme desafio mesmo para os que acreditam nesta concepção.

O conteúdo da Constituinte Escolar foi inicialmente discutido no conselho político ampliado da Secretaria Escolar de Educação, onde aproximadamente 50 pessoas, entre elas, o Secretário, superintendentes, chefes de núcleo, técnicos, representantes do sindicato, do Conselho Estadual de Educação, da Universidade Estadual e os consultores debateram qual seria o formato da Constituinte no estado. Foi decidido, entre outras importantes questões, que construiríamos coletivamente o plano da rede estadual de educação do MS.

Em âmbito municipal, foram formadas comissões e na capital foram formadas comissões regionais, para acompanhar o trabalho. As comissões municipais eram compostas de representantes eleitos pelas escolas, representante do sindicato, movimentos sociais e do orçamento participativo. O objetivo era envolver a sociedade na construção do plano estadual de educação, assim como ter uma instância intermediária

de articulação entre a Secretaria de Educação e as escolas. As escolas também tinham uma coordenação escolhida pela comunidade escolar.

Depois de desenhada, a muitas mãos, a proposta de Constituinte Escolar seguiu para as escolas e foi amplamente debatida. Esse foi um momento crucial, pois envolver a comunidade escolar neste processo de construção coletiva era um enorme desafio.

Nesse primeiro momento, foi estruturado o projeto e realizada a mobilização da comunidade. A estruturação inicial, pois o projeto foi realmente construído no decorrer de todo o processo já que, apesar de em outros locais como Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Belo Horizonte, terem tido processos Constituinte, todos tiveram especificidades, e tinham, em comum, apenas o princípio da participação.

No caso da Constituinte Escolar do MS, estávamos elaborando coletivamente a política educacional, seu plano para a rede estadual de educação, e não apenas os princípios que norteariam tal construção. Isto quer dizer que tudo foi repensado: a gestão, o currículo, a avaliação, a relação com a comunidade. Os princípios já haviam sido eleitos com a proposta de governo que a população escolheu, e estavam explicitados nos princípios da Escola Guaicuru. Isto quer dizer que não chegamos na escola perguntando se queriam ou não a democratização do acesso, da gestão e a qualidade da educação; a questão era como construiríamos na prática, que políticas materializariam tais princípios.

Partíamos do pressuposto de que a

comunidade escolar é quem materializa tais princípios e só se efetiva o que ela realmente quer. Qualquer mudança só ocorre se as pessoas que concretizarão estas políticas estiverem realmente apropriadas e se sentirem sujeitos da proposta.

É importante observar que a equipe que foi para as escolas participou ativamente do processo de construção da proposta. E que ao mesmo tempo em que ocorria a Constituinte nas escolas, ocorria também na Secretaria de Educação.

O segundo momento teve como objetivos, o diagnóstico da realidade e o levantamento de temáticas que foram aprofundadas, no terceiro momento, com vistas à construção do plano. Para subsidiar essa discussão foram elaborados dois cadernos e um vídeo.

Nesse segundo momento, o desafio era dar elementos para a compreensão do momento particular do capitalismo e como a política educacional nacional era parte deste movimento. Para que a participação fosse efetiva, a comunidade escolar teria que entender a escola, inserida no atual contexto, em sua totalidade, com as relações que se estabelecem e não apenas os projetos pontuais. Pois, para fazer um plano que realmente atendesse aos trabalhadores, tínhamos que pensar a atual função social da escola com os trabalhadores inclusive se contrapondo à função social posta pelo capital.

O capital, através de agentes, como a UNESCO e o Banco Mundial, aponta como função social da escola:

- A formação de futuros trabalhadores que atendam a novas demandas do capital

produtivo;

- A produtividade, isto é, atingir o produto – rendimento escolar – com o mínimo de custos;
- Evitar o caos social, em um período em que diminuem os postos de trabalho pela reestruturação produtiva e que o Estado se desresponsabiliza para com as políticas sociais, além do modelo de desenvolvimento do FMI e do governo federal de valorização do capital especulativo em detrimento do capital produtivo, a sociedade caminha para o caos, o que é não é interessante para o capital. A educação, mais uma vez na história, é vista como superadora das contradições do capital.

Enfim, essas são algumas das funções sociais da escola para o capital, mas qual é a função social da escola para a classe que vive do trabalho? Este foi o grande eixo de discussão do segundo momento. Entender este período particular do capitalismo e as políticas educacionais postas pelo capital para superá-la, debatendo amplamente com a comunidade escolar.

Então, no segundo momento, fizemos um processo de formação dos principais fundamentos do capitalismo e do atual momento de sua crise e suas principais estratégias: o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva, e das políticas educacionais.

Ainda no segundo momento, através de uma metodologia de análise, buscamos evidenciar os principais conflitos vividos pela escola, entre os princípios de uma escola que queira a superação do capitalismo e busque ter uma função social que atenda os trabalhadores, e as práticas co-

tidianas da escola. Foram elencados os principais conflitos e os temas que deveriam ser aprofundados para elaboração do plano para a rede estadual de educação.

Este foi momento em que a comunidade escolar pensou quais eram os seus principais problemas e elencou o que necessitava aprofundar. De posse desse diagnóstico, as equipes trabalharam na construção das propostas de políticas específicas. A equipe de gestão elaborou sua proposta, a equipe do ensino médio, fundamental, os ciclos, EJA, enfim, tudo foi debatido, inclusive a alimentação, os prédios, tudo deveria ser repensado e apresentado propostas concretas para servirem de subsídios para o debate nas escolas.

Estas propostas retornaram para a escola no terceiro momento, em 16 cadernos⁷.

As escolas debateram e fizeram emendas, que foram debatidas e votadas por mais de 1.200 delegados na Plenária Final do Congresso Constituinte, ocorrido nos dias 26, 27 e 28 de junho de 2001.

Foi um momento importantíssimo e estratégico para a comunidade escolar estabelecer suas propostas, aprofundar a gestão democrática na escola, e, também, garantir a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, neste momento decisório para a educação no Mato Grosso do Sul.

Gestão democrática esteve sempre vinculada à eleição dos diretores, à representatividade do conselho escolar e ao repasse de dinheiro para escola. A vinculação gestão/financiamento foi um dos avanços da gestão democrática. Sem

esses fatores, não podemos dizer que temos uma gestão democrática.

Mas, precisamos avançar, pois gestão democrática não é um produto; é um processo de construção. É importante ressaltar que a democracia é um processo longo, demorado, pois envolve o debate de diferentes concepções. Em um país em que historicamente ou não era possível participar ou a participação era apenas formal, construir uma cultura de participação é um desafio enorme, assim como uma grande contribuição social.

Mas, além de construir uma cultura de participação, precisamos pensar que gestão democrática está intimamente vinculada à qualidade do ensino. Além, é claro, de democratizar o acesso, já que todos devem ter acesso à escola. Essa escola deve ter qualidade; ela só será considerada democrática, se for de qualidade. Para pensarmos em uma educação de qualidade, precisamos investir em formação dos professores e condições materiais para termos a estrutura básica para pensarmos o pedagógico através de políticas educacionais construídas coletivamente.

A gestão democrática tem sido mais vinculada à gestão escolar, mas, e a gestão do sistema? Como tem sido elaborada a política educacional? Qual tem sido a participação efetiva dos educadores neste processo de construção?

O que significa um processo coletivo de construção de políticas, no momento em que, como já foi mencionada, a gestão está vinculada ao produto, como uma mercadoria? E a autonomia, entendida como uma transferência de responsabilidades, em que

a escola se torna responsável pelo seu sucesso e fracasso e os sistemas de ensino apenas avaliam o produto final?

Momento em que, não por acaso, a democracia foi esvaziada, sem adjetivos, como nos falava Vizentini (1992). Esvaziada como estratégia, já que é vista pela teoria neoliberal como uma das responsáveis pela crise do Estado, que para atender a demanda dos eleitores gasta em políticas sociais e trabalhistas provocando déficit fiscal e inflação. A proposta é esvaziar as instituições democráticas, permeáveis á correlações de forças e o que permanecer delas deve ter a lógica de mercado para ser mais eficiente e produtiva. Por isso, ao invés de repassar as responsabilidades para a sociedade, chamá-la para definir as responsabilidades do poder público é uma enorme inversão da pauta neoliberal e as políticas como Orçamento Participativo, Constituinte Escolar e devem estar no centro desse debate.

Notas:

¹ Entendemos política educacional como o embate entre forças representantes das classes presentes na sociedade e não como ação tópica de governo. Portanto, pesquisaremos como se movem neste contexto as forças representantes das classes sociais na formulação e implementação da política educacional.

² É importante analisar a política educacional atual no contexto da redefinição do papel do Estado, que está inserida em um movimento maior do capitalismo que, na tentativa de superar sua crise, estabeleceu como estratégias principais o neoliberalismo, a

globalização e a reestruturação produtiva.

³ "Nas Américas, a 'década perdida' viu-se concretizada na redução do PIB *per capita*. De 1980 a 1988 houve queda drástica na Argentina (de 3.359 para 2.862 dólares), no México (de 2.872 para 2.588) no Uruguai (de 3.2121 para 2.989), na Bolívia (de 983 para 724) no Peru (de 1.716 para 1.503) na Guiana (de 1.215 para 995), na Nicarágua (de 1.147 para 819) e na Costa Rica (de 2.394 para 2.235). Mas não foi perdida para todos: Chile aumentou o seu, de 2.448 para 2.518, assim como Bahamas (de 10.631 para 11.317) e Barbados (de 3.994 para 4.233). No Brasil, que viu seu PIB cair de 2.481 para 2.449 dólares, a década foi marcada por uma aumento significativo do coeficiente de remessa das transnacionais para suas matrizes, de 42% (1971-1981) para 65% (1982-1991). Enquanto isso, a massa de lucro das empresas transnacionais no país - mesmo com uma queda na taxa média de lucro, de 11.2% para 6.9%, no mencionado período - aumentou entre as duas décadas, passando de 19.1 para 20.7 bilhões de dólares" (GONÇALVES, 1993. in: DREIFUSS, 1996: nota p.12).

⁴ Ver, também, OSBORNE, David. e GAEGLER, Ted. *Reinventando o governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público*. 8. ed. Brasília: MH Comunicações, 1995.

⁵ Na época era professora da UFMS.

⁶ Outros assessores atuaram neste processo como Ligia Klein e Gilberto Luís Alves.

⁷ Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Educação e Etnias Indígenas e Negros; Educação Ambiental; Assessoria Técnica Escolar; Educação e tecnologia; Portadores de Necessidades Especiais; Educação Básica do Campo; Função Social da Escola; Ensino Noturno; Violência Ética e Cidadania; Gestão democrática; Financiamento da Escola Pública e Estrutura Física da Escola; Formação Continuada; Grêmios Estudantis; Fundamentos de Currículo; Os trabalhadores da Educação.

Referências

- BARROS NETO, Sebastião do Rego. Política externa e as questões de alta tecnologia. In: *Temas de política externa brasileira*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão/Ática, 1989.
- BORON, Atilio. *Estado, capitalismo e democracia na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. *Plano diretor da reforma do aparelho de Estado*. Brasília, 1995.
- CALDEIRA. *Dossiê Constituinte*. Rio de Janeiro: Centro Ecumênico de Documentação e Informação/MEC, 1986.
- FERNANDES, Florestan. *Nova República?* Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- GONÇALVES, Reinaldo. As transnacionais e a crise brasileira. In: *Cadernos do terceiro mundo*. n. 159, 1993.
- GONÇALVES, Willians da Silva. O Brasil no novo sistema internacional. In: VIZENTINI, Paulo (org.). *A grande crise*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- LAURELL, Asa Cristina (org.). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. São Paulo: Cortez/CEDEC, 1995.
- O'DONNELL, Guillermo. Sobre o Estado, a democratização e alguns problemas conceituais. In: *Novos estudos*. São Paulo, n. 36, p. 123-46, jun. 1993.
- TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luís. *Desajuste global e a modernização conservadora*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- VIZENTINI, Paulo. *A grande crise*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- VIEIRA, Evaldo. *Democracia e política social*. São Paulo: Cortez., 1992. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 49).

Recebido em 26 de agosto de 2004.

Aprovado para publicação em 11 de outubro de 2004.

A gestão educacional em perspectiva histórica: em foco o estado da questão em Mato Grosso do Sul¹

Nilce Aparecida da Silva Freitas Fedatto

Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora do Departamento de Educação/Campus de Dourados-UFMS.
e-mail: ded@ceud.ufms.br

Resumo

Este trabalho pretende apresentar, de forma panorâmica, a trajetória da gestão educacional no Brasil, delineando também o estado da questão no âmbito do sistema sul-mato-grossense de ensino e apresentando um diagnóstico da realidade da gestão da educação em municípios de Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave

Gestão democrática; administração da educação; educação em Mato Grosso do Sul.

Abstract

The following article presents, in a general way, the course of educational administration in Brazil. Moreover, it brings a description of the South Mato Grosso way of teaching and also shows how real educational administration works in small towns and big cities of South Mato Grosso(Brazil).

Key Works

Democratic administration; educational administration; education in the state of South Mato Grosso (Brazil).

1 Considerações iniciais

Estas reflexões pretendem traçar a trajetória da gestão educacional no Brasil e apresentar um diagnóstico da questão em Mato Grosso do Sul.

Em fins dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, o país começava a viver uma efervescência social que culminou na abertura política e no dismantelamento do regime autoritário iniciado em 1964.

Os movimentos de denúncia e resistência ao regime militar que emergiram no seio do sistema escolar público brasileiro, revelavam a face perversa do trato destinado à educação por esse regime. Assim, ao lado da luta pela democratização do ensino e pela autonomia da escola e das denúncias sobre o sucateamento da escola pública, refletido na falta de verbas, no abandono dos prédios e na carência de qualificação dos profissionais; aglutinava-se também o movimento por reivindicações salariais, por condições mais dignas de trabalho e pelo reconhecimento dos trabalhadores da educação como categoria profissional, portadora do direito à organização sindical.

O movimento dos trabalhadores da educação obteve projeção nacional e resultou na criação de entidades livres e autônomas, como a UTE/MG, a APEOESP e a CPERGS; pela primeira vez esses profissionais sentavam-se ao lado de outros trabalhadores organizados, tais como metalúrgicos e bancários, e assumiam sua condição de trabalhadores. Também era a primeira vez que a organização do trabalho na escola era questionada pelos traba-

lhadores da educação de forma coletiva e organizada.

Neste sentido é relevante destacar uma observação tecida por Ribeiro (1995: 113):

(...) foi a necessidade de enfrentamento das contradições, que se vão desenvolvendo e se impondo à consciência de determinados setores da categoria que levou muitos professores (...) avançar no grau de compreensão de sua condição de assalariado (...) [isto é,] vão entendendo que os seus interesses se integram aos interesses da maioria dominada da população brasileira.

A questão central na agenda desta nova visão dos trabalhadores em educação reside na responsabilidade pela administração da escola.

Estando inserida a gestão da escola na ordem do dia, o movimento dos trabalhadores da educação recolocou a escola perante a sociedade e exigiu a redefinição de seu papel. Questionou-se o controle do tempo e dos conteúdos, centralizado no autoritarismo e no burocratismo das direções. Passou-se a denunciar sua rígida divisão do trabalho, pautada pela hierarquia, verticalização e discriminação, bem como a falsa idéia de que a sociedade brasileira desprezaria a escola pública. Com efeito, esses trabalhadores, organizados em associações científicas, culturais e de representação de classe, exigiam o devido respeito para com sua condição de profissionais sujeitos a um intenso processo de proletarianização.

O movimento dos trabalhadores desnudou a concepção de educação que permeava a escola pública brasileira, des-

colada da realidade social e calcada na neutralidade, na isenção e no hermetismo. O movimento demonstrou que a escola é uma instituição social produtora e reprodutora das relações sociais capitalistas, assumindo essa escola como "local de trabalho" que é organizado segundo uma lógica objetiva, e introduzindo novas experiências que foram traduzidas em formas mais participativas e coletivas de organização (OLIVEIRA, 1994).

Diante dessa realidade e no bojo da exaustão do chamado "milagre econômico", o governo autoritário respondeu às reivindicações da sociedade civil organizada com o planejamento estatal, configurado no II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND – 1975/1979) e principalmente, no III Plano Nacional de Desenvolvimento (PND – 1980/1985). Esses planos para o setor educacional, denominado Plano Setorial de Educação e Cultura (PSDEC), previam também sua democratização, todavia como mais um dos instrumentos para apaziguar o caos social provocado por medidas econômicas excludentes.

Fruto do embate desses projetos diferenciados de sociedade e de educação, que confrontavam, de um lado, os educadores organizados e de outro, o governo autoritário, foi referendado o artigo 206, inciso VI, da Constituição do Brasil (1988): Gestão Democrática do Ensino Público, na forma da lei. Esta prescrição, "na forma da lei", indicava que tal dispositivo deveria ser regulamentado e desdobrado na nova LDB. Mas, para a frustração dos setores progressistas da educação brasileira, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacio-

nal não criou mecanismos consistentes visando a uma verdadeira gestão democrática nas escolas públicas. Em dois momentos, depara-se com referências à gestão democrática na LDB: no artigo 3º, inciso VIII, que praticamente transcreve o dispositivo constitucional, e no artigo 14, que remete a questão aos sistemas de ensino e que "definirão as normas da gestão democrática (...) de acordo com as suas peculiaridades (...)". A lei apresenta apenas duas exigências: "a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola", sem indicar quais profissionais e que tipo de participação eles deverão ter, e "a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes". No entanto, essas exigências aparecem no texto de lei de forma muito vaga e genérica.

Em que pesem os limites da LDB quanto à gestão democrática e mesmo antes de sua promulgação, quanto às novas experiências das formas mais participativas, alguns estados brasileiros, dentre eles, Minas Gerais (1983), Rio Grande do Norte (1985) e Mato Grosso do Sul (1991), criaram colegiados de escola como resposta à reivindicação da participação efetiva dos diferentes segmentos sociais na gestão da escola pública. As eleições diretas para os cargos de direção procuraram romper com um autoritarismo centralizador e clientelista, bem como inibir ou eliminar a influência de agentes políticos (vereadores, deputados, prefeitos, cabos eleitorais) na nomeação do diretor.

Nos anos de 1990, embora vários estados tenham inscrito em suas Constitui-

ções a obrigatoriedade da eleição como critério de escolha dos diretores nas escolas públicas (inclusive Mato Grosso do Sul), verificou-se um refluxo nas expectativas com a gestão democrática. Esse movimento deve ser entendido como desdobramento dos embates travados no âmbito estadual, decorrentes das alterações ocorridas nos padrões de intervenção estatal e que resultaram na emergência de novos mecanismos e formas de gestão.

Tais embates situam-se no contexto de mudanças tecnológicas e no reordenamento das relações sociais ocorridas sob a égide ideológica da globalização da economia, como sinalização objetiva do triunfo da política neoliberal que, redimensionando o papel do Estado, buscou minimizar sua atuação, redirecionando as políticas sociais empreendidas e rearticulando, automaticamente, o papel social da educação e da escola. A escola, nesse modelo, passou a ser entendida como importante insumo ao desenvolvimento.

Nesta nova perspectiva, a gestão requerida é a Gerência de Qualidade Total na Educação, um novo modelo de gestão do trabalho que transfere para a educação a administração e a qualidade da educação pública segundo os critérios do mercado e com seríssimas implicações para esse setor.

A introdução da Gerência de Qualidade Total na Educação (GOTE), juntamente com o avanço das políticas neoliberais, buscava vincular o financiamento das escolas públicas a uma política de avaliação das escolas levando em conta apenas os aspectos ditos "técnicos da problemática" (FIDALGO, 1994: 74). Observa-se que os

critérios adotados pela proposta da GOTE desenvolveram-se dentro dos quadros do chamado neo-tecnicismo: a educação passou a ser vista como um problema exclusivamente técnico, portanto, não político. A escola foi descontextualizada de seus determinantes sociais e econômicos, o que inviabilizou a construção de uma escola para todos (FIDALGO, p. 74, 1994).

Considerando a educação como um dos setores submetidos às preocupações dos organismos internacionais de financiamento (Banco Mundial, BID, UNESCO), um novo modelo de gerenciamento de educação foi apresentado aos trabalhadores da educação e à sociedade, também transplantado do mercado; trata-se do **Plano de Desenvolvimento da Escola**, mais conhecido pela sigla **PDE**. Esse modelo de gerenciamento escolar tomou emprestado da qualidade total alguns conceitos-chave, como: participação coletiva, objetivo comum, responsabilidade individual e de grupo. Além disso, reaproveitou da "administração científica" a concepção de planejamento, desta feita denominado **planejamento estratégico**, porque parte do diagnóstico da realidade escolar, orientado pela missão da escola em oferecer respostas de sua função social à sociedade.

Não é objetivo deste ensaio avaliar o PDE, nem se disporia de elementos teóricos para tanto. Contudo, para estimular o debate, é possível afirmar que esse modelo de gerenciamento segue o receituário neoliberal para as políticas sociais, tentando a desvinculação do financiamento das escolas públicas das verbas estritamente estatais, propondo que as próprias esco-

las, com base no conceito de escolas “produtivas”, busquem ser financiadas com recursos privados, ou seja, com recursos dos usuários, os trabalhadores.

Após estas considerações iniciais sobre a gestão da educação, passemos ao segundo item destas reflexões.

2 Breve retrospectiva da gestão educacional no Brasil

No âmbito da educação, pode-se afirmar que a **Administração Escolar** é uma criação norte-americana, aparecendo como disciplina sistemática específica em fins do século XIX. Para entender e situar a centralidade da gestão escolar na agenda do MEC e dos organismos internacionais, é importante conhecer as diversas fases da administração do ensino no Brasil.

A história da construção do conhecimento em administração, no Brasil, começou com **Regimento** de Tomé de Souza, promulgado por D. João III, que determinou os objetivos da povoação do Brasil. Quanto à história da administração escolar escrita, o seu início pode ser marcado com um planejamento de Manoel da Nóbrega, em 1554, para a ação dos jesuítas na sua tarefa de conversão. Foi esse o primeiro programa educacional em que havia idéias gerais e medidas práticas de apoio aos que se convertessem à fé cristã.

O primeiro sistema de ensino estatal foi criado no Brasil pelo Marquês de Pombal em 1772. As denominadas reformas pombalinas “reservaram” para o ensino da Colônia medidas fragmentadas e tardias. No que se refere à gestão da educação, foi

criada a **Diretoria Geral de Estudos**, cujo objetivo era gerir os assuntos ligados ao ensino. A atividade do diretor de estudos era estendida a todo o Império por intermédio de diretores locais e comissários.

A transferência da Família Real para o Brasil, em 1808, e a emergência do Estado Nacional geraram a necessidade de se modificar o ensino herdado da Colônia, promovendo sua secularização. Com a proclamação da independência, em 1822, tratou-se de criar um **Sistema Nacional de Instrução Pública**.

Em razão das fortes pressões separatistas, a organização da educação, que era centralista por força da Constituição, foi alterada, graças ao **Ato Adicional de 1834**, emenda constitucional que descentralizou a administração pública no país e acabou resultando, no que se refere ao sistema de instrução, na transferência da competência relativa às Escolas de Primeiras Letras para os governos provinciais.

Quando se trata da leitura histórica da **gestão educacional**, é possível mencionar os Pareceres de Rui Barbosa (de 1882, sobre o ensino secundário e superior, e de 1883, sobre o ensino primário), nos quais, pela primeira vez, apareceu a expressão **Administração Escolar** como um dos problemas pedagógicos brasileiros. Os Pareceres conheceram tamanha repercussão que o Imperador anunciou a criação de um órgão específico para tratar da **Instrução Pública**.

No que diz respeito à **administração/gestão escolar**, a Primeira República não foi muito diferente do Império. A Constituição Republicana de 1891 conser-

vou o princípio da descentralização do ensino, instaurado pelo Ato Adicional de 1834. Vale ressaltar a extinção, em 1891, do Ministério de Instrução Correios e Telégrafos (criado em 1890), considerado esdrúxulo e que tinha o objetivo de fazer a ligação nacional, garantindo a presença oficial do Estado nas diversas áreas do país.

Durante a Primeira República, o Estado interveio também para criar órgãos de natureza consultiva e administrativa, como: Conselho Superior de Ensino; Departamento Nacional de Ensino e Serviço de Inspeção Profissional.

O Estado atuou de forma mais contundente no ensino secundário e superior, promovendo algumas mudanças, dentre elas, reformas comandadas por: Benjamin Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadavia Correa (1911), Carlos Maximiliano (1915) e João Luís Alves (1925).

Em 1932 a **administração escolar** voltou à ordem do dia, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Ao denunciar a falta de um sistema nacional de educação, os pioneiros afirmavam: “depois de 43 anos de regime republicano, no Brasil (...) as reformas não lograram criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado” (apud GHIRALDELLI JR., 1992: 54).

Na Era Vargas (1930-1945), vale ressaltar a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930). No âmbito da sociedade civil, a Associação Brasileira de Educação e a Reforma Capanema, embora marcada por reformas parciais, representaram as primeiras iniciativas na República para que a educação brasileira fosse tomada como um

todo.

Em relação à gestão escolar, pode-se afirmar que a Era Vargas estabeleceu uma organicidade para a educação brasileira e pela primeira vez, diretrizes foram impostas a todo o território nacional. Na República populista, a Lei de Diretrizes e Bases representou um passo adiante rumo à unificação do sistema escolar e à sua descentralização.

Nos anos de 1960 e 1970, é relevante destacar a mobilização dos educadores com o fito de organizar a categoria, criando várias entidades, dentre elas, a ANPAE (Associação Nacional de Professores de Administração da Educação), que desempenhou e desempenha papel significativo no âmbito da gestão escolar.

Os anos de 1970 iniciaram-se com as reformas de ensino do governo militar, pautadas que foram, do ponto de vista teórico, pela teoria do capital humano. Quanto à administração escolar, ela deveria nortear-se pelos princípios da “administração científica do trabalho”. O processo de trabalho na escola começou a ser mudado; a divisão técnica do trabalho intensificou-se; surgiram especialistas que aprofundaram a distância entre a concepção e a execução; os antigos “diretores de escola” foram substituídos pela figura do administrador escolar. A gestão instaurada a partir desse período foi orientada por uma lógica produtiva, expressa nas normas e nos comportamentos assumidos no interior da escola.

Os anos de 1980 marcaram o início de uma efervescência social que culminou com a abertura política e o desmantelamento do regime militar.

Nos anos de 1990, segundo Freitas (1997), em quatro momentos básicos ocorreu o processo de configuração da política educacional brasileira: na Constituição Federal de 1988, quando se definiram, com destaque para a presença da sociedade civil organizada, as diretrizes gerais da educação; na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), ocasião em que foram propostos objetivos, metas e estratégias de ação para a educação básica; no lançamento do programa federal "Mãos à obra Brasil" (1994) e finalmente, em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96².

Quanto à administração da educação, tema que ora nos ocupa, ainda segundo Freitas (1997), ocorreu o privilégio da racionalização administrativa e a tendência à privatização, disfarçada sob o véu da "autonomia da escola".

3 A gestão educacional em Mato Grosso do Sul

Do ponto de vista do real/concreto, não existe uma gestão em Mato Grosso do Sul e sim duas: uma estadual e outra municipal. Para abordar essa duplicidade, num primeiro momento delineamos a gestão educacional no âmbito do sistema estadual de ensino e, num segundo momento, apresentamos um diagnóstico dos municípios sul-mato-grossenses.

A) A gestão educacional na rede estadual.

Mato Grosso do Sul é um estado novo. Pode-se referir à administração sistêmica no estado a partir de 1979. É interessante observar que Mato Grosso do Sul nasceu para ser "modelo", assim as propostas em todas as áreas de ação estatal deveriam pautar-se por uma perspectiva modernizante.

Cabe então uma pergunta: qual a face democrática do país no momento de criação do estado? Durante os governos Geisel e Figueiredo, vivia-se o período que Germano (1993) denomina **a ação consensual**, pautada por vieses conservadores, mas com forte apelo popular; foi a época de criação do II PND e do III PND, ambos já referidos neste ensaio.

Quanto à gestão educacional, assistia-se à montagem de um aparelho administrativo que atendia aos princípios da racionalidade e da eficiência da administração científica. Todavia, para atribuir a essa gestão um ar de modernidade, trocaram-se alguns "rótulos". A título de exemplo, as **Delegacias de Ensino** passaram a ser designadas por **Agências de Educação**. De modo geral, esse modelo de administração da educação permaneceu até o final da década de 1980 em todo o Brasil.

Assim como em muitos estados brasileiros, o movimento dos educadores de Mato Grosso do Sul integrou-se na luta pela democratização do ensino brasileiro. *Grosso modo*, observa-se (infelizmente não há pesquisas que corroborem esta observação) que a bandeira de luta desse movimento não foi a gestão democrática em seu sentido mais amplo, reivindicando, por exem-

plo, o direito de participação na definição de uma política educacional para o Estado. A luta dos educadores, no final da década de 1980, centrava-se na reivindicação pelo direito à eleição de diretor.

Na perspectiva das lideranças do movimento, a eleição de diretor era importante para desencadear o processo de democratização da escola, sendo sua implementação um primeiro passo de uma importante caminhada rumo à modificação da relação de autoritarismo existente entre a Secretária de Educação do Estado (SED) e a escola.

A gestão democrática foi instituída nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul pelo Decreto nº 5868, de 17/04/91, e incluía o Colegiado Escolar como um órgão deliberativo.

Em 1995, por ocasião da correlação das forças eleitorais que chegaram ao poder estatal, uma nova equipe técnica assumiu a SED, e a gestão democrática sofreu algumas modificações, dentre as quais se destacam: 1) a **instituição do diretor-adjunto**, evidenciando assim uma concepção de gestão baseada em um chefe monocrático e que a gestão democrática requer modificações na própria organização do trabalho e na distribuição da autoridade e do poder na escola; 2) uma avaliação escrita para os candidatos ao cargo de diretor, com a atribuição de um ponto a ser acrescido na média dos portadores da habilitação em administração escolar.

Como não é objetivo deste ensaio analisar a gestão educacional em Mato Grosso do Sul no período de 1995 a 1998, passa-se a discorrer sobre a nova fase da

gestão escolar do estado, compreendida no biênio 1999-2002, que faz parte da **Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul – 1999/2002 – Escola Guaicuru. Vivendo uma nova lição**. Numa leitura preliminar, logo nas páginas 6 e 7 do documento, tem-se a impressão de que a concepção de gestão democrática esboçada na proposta intenta ultrapassar a concepção de que a **eleição de diretor e do colegiado** esgota a questão, abrindo-se, inclusive, a possibilidade da comunidade escolar participar da definição da política educacional para o Estado.

É o caso da Constituinte Escolar, apresentada como “o instrumento estratégico de mobilização de todos os trabalhadores da educação e sociedade em geral para construirmos um projeto comprometido com a transformação social (...) e a escola pública que desejamos para Mato Grosso do Sul”³. O processo da Constituinte Escolar desencadeou um ciclo de debates no interior das escolas da rede pública estadual. No entanto, para refletirmos sobre a escola e a educação hoje, sem ilusões metafísicas, é preciso apreendê-la como instituição de uma sociedade capitalista transnacionalizada e nesta perspectiva, o trabalhador da educação como qualquer outro trabalhador capitalista que foi expropriado de seu objeto de trabalho. Com base nessa reflexão, são perceptíveis as dificuldades em vislumbrar a escola como um instrumento possível para a transformação social.

Em outras palavras: transformar a escola, numa sociedade capitalista, em instrumento a favor da maioria requer mais que vontade política, requer aquilo que

Saviani (1997: 235) denominou “estratégia da resistência ativa”, isto é, “a exigência de que a resistência se manifeste não apenas individualmente, mas através de organizações coletivas (...)”.

Quanto à democratização da gestão escolar, objeto deste trabalho, é um dos temas da Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul 1999 – 2002, inserida nas páginas 16 e 17. São princípios gerais que se aplicam a qualquer proposta, de qualquer escola, de qualquer país ou estado. Embora esses princípios sejam axiologicamente incontestáveis, entendemos que a referida Proposta deva apresentar uma forma operacional, a fim de que ganhe em objetividade.

Tanto a comunidade acadêmica quanto os estudiosos da gestão democrática devem estar atentos, por exemplo, para como a Secretaria de Estado de Educação conciliará os objetivos da Escola Guaicuru, os quais, segundo a bibliografia citada⁴, se assentam nos pressupostos de uma pedagogia socialista, com as metas do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), amplamente adotado e que se fundamenta na teoria do capital do humano.

B) A rede municipal

Mato Grosso do Sul conta com 77 municípios. Apesar de a Constituição estadual instituir em seu artigo 189, inciso VI, a gestão democrática na escola pública, as Leis Orgânicas Municipais parecem buscar atender às correlações de forças locais. Muitos governantes, pouco comprometidos com a democracia em seu sentido amplo e acostumados às práticas clientelistas e ao

favorecimento pessoal, argumentam que o democrático seria eles próprios indicarem os diretores, uma vez que foram eleitos diretamente, estando credenciados para decidir em nome do povo e, por conseguinte, em nome de alunos e de professores.

Considerando isso, fez-se uma consulta a todas as Secretarias Municipais de Educação, a fim de se estabelecer uma visão geral da gestão educacional municipal. Essa consulta foi feita por meio de uma carta postada para as Secretarias, contendo a seguinte questão: qual a forma de provimento do cargo de diretor nas escolas sob a jurisdição daquela Secretaria? Foram oferecidas três opções: cargo de confiança, cargo efetivo (preenchido por concurso) e cargo eletivo (preenchido por eleição). Caso o preenchimento do cargo fosse via eleição, havia uma questão complementar: as escolas contam também com o Colegiado Escolar ou equivalente, como órgão deliberativo?

Das 77 correspondências postadas, **38** foram devolvidas com resposta à consulta. Portanto, houve quase 50% de devolução. Nos **38** municípios cujas Secretarias atenderam à consulta, a questão apresenta-se da seguinte forma: em 28 deles, ou seja, em 73% dos **38**, o cargo de diretor é de confiança, sendo uma escolha do chefe do executivo; 10 desses municípios, ou seja, 26%, têm o diretor eleito pela comunidade escolar; constatou-se que, dentre os **38** municípios, não existe o cargo efetivo para diretor (preenchido por concurso público).

As respostas das Secretarias Municipais de Educação revelam ainda outros dados interessantes, como demonstra a Tabela 1:

Tabela 1

Modalidade de provimento do cargo de diretor nos municípios de Mato Grosso do Sul – 1999					
Total de Municípios de Mato Grosso do Sul	Número de municípios que responderam ao questionário da pesquisa	Modalidade de provimento do cargo de diretor nos municípios de Mato Grosso do Sul			
77	38	Confiança	Efetivo	Eletivo	
		28		Sem Colegiado Escolar	Com Colegiado Escolar
				05	05

Fonte: Levantamento realizado, via questionário, junto às Secretarias Municipais de Educação de Mato Grosso do Sul. Tabela organizada pela autora

- dos 38 municípios que enviaram respostas, em apenas 5 municípios a eleição de diretor é acompanhada por eleição de Colegiado Escolar. Portanto, 33 municípios revelam desconexão entre o provimento do cargo de diretor por eleição e seu referente conselho consultivo e deliberativo, demonstrando que, apesar de eleito, o poder decisório no interior da escola está à mercê da concentração do poder em um só cargo;
- 2 municípios informaram que os Conselhos estão em fase de implantação – Dourados e Tacuru;
- um município (Sete Quedas) informou que conta com Colegiado em apenas uma escola;
- 2 municípios informaram a previsão de eleição – Aparecida do Taboado (sem data definida) e Laguna Caarapã (março de 2000);
- 2 municípios indicaram a APM como órgão deliberativo - Angélica e Coxim.

De forma preliminar e mesmo provisória, a análise da gestão educacional em Mato Grosso do Sul, tanto no sistema estadual como no municipal, revela-nos que as propostas para a rede estadual sempre serviram como “modelo” a ser seguido pelas redes municipais. Contudo, com relação à gestão democrática, o que requer abrir mão de parcela significativa do poder sobre os rumos da educação pública, mesmo sendo este um dispositivo constitucional, a maioria dos executivos municipais⁵ parece resistir à inclusão desse princípio legal nas leis orgânicas do município.

Em suma, uma leitura possível dessa assimetria entre a gestão educacional estadual e a das redes municipais, é a de que, historicamente, o governo federal sempre ofereceu um padrão para todas as escolas do país, provocando sua uniformização. Por sua vez, os estados consideravam-se impotentes para arcar totalmente com os destinos da educação e, mais recente-

mente, os municípios viram-se responsáveis pela educação fundamental no que diz respeito às diretrizes pedagógicas (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1998).

Quanto à gestão da escola, esta se liga diretamente à questão do poder local e, neste sentido, Maquiavel, no século XVI, já recomendava ao príncipe:

Não é de pouca importância para um príncipe a escolha de seus ministros, os quais serão bons ou não segundo a prudência do príncipe. E a principal opinião que se faz da inteligência dele baseia-se na qualidade dos homens que o cercam: quando estes são eficientes e fiéis pode-se reputá-lo sábio, porque soube descobrir-lhes a eficiência e mantê-los fiéis (...) (1983, 97; grifo nosso)

Podemos perceber na gestão democrática, que os dirigentes das escolas deixam de dever fidelidade ao príncipe (prefeito), uma vez que seu compromisso maior passa a ser com a comunidade. Enfim, esse tipo de administração possibilita a emergência de lideranças descompromissadas com o poder local, constituído a partir do poder político partidário e econômico, rompendo com o “coronelismo” ainda reinando no interior do Brasil.

Diante da constatação de que no Brasil é prática corrente reivindicar o direito de votar e omitir-se na co-participação das responsabilidades do eleito, Boron nos ensina:

(...) aderiram a uma concepção que sustenta que a democracia é um projeto que se esgota na normalização das instituições políticas. (...) instauram a democracia (que) se reduz à criação e institucionalização (...) de um sistema de regras do jogo (...) que só coloca problemas de

governabilidade e eficácia administrativa. (1994: 7)

Boron, desta feita citando José Num, também nos alerta para a necessária compreensão dos efeitos do autoritarismo estatal sobre a sociedade civil e por extensão, sobre a escola:

(...) uma coisa é conceber a democracia como um método para formulação de tomada de decisões no âmbito estatal; e outra (...) imaginá-la como uma forma de vida, como um modo cotidiano de relação (...) que orienta e que regula ao conjunto das atividades de uma comunidade. Estou aludindo ao contraste entre uma democracia governada e uma democracia governante, isto, é genuína. (apud 1994: 9)

O alerta do autor acima refere ao fato de, geralmente, tendermos encarar, equivocadamente, a democracia como uma questão de “engenharia política” e portanto completamente dissociada dos interesses e valores que animam a luta dos atores coletivos. Dito de outra forma, uma “democracia governada” ou “tutelada”, típica de sociedades fortemente marcadas pelo patrimonialismo, como a brasileira, evidencia a predominância de lideranças personalistas, votos clientelísticos com o conseqüente comportamento de liderados que delegam a seus representantes poder e exigem que resolvam seus problemas mais imediatos e urgentes.

Em resumo, nossa herança escravocrata nos legou um sistema de clientela e patronagem, uma ideologia do favor, que ao estabelecer a preeminência da relação vertical acaba por mascarar formas de exploração ainda vigentes com a conseqüente substituição dos direitos.

É nesse modelo de organização social que encontramos a escola. E por isso mesmo, ela (a escola) tende, nas suas relações de poder, reproduzir esta lógica societária. Diante disso, vale a pena apostar e insistir nos mecanismos de participação, como por exemplo, o Colegiado Escolar, na construção de novos valores a partir da reflexão crítica e criativa.

4 Considerações Finais

Do que se acabou de discutir e relatar, é possível observar que a situação de precariedade da escola pública só poderá ser superada com vontade política e com o provimento de recursos imprescindíveis para sua administração. Neste sentido, a gestão democrática em Mato Grosso do Sul, materializada na eleição de diretores e colegiados escolares, não foi e não é suficiente. No entanto, não se nega sua relevância, porque contribuiu para que a população pudesse contar com um recurso que lhe possibilitou exercer alguma pressão para que o Estado atuasse na direção desejada. Assim, a eleição para o cargo de diretor apresenta-se como mais um instrumento das mediações transformadoras das relações de poder no interior da escola, ao contrário das outras duas modalidades de provimento do cargo, uma vez que o diretor nomeado pode estar colocando seu compromisso político e social tão somente a serviço da burocracia estatal e do clientelismo político, e o diretor concursado pode instalar-se na cômoda posição da vitaliciedade.

Sabe-se também que por maior que seja o comprometimento do diretor e a sua

capacidade de articular-se com usuários e servidores para pressionar o Estado, esse é apenas um recurso para melhorar a escola. Há, mesmo que não aparente, um jogo de forças envolvidas na questão e que escapa ao controle do diretor eleito.

Também é preciso lembrar que quando se fala em democracia, gestão democrática, eleição para diretores, deve-se considerar que a participação e o envolvimento das pessoas como sujeitos na condução das ações é apenas uma possibilidade, não uma garantia. No Brasil e especialmente em Mato Grosso do Sul, sociedades com fortes marcas tradicionalistas, sem uma cultura desenvolvida de participação social, é muito difícil conseguir que os indivíduos não deleguem a outros, tarefas que fazem parte de sua obrigação como sujeitos partícipes da ação coletiva.

No caso da escola pública, a eleição para diretor desfez o mito de que a democratização e a participação eram inerentes ao processo, trazendo à tona a correlação de forças no interior da escola, tida até então como algo homogêneo e livre de disputas.

Enfim, parece não haver dúvida de que se o problema é a falta de tradição democrática, é insistindo no uso de mecanismos de participação e de exercícios democráticos que se conseguirá maior envolvimento de todos em suas responsabilidades.

Notas:

¹ Palestra proferida no evento “Gestão da Educação Básica: relações federativas, flexibilização e autonomia”, promovido Departamento de Educação/Campus de Dourados-UFMS, em dezembro/1999.

² Cf., especialmente o Capítulo 1, FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal*. Campo Grande, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de

Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

³ MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Constituinte Escolar - Construindo a escola cidadã*. Campo Grande, ago. 1999, p. 9.

⁴ Constam da bibliografia, por exemplo, obras como: *O Capital*, de Karl Marx, e *o Manifesto do Partido Comunista*, de Marx e Engels.

⁵ Cf. Tabela 1, apresentada neste ensaio.

Referências

BORON, Atilio A. *Estado, capitalismo e democracia na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FERNANDES, Maria Dilnéa Espíndola. *Políticas públicas de educação: a gestão democrática na rede estadual de ensino em Mato Grosso do Sul (1991-1994)*. Campo Grande, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

FIDALGO, Fernando Selmar. Gerência da qualidade total em educação: a privatização do público. In: FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal*. Campo Grande, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

GERMANO, José Wellington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.

GHIRARDELLI JR., Paulo. *História da educação*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Constituinte escolar: construindo a escola cidadã*. Campo Grande: Graphos, 1999.

_____. *Proposta do Governo Popular de Mato Grosso do Sul (1999-2002)*. Campo Grande: Graphos, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Qualidade total na educação: questões relativas ao processo de trabalho e a gestão da escola. In: FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital*. Belo

Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

ROMANELLI, Otaíza, de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *A Formação Política do Professor de 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

Recebido em 07 de outubro de 2004.

Aprovado para publicação em 08 de novembro de 2004.

Divisão do estado de Mato Grosso do Sul e o movimento de municipalização do ensino na década de 1980¹

Nadia Bigarella

Doutoranda em Educação pela UNICAMP. Professora dos Cursos de Pedagogia da UNAES/MS e da UNIDERP.
e-mail: nadiabig@terra.com.br

Resumo

Este artigo tem a finalidade de apresentar e comentar o movimento da política de municipalização do ensino de 1º grau, hoje ensino fundamental, como componente essencial da política de descentralização do ensino em Mato Grosso do Sul desde sua instalação oficial, em primeiro de janeiro de 1979, com a posse do primeiro governador do Estado Harry Amorim Costa. Este resgate histórico, por intermédio de pesquisa documental e bibliográfica é importante para compreender as lutas políticas entre centralização e descentralização, que interferiram na organização da estrutura do Poder Executivo. Em visão retrospectiva, é possível depreender que existam embates na sociedade política do Estado, que provocaram a troca de cinco governadores, entre os anos de 1980 a 1990, gerando a rotatividade de cinco secretários de educação, fato que causou vários problemas para o setor educativo.

Palavras-chave

Centralização; descentralização; municipalização.

Abstract

The purpose of this article is to present and to comment on the movement of the municipal policy in primary education as the essential element in opposition to the decentralization policy organization in South Mato Grosso since the State was separated and officially established, on the first of January of 1979 under its first governor Mr. Harry Amorim Costa. This Historical Background, through bibliographic research is extremely important for the understanding of political conflicts between centralization and decentralization, which had strongly interfered in the organizational structure of the Executive Power. From a retrospective point of view it is possible to conclude that there were conflicts among the Powers within the political society of the State, which caused the substitution of five governors between the years of 1980 and 1990, and also caused the dismissal of five secretaries of state for education in the State of South Mato Grosso, causing various problems for the educational sector.

Key words

Centralization; decentralization; municipality.

INTRODUÇÃO

A descentralização do poder público está presente na história desde o início da organização do Estado brasileiro, mas somente nas décadas de 1980 a 2000 ganhou visibilidade como projeto político, provocando discussões entre os grupos, o que dirigia o país e o outro que fazia oposição política aos detentores do poder. A descentralização também está associada ao debate sobre as políticas sociais, por isso, é indispensável compreender a descentralização do ensino, sob a forma de municipalização, como um componente essencial da política de descentralização, fiscalização e controle da execução de políticas públicas² educacionais. Logo, é fundamental entender e diferenciar os conceitos de descentralização e municipalização do ensino como base norteadora para prosseguir esta discussão.

Para discutir descentralização é necessário compreender seu contrário: centralização. Centralizar é aproximar-se do centro e descentralizar significa afastar-se do centro. Portanto, centralizar é aproximação do poder central, enquanto que descentralizar é o distanciamento do poder central, ou seja, “as decisões e as definições de ações para a alocação de recursos, em graus variados de autonomia, seriam tomadas em instâncias outras que não as centrais” (OLIVEIRA, 1999, p. 14).

Por conseguinte, “descentralizar, em sentido comum, é afastar do centro; descentralizar, em sentido jurídico-administrativo é atribuir a outrem poderes da administração” (BOTH, 1997, p. 88). Descentrali-

zar “compreende a distribuição do poder às jurisdições de âmbito territorial e a relação das partes com o todo” [Exemplo: o Ministério da Educação distribui poderes para as Secretarias de Estado de Educação, ou, a Secretaria de Estado de Educação distribui poderes para as escolas que estão integradas a sua rede]³.

Desta forma, a descentralização difere da municipalização, apesar da municipalização do ensino ser um componente essencial da política de descentralização, mas não é descentralização; é apenas uma forma de descentralização, conceituada como transferência ou passagem de responsabilidades ou encargos e tomadas de decisões [com a participação de representantes da sociedade civil] do Estado para os municípios, pela existência de **convênio: Estado e Município**, em regime de colaboração, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Gestão de Harry Amorim costa e a municipalização (1979)

O Estado de Mato Grosso do Sul foi criado através da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977. Sua instalação oficial ocorreu em primeiro de janeiro de 1979, com a posse do primeiro governador do Estado Harry Amorim Costa, indicado pelo presidente da República [Ernesto Geisel] (OLIVEIRA, 2000). Essa indicação ocorreu porque Harry Amorim Costa era originário do Estado do Rio Grande do Sul [conterrâneo de Geisel]⁴ e estava alheio às divergências internas entre as duas facções

da Aliança Renovadora Nacional (ARENA)⁵: independentes ou pedrossianistas e ortodoxos⁶ disputavam o controle do aparato político-administrativo do Estado e a dominação dos mecanismos clientelistas por um dos segmentos da burguesia rural

[...] cujos interesses estavam voltados para a atividade econômica mais tradicional da região Sul do antigo Mato Grosso, a pecuária e, outra, cujos interesses passavam pela introdução da racionalidade e da tecnologia mais avançada na agricultura e pela industrialização do Estado (ROCHA, 1992, p. 34).

Após pressão dos pedrossianistas e ortodoxos sobre o Planalto, o Presidente Geisel (1979), depois da aprovação do Senado, indicou um governador para Mato Grosso do Sul, para que se superasse as disputas internas entre as duas alas políticas da ARENA, evitando assim, a crise iniciada na sociedade política do novo Estado, já que Mato Grosso do Sul estava sendo criado para ser um Estado modelo, aqui seriam aplicadas novas técnicas de administração pública, pois

[...] na lógica do Planalto Central, guiado pela tecnocracia, seria esse o modelo que daria conta de gerir o novo Estado, bem como controlá-lo politicamente de forma a ser mais um elemento para assegurar o projeto político de distensão do regime militar sem afetar interesses já consolidados (FERNANDES, 1996, p. 68).

Compactuando com o raciocínio do Planalto Central, Harry Amorim Costa [que auto se definia como um simples técnico apartidário (ROCHA, 1992)] assume no dia primeiro de janeiro de 1979 o posto de governador do Estado, sem qualquer legitimidade e com a intenção de fazer um

governo técnico. Em discurso oficial, prometeu que seriam aplicadas novas técnicas em administração pública, para tanto, a estrutura do Poder Executivo seguiria as “diretrizes, convencionalmente, recomendadas no campo do desenvolvimento organizacional [...]” (OLIVEIRA, 2000, p. 271).

O Estado foi criado como forma de afiançar um projeto político pós-liberal, com a filosofia de “transformar problemas políticos, sociais e econômicos em problemas administrativos” (FERNANDES, 1996, p. 69). Por isso, o governo teria uma estrutura enxuta com um número reduzido de fundações e setores administrativos descentralizados (diretos e indiretos), capazes de atender as obrigações e as responsabilidades, para com aos municípios. [A criação de Mato Grosso do Sul, merece reflexão, pois implicou na eleição de mais três Senadores e mais uma bancada na Câmara Federal, garantindo maior espaço de manobra para a concretização dos objetivos políticos do Governo Militar (ROCHA, 1992)].

O Estado de Mato Grosso do Sul, seria modelo para todo o Brasil, precisava ter um plano de governo com o intuito de representar a modernização que o país almejava [desejo do Governo Militar para perpetuar seus 20 anos de ditadura]. Para tanto, esse novo Estado deveria ser mais dinâmico, mais racional, mais flexível, mais descentralizado, mais aberto de acordo com os padrões internacionais, como também, para facilitar o Estado a “efetivar o resgate da **dívida social**” (FOGAÇA, 2001, p.58, grifo nosso). [Ressalte-se uma grande contradição do Governo Militar ao defender o resgate da dívida social, já que, que este

governo beneficiou a classe média durante a sua gestão em detrimento da classe pobre].

É imbuído desse espírito que o governador Harry Amorim Costa apresenta o modelo de organização do Poder Executivo, em discurso oficial, no ato de instalação do Estado de Mato Grosso do Sul

a) [...] a estrutura básica é normativa, orientadora, coordenadora e avaliativa, e, por isso mesmo leve e dinâmica.

b) A ação executiva, através de órgão vinculado, é descentralizada por regionalização, em amplo apoio aos Municípios.

c) Setores afins, nas áreas psico-social e econômica, são gerenciados de forma integrada (ROCHA, 1992, p. 44).

O governador explica que os “setores afins” implicam a participação da comunidade, incluindo as representações credenciadas dos setores administrativos, sociais, políticos e empresariais. Participação esta que seria assegurada por Conselhos Consultivos Regionais e Conselho Estadual para o Desenvolvimento Econômico e Social (ROCHA, 1992).

No discurso⁷ do governador Harry Amorim Costa, apareceram duas linhas da doutrina neoliberal: estimular a iniciativa privada e a estrutura de governo em um modelo mais organizado, compacto, leve, flexível e aberto. Palavras facilmente encontradas na luta política e ideológica que se traça cotidianamente na mídia e nos confrontos eleitorais.

Na gestão de Harry Amorim Costa, o Poder Executivo teria a incumbência de planejar, orientar, supervisionar, coordenar e

controlar, pois a responsabilidade da execução das atividades seria descentralizada e delegada às prefeituras. Para amparar legalmente essas medidas, o Governo faria uso de convênios [Estado para os municípios, pela existência de convênio, em regime de colaboração = **Municipalização**] instrumentos que tinham o objetivo de fortalecer a coordenação de ações dos órgãos estaduais e municipais que exercessem atividades semelhantes. A intenção era aumentar o empenho e investimentos no Estado, por isso, a abertura para a participação do setor privado, mediante contrato ou concessões. Também serviria de modelo para a Reforma do Estado que estava na pauta do Governo Federal, devendo seguir as seguintes diretrizes: planejamento participativo e sistêmico, fortalecimento do setor privado, descentralização e modernização da máquina do governo [diretrizes que só poderiam ser realizadas por um governo democrático e aberto politicamente, assim o político e o econômico passaram ser questões centrais da década de 1980].

Por essas razões, o governo federal, da época, recrutou um grupo de técnicos, a idéia era ter na área de planejamento técnicos das diversas especialidades seguindo as competências do Sistema de Desenvolvimento de Recursos Humanos (SDRH): pessoas das áreas: do planejamento, do orçamento, da educação, da saúde, do trabalho e da promoção social, da cultura e do desporto.[Assim, Mato Grosso do Sul não teria uma Secretaria de Educação e sim uma Fundação de Educação, a qual tinha por finalidade administrar o ensino do Estado assegurando uma máquina do governo

dinâmica, econômica e eficaz, que tinha como representante não um secretário de educação, mas um diretor-presidente da Fundação, por ocasião, Antonio Salústio Areias] (ROCHA, 1992).

Cabe observar que a concepção de municipalização estava ligada a uma ação política menos burocratizada, permitindo maior flexibilidade e mais democracia na escola. Idéias antagônicas as do regime que assumira o poder através de um golpe de estado [governo centralizador]. Além disso, o governo militar determinou uma cadência acelerada ao desenvolvimento econômico com uma dinâmica moderna. Contraditoriamente ao movimento dinâmico, acentuaram-se as tendências centralizadoras.

Essa contradição sinaliza uma crise fiscal nos sistemas econômico e social, embora ainda não aparente, mas que suscitava uma reforma do Estado como prioridade no ementário do Governo Federal, substituindo as diversas versões do estadismo e do nacionalismo prevalentes nos anos de 1950 a 1970, por projetos de "aparatos estatais com menor poder de intervenção direta na economia e na vida social" (SILVA *apud* BIGARELLA, 2004, p.60).

Os municípios, como comunidades básicas e celulares da nação, seriam fortalecidos, tornando-se capazes de influir no processo decisório e na execução das propostas da SDRH, pois segundo o Sistema e Administração de Projetos Ltda (Projed)⁸ o ajustamento das políticas sociais seria uma boa opção para reverter o saldo inaceitável no campo do bem - estar social, já que tais resultados eram consequência de po-

líticas sociais fragmentadas e impediam que o homem adquirisse hábitos, valores, capazes de fazer com ele se desenvolvesse como pessoa plena. Por esse motivo, as "[...] comunidades básicas e celulares da nação eram vistas como receptáculos naturais e primeiros das aspirações e anseios do homem do meio rural, bem como de suas reclamações" (PROJED, 1978 *apud* ROCHA, 1992, p. 48). Assim os municípios teriam maior chance de verificar as falhas na execução dessas propostas e fazer as correções necessárias, planejar melhor seu orçamento, para suprir suas necessidades. Uma vez que, para o Projed, um município bem aparelhado teria mais êxito em fixar o homem no meio rural.

O discurso da descentralização aconteceria por intermédio da execução das ações pelos municípios [convênios com os municípios], pois a idéia era determinar planos, programas e transferir recursos financeiros para que as prefeituras os executassem, pois o Governo que tomava posse acreditava que "[...] o dinheiro público aplicado mais perto da comunidade seria melhor fiscalizado, mais bem administrado [...]" (ROCHA, 1992, p. 48-49).

Quanto à escola, foi eleita pelo governo como a base ideal para abrigar os programas sociais, porque era uma instituição que tinha várias unidades espalhadas por vários municípios no Estado e estava sempre em contato com a população do interior. É evidente que também economizariam com construções, mobílias, funcionários, água, luz. Afinal, o governo queria gerir o novo Estado com uma máquina enxuta, leve e compacta, perseguindo as

premissas da racionalização e eficiência da Administração, não dos serviços.

Foi o projeto elaborado pelo Poder Executivo para as políticas sociais do Estado, via Secretaria de Desenvolvimento de Recursos Humanos (SDRH), que desagradou às elites políticas sul-mato-grossenses, cuja história política foi construída através do clientelismo político somado a fatores de ordem econômica. As ações descentralizadoras ameaçavam essa elite, no momento em que a SDRH, por meio de suas Fundações, iria agir diretamente com os prefeitos em cada municípios [regime de colaboração entre Estado e municípios], sem precisar recorrer aos deputados estaduais e seus correligionários que, “[...] em função da nova prática do Governo não eram mais o vínculo entre o município e a liberação de verbas” (FERNANDES, 1996, p. 74).

Segundo Fernandes (1996), a sociedade política do Estado estava descontente com essa outra forma de se fazer política, que era diferente da política feita no Estado. O argumento usado para justificar esta dissonância era que a descentralização das políticas sociais afastaria estes grupos políticos de suas bases eleitorais. O que culminou em um embate entre os dois modos de fazer política, levando à queda do Governador Harry Amorim Costa. A partir dessa data iniciou-se o desmantelamento de parte do Poder Executivo e sua “feudalização”⁹.

É importante ressaltar que a divisão do Estado de Mato Grosso deveria dar conta de não criar entreveros políticos, pois o governo central estava preocupado com as eleições para Presidente da República que

aconteceria em 1985. “Assim sendo, o Governo Central deveria conciliar os interesses divergentes gestados no novo Estado” (FERNANDES, 1996, p. 80), pois, “[...] duas facções que se digladiavam em torno da nomeação para governador, mas que na verdade ia além, estava em disputa qual setor da economia teria a hegemonia política naquele momento” (FERNANDES, 1996, p. 71).

Com a queda de Harry Amorim Costa, as forças políticas locais conseguiram impedir que o outro titular da SDRH se tornasse forte, como o antigo¹⁰ e também impediram essa secretaria de explorar alguns setores da Administração Pública, conforme interesses eleitorais.

Assim, o Estado de Mato Grosso do Sul traz em seu bojo os planos do Governo Central somado à herança política de suas elites que travaram uma queda-de-braço no processo de consolidação do Estado, acirrando cada vez mais as lutas entre as duas facções, que disputavam “[...] qual o setor da economia teria a hegemonia política naquele momento” (FERNANDES, 1996, p. 71), o que resultando no esfacelamento dos planos do Governo Central.

Gestão de Marcelo Miranda Soares e a municipalização (1979 – 1980)

Com a saída do Governador Harry Amorim Costa, no dia 13 de junho de 1979, é nomeado para assumir o cargo de governador Marcelo Miranda Soares, que figurava na ala dos independentes ou pedrossianistas com estreita ligação com os setores médios urbanos e industriais (FERNANDES, 1996).

Ainda na esteira dos acontecimentos, as diferenças acentuadas dos interesses econômicos entre as duas facções dificultavam a escolha de um político para assumir o cargo de governador. A fim de garantir a continuação da prática da dominação pela posse do Aparelho do Estado, pois sem o controle deste estavam ameaçados a desaparecerem do cenário político os três senadores arenistas, Pedro Pedrossian, Saldanha Derzi e Mendes Canale, que deixaram de lado suas divergências e conseguiram a exoneração do governador Harry Amorim Costa e a nomeação de Marcelo Miranda Soares¹¹ (FERNANDES, 1996).

Portanto, Marcelo Miranda Soares representava, naquele momento, um Estado com base política forte e unida, assegurando o relaxamento das tensões entre os políticos, o que facilitaria o processo das eleições diretas para governador do Estado, e para presidente da República, em 1984, assegurando para o Poder Executivo “espaço de manobra cada vez maior e maior liberdade de ação para concretização de seus próprios objetivos políticos, sem interferências desastrosas ou perturbadoras” (ROCHA, 1992, p. 31), da oposição e das próprias hostes¹² governamentais.

No pouco tempo que esteve à frente do Governo, Marcelo Miranda Soares desmonta a estrutura administrativa do Estado, formada pela equipe técnica de Harry Amorim Costa. Naquele momento, a prioridade era mudar a máquina administrativa das políticas sociais, que estavam sendo guiadas pelos princípios da centralização, com o objetivo de satisfazer as elites políti-

cas e suas bases eleitorais. Em vista disso, foi extinta a SDRH e suas fundações, que foram substituídas por Secretarias do Estado (FERNANDES, 1996). [Essa arquitetura vinha atender às duas alas arenistas que continuavam travando embates para assumir o maior controle da máquina governamental, através da indicação dos secretários, pois cada secretaria assumida correspondia à automação do poder. Assim, a Secretaria do Estado de Educação foi criada. O primeiro Secretário nomeado em agosto de 1979, foi o professor Hércules Maymone, representante do grupo dos ortodoxos, que permaneceu no cargo apenas por cinco meses e foi substituído por Juvêncio César da Fonseca, representa dos independentes].

Perseguindo a consolidação do projeto de desenvolvimento de Mato Grosso do Sul, a recém criada Secretaria de Estado de Educação precisava resolver o problema dos recursos financeiros, que eram “relativamente ineficientes”. Para tanto, precisaria tomar algumas medidas racionalizadoras: modernização tecno-administrativa, descentralização dos serviços educacionais e revitalização do serviço de estatística. Todas essas medidas, segundo o secretário de Educação da época, Hércules Maymone, tiveram que ser tomadas para evitar o desperdício de recursos humanos, financeiros e materiais e duplicação de esforços para os mesmos fins (MATO GROSSO DO SUL, 1980).

Por conta dessas medidas, o secretário Hércules Maymone desvia-se de suas promessas iniciais, pois, ao assumir o cargo, disse que a educação em Mato Grosso

do Sul seria o principal instrumento para o engrandecimento do homem, porém suas ações à frente da secretaria de Educação o apartavam das suas primeiras intenções. De fato, naquele momento, o importante era reduzir gastos da máquina pública, por isso, o governo queria descentralizar serviços. Porém essa medida desagradou a sociedade política: não apenas seus adversários, como também seus correligionários: os independentes. Desagrado que resultou na sua queda. Enfim, foi substituído pelo governador Pedro Pedrossian, que nessa época era líder dos independentes (FERNANDES, 1996).

Em suma, a sociedade política sul-mato-grossense queria um Estado centralizador, porém, capaz de conciliar os seguimentos regionais e setoriais da economia, harmonizar as discórdias políticas. O Governo Federal queria o governo do Novo Estado, agindo como um mediador entre as alas políticas, que lutavam pelos seus próprios interesses. A preocupação do Governo Central era com as eleições diretas que iriam acontecer em 1984, logo, o governo precisava do apoio das duas alas políticas. A municipalização era percebida como uma ameaça porque fragmentava o poder, atravancava a cultura do clientelismo, embora o governador Marcelo Miranda Soares em documento oficial, afirmasse o contrário:

Procurei, igualmente, dotar as Prefeituras Municipais de nosso Estado, de instrumentos institucionais e administrativos, no contexto das técnicas racionais de Administração Pública, para que elas pudessem absorver dinâmica e eficazmente os

melhores resultados das ações no campo econômico e social. Com estas ações tenho então buscado uma sempre eficiente alocação de recursos estaduais, estimulando a consciência e a responsabilidade dos seus retornos, fazendo também, com que os nossos Municípios participem, cada vez mais efetivamente, no fortalecimento da produção agropecuária do Estado (MATO GROSSO DO SUL, 1980, p. 5).

Quanto ao investimento na área da educação, em 1979, visando à ampliação e à melhoria das redes físicas estaduais e municipais, o governo proporcionou cerca de 10 mil novas vagas na zona rural e 26 mil na urbana (MATO GROSSO DO SUL, 1980).

Com relação às atividades administrativas, no exercício do governador Marcelo Miranda Soares, em documento oficial, enfatizou-se que consistia em um conjunto articulado de órgãos que “[...] atuam descentralizadamente no desempenho das atividades de recrutamento, seleção, avaliação de mérito, treinamento, controle funcional, cadastro, pagamento, classificação de cargos, concessão de benefícios e vantagens, e normatização da área do pessoal civil do Estado” (MATO GROSSO DO SUL, 1980, p. 126).

Todavia, a gestão de Marcelo Miranda não retribuiu, tal como a de Harry Amorim Costa, às expectativas do Governo Central, que desejava um partido forte e unido; de modo que o sucessivo desentendimento entre a elite política acarretaram a exoneração de mais um governador.

Vale ressaltar que outro conflito que prejudicou a gestão de Marcelo Miranda foi com a categoria dos professores, em

razão de melhores salários. Por conseguinte, precisava-se unir as classes trabalhadoras em torno do projeto de desenvolvimento de Mato Grosso do Sul, como se esse projeto fosse capaz de beneficiar a todos indistintamente [Nesse momento Juvêncio César da Fonseca estava à frente da Secretaria de Educação].

Em suma, várias disputas internas dentro do partido do governo levaram a este desfecho, entre elas: “[...] a tentativa de Marcelo Miranda de afirmar-se como líder do partido¹³. Com esse objetivo, vinha percorrendo os municípios com seus assessores e inaugurando obras” (ROCHA, 1992, p. 41). Fato que desagradou muito a essa elite política¹⁴ do Estado.

Assim, com discurso descentralizador, mas com atitudes centralizadoras, Marcelo Miranda Soares saiu do Governo [substituído por Pedro Pedrossian], no dia 30 de novembro de 1980, afirmando em documento oficial “[...] inaugurei um período de tranquilidade e justiça, necessário ao estabelecimento de prioridades e reivindicações ao Governo Federal como uma das condições de criação de alternativas descentralizadoras para consolidação deste Estado que floresce” (MATO GROSSO DO SUL, 1980, p. 9-10).

Em verdade, em decorrência dos embates entre os integrantes da classe política de Mato Grosso do Sul, daquela época, aconteceu uma ciranda de governadores, que será descrita nas próximas seções, só parando em 1983, com a posse do governador Wilson Barbosa Martins.

Municipalização no governo Pedro Pedrossian (1980-1982)

O governo de Pedro Pedrossian teve início no dia sete de novembro de 1980, é marcado por um período cuja crise econômica iniciada em 1970 se aprofundou, e o Governo Federal, após perceber os limites do milagre econômico, criou o II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), que se iniciou em 1974 e se propunha a completar o processo de industrialização, proporcionando a implantação do setor de bens de produção, que até então eram incipientes ou inexistentes. Para tanto, houve a necessidade de recursos externos por causa do aumento de importação e problemas na balança comercial, devido à diminuição das condições de crédito internacional e da desaceleração da economia brasileira. Também a retração dos recursos externos obrigou o governo a usar as empresas estatais para captação de mais recursos.

O esquema de acumulação dos grandes capitais, que se sustentava graças aos recursos externos e/ou públicos, acarretou a sobrecarga do Estado, que tinha a responsabilidade sobre os outros setores que estavam mais precários, gerando com essa atuação grande concentração de riquezas e renda, resultando em uma carência crônica de financiamento de longo prazo e um inchaço especulativo do mercado financeiro, impossibilitando a formação de uma base financeira nacional (GOLDENSTEIN, 1994).

Nesse período, o Estado de Mato Grosso do Sul, tal como o resto do país, sentia os resultados da crise econômica¹⁵,

que contribuía para as condições materiais de vida da população sul-mato-grossense, que tinha um grande número de pessoas no campo, e que em busca de melhores condições financeiras, começavam a migrar para as cidades maiores, e acabavam se alojando nas periferias e favelas (FERNANDES, 1996).

Simultâneo à crise econômica, estava em curso um processo de industrialização após a divisão do Estado (1979), ocasionando a elevação populacional dos centros urbanos, pois geralmente, muitas pessoas saíam do campo para as periferias dos centros urbanos. Esse processo resultou na mudança de um Estado de industrialização emergente, alterando a agricultura de subsistência em agricultura organizada objetivando as exportações de seus produtos (arroz, soja e trigo). Frigoríficos e indústrias de beneficiamento de grãos se instalaram no Estado (KASSAR, 2000).

Ressalte-se que a crise econômica comprometeu os recursos que seriam enviados pelo Governo Federal para instituir o Estado de Mato Grosso do Sul e a arrecadação era insuficiente para cobrir as despesas com obras e a folha de pagamento dos funcionários. Portanto, o Estado de Mato Grosso do Sul traz na sua história a crise financeira.

Nesse contexto, Pedro Pedrossian assume o governo, com o objetivo de fazer uma política educacional voltada para o controle dos descontentes com a fragilidade do atendimento às carências da população pobre.

Por isso, nesse governo, segundo Mensagem à Assembléia Legislativa (1981,

s/n), as atividades de assistência à comunidade foram desenvolvidas no sentido de auxiliar financeiramente as entidades comunitárias que atuavam junto aos carentes.

Outra ação desse Governo foi o projeto Panelão, que tinha o objetivo de eliminar a figura do intermediário, buscando na fonte alimentos básicos que eram entregues à população a preço de custo. Com essas ações, o governo afirmaria a sua política social baseado no modelo da política do governo central que tentava “[...] implementar a proposta de construir uma política educacional para uma sociedade, que pretendia tornar-se democrática” (SENNA, 2000, p. 25).

Quanto à educação, segundo Mensagem à Assembléia Legislativa (1982), as diretrizes que norteavam as ações do setor educacional discutiam alguns aspectos considerados principais: a expansão das oportunidades educacionais, com reforma, construção e ampliação de unidades escolares e adequação de seus equipamentos; a elevação do índice de produtividade do ensino, com capacitação de recursos humanos; a dinamização do sistema de atendimento técnico-pedagógico às Agências Regionais de Educação e a implantação do sistema de informações Estatísticas para a Educação, com o objetivo de fornecer subsídios para o planejamento educacional. [Nesta gestão, quem assumiu a pasta da Secretaria de Educação foi a Professora Mariza Serrano, que permaneceu um ano e quatro meses no cargo de Secretária e foi substituída pelo professor Fauze Scaff Gattas Filho, que permaneceu à frente dessa secretaria até o término do mandato de Pedro Pedrossian] (MATO GROSSO DO SUL, 1982).

No sentido de possibilitar o desenvolvimento das ações educativas, foram concedidos suprimentos para despesas de pronto pagamento das escolas da Rede Estadual de Ensino; o rendimento da metodologia e das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau (hoje ensino fundamental) e a implantação de Sistemas de Informações Estatísticas Educacionais. Essas ações partiam da idéia do ajustamento racional da alocação de recursos e dos gastos correspondentes ao ensino de 1º grau, implicava na centralização de verbas diretamente nas mãos do Governo Estadual, afirmando a centralidade do Estado por intermédio das Agências Regionais de Educação, que distribuía merenda escolar a 215 mil alunos em todo o Estado com a ajuda de convênios com as Prefeituras Municipais (MATO GROSSO DO SUL, 1981).

O governador Pedro Pedrossian, em sua gestão, lançou o projeto assistencial Guatambu, implementado por meio de um conjunto de ações rápidas, com o objetivo de melhorar as condições de vida de 26 mil pequenos produtores rurais e de suas famílias, estimulando-os a permanecer no campo. Por isso, a elaboração de [...] projetos educacionais para capacitar 125 professores rurais, na área de saneamento ambiental e higiene e 14 supervisores de Agências Regionais de Educação, além de 20 monitores e 10 especialistas. Foram habilitados 400 professores, sendo 100 leigos, 220 em Letras e Estudos Sociais e 80 em técnica e operação agrícola (MATO GROSSO DO SUL, 1981).

Ainda na área técnico-pedagógica, foi prestada assistência aos serviços de aten-

dimento ao excepcional de diversos municípios do Estado, por meio de sessões de estudo, visitas e reuniões. Prestou-se apoio aos órgãos municipais de educação no tocante à proposição curricular e elaboração e produção de materiais de ensino-aprendizagem, além da prestação de assistência técnico-administrativa e implementação do sistema de supervisão intermediária, por intermédio das Agências Regionais de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 1982).

Ao final desse governo (1982), percebe-se que a Secretaria de Educação, ao eleger suas estratégias de ação, elencou a participação dos municípios e diversos órgãos regionais, como também a participação da comunidade, mas essas ações não podem ser consideradas municipalização, porque a participação da comunidade, segundo Rocha (1992) ficou limitada às mães dos alunos do ensino pré-escolar, que uma vez a cada mês disponibilizavam seu dia para executar serviços domésticos na escola. Também a participação dos municípios e órgãos regionais aconteceu apenas no cumprimento de tarefas, pois a estrutura administrativa estadual era centralizada, tolhia o poder de decisão das Secretarias e municípios. Portanto, a centralização política e a centralização dos recursos financeiros já estavam em cena antes da divisão do Estado [Logo, não aconteceu um movimento a favor da municipalização, porque não aconteceu transferência de responsabilidades ou encargos e tomadas de decisões, com a participação efetiva da sociedade civil, do Estado para os municípios, pela existência de **convênio**, configurando um regime de colaboração: **Estado + Município = Municipalização**].

É importante sinalizar que o ano de 1982 foi influenciado pelas expectativas das eleições de 15 de novembro, que levaria às urnas 55 milhões de eleitores em todo o Brasil. Em virtude do uso abusivo da máquina governamental, os partidos de situação ficaram em desvantagem, enquanto os partidos de oposição venceram 66% do território nacional. Mato Grosso do Sul, como a maioria dos Estados brasileiros elegeu o Governador Wilson Barbosa Martins, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) (BITTAR, 1998), que era um político excluído pelo Governo Militar de 1964.

Governo Wilson Barbosa Martins (1983-1986)

Inicia-se em 1983 o governo Wilson Barbosa Martins, político ligado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), partido de oposição que não questionava a ordem de dominação, tampouco a relação entre capital e trabalho; opunha-se, sim, a forma de fazer governo do então governador Pedro Pedrossian (FERNANDES, 1996).

Nessa época, Mato Grosso do Sul vivia a euforia de que “sua maioria política teve início no pleito de 15 de novembro de 1982, com a eleição, diretamente pelo seu povo, do governador do Estado” (ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, 1984, p. 2).

Por outro lado, vivia a preocupação com a situação difícil em que o Estado se encontrava. As dificuldades iam além do que a comissão de transição supunha, exigindo um planejamento de emergência, tal era a defasagem nos cálculos (MATO GROS-

SO DO SUL, 1984). Em Mensagem à Assembleia, o governador Wilson Barbosa Martins denunciou:

As dívidas encontradas, vultosas para a capacidade de endividamento do Estado, de tão difusas, ainda hoje, quase um ano decorrido, surpreendem, vez por outra, os setores especializados do Planejamento; [...] o ócio administrativo levava à paralisação total de todas as obras do governo; os compromissos internos, pela inadimplência, criaram um estado de descrédito [...]; o funcionalismo, com meses de atraso no seu pagamento, não tinha ânimo, [...] para o desempenho de seu importante mister (MATO GROSSO DO SUL, 1984, p. 3-4).

Por isso, o governo decidiu primeiramente equilibrar as finanças do Estado, definir criteriosamente as prioridades do gasto público, sem desperdícios no custeio e nos investimentos, objetivando o melhor uso dos recursos, cada vez mais escassos (MATO GROSSO DO SUL, 1984). [Nessa conjuntura que emerge a ilusão: Pedro Pedrossian constrói, endivida o Estado e Wilson é eleito para arrumar a casa, pagar as dívidas contraídas pela gestão anterior]¹⁶

Esse governo que se declarou como um governo democrático, logo, geraria políticas educacionais democráticas, que exigiam mecanismos institucionais que encorajassem a participação política nos processos decisórios, diminuindo a influência do Executivo. A tarefa mais difícil, naquele momento, para o governo, seria manter o controle da elaboração e execução das políticas do Estado (BITTAR, 1998); pois, para implementar um projeto político que privilegiasse o desenvolvimento, era preci-

so harmonia, tranqüilidade social e responsabilidade (MATO GROSSO DO SUL, 1994).

Nessa direção, o governo recém-empossado afirmava estar voltado para uma gestão austera e racional na administração dos negócios públicos. Uma gestão cujas ações seriam alicerçadas nos seguintes princípios:

- a) [...] adoção do planejamento participativo e sistêmico, como método e instrumento de integração, celebração e racionalização da administração pública;
- b) predominância do interesse social na prestação dos serviços públicos, com prioridade dos mais carentes;
- c) descentralização das atividades administrativas e executivas do governo e desconcentração espacial de suas ações delegando a execução de projetos e atividades, em particular da área social [...] (MATO GROSSO DO SUL, 1983, p. 39).

Esses princípios nos remetem ao passado, ao governo de Harry Amorim Costa e sua equipe de técnicos e especialistas, que tentaram descentralizar as ações do Poder Executivo, abarcando os municípios. A exemplo da Saúde, o governo procurou melhorar a qualidade dos seus serviços norteando-se por princípios de desconcentração e descentralização (MATO GROSSO DO SUL, 1983).

O então governador Wilson Barbosa Martins, justificava as ações do seu governo, assegurando que a aspiração do Poder Executivo era procurar os

[...] melhores níveis de qualidade de vida para todos os segmentos da população [...] conferir ao desenvolvimento o máximo de conotação qualitativa, tendo em vista o bem estar integral [e mais] 'tornar efetiva

a proposta democrática de **participação** crescente dos diversos segmentos sociais no processo decisório do Governo' (MATO GROSSO DO SUL, 1983, p. 10).

Em relação à educação, o governador pretendia "[...] melhorar o perfil da distribuição de renda, a partir do democrático processo de ascensão social; pois seria, segundo ele, a marca de uma nova época na história da política de nosso Estado de Mato Grosso do Sul", (MATO GROSSO DO SUL, 1983). Para viabilizar essa concepção de educação, Wilson Barbosa Martins nomeou como Secretário de Educação Leonardo Nunes da Cunha, apoiado pelos professores e estudantes comunistas, pois era uma figura de destaque na luta contra o Governo Militar, por sua postura democrática e por sua formação humanista (BITTAR,1998)

O ano de 1985 foi marcado por um lento, mas progressivo processo de redemocratização do país, de abertura política, de otimismo e populismo simultâneos. A mobilização de todas as forças para a modernização do país estava presente, a economia diversificava as importações e acelerava a concentração de renda nas mãos de poucos. Nesse período, a política da descentralização foi vista como o caminho que iria ajudar a construção da democracia em todos os setores da sociedade brasileira (BOTH *apud* BIGARELLA,2004).

Nessa conjuntura, o governo estava encaminhando suas ações para atingir objetivos de ordem social e política, tendo em vista o bem-estar integral e ainda para efetivar a proposta democrática de participação dos diversos segmentos sociais no

processo decisório do governo; para tanto, colocaria os setores sociais entre suas prioridades (ROCHA, 1992). No entanto, Wilson Barbosa Martins foi influenciado pelo clima de transformação democrática e reforçada pelo seu lema de campanha “vamos governar juntos”, que propunha a participação da sociedade civil na condução da política educacional em todos os níveis [municipal, estadual e federal] (BITTAR, 1998).

Para Wilson Barbosa Martins, democracia implicava voto direto e participação da comunidade, definição do II Plano Estadual de Educação (II PEE). A partir dessa concepção, foram organizados alguns projetos da Secretaria de Educação Estadual: a participação dos professores, alunos e da comunidade escolar na discussão dos problemas e das propostas educacionais, a participação dos professores e dos estudantes no Conselho Estadual de Educação. Entretanto, algumas passagens desse Plano sugerem que, no âmbito da educação, foi travada uma luta entre as forças liberais, progressistas e tradicionais, todas integrantes do governo Wilson Barbosa Martins (BITTAR, 1998).

Enfim, a Secretaria de Educação voltou suas ações para efetivar a gerência da escola pública de forma racional; para discutir, planejar e resolver o problema das vagas ociosas nas zonas rural e urbana; e para prover cada escola de um fundo de manutenção, que fosse administrado pela própria escola de acordo com suas necessidades (MATO GROSSO DO SUL, 1983). Contudo, a Secretaria de Educação continuou centralizada, e nada ocorreu pela municipalização, apesar de Leonardo

Nunes da Cunha afirmar que a nomeação dos dirigentes escolares deveria ser através de um consenso entre governo e sociedade civil [**sociedade política + sociedade civil = Estado**, Gramsci (1978) traz o conceito de Estado, que abrange a sociedade política que corresponde ao núcleo governamental que exerce o domínio legal e a sociedade civil que se constitui de agrupamentos com interesses comuns que se organizam para defender seus interesses].

Ao final do governo de Wilson Barbosa Martins, Marcelo Miranda, também do PMDB, inicia a sua campanha pautada em promessas para a após a posse, afirmando como diretrizes principais de seu governo a transformação do Estado produtor e exportador de matéria-prima para um Estado Industrializado e a garantia de acesso e permanência da criança na escola, valorização do magistério e modernização e autonomia administrativa da escola (MATO GROSSO DO SUL, 1983). Com esse discurso, Marcelo Miranda Soares chega novamente ao Governo do Estado do Mato Grosso de Sul.

Gestão de Marcelo Miranda Soares (1986 – 1990)

Em 1986, Marcelo Miranda Soares retornou ao governo, já havia governado o Estado de agosto de 1979 a novembro de 1980, após a exoneração de Harry Amorim Costa. O Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), ao qual o governador pertencia, elegeu em 1986, 26 governadores em todo o Brasil, de forma dicotômica e populista, usando o Plano

Cruzado como plataforma (FERNANDES, 1996).

No seu segundo governo, Marcelo Miranda Soares apresentou projeto de governo para uma sociedade democrática, moderna, liberal e elencou três princípios como meta: legalidade, impessoalidade e moralidade. Em suma, prometeu que o Poder Executivo praticaria suas ações no âmbito das leis constitucionais, jamais usando o Estado para favorecer parentes, amigos ou eleitores, demarcando os limites entre o público e o privado para estirpar o clientelismo de uma vez por todas. O objetivo era racionalizar a administração, com planejamento participativo e descentralização como principais ferramentas para um governo moderno e democrático; pois, Marcelo Miranda pretendia desencadear ações visando à modificação da estrutura produtiva do Estado. Nesse sentido a diretriz fundamental de seu governo foi a de transformar as características de Mato Grosso do Sul, de Estado produtor de matéria-prima para um Estado industrial (ROCHA, 1992).

Segundo o discurso oficial, a modernização da economia do Estado tinha o objetivo de melhorar as condições de vida da população sul-mato-grossense; o documento mensagens do governador Marcelo Miranda Soares à Assembléia Legislativa, expressa como prioridade das ações governamentais o III Plano Estadual de Educação 1988/1991 (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 8).[Vale lembrar, que nessa gestão, estiveram à frente da Secretária de Estado de Educação dois secretários: o primeiro Aleixo Paraguassu Neto, que tomou a decisão de dar continuidade ao trabalho de

Leonardo Nunes da Cunha, pois Paraguassu é contrário a descontinuidade (ENTREVISTA, 2004 apud BIGARELLA, 2004). O segundo Secretário, Deputado Valter Pereira assumiu essa secretaria, priorizando a parte burocrática, planejamento e à organização e método, pouco se preocupou com a área pedagógica (ROCHA,1992)].

Os princípios do III Plano Estaduais de Educação (III PEE) tinham por objetivo uma escola pública que atendesse a população da zona rural, aos assentamentos agrários e às periferias das cidades. Uma escola pública que se preocupasse com os filhos da classe trabalhadora, por isso a formulação de uma política educacional comprometida com o processo de transformação da realidade, de forma crítica e coletiva e, a urgência de uma efetiva democratização da escola pública em termos de quantidade e qualidade (III PEE, 1988/1991).

Sob esse ponto de vista, a escola do discurso seria orientada por três princípios: universalização do ensino, valorização do educador e democratização administrativa, que seriam sustentadas pelas diretrizes: “garantia de acesso e permanência da criança na escola, valorização do pessoal administrativo, valorização do educando e dos professores, autonomia da escola e modernização administrativa” (III PEE, 1988/1991, p. 28-36).

Apesar de realçar a relevância da participação da comunidade, como forma de oposição às práticas burocráticas e tecnicistas, o segundo Secretário, Deputado Valter Pereira, priorizou a parte burocrática deixando em segundo plano a área pedagógica, demonstrando a fragilidade de

um III PEE que se encerrava em seu âmbito setorial, isolado de um plano global, sem buscar a articulação com as demais esferas sociais, econômicas e governamentais que determinam a prática concreta realizada no seio da escola pública, perdendo de vista a existência de uma realidade social, política e econômica que influenciava e, às vezes inviabilizava o alcance dos objetivos de uma comunidade educativa. Entre o dito e o feito nota-se que naquele momento histórico as práticas autoritárias ainda permeavam as relações com a comunidade escolar constituem-se em sérios obstáculos às garantias constitucionais dos indivíduos à viabilização de uma escola pública democrática (ROCHA, 1992).

Vale dizer, a Secretaria de Educação estava ciente de que a política educacional não dispunha de mecanismos para efetivar suas ações, pois a política educacional dependia de relações de poder no âmbito do Estado, logo, as decisões sobre o que realizar dependiam das relações com outros poderes e seus respectivos interesses (IIIPEE, 1988/1991).

Assim, o governo não conseguiu racionalizar a administração por meio de um planejamento participativo e de ações descentralizadoras para, com isso, fazer uma gestão moderna, racional e democrática. [Por conta disso, nesta gestão não aconteceram processos de parceria através de convênios entre Estado e municípios, interrompendo o tímido movimento municipalizador que até então vinha ocorrendo].

Marcelo Miranda Soares deixa o governo em dezembro de 1991, envolvido em um incidente que foi notícia nacional,

quando foi afastado da “governadoria por trabalhadores da Polícia Civil, da Saúde e do Magistério, que, demonstrando o nível de organização, ocuparam a governadoria por trinta dias como afronta ao poder e protesto por cinco meses de salários atrasados” (FERNANDES, 1996, p. 88). Diante de tais circunstâncias, Pedro Pedrossian foi eleito no primeiro turno, com 68% dos votos, assumindo o governo do Estado pela terceira vez com um novo discurso: modernização e reciclagem (ROCHA, 1992). [Primeiro mandato aconteceu em 1965, quando o Estado ainda era uno; o segundo em 1980, após a exoneração de Marcelo Miranda e o terceiro em 1991].

Nessa conjuntura de incertezas, e na ausência de políticas federais de salvaguarda, Mato Grosso do Sul entrava na década de 1990, sem dinheiro em caixa, ainda sob o impacto dos mal-sucedidos ajustes macroeconômicos, situação que exigia urgentes medidas, para que se superasse a grave crise que afetava a administração pública estadual. No ano de 1992, o Governador Pedro Pedrossian (1991/1994), tendo a frente da Secretaria de Estado de Educação a Professora Leocádia Aglaé Petry Leme (1991/1994) deu início ao Programa de Descentralização e Fortalecimento do Ensino de 1º Grau (hoje ensino fundamental), através da Lei nº 1.331, de 11 de dezembro de 1992, que facultou a parceria entre o Estado e os municípios, possibilitando a municipalização de 35 escolas em todo o Estado, e no período de 1993 a 1994.

Considerações Finais

A análise do movimento de municipalização do ensino, na década de 1980, demonstrou através dos documentos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação e pelos estudos bibliográficos, que essa política desenhou-se em um movimento tímido e não avançou em relação ao regime de colaboração de cooperação entre os sistemas [Estados e municípios], pois o Estado e os municípios não entraram em sintonia em busca da melhoria da qualidade do ensino.

Verificou-se também, que as concepções político-partidárias e sócio-econômicas, somadas às disputas da sociedade política do Estado provocaram a troca de cinco governadores no Estado de Mato Grosso do Sul, entre os anos de 1980 a 1990. A rotatividade de governadores gerou a rotatividade de secretários de educação, causando vários problemas para o setor educativo, uma vez que cada secretário queria caracterizar a sua gestão. Além disso, a troca constante do pessoal do primeiro escalão ocasionou a descontinuidade administrativa prejudicando o processo de municipalização.

Portanto, o movimento da política de municipalização do ensino no Estado de Mato Grosso do Sul, na década de 1980, não conseguiu concretizar um regime de colaboração entre Estado e municípios visando melhorar as condições do ensino, visto que, a municipalização do ensino só acontecerá com a transferência de responsabilidades e tomadas de decisões através da existência de convênio entre **Estado e**

Município, em regime de colaboração, com a participação de representantes da sociedade civil e com a melhora da qualidade do ensino.

Notas

¹ Este artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada Materialização da Política de Municipalização do Ensino Fundamental no Estado de Mato Grosso do Sul nos anos de 1993 a 2002, defendida dia 24/09/2004, orientada pela Prof^a Dr^a Ester Senna, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

² "Políticas públicas são aqui entendidas como o 'Estado em ação'; é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para os setores específicos da sociedade" (HOFLING, 2001, p. 31).

³ Vale lembrar que o uso das interpolações [] ao longo do texto é proposital, na tentativa de dar mais ênfase aos comentários e tentar estabelecer um melhor diálogo com o leitor.

⁴ Ernesto Geisel, militar e presidente da República entre março de 1974 e março de 1979, nasceu em Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, a 3 de agosto de 1908.

⁵ Fundada em 4 de abril de 1966 para apoiar o governo, quando foi instaurado o sistema bipartidário pelo do Ato Institucional nº 2, de 27 de outubro de 1965, e do Ato Complementar nº 4. A ARENA foi extinta em 29 de novembro de 1979, com o fim do bipartidarismo aprovado pelo Congresso Nacional.

⁶ A ala ortodoxa, assim chamada, por ser fiel aos objetivos do golpe de 1964, tinha sua expressão econômica assentada na pecuária extensiva, voltada para o corte. Entre seus representantes destacavam-se José Fragelli, ex-governador de Mato Grosso (1971-74) e os Senadores Rachid Saldanha Derzi e Antônio Mendes Canale. A ala dos independentes, articulada por Pedro Pedrossian, já considerado o primeiro governador de Mato Grosso do Sul, representava os interesses de outra fração da burguesia rural, interessada em implementar transformações na agropecuária, implicando racionalidade e uso de tecnologias mais avançadas. Oriundo das cama-

das médias urbanas, Pedrossian representava também os interesses da nascente burguesia industrial (Rocha, 1992, p. 30).

⁷ O Governador Harry Amorim Costa, termina seu discurso oficial, dizendo: Enfim, o modelo de organização do Poder Executivo, daí resultante, leve, compacto, flexível e aberto, persegue as premissas da racionalização e da eficiência administrativa [...], cumprindo seus encargos na área social e apoiando e estimulando a iniciativa privada nos setores produtivos da economia, possam as ações do Governo encontrar-se com os anseios e as aspirações mais sentidas do povo sul-mato-grossense (CORREIO DO ESTADO, 1979, apud ROCHA, 1992, p. 44).

⁸ A Projed foi contratada pelo Governo de Mato Grosso do Sul para planejar, estruturar e operacionalizar o Sistema de Desenvolvimento de Recursos Humanos.

⁹ Expressão usada por Rocha (1992, p. 39) que significa: regime resultante de enfraquecimento do poder central, e que une estreitamente autoridade e propriedade da terra, estabelecendo entre vassalal e suseranos uma relação de dependência.

¹⁰ O Secretário da SDRH, no governo Harry Amorim

Costa era Romeu Martins.

¹¹ O Presidente Figueiredo exonerou Harry Amorim Costa e nomeou Marcelo Miranda Soares, que toma posse dia 29 de junho de 1979. (ROCHA, p. 37).

¹² Termo usado em discursos militares, que significa inimigo.

¹³ Partido Democrático Social (PDS).

¹⁴ Pedro Pedrossian, Mendes Canale, Rachid Saldanha Derzi, João Leite Schimit e José Fragelli.

¹⁵ As crises econômicas iniciadas entre 1973 e 1975, mantiveram-se ciclicamente durante esses últimos 30 anos, devido ao desmoronamento da economia dos países ricos, extremamente capitalizados e que acabou resultando na crise do processo de acumulação. Dessa maneira, o capital, que antes era investido na produção industrial, migrou para as bolsas de valores, predominantemente em operações mundiais (VIEIRA, 2000).

¹⁶ Cf. BIGARELLA, Nadia. *Materialização da política de municipalização do Ensino Fundamental no estado de Mato Grosso do Sul nos anos de 1993 a 2002*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 2004.

Referências

BIGARELLA, Nadia. *Materialização da política de municipalização do ensino fundamental no estado de Mato Grosso do Sul nos anos de 1993 a 2002*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

BITTAR, Mariza. *Estado, educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS: UFMS, 1998.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. *Políticas públicas de educação: a gestão democrática na rede estadual de ensino em Mato Grosso do Sul (1991 a 1994)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Mato Grosso do Sul, 1996.

GOLDENSTEIN, Lídia Goldenstein. *Repensando a dependência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: *Caderno Cedes*. n. 55. Políticas Públicas e Educação. Campinas: Cedes, 2001.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Conhecimento e análise da Política de Atendi-

mento Educacional ao Portador de Necessidades Especiais no Estado de Mato Grosso do Sul. In: SENNA, Ester. (org.). *Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das Políticas Sociais: análise e diagnóstico (1980-1990)*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). *Mensagem à Assembléia Legislativa de Mato Grosso do Sul*. Governador Marcelo Miranda Soares, 1980.

_____. *Mensagem à Assembléia Legislativa de Mato Grosso do Sul*. Governador Pedro Pedrossiam, 1981. [as páginas do documento não apresentam numeração].

_____. *Mensagem à Assembléia Legislativa de Mato Grosso do Sul*. Governador Pedro Pedrossiam, 1982.

_____. *Mensagem à Assembléia Legislativa*, n. 008/84, Campo Grande, 28 de fevereiro de 1984.

_____. *Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul*. III Plano Estadual de Educação – 1988/1991

_____. *Mensagem à Assembléia legislativa. Relatório de Atividades 1988*. Governador Marcelo Miranda Soares, 1989.

OLIVEIRA, Ceiton de. et al. *A municipalização do Ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. O público e o privado na educação de Mato Grosso do Sul. In: SENNA, E. (org.). *Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das Políticas Sociais: análise e diagnóstico (1980-1990)*. Campo Grande: UFMS, 2000.

ROCHA, D. *A gestão da educação pública em Mato Grosso do Sul – práticas racionalizadoras e clientelismo*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

SENNA, Ester. (org.). *Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das Políticas Sociais: análise e diagnóstico (1980-1990)*. Campo Grande, MS: UFMS, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política Educacional em tempos de transição (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000..

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

Recebido em 06 de outubro de 2004.

Aprovado para publicação em 10 de novembro de 2004.

Implicações do público não estatal para a gestão escolar democrática, pelas vias do programa Dinheiro Direto na Escola.

Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos

Doutora em Educação pela UNIMEP. Professora do Programa de Mestrado em Educação e Graduação em Pedagogia da UFPA.
e-mail: tefam@ufpa.br

O principal papel do intelectual é o de desconstruir evidências (pelo desvelamento dos mecanismos ideológicos que a produzem), implodir a unanimidade (pela exposição das fissuras existentes em construções que se pretendem sólidas) e apelar à mudança (que, no fundo, é apelar ao exercício da liberdade humana). Nada disso é fácil.

(Benjamin, 2000)

Resumo

O texto trata do resultado de acúmulos teóricos e reflexões sobre o público-não estatal e a gestão democrática, a partir do projeto de pesquisa sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola, pela via das unidades executoras (Conselhos Escolares em Belém), criadas para gerenciar tais recursos financeiros e objetiva dialogar com aqueles que se interessam pela temática e buscam uma sociedade mais democrática e participativa. No texto procurou-se estabelecer nexos entre as políticas focalizadoras implementadas nos últimos anos e a diminuição do papel do Estado brasileiro, na direção de seu encolhimento, que é uma tendência mundial, com o concurso das organizações não governamentais enquanto instituições importantes para a sociedade. Tais organizações são identificadas com o "Terceiro Setor".

Palavras-chave

Público não-estatal; terceiro setor; gestão democrática.

Abstract

This paper presents the results of accumulated theoretical knowledge and reflections on non-state public and democratic management, beginning from a research project on the "Money Direct to the School Program", through the executive units (School Councils in Belém), created to manage such financial resources and aims at holding talks with those that are interested in the thematic and seek a more democratic and participatory society. The text sought to establish connections between politics implemented in recent years and the decrease of the role of the Brazilian State, in the direction of their reduction, which is a world tendency, with the concurrence of non governmental organizations as important institutions for society. Such organizations are identified as the "third sector".

Key words

Non-State public; third sector; democratic management.

Concordamos com as palavras de Benjamin e acrescentaríamos que além de apelar à mudança, precisamos participar dessa mudança ativamente, não só nas práticas sociais como na dinâmica de nossas vidas privadas, fazendo uma autocrítica de nosso papel como professor universitário, pesquisador, cidadão e partícipe da luta, sobretudo, para impedir que a lei do mais forte e da competitividade nos aprisione e nos distancie uns dos outros, na direção da transformação da sociedade brasileira.

Uma das questões que hoje se transformou em unanimidade tanto para o governo FHC (PDRE, MARE, 1995) como para os empresários e até para alguns teóricos da educação, como Castro (1995) e da economia é a importância atribuída ao público não-estatal como saída para a situação de crise do Estado e suas instituições, como a escola pública.

Já virou até senso-comum que as soluções encaminham na direção não mais do mercado ou do Estado, mas da sociedade civil organizada, que engloba ações variadas, atores diversificados e organizações, identificadas como Terceiro Setor que têm como ponto em comum não pertencerem ao mercado ou ao Estado. Este Terceiro Setor aparece como novo representante do *interesse público*, conforme análises de Gandini e Riscal (2002).

O título deste texto sugere uma pergunta, que permita indicar o nexo existente entre o público não estatal e a gestão escolar democrática: qual a relação entre esses pólos? Para tentar construir uma resposta, começemos pela busca em decifrar tal relação, a partir da conceituação do

público estatal, recortando-o pela via do Programa Dinheiro na Escola, como foco do trabalho. Isto nos remete para identificar no Estado a chave principal para rasgar o emaranhado desse embate.

Pautamo-nos pelo conceito de Estado ampliado de Gramsci, que envolve a sociedade política (aparelhos de dominação e coerção para manutenção da ordem) e sociedade civil (aparelhos de ideologia¹, privados de hegemonia). Sociedade civil, portanto é compreendida como o conjunto de aparelhos "privados", por meio dos quais um bloco de classe luta pela hegemonia (domínio e direção).

Sobre o conceito de Estado ampliado de Gramsci, Coutinho (1988) faz uma discussão coerente e bem articulada defendendo sua aplicação à realidade brasileira, como base em seis pontos, principalmente:

- 1) Se no Brasil a sociedade permanecesse subalterna tal conceito se aproxima mais das sociedades orientais, onde o Estado é mais forte;
- 2) se a compreensão enviesar pela consideração de que a distinção realizada por Gramsci é estática, a conclusão seria de que a formação social brasileira seria nos moldes "oriental" e, não se poderia utilizar tal conceito de Estado ampliado.
- 3) Gramsci não faz a análise estática, porque, entende que a "ocidentalidade" de uma formação social é para ele o resultado de um processo histórico, e daí uma sociedade oriental, pode se tornar ocidental, passando a ser um Estado ampliado, onde há uma justa relação entre Estado e sociedade civil;
- 4) as diferenças existentes entre socieda-

des ocidentais e orientais, mas também pelas diferenças entre as consideradas ocidentais, que também passaram por períodos de fragilidade dos movimentos populares e outros pela intensa socialização da política;

5) o processo vivido nas sociedades ocidentais da Europa, pode verificar-se em outros lugares do mundo e

6) se aceita “a idéia de que a ocidentalização é fenômeno potencialmente universal”, no Brasil ora se viveu a orientalização, ora a ocidentalização, sendo que esta prevaleceu, em 1945, com a queda da ditadura Vargas, apesar de alguns retrocessos, houve um predomínio, intensificado no período de 1955-64. Em outras palavras, há uma relação mais equilibrada entre Estado e sociedade civil.

Nos anos de chumbo (1964-1985) a sociedade civil foi solapada e ao mesmo tempo fortalecida, com a forte intervenção e centralização do Estado, em todos os setores da vida nacional por meios de aparelhos repressivos e de uma tecnocracia organizada, arrogante e pragmática. O Estado precisava de um mínimo de consenso, porque não dispunha de organismos capazes de obter a hegemonia real na sociedade civil, daí a tolerância dos militares a existência do Parlamento, onde o Movimento Democrático Brasileiro – MDB, representava o celeiro de todas as forças organizadas descontentes com a situação de exceção vivida pelo Brasil, um “bloco democrático” de oposição, que envolvia desde políticos conservadores, liberais e até de esquerda, que se uniram em torno da bandeira das eleições diretas e democracia. (COUTINHO 1988)

Segundo Coutinho (op.cit. p.124) o consenso às vezes conseguido pelos militares foi passivo:

O regime, em suma, era “desmobilizador”. Sua legitimidade ideológica não era do tipo fascista. Tratava-se, antes, de uma espécie de “ideologia da antiideologia”, ou seja, de um pragmatismo tecnocrático que contrapunha a “eficiência” às ideologias em geral, aos conflitos políticos, acusados de “dividir a nação” e, portanto, de pôr em risco a “segurança” requerida pelos militares como condição para o desenvolvimento econômico.

Com a crise do “Milagre Econômico” de 1974 e as eleições parlamentares de 1974, 1978 e 1982 a legitimação da ditadura começou a naufragar, com a grande vitória das forças de oposição, perdendo assim o apoio das classes média e da própria burguesia.

Segundo Francisco de Oliveira (2002) os movimentos sociais atingiam o Estado em sua maior debilidade que eram as políticas sociais e políticas públicas. Era movimento contra o custo de vida, contra a falta de transportes, habitação, dentre outros, travados numa “guerra de guerrilha”, desgastando a capacidade do Estado autoritário.

A sociedade civil volta, portanto, à tona se organizando e se ampliando, por meio de operários, mulheres, estudantes, segmentos da classe média e setores empresariais, e a maior expressão disso, foi o movimento “Pelos diretas Já”, que chegou a reunir num grande comício em São Paulo, em 16 de abril de 1984, cerca de 1.700 milhões de pessoas. Tais eventos se disseminaram pelo Brasil como todo, de Norte a Sul. A Emenda Dante de Oliveira que re-

estabelecia eleições diretas não foi aprovada no Congresso Nacional e em 1985 foi eleito pelo Colégio Eleitoral o Presidente Tancredo Neves, tendo como Vice-Presidente José Sarney:

Então pelas vias transversais da “revolução passiva”, o Brasil tornou-se uma sociedade “ocidental”. (COUTINHO, id. p.125)

Logo, o conceito de Estado ampliado é uma possibilidade importante de análise da realidade brasileira, guardando suas especificidades.

Na atualidade, as discussões sobre o Estado, de um modo geral giram em torno de, pelo menos, duas posições: A primeira, uma vertente defendida pelos segmentos mais progressistas, onde se incluem Francisco de Oliveira, Emir Sader, Gaudêncio Frigotto e alguns movimentos organizados como o MST, que considera o Estado como essencial porque representa a possibilidade do asseguramento e garantia dos direitos de cidadania e por isso há necessidade de alargamento de suas fronteiras e se direciona para a necessidade do Estado servir ao bem-comum, via planejamento de políticas públicas sinalizadas para as demandas da sociedade no exercício de sua função social pública. (Estado social).

Uma outra vertente que defende a diminuição do tamanho do Estado, representada por Bresser Pereira (1998), Reis Velloso (1988), prescrições objetivadas no Consenso de Washington, porque a sociedade civil organizada têm maiores condições de propiciar e estimular o atendimento às necessidades sociais, considerando as expectativas e iniciativas individuais, com uma nova alternativa (Estado Mínimo). A

primeira vertente reserva ao Estado, além de outras funções, um caráter público efetivo, porque nem tudo que é estatal tem sido público no Brasil e vice-versa, porque há outros espaços públicos construídos na luta por melhores condições de vida, dentre outros. Tome-se como exemplo do estatal não público, as escolas de educação básica mantidas pelo Estado, que não exercem seu papel, ao não oferecer um ensino de qualidade a todos que a ela procurem.

Há, por outro lado, organizações privadas que desenvolvem ações públicas como o Movimento Rural dos Trabalhadores Sem Terra -MST, Central Única de Trabalhadores - CUT e Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos – DIEESE por exemplo, e alguns outros movimentos sociais que, na luta, vem contribuindo para a conquista de alguns direitos dos trabalhadores brasileiros. Nesse momento se incorpora uma outra discussão essencial para o estabelecimento de nexos entre o público não estatal e a gestão escolar, que se refere à sociedade civil (entendida como o Terceiro Setor) na orientação neoliberal.

Uma outra questão nos inquieta, o que efetivamente é este “público”? No sentido dicionarizado pode ser usado como adjetivo, qualificando algo, aí seu significado é de relativo à governança de um país; que serve para o uso de todos, dentre outros. Como substantivo refere-se ao povo em geral. Verifica-se que em todas as acepções se refere a todos, indistintamente. O termo “privado” significa particular, de uso restrito, em contraposição ao público.(Bueno, 1972).

Já as categorias “público e privado” possuem significados diferentes, dependen-

do da época, expressando concepções de mundo distintas. Na Grécia Antiga, o privado era relativo à família e o público se referia à política, o ambiente da vida social, onde não existia a liberdade:

...em que a força e a violência eram justificadas em termos de luta para vencer a necessidade. Assim, subjugar escravos, reinar sobre eles e a família era algo inteiramente aceitável como condição para libertar-se da necessidade e alcançar a liberdade. (BRUNO, 2002. p. 20)

O público, na Grécia, entendido como o comum, é o mundo criado pelos homens em inter-relação, onde só podiam se incorporar os homens livres, porque só estes eram iguais, por terem condições de comandar, eram constituídos pelos senhores, os gregos homens, excluindo as mulheres, os bárbaros - os estrangeiros. Só participavam da *polis* das cidades-Estado, os cidadãos.

Nas sociedades modernas, por exemplo, o público está relacionado à governança de um país, ao poder público, ao Estado, portanto. A categoria "privado" significa particular, que se distingue do público. Na sociedade capitalista, o público é contraditoriamente privado. Há uma relação de promiscuidade entre tais esferas. Trata-se de organizar o poder privado (de uma classe) na forma de poder público.(Estado). O Estado brasileiro, historicamente, tem sido privatizado, porque representa os interesse de uma classe hegemônica. As políticas públicas têm surgido a reboque do econômico e em geral visam a corrigir distorções causadas pelas políticas anti-sociais de desenvolvimento capitalista.

O padrão de financiamento público brasileiro, por meio de políticas de interven-

ção para reprodução do capital e da força de trabalho têm se expressado, por diferentes mecanismos: renúncias de impostos e taxas, os incentivos fiscais, creditícios, alfandegários, subsídios para ciência e tecnologia, programas destinadas a necessidades básicas da população, como educação, saúde, habitação, transporte, seguro desemprego, dentre outros. Hoje, em menores proporções este padrão perdura, com tendência a ser ampliado com o denominado público não-estatal. O empresariado brasileiro sempre se valeu do Estado para resolver suas crises e aumentar suas lucratividades: veja-se o socorro aos usineiros do Nordeste, aos bancos, dentre outros. Na verdade, a apropriação dos lucros é privada e a socialização do financiamento é pública, com os recursos da nossa riqueza social, que é pública, num cenário em que tudo é transformado em mercadoria, adquirível no mercado.

Para Oliveira (1981), a conversão do Tesouro Público em pressuposto da atividade econômica, com uma profunda imbricação do Estado com as grandes corporações transnacionais que é a característica mais saliente do capitalismo atual e do Estado moderno, confundindo as fronteiras entre o público e o privado, daí a crise do capital significar a crise do Estado. Provavelmente sem a "mão amiga" do Estado, o Brasil não teria chegado a ser a 8ª economia mundial. Foi durante a ditadura que o País mais cresceu economicamente.

A sociedade civil transformada ideologicamente em Terceiro Setor passou a fazer parte das agendas de discussões a partir dos anos noventa, com a reestrutu-

ração capitalista no Brasil, ingressando neste, por meio das prescrições do Consenso de Washington², para publicização, enquanto transferência de questões públicas de responsabilidade do estado para a esfera privada. (MONTAÑO, 2002). Observase que a sociedade civil é compreendida no terreno das abstrações, e enquanto tal, opõe-se ao Estado, defendendo que ela poderá e deverá, por conta própria, tomar iniciativas e desenvolver ações de interesse comum, sem esperar pelo paternalismo desse aparelho de poder, que é o Estado. (BRUNO, op. cit. p. 27).

Em decorrência da situação de carências acentuadas vividas pelos segmentos menos favorecidos, ao lado da elevação dos níveis de violência, da depredação da natureza e dos valores humanizantes, como a ética, a responsabilidade, a justiça e a solidariedade, esta última hoje entendida muito mais como uma disposição altruísta, voluntarista, da boa vontade do indivíduo, de uma organização ou empresa, já virou senso comum a necessidade se buscar as parcerias da empresa privada, das ONGs para desenvolver ações de mitigação ou resolução das questões sociais. Houve, portanto, um deslocamento de uma solidariedade social politizada para outra representada pelas Organizações Não Governamentais:

Tecnicamente formuladas, com os governos, dispensando a base ampliada da participação popular. Desse modo, diferentes práticas de responsabilização e compromisso desenham um conflito potencial que diferencia internamente as múltiplas organizações que constituem a emergência daquilo que se entende por sociedade civil no Brasil... (PAOLI, 2002 p. 378).

Os ideólogos da emergência do Terceiro Setor como remédio poderoso para superação da crise do Estado utilizam-se de argumentos convincentes para demonstrar que a participação solidária é a única chance para que todos se unam em benefício do bem comum, onde cada um deve fazer sua parte, a partir da recontextualização de conceitos como participação, controle social, autonomia, descentralização, há muito buscados pelas esquerdas brasileiras, capturando assim até alguns intelectuais antes altamente críticos, que a discordância hoje, chega a ser um desafio ou algo ultrapassado.

Tais orientações se materializaram em reformas, que no Brasil a partir dos anos 94 foram direcionadas pelo Ministro Bresser Pereira, que defende ardentemente o projeto do governo. Para operacionalizar a denominada publicização, foram definidas centralmente três medidas, como parte das reformas, consideradas por ele como indispensáveis para seus objetivos: **a descentralização, a organização social e a parceria.** (BRESSER PEREIRA, 1998).

As reformas propostas e quase todas já implementadas até agora no Brasil, encaminham na direção do encolhimento do Estado em sua função social, em favor da empresa privada, ou seja, é o Estado mínimo para atender os direitos de cidadania e máximo para apoiar e/ou beneficiar o capital:

... a reforma do estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens

e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse movimento. (NETO ET ALMEIDA, 2000, p. 37)

Para Montañó (op. cit p. 205), o Terceiro Setor envolve muitas instituições e organizações, como ONGs sem fins lucrativos, instituições filantrópicas, empresas cidadãs e outras. Já havendo no Brasil registradas 400 mil ONGs, 4 mil fundações e 220 mil entidades ditas “sem fins lucrativos”. Portanto, não é algo a subestimar, mas tentar desvendar seus meandros e trilhas.

Hoje, é certo que a sociedade civil mudou estando mais organizada e em condições de desenvolver com eficiência/eficácia políticas públicas e tem condições de exercitar o controle público do Estado, embora contraditoriamente algumas relacionadas aos movimentos de trabalhadores, vêm sendo refreadas, sistematicamente, minando seus espaços públicos de ação política. Nesse particular, precisamos intermediar a discussão enfatizando que há diferenças significativas entre as próprias organizações da sociedade civil, cujos perfis são muitas vezes radicalmente divergentes, distanciando-se uma das outras, sendo bastante heterogêneas política e socialmente. Por exemplo, não se pode comparar instituições como o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Rio de Janeiro), o DIEESE, as diversas fundações de empresas privadas, os movimentos ecológicos, os Movimentos dos Sem-Teto ou Sem Terra e a União Democrática Ruralista. O único ponto em comum dentre todas é pertencerem à esfera privada, enquanto organizações não governamentais.

Para tentar costurar a discussão,

buscaremos enveredar pela história recente do Brasil para compreendermos as origens dessa nova pauta em que se inclui necessariamente o papel das ONGs como uma alternativa de mitigação da crise estrutural vivida pelo capitalismo moderno hegemônico no mundo, na sua fase de reestruturação produtiva.

Nos anos oitenta, a atmosfera democrática que invadiu o Brasil trouxe ao cenário de luta a incorporação de novas pautas de discussão das forças de oposição ao regime autoritário instalado desde 1964, como a questão da importância da sociedade civil para superação da ordem vigente. A concepção de sociedade civil era bastante abrangente, englobando tudo que não era do Estado, considerando desde forças políticas, movimentos eclesiais de base, passando pelas organizações sindicais combativas até instituições de empresários mais progressistas que se opunham ao regime autoritário. Todos como atores essenciais na volta à democracia. Na verdade, a sociedade civil significava resistência à ditadura e ainda não se incorporava no conceito de Terceiro Setor, este hoje associado à idéia de “sem fins lucrativos e não governamental” o que, para Fernandes (1994, p. 32):

São palavras articuladoras, mais do que conceitos objetivos. Dizer ‘sociedade civil’ supõe uma cultura democrática que ainda está por ser estabelecida. Pensar o “terceiro setor” significa reunir sob uma mesma classe conceitual atividades tão distintas que, no passado, costumavam ser vistas como contraditórias ou mesmo antagônicas.

Consideramos uma articulação frágil e frouxa para dar conta da complexida-

de da questão do Terceiro Setor, porque envolve instituições e organizações variadas que diretamente podem não visar lucros, mas no limite, o essencial para algumas é justamente a expansão de seus consumidores, como é o caso, por exemplo, dos programas de responsabilidade social desenvolvidos por grandes empresas. Além do que contribuem para redução da idéia de público a duas categorias apenas, a dos consumidores e dos empregados de suas empresas.

Para Marx (1982), a expressão sociedade civil surgiu no século XVIII e é ao um mesmo tempo, fonte e expressão do domínio da classe burguesa e que depois a organização que resulta do intercâmbio e relações e que constitui em qualquer época as bases do Estado foi também designada pela mesma terminologia. Portanto, Gramsci (op. cit.) aponta noutra direção afirmando que a sociedade civil, contraditoriamente, nas suas formas de organização, pode participar da construção da hegemonia para as classes subalternas. É neste sentido que estamos tentando desvelar a relação entre o público não estatal e gestão escolar democrática, começando por fazer um recorte histórico.

A luta pela democracia no Brasil dos anos de exceção se pautava nas formas clássicas de exercício da cidadania política, por meio de partidos políticos e eleições diretas, como se isso bastasse para se ter uma sociedade democrática, onde os sujeitos pudessem participar do processo de decisão sobre seus destinos, sobretudo aqueles que sempre estiveram excluídos da participação e, conseqüentemente pudessem ver atendidas

as demandas por políticas públicas. Além disso, as esquerdas entraram despreparadas na luta política dos anos oitenta, sem possuir um projeto nacional, em contraposição ao processo hegemônico neoliberal, sem se dar conta de que a democracia de mercado não distribui riquezas e nem garante os direitos de cidadania.

Conforme já analisamos anteriormente, os partidos políticos tinham no Movimento Democrático Brasileiro – MDB, o celeiro de todas as forças de oposição ao regime vigente no Brasil, à época, que envolvia desde políticos conservadores, liberais e intelectuais de esquerda, que se uniram em torno da bandeira das eleições diretas e democracia. (COUTINHO 1984).

Com a ampliação da abertura democrática, via eleições de prefeitos e governadores supostamente comprometidos com o projeto democrático, as contradições e ambigüidades dessas forças eclodiram, dada a variedade de interesses, agora mais visíveis entre atores de diversas matizes político-ideológicas. As respostas que a sociedade desejava não tinham condições de ser dadas. As demandas sociais expressas pelo conjunto dos trabalhadores e da classe empresarial se chocaram por representarem interesses opostos, até então não revelados no movimento de oposição ao regime ditatorial, de vez que todas as correntes de oposição se uniam em um mesmo bloco. (COUTINHO, op. cit.).

Os diferentes atores aliados na luta pela democratização brasileira, até meados dos anos oitenta, com a volta das eleições diretas, garantia dos direitos civis se distanciam e se expressam pelos seus interesses:

os “empresários progressistas” não vêm razões para qualquer cooperação; o “sindicalismo autêntico” passa a se ocupar de suas questões corporativas diante à precarização crescente do trabalho (COSTA, 2002) e ao desemprego estrutural.

Até mesmo dentro da própria sociedade civil mais ampla, seus diversos segmentos demonstram interesses diferenciados nem sempre compatíveis ou quase sempre incompatíveis entre si, como o movimento ecológico, o movimento dos negros, das mulheres, dos trabalhadores rurais e dos ruralistas. Cada vez mais se visibilizando as disputas de projetos que se contrapõem, ainda que com discursos similares, porque não se deve perder de vista que se vive numa sociedade capitalista cindida em classes sociais e, portanto, a sociedade civil engloba classes diferenciadas. Mesmo dentro de alguns movimentos, como o das mulheres, o ecológico há posições antagônicas, a ligação se dá apenas pela questão do gênero, de etnia, da preocupação com a natureza. É um terreno pantanoso e ambíguo, para demarcar as ações de intervenção em direção da substituição do espaço público, representado pelo Estado.

COSTA (2002) em seus estudos sobre o público não estatal destaca alguns pontos importantes sobre as organizações da sociedade civil, como esfera diferente do Estado e do mercado, cujo campo de ação é multifacetado e complexo, com ênfase em suas diferenças e formas múltiplas com que estabelecem relações com outros agentes sociais, assim resumidos:

- a crítica neoliberal contra o Estado intervencionista;

- a criação de inúmeras ONGs, muitas vezes até em substituição do Estado, disputando poder para ser aquinhado com recursos públicos, gerando a competição com outras instituições, obrigando estas últimas a barganharem parcerias muitas vezes nocivas à sociedade civil;
- as parcerias de responsabilidade social das empresas, que servem, de modo geral, como instrumento para a elevação das vendas, com o aumento dos consumidores;
- a atuação do governo federal na regulamentação do Terceiro Setor, criando critérios e condições específicas para que instituições possam ser consideradas de interesse público, com vistas a aproveitar os recursos mobilizatórios da sociedade civil, transferindo a responsabilidade estatal para as instituições privadas, com seus problemas criados pela carências financeiras e co-responsabilizando-as pelos insucessos;
- a internacionalização de muitas ONGs que passam a ser orientadas de fora para dentro do País.

Como se pode observar, a questão do Terceiro Setor está envolvida num emaranhado de cenários, atores sociais e movimentos, que nos remetem ao nosso ponto de partida destas reflexões, que é a relação entre o público não estatal e a gestão democrática da escola, para tentar visibilizar os nexos existentes, que aparentemente inexistem.

Veja-se, portanto, a partir de 1988, por conta das prescrições Constitucionais e orientações de descentralização, autonomia e parcerias, algumas medidas de democrati-

zação da gestão foram incorporadas nas escolas públicas, dentre as quais se destacam: as eleições diretas para diretor escolar, a criação de colegiados escolares em cada escola, a indicação de formulação coletiva do projeto político-pedagógico; maior autonomia com a liberação de recursos financeiros diretamente para as unidades educacionais, dentre outras.

Há diversos problemas em tais orientações às Escolas: Primeiro, a obrigatoriedade de implementação de tais medidas acaba por invalidar suas finalidades de democratização da gestão, porque não se impõe democracia, constrói-se, conquista-se. Nesse particular, nossas pesquisas revelam que efetivamente tais medidas passam a ser meras formalidades legais, mas, ao mesmo tempo parecem estar servindo para a consecução de um novo modelo de escola, na direção de se transformar numa instituição empreendedora e competitiva, tal qual as empresas de sucesso.

O estado brasileiro juntamente com a iniciativa privada e instituições como Undime, Consed e Unesco têm impulsionado citada direção, com a criação de diferentes mecanismos, como, por exemplo o Prêmio nacional de referência em gestão escolar, cujo objetivo precípuo oficial é melhorar a gestão e qualidade do ensino, para que as escolas incorporem uma cultura da auto-avaliação e práticas bem-sucedidas de gestão e especialmente uma cultura gerencial. No Sistema Estadual de Ensino, por intermédio da Secretaria Executiva de Educação – SEDUC hoje, no Pará muito vem se falando e se defendendo e até implementando ações nas escolas de “em-

preendedorismo” (criar caminhos para o sucesso)³, como saída para a escassez de postos de trabalho e melhoria das condições de vida, sobretudo das populações menos favorecidas, tradicionais usuários das escolas públicas. Já foram realizadas palestras e reuniões para os gestores escolares estaduais estimularem em suas unidades, tais princípios.

Os Conselhos Escolares ou qualquer outra Unidade Executora⁴ com personalidade jurídica, como uma espécie de organização no padrão de ONGs devem se responsabilizar pela decisão e execução das ações escolares e, sobretudo pela captação de recursos que lhes assegure a manutenção das unidades escolares e na medida em que conseguem ter sucesso em tal meta, são colocados pelo Estado, como vitrines para as outras unidades, no estímulo à competição, por meio de diferentes estratégias, como a criação de ranking, prêmios de gestão, etc, obrigando as escolas a funcionarem como organizações sociais e buscarem qualquer tipo de parcerias, que muitas vezes chegam a ferir suas autonomias, em nome da melhoria de suas condições materiais.

Os argumentos embaixadores da criação desses colegiados são, dentre outros, pela emergência de tornar a gestão mais ágil, flexível e eficiente, bem como para aumentar a participação dos cidadãos e propiciar o controle social do público. (BRASIL/FNDE, 2003).

As Unidades Executoras, no caso do Pará, os Conselhos Escolares além de serem responsáveis pela gestão administrativa, financeira e pedagógica dos recursos advindos dos cofres públicos e da comuni-

dade escolar, de entidades privadas e de campanhas escolares poderão buscar a captação de recursos para suas unidades, em complementaridade e/ou substituição do Estado.(BRASIL, 1997).

Na verdade, tais Conselhos Escolares poderão servir de mantenedores da unidade escolar, no melhor exemplo de ONGs, do Terceiro Setor. Isto poderá gerar o serviço público não estatal e o Estado poderá ter espaços objetivos para se desobrigar de sua responsabilidade com a educação. O Programa Dinheiro Direto na Escola é um exemplo emblemático dessa ideologia de

abertura e fomento às ações em parcerias, criado em 1995, como programa de assistência financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE aos Sistemas Públicos de Ensino, para o atendimento à escolaridade obrigatória pela Constituição (o fundamental). É destinado às escolas públicas, além das escolas de educação especial, mantidas por Organizações Não-Governamentais, desde que registradas no Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS. Varia de R\$600,00 até R\$-19.000,00 divididos entre despesas de custeio e capital, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Recursos do PDDE conforme número de alunos Matriculados - Região Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Nº de alunos por Escolas	Custeio R\$ 1,00	Capital R\$ 1,00	Total R\$ 1,00
De 21 a 50	600	-	600
De 51 a 100	1.300	-	1.300
De 101 a 250	2.300	400	2.700
De 251 a 500	3.200	700	3.900
De 501 a 750	5.300	1.000	6.300
De 751 a 1.000	7.500	1.400	8.900
De 1.001 a 1.500	8.600	1.700	10.300
De 1.501 a 2.000	12.000	2.400	14.400
Mais de 2.000	16.000	3.000	19.000

Fonte: Resolução nº. 03/97 (FNDE)

Obs: Para as demais regiões o valor máximo é de R\$14.500,00

Seus recursos provêm do salário educação, como principal fonte e são distribuídos nas unidades escolares anualmente, em única parcela, segundo o número de alunos matriculados. Em pesquisa realizada⁵, os dados revelaram que os sujeitos escolares consideram o financiamento escolar

muito importante para a manutenção, desenvolvimento e melhoria das condições de instalações e de trabalho das escolas, em seu cotidiano.

O PDDE é um exemplo, como já nos reportamos anteriormente, de descentralização estímulo às parcerias, sobretudo

por dois motivos: primeiro, porque os recursos repassados são reduzidos, não cobrindo as necessidades da escola e, segundo, porque a autonomia concedida aos colegiados impulsiona-os para a busca pela captação de novos recursos capazes de viabilizar a manutenção das unidades escolares para se autofinanciarem, num processo de descentralização da operacionalização das ações da Escola, numa nova forma de administração pública, calcada no modelo gerencial da empresa privada, que tem como princípios a eficiência, a eficácia e a produtividade. Tal direcionamento poderá trazer sérias implicações para o processo de democratização da gestão escolar

Por outro lado, contraditoriamente, se esses colegiados escolares funcionarem efetivamente como espaço de decisões coletivas na Escola podem enfrentar tais relações com organização capaz de pressionar o Estado para o atendimento de suas demandas e garantia de um ensino público de qualidade para todos, além de desempenharem um papel educativo político da mais alta relevância, na luta pelas transformações sociais. Pode ser um importante espaço de controle social.

Tais medidas implantadas (Conselhos Escolares com personalidade jurídica, as parcerias) podem representar uma forma de retirada das condições para que os sujeitos escolares possam decidir efetivamente seus destinos, num processo de construção democrática participativa, porque quem financia determina suas condicionalidades e regras, que deverão ser obedecidas, sob pena de sofrerem sanções, por

descumprimentos dos contratos, similar à relação entre entes comerciais. Isto, entretanto, não significa ser contrário às parcerias, a discordância se dá quando essas servem para substituir a presença do Estado e assim dificultarem a gestão escolar democrática, porque quem financia define suas prioridades, o que é diferente quando os recursos são públicos, advindos de nossa riqueza social, ainda que também definam suas orientações. Mas, o ponto principal é a despolitização dos espaços de participação existentes na escola.

A nosso ver, o mais preocupante da transformação dos direitos em serviços, de interesse comum, que podem ser realizados pelos parceiros privados é o empobrecimento político, porque a benfeitores só se agradece pelas regras civilizadas de bem viver na sociedade, sem necessidade de embate, da luta, podendo gerar uma figura passiva e não um cidadão participativo, como sinaliza Paoli (op. cit. p. 386):

... as ações que se movem longe do amplo debate político que costuma aparecer, em qualquer teoria política moderna, como a fonte de criatividade antagônicas e dialogantes que formam o centro de uma decisão pública e democrática sobre a alocação dos recursos materiais e simbólicos de uma sociedade.

Sai-se, portanto, do campo da luta política pela cidadania efetiva e justiça social para um ativismo civil voltado para a solidariedade social, com tempo e espaço marcado, despolitizada, bem diferente da luta por direitos sociais, porque estes se exigem e aqueles se agradece, com gratidão. A solidariedade passa a ser sinônimo de cidadania. Está havendo no Brasil, uma

substituição das ações do Estado pela atuação das ONGs, sobretudo nas áreas de saúde pública e da educação, que devem ser responsabilidade do Estado, prescritas em Lei. A sociedade civil organizada, em suas diferentes frentes, está atuando no campo da solidariedade social.

Para Sader (2000, p.83), "reafirmar a importância do Estado não se confunde com uma nostalgia do Estado tradicional...", porque efetivamente há nuances diferentes hoje, mas as condições perversas, violentas e contraditórias das instituições capitalistas permanecem. O capitalismo vive em processo de inovação, exatamente para se manter, daí defender-se a importância do Estado para minimizar seus impactos.

Aliás, considera-se a sociedade civil, por meio de suas formas de organização, com possibilidades de participação no controle do Estado e na construção de condições para as transformações sociais, enquanto espaço de lutas.

As associações da sociedade civil constituem apenas uma força propulsora de transformações no arcabouço institucional democrático, o qual deve sofrer permanentemente aperfeiçoamentos e adaptações, se se pretende atenuar as tensões inevitáveis entre lei e a ordem, as instituições democráticas e reivindicações sociais em mutação. (MONTAÑO, op. cit.)

Para Coutinho, citando Gramsci (2002), o movimento social é espaço de alternativas como uma luta de tendências, cujo fim não se encontra definido por nenhum determinismo econômico, mas resulta da luta entre vontades coletivas e organizadas.

Portanto, as organizações não governamentais são instituições importantes para

a sociedade e para as mudanças requeridas pelo conjunto dos trabalhadores, mas não são as identificadas com as relações de mercado, como as fundações empresariais ou outras similares, com seus programas de responsabilidade social, focalizados no aumento de consumidores, com suas belas campanhas solidárias veiculadas na mídia hegemônica, ao mesmo tempo que sonegam impostos, pagam salários indígnos e exploram seus trabalhadores.

Refere-se a um outro tipo de organizações não governamentais ou outra forma de organização da esquerda social, como se refere Stédile (líder do MST), em entrevista recente, concedida à Revista Crítica Social, onde as identifica como pertencentes a setores pastorais da Igreja, a movimentos populares, a agrupamentos políticos até aos intelectuais, dentre outros, desde que participem do processo de luta para as mudanças da sociedade vigente, mantendo assim seu caráter público, em direção a um projeto comum. Tais organizações podem atuar no reforço a políticas públicas na área social, com sua capacidade de auto-organização com a criação de espaços públicos próprios onde desenvolvem suas ações públicas.

Esse movimento de luta encampado pelo denominado "Terceiro Setor", numa outra perspectiva e circunstâncias, poderá contribuir para o controle social do Estado, o que:

...irá requerer igualmente o consciente cultivar – não em indivíduos isolados, mas em toda a comunidade de produtores, qualquer que seja sua ocupação – de uma incomprometível consciência crítica,

associada a um intenso compromisso com os valores de uma humanidade socialista...(MÉSZÁROS, 1987 p. 72).

Precisamos continuar na luta, pelo fortalecimento de espaços públicos, nos quais os Conselhos Escolares poderão ser incluídos como um *locus* importante, para estimular o controle democrático da escola, com vistas nas transformações requeridas por amplos segmentos da sociedade, para que possamos re-constituir o *público* em novas bases democráticas:

Ao se tornar “obra de todos e de cada um”, o público deixa de ser confundido simplesmente com os aparelhos do Estado e da burocracia. Na óptica da democracia popular, ser público é diferente de agir “em público”, de entrar na esfera pública, não se limita a ser interlocutor de uma “razão comunicativa” lingüisticamente correta. Além das demonstrações verbais e administrativas, o público popular é o conjunto das práticas sociais que criam uma comunidade ético-política onde se superam concretamente as injustiças, a exploração, a exclusão e se reparte o trabalho, a produção, a distribuição de bens do planeta, o acesso igualitário ao conhecimento mais avançado. (SEMERARO, 2002, p. 222)

Notas

¹ Ideologia para Gramsci é entendida como “o significado mais alto de uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (GRAMSCI, 1981, p. 16).

² Expressa-se por intermédio de um conjunto de princípios de desenvolvimento econômico, enquanto recomendações aos países. São 10 seus princípios de política econômica, sintetizados em orientações políticas: reformas macroeconômicas incluindo a fiscal; racionalização e controle dos gastos públicos; liberação financeira; liberação de importações, redução de tarifas alfandegárias; incentivo a indústrias competitivas; estímulo à iniciativa privada, por meio das privatizações e investimentos diretos; desregulamentação e garantias de direito de propriedade.

³ Uma associação, sem fins lucrativos (também chamada de Associação de Pais e Mestres), Caixa Escolar, Conselho Escolar, Círculo de Pais e Mestres, Cooperativa Escolar, etc) composta por pessoas da comunidade, interessadas em promover o bom funcionamento da escola pública e melhorar a qualidade do ensino, com participação ativa e sistemática na sua gestão. (BRASIL, 2002, p.8).

⁴ ... mesmo não existindo emprego para todo mundo, existem, de fato, diversas oportunidades no mercado, mas que só podem ser percebidas se a pessoa tiver um olhar empreendedor, habilidade para realizar marketing pessoal, vender seu próprio negócio e saber cultivar uma rede de relacionamentos”. (BRAGA, RYON, 2004, p.7).

⁵ Trata-se de pesquisa nacional sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, parcialmente financiada pelo CNPq, cuja coordenação geral é da Prof. Dra. Vera Peroni da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Referências

BENJAMIN, César. Introdução. BENJAMIN, César et ELIAS, Luís Antônio. (orgs.) *Brasil: crise e destino* (entrevistas com pensadores contemporâneos). São Paulo: Editora Expressão Popular, 2000.

BUENO, Silveira. *Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Fortaleza, 1972.

BRAGA, Ryon. O futuro Profissional de nossos alunos: para onde caminha o mercado de trabalho? Linha Direta: educação por escrito. *Empreendedorismo*: um novo passo em educação. Belo Horizonte-MG: Rona editora, n° 71, fevereiro de 2004. (Revista mensal da UNESCO)

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução FNDE/CD*, n° 3, de 04/03/1997. Brasília: FNDE, 1997.

_____. *Informativo n° 1 de 2002 PDDE. Orientações básicas sobre: processos de adesão ao PDDE e de habilitação das UEx*, a elaboração e encaminhamento de prestação de contas. Brasília: FNDE, 2002.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma do Estado para a Cidadania. A reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34, 1998.

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação: onde procurar o democrático. OLIVEIRA, Dalila Andrade, ROSAR, Maria de Fátima Félix. (org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002 p. 17-38.

CASTRO, Cláudio de Moura. *Educação brasileira consertos e remendos*. Rio e Janeiro: Rocco, 1995.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa – Caxambu-MG: ANPED, 05/10/2003. Internet www.anped.br

COSTA, Sérgio. *As cores de Ercília*: esfera pública, democracia, configurações pós-nacionais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci*: Um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

_____. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. FÁVERO, Osmar, SAMERARO, Giovanni. (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002, p. 11-39

FENANDES, Rubem César. *Privado, porém pública*: o terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho e RISCAL, Sandra Aparecida. A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o estado fiscal no Brasil. OLIVEIRA,

Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Félix. *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da História*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

MARX, ENGELS. *A Ideologia Alemã*. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982.

MÉSZÁROS, István. *A necessidade do controle social*. Tradução Mário Duayer. São Paulo: Ensaio, 1987.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.

NETO, Antonio Cabral e ALMEIDA, Maria Doninha. Educação e Gestão descentralizada: Conselho Diretor, Caixa Escolar, Projeto Político-Pedagógico. *Em Aberto*. v. 17, n. 72, Brasília: INEP, 2000.

OLIVEIRA, Francisco de. *Queda da ditadura e democratização do Brasil*. FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

_____. *Elegia para uma re(li)gião*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PAOLI, Maria Célia. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. SANTOS, Boaventura de Souza (org.) *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 373-418.

SADER, Emir. *Brasil: Crise e destino: entrevista com pensadores contemporâneos*, São Paulo: Editora Expressão Popular, 2000.

SEMERARO, Giovanni. Recriar o público pela democracia popular. FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs.). *Democracia e Construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

STÉDILE, João Pedro. *Ser esquerda social significa construir um projeto alternativo e popular que transforme a nossa sociedade*. Entrevista concedida a Achille Lollo, Revista Crítica Social, nº 2, Rio de Janeiro: ADIA, julho/setembro 2003.

VELLOSO, João dos Reis. *Um país sem projeto: a crise brasileira e a modernização da sociedade: primeiras idéias*. Fórum Nacional: Idéias para a modernização do Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

Recebido em 03 de setembro de 2004.

Aprovado para publicação em 01 de novembro de 2004.

Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) no contexto de redefinição do papel do Estado

Maria Ângela Bariani de Arruda Fachini*

Regina Tereza Cestari de Oliveira**

* Mestre em Educação pela UFMS. Professora e Técnica Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

e-mail: angelafachini@terra.com.br

** Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Programa de Pós-Graduação-Mestrado em Educação da UCDB.

e-mail: reginacestari@ucdb.br

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir os fundamentos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), como expressão da política educacional brasileira empreendida nos anos 1990, no contexto de redefinição do papel do Estado, para, em seguida, descrever o processo de implantação deste Programa nas redes municipal e estadual de ensino de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1995 a 2002.

Palavras-chave

Reforma do Estado; Política Educacional; Programa Dinheiro Direto na Escola.

Abstract

The aim of this article is to discuss the fundamentals of the "Money Direct to the School Program" as an expression of Brazilian educational politics undertaken in the decade of the 90s, within the context of the redefinition of the role of the State, in order to follow this up with the description of the implantation process of this Program in the municipal and state teaching networks in Campo Grande, state capital of South Mato Grosso, in the period between 1995 and 2002.

Key words

State reform; educational politics; Money Direct to the School Program.

Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) no contexto de redefinição do papel do Estado

O ponto de partida para o desenvolvimento da temática deste artigo é o entendimento de que política educacional, “diz respeito às medidas que o Estado, no caso o governo brasileiro, toma relativamente aos rumos que se deve imprimir à educação no país. No âmbito do organograma governamental, essas medidas se situam na chamada ‘área social’, configurando, pois, uma modalidade da ‘política social’” (SAVIANI, 1998, p. 1). De modo específico, essas medidas materializam-se em decretos, leis, resoluções, planos, projetos, programas, entre outros.

As políticas educacionais brasileiras dos anos 1990 para melhor compreensão devem ser vistas no contexto global do capitalismo, da crise econômica e política dos anos 1970-1980, que se expressa em uma série de mediações até a nova organização da ordem mundial, claramente perceptível a partir desses anos marcados por intenso processo de globalização da economia, da cultura e das formas de vida.

Como nos diz Ianni (1999, p. 13):

Está em curso o novo surto de universalização do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório. O desenvolvimento do modo capitalista de produção, em forma extensiva e intensiva, adquire outro impulso, com base em novas tecnologias, criação de novos produtos, recriação da divisão internacional do trabalho e mundialização dos mercados. As forças produtivas básicas, compreendendo o capital, a tecnologia, a força de trabalho e a divisão transnacional do trabalho, ultrapassam fronteiras geográficas, históricas e

culturais, multiplicando-se assim as suas formas de articulação e contradição.

O Plano Diretor da Reforma do Estado

Nesse contexto, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso apresenta, em 1995, o documento Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)¹ brasileiro elaborado pelo extinto Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), em que afirma:

O grande desafio histórico que o País se dispõe a enfrentar é o de articular um novo modelo de desenvolvimento que possa trazer para o conjunto da sociedade brasileira a perspectiva de um futuro melhor. Um dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar (BRASIL, 1995a, p. 5).

E continua:

É preciso agora, dar um salto adiante no sentido de uma administração que chamaria de ‘gerencial’, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna ‘cliente privilegiado’ dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995a, p.6).

Conforme explicitado na proposta da Reforma do Estado, utilizando as palavras de Peroni (2003, p. 60),

o cidadão é adjetivado, é o cidadão-cliente, o que, portanto, de acordo com as leis de mercado, não inclui todos os cidadãos,

pois os clientes dos serviços do Estado serão apenas os contemplados pelo núcleo estratégico e por atividades exclusivas. As políticas sociais não serão contempladas, pois são considerados pelo Mare, serviços não-exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não-estatal ou privada (...).

A necessidade da Reforma do Estado brasileiro é justificada, no documento, como uma saída para a crise de ordem fiscal devendo ser entendida “dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995a, p. 11).

No entanto, é preciso assinalar que “(...) a crise não é apenas econômica, mas também política e social, sendo, portanto, indiscutível a centralidade do problema do Estado e da luta de classes. Estamos em meio a uma crise estrutural que não abarca apenas um aspecto” (PERONI, 2003, p. 65).

O Plano deixa claro que reformar o Estado significa “transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais”. Salienta, ainda, um outro processo: “a descentralização da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder do Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica”, denominando esse processo de “publicização” (BRASIL, 1995a, p. 11-12).

Nos termos de Bresser Pereira (1998,

p. 61) “uma outra forma de conceituar a reforma do Estado em curso, é entendê-la como um processo de criação ou de transformação de instituições de forma a aumentar a governança e a governabilidade”, destacando três elementos: a **privatização** como um processo de transformar uma empresa estatal em privada; a **terceirização** um processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares e a **publicização**, de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal.

E acrescenta:

O resultado dessa reforma será um Estado mais eficiente, que responda a quem de fato deve responder: o cidadão. Logo, será um Estado que estará agindo em parceria com a sociedade e de acordo com os seus anseios. Será um Estado menos voltado para a proteção e mais para a promoção da capacidade de competição. Será um Estado que não utilizará burocratas estatais para executar os serviços sociais e científicos, mas contratará competitivamente organizações públicas não-estatais (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 89).

O referido Plano explicita, claramente, a existência de um campo público não-estatal, em que o Estado abandona o papel de “executor” ou prestador de serviços sociais, mantendo-se, entretanto, no papel de “regulador” e provedor. “Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade” (BRASIL, 1995a, p. 12).

É preciso aqui esclarecer a própria compreensão do que seja a “esfera do público”. Recorre-se, inicialmente, ao Novo

Dicionário Aurélio (1986) e verifica-se que o adjetivo **público** expressa: “do ou relativo, ou procedente ou destinado ao povo, à coletividade; que serve para uso de todos; comum; relativo à governança de um país; manifesto; notório”. Enquanto o adjetivo **privado** designa: “que não é público; particular; favorito; confidente”.

Diante desses significados, o termo **público**, que se origina do latim *publicu*, refere-se ao que é popular, aos interesses coletivos e o termo **privado**, por sua vez, do latim *privatu*, assume o sentido de negação em relação ao primeiro, e, assim, se opõe ao público.

As categorias **público** e **privado** de origem grega, porém que nos foram transmitidas em sua versão romana (HABERMAS, 1984), vão se alterando ao longo dos diferentes períodos históricos que expressam concepções de mundo distintas. Com a constituição da sociedade moderna, a categoria histórica **público** assume um outro significado, ou seja, relaciona-se ao poder público, que é o Estado.

Inicialmente, ao longo de toda a Idade Média, foram transmitidas as categorias de público e de privado nas definições do Direito Romano: a esfera pública como ‘res pública’. É verdade que elas só passam a ter novamente uma efetiva aplicação processual jurídica com o surgimento do Estado Moderno e com aquela esfera da sociedade civil separada dele (HABERMAS, 1984, p. 14-15).

Cabe esclarecer, também, qual o sentido em que se toma aqui o termo Estado. Trata-se do Estado enquanto instituição formada na modernidade para gerir o modo de produção capitalista que nasce da deca-

dência do modo de produção feudal, ou seja:

O Estado Moderno, ou o Estado nacional constitui-se com as tarefas de definir, ampliar e consolidar sua base territorial, o país; de instituir e fixar no país a nação, sua base humana, considerando-lhe unidade; de estabelecer, como cimentos dessa unidade, a língua, a cultura e a educação, tornando-as orgânicas em relação ao todo nacional; e de fornecer a legitimidade institucional da sociedade, considerada em seus aspectos políticos, econômicos e propriamente sociais, mediante o ordenamento jurídico” (CASTANHO, 2001, p. 22-23).

No sentido moderno, o Estado constitui-se na organização da sociedade para a produção capitalista, abarcando em uma dimensão ampla, o conjunto dos organismos públicos e privados de dominação burguesa. Esse entendimento corresponde à concepção ampliada de Estado desenvolvida por Gramsci (1984) segundo a qual “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção”. Assim, a noção geral de Estado abrange a sociedade política, correspondendo basicamente ao núcleo governamental que exerce o domínio legal através dos mecanismos de coerção sobre toda a sociedade, bem como a sociedade civil compreendendo os aparelhos privados de hegemonia.

Pelas considerações acima fica evidente que a sociedade política é constituída pelo conjunto dos organismos públicos mantidos pelo Estado (sociedade política). Segundo essa concepção, o governo não se confunde com o Estado, na medida em que não constitui o Estado no todo. Enquanto a sociedade civil abarca o conjunto dos aparelhos privados de hegemonia tanto da classe dominante como da classe trabalhadora.

Mas, o problema de fundo é então: o que existe de novo em torno do papel do Estado brasileiro e do conceito de público, no atual contexto histórico?

Na sociedade contemporânea, delimitar os conceitos de “esfera pública” e de “esfera privada”, requer um certo cuidado, pois como nos lembra Saviani (1985, p. 15), na sociedade capitalista, fundada na propriedade privada dos meios de produção, o público é sempre ainda que de modo contraditório, privado. “Trata-se, com efeito, de apresentar os interesses privados (da classe dominante) como expressão ‘genuína’ do interesse público (do conjunto da sociedade). Em outras palavras, trata-se de organizar o poder privado (de uma classe) na forma de poder público (o Estado)”.

Na verdade, o Plano Diretor da Reforma do Estado (1995) apresenta mudanças conceituais nas concepções de público e estatal, como analisam Gandini e Riscal (2002, p. 48-49) mostrando que “antes a noção de coisa pública era identificada com o interesse estatal, o que permitia ao Estado exercer seu controle ‘legal’ inclusive sobre setores da esfera privada”. Agora, com esse Plano “o que é denominado exclusivamente público é identificado como organização burocrática, o Estado que se apresenta prioritariamente como arrecador e controlador de impostos”

Essas mudanças conceituais podem ser evidenciadas, ainda, na afirmação de Cardoso (1998, p. 6-7) ao referir-se às propostas de um novo paradigma de governo, da seguinte forma:

Para ser simples e direto, todos eles partem de uma constatação: o mercado é uma

realidade inescapável, aloca recursos e benefícios sob o imperativo da eficiência capitalista, racionalizadora na técnica organizacional e produtiva (fundindo ciência, tecnologia e organização da produção) e acumuladora de riquezas. Mas não é o mercado que garante, como subproduto, a redistribuição de rendas ou bem-estar social (a seguridade-saúde, assistência social e previdência) e a coesão da sociedade. Estes elementos também inescapáveis, não só como imperativo moral das sociedades contemporâneas, mas como fatores de equilíbrio e coesão social, requerem ação pública.

Não obstante ‘ação pública’ não é a mesma coisa que ‘ação estatal’ ou burocrática, nem os objetivos de distribuição de renda e de desconcentração da propriedade são alcançados por meio das ‘nacionalizações’ ou do controle estatal de produção’.

Diante do exposto, cabe perguntar: Até que ponto a concepção de público não-estatal vem se materializando em propostas para a educação? Quais as implicações dessa concepção para a escola pública brasileira?

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)

É nesse cenário mais amplo que o governo federal cria, em 1995, o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), com denominação alterada para Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), pela Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998 que se justifica pela necessidade de adotar medidas racionalizadoras, menos burocráticas, de modo que os recursos cheguem com mais agilidade e diretamente às escolas, conforme Resolução FNDE nº 12,

de 10 de maio de 1995 (BRASIL, 1995b).

O Programa tem como objetivo repassar, diretamente às escolas públicas do ensino fundamental e organizações não-governamentais sem fins lucrativos, que atuem com educação especial, dinheiro para custeio e manutenção de suas atividades, com recursos oriundos do salário-educação², distribuídos pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) segundo o número de alunos matriculados.

Os recursos, inicialmente, deveriam ser repassados para a Secretaria Estadual ou Municipal de Educação ou para a unidade executora das escolas, sendo destinados apenas ao custeio das despesas das escolas e poderiam ser usados na manutenção e conservação do prédio escolar, aquisição de material necessário ao funcionamento da escola, capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação, avaliação da aprendizagem, implementação do projeto pedagógico, aquisição de material didático/pedagógico e desenvolvimento de atividades educacionais diversas (BRASIL, 1995b).

A partir de 1997, com base na idéia “de que a própria comunidade é quem sabe aplicar o dinheiro para resolver os seus problemas”, para que esses recursos cheguem diretamente às escolas, passa-se a exigir que cada instituição escolar crie a sua Unidade Executora. Em outras palavras, para as escolas, com mais de 99 alunos, receberem os recursos precisam criar, obrigatoriamente, uma Unidade Executora, ou seja, uma “entidade de direito privado, sem fins lucrativos, representativas da comunidade escolar (caixa escolar, conse-

lho escolar, associação de pais e mestres, etc.), responsável pelo recebimento e execução dos recursos financeiros recebidos pelo FNDE (...)” (BRASIL, 1997a).

A Unidade Executora, portanto,

tem como função administrar recursos transferidos por órgãos federais, estaduais, municipais, advindos da comunidade, de entidades privadas e provenientes da promoção de campanhas escolares, bem como fomentar atividades pedagógicas da escola (BRASIL, 1997a, p.11).

Entre as funções específicas estão, por exemplo, prestar assistência ao aluno carente, manutenção e conservação física da escola e dos equipamentos, da limpeza de suas instalações e integração escola-família-comunidade (BRASIL, 1997a, p.11). Isso significa que a Unidade Executora, além dos recursos repassados pelo Programa, deve administrar recursos provenientes de uma outra fonte, ou seja, oriunda de promoção de arrecadação de campanhas organizadas pela comunidade escolar.

A Resolução FNDE/CD nº12/1995 apresenta os valores totais que deveriam ser recebidos, sendo que com a Resolução FNDE/CD nº 03 de 1997 (art. 2º) esses valores passaram a ser divididos entre despesas de custeio e de capital. Com esse dinheiro, a escola pode adquirir material permanente, fazer sua manutenção e conservação, capacitar e aperfeiçoar os profissionais da educação, contratar setores para elaborar processos e indicadores de avaliação da aprendizagem, implementar seu projeto pedagógico e desenvolver atividades pedagógicas diversas (BRASIL, 1997b).

Quadro 1: VALOR ANUAL POR ESCOLA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Número de Alunos por Escola	Valor Anual por Escola R\$ 1,00					
	Regiões N, NE e CO*			Regiões S, SD e DF		
	CUSTEIO	CAPITAL	TOTAL	CUSTEIO	CAPITAL	TOTAL
De 21 a 50	600	-	600	500	-	500
De 51 a 100	1.300	-	1.300	1.100	-	1.100
De 101 a 250	2.300	400	2.700	1.500	300	1.800
De 251 a 500	3.200	700	3.900	2.200	500	2.700
De 501 a 750	5.300	1.000	6.300	3.700	800	4.500
De 751 a 1.000	7.500	1.400	8.900	5.200	1.000	6.200
De 1.001 a 1.500	8.600	1.700	10.300	7.000	1.200	8.200
De 1.501 a 2.000	12.000	2.400	14.400	8.000	2.000	10.000
Mais de 2.000	16.000	3.000	19.000	12.000	2.500	14.500

(*) Exceto o Distrito Federal

Fonte: Resolução FNDE/CD n. 03, de 1997.

Como se pode verificar no quadro nº 1, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste recebem um valor maior do que as regiões Sul, Sudeste e o Distrito Federal. No caso dessas

últimas regiões, por exemplo, para uma escola de 1.501 a 2.000 alunos receber R\$10.000,00, significa a quantia de R\$ 5,00 aluno/ano, assim mesmo se ela tiver 2.000 alunos.

Quadro 2: VALOR ANUAL POR ESCOLA PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

NÚMERO DE ALUNOS POR ESCOLA	VALOR ANUAL POR ESCOLA R\$ 1,00		
	CUSTEIO	CAPITAL	TOTAL
De 06 a 25	525	525	1.050
De 26 a 45	900	900	1.800
De 46 a 65	1.350	1.350	2.700
De 66 a 85	1.800	1.800	3.600
De 86 a 125	2.400	2.400	4.800
De 126 a 200	2.850	2.850	5.700
De 201 a 300	3.450	3.450	6.900
Mais de 300	4.500	4.500	9.000

(*) para todas as regiões

Fonte: Resolução FNDE/CD nº 03, de 1997.

Apesar da exiguidade dos recursos, faz-se necessário que a Unidade Executora seja inscrita no Cadastro Geral de Contribuintes (CGC), do Ministério da Fazenda e, assim, poder abrir conta bancária e participar de benefícios, como: subvenções, isenção do Imposto de Renda, além de assinatura de convênios com órgãos governamentais.

A Resolução FNDE/CD nº 03, de 27 de fevereiro de 2003 reedita as resoluções anteriores reafirmando que:

O Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE consiste na transferência, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE, de recursos financeiros, consignados em seu orçamento, em favor das escolas públicas do ensino fundamental

das redes estadual, do Distrito Federal e municipal, destinados à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos, de forma a contribuir, supletivamente, para a melhoria física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários (Art. 1º).

Conforme a referida Resolução os recursos financeiros devem ser repassados às escolas públicas do ensino fundamental das redes estadual, do Distrito Federal e municipal.

No entanto, em 27 de março de 2004 é editada a Resolução FNDE/CD nº 10 em vigor, atualmente, incluindo, explicitamente, o repasse dos recursos, também, às instituições privadas de educação especial, ao afirmar em seu artigo 1º que o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) consiste na transferência, pelo FNDE, de recursos financeiros, consignados em seu orçamento em favor das escolas, assim especificadas:

- públicas das redes estaduais, distrital e municipais no ensino fundamental, inclusive nas modalidades especial e indígena;
- privadas de educação especial, mantidas por Organizações Não-Governamentais(ONG), ou outras entidades similares, sem fins lucrativos e inscritos no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

Desse modo, ao afirmar que por unidade executora “entende-se a entidade ou instituição responsável pelo recebimento, execução e prestação de contas dos recursos transferidos, pelo FNDE”, amplia essa compreensão, da seguinte forma:

- Unidade Executora Própria (Uex) – entidade de direito privado, sem fins lucrativos, representativa da comunidade esco-

lar dos estabelecimentos de ensino públicos beneficiários do PDDE (caixa escolar, associação de pais e mestres, conselho escolar ou similar);

- Entidade Executora (EEx) – prefeitura municipal e secretarias de educação estadual e do Distrito Federal, ao receberem e executarem os recursos do PDDE, destinados às escolas públicas que não instituíram as Uex;
- Entidade Mantenedora (EM) – Organização Não-Governamental (ONG), ou outra entidade similar, sem fins lucrativos e inscrita no CNAS, responsável pela manutenção de escolas privadas de educação especial beneficiários do PDDE (art. 3º, § 2º).

O dinheiro continua a ser repassado às escolas uma vez por ano, tendo como base o número de alunos matriculados no ensino fundamental, extraído do censo escolar do ano anterior. Além disso, os valores estabelecidos em 1997 não sofreram, até o momento, nenhum reajuste.³

Processo de Implantação do PDDE no Município de Campo Grande/MS

No caso de Mato Grosso do Sul⁴, de acordo com informações prestadas pela Secretaria de Estado de Educação foram criadas Unidades Executoras, por meio das Associações de Pais e Mestres/ APMs, em escolas da rede estadual de ensino, nos 77 municípios do estado. De modo específico, em Campo Grande, capital do estado, essas Unidades foram criadas nas 80 escolas existentes nessa rede de ensino (dispo-

nível em www.fnde.gov.br. Acesso em 06/02/2004).

Considera-se importante, aqui, abrir um parêntese e assinalar que na gestão do governador José Orcirio Miranda (1999-2002), a Secretaria de Estado de Educação, formulou sua proposta de educação para a rede Estadual de Ensino, sob o título “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”, assentada em três grandes eixos: “a qualidade social da educação”, “a democratização do acesso” e a “democratização da gestão” (MATO GROSSO DO SUL, 2001, p. 3).

Com o objetivo de concretizar a proposta, abriu várias frentes de trabalho, estando entre elas, o Movimento Constituinte Escolar, entendido como “um instrumento estratégico de mobilização de todos os trabalhadores da educação e da sociedade em geral para a construção coletiva de um projeto educacional comprometido com a transformação social e com a formação do cidadão na sua acepção mais plena”, tendo em vista a construção do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul”(MATO GROSSO DO SUL, 2001, p. 3).

As sugestões emanadas dos Seminários escolares e das propostas das Políticas Educacionais da Secretaria de Estado de Educação constituíram-se em objeto de análise, debate e aprovação no Congresso Estadual da Constituinte Escolar, com a participação de delegados nos fóruns de debates e decisões, realizado de 26 a 28 de junho de 2001, em Campo Grande/MS.

No elenco de temas destaca-se a “Gestão Democrática”, apontando, principalmente, “para a necessidade de uma gestão

genuinamente colegiada, na qual os pares compreendam esta função social da escola e atuem de forma a representar cada segmento partícipe da comunidade escolar”.

Com base no entendimento de que o Colegiado Escolar⁵ deva ser o principal instrumento da gestão escolar, exercendo seu papel como órgão consultivo, deliberativo e avaliativo, tanto nas questões administrativas, como nas pedagógicas ou financeiras, entende que:

O destinatário dos repasses financeiros das verbas públicas federais ou estaduais, nessa lógica, seria o Colegiado Escolar, a quem cabe geri-los democraticamente, ouvindo a comunidade escolar, tendo como parâmetro a legislação vigente. O Colegiado Escolar passaria a ser a Unidade Executora, com caráter jurídico, para que este possa, junto à comunidade escolar, planejar, aplicar e acompanhar o gerenciamento de todos os recursos públicos destinados à Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2001, p. 51 e 52).

Assim é encaminhada para votação a proposta do colegiado escolar como unidade executora, nos seguintes termos:

1a. O Colegiado Escolar, unidade executora da unidade escolar, passará a gerenciar os recursos públicos federais e estaduais, com o objetivo de fortalecer a gestão colegiada;

1b. Os Colegiados Escolares passarão a gerenciar os recursos públicos federais e estaduais, juntamente com a APM;

1c. Manter o gerenciamento dos recursos públicos pela APM e as funções avaliativas, deliberativas e consultivas pelo Colegiado Escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2001, p. 51 e 52).

No processo de votação os congressistas decidem pelo segundo item, que

expressa uma forma de conciliação entre os demais apresentados. Assim, “os Colegiados Escolares passarão a gerenciar os recursos públicos federais e estaduais, juntamente com a APM”. Isso quer dizer que a APM, uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, continua sendo a Unidade Executora da escola, enquanto o colegiado apesar de formado por representantes dos diferentes segmentos da escola, não tem caráter jurídico.

A rede municipal de Campo Grande/MS⁶, por sua vez, conta, atualmente, com 84 escolas de ensino fundamental (76 localizadas na área urbana e oito situadas na área rural). Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, 83 escolas criaram a sua Unidade Executora, de forma gradativa, principalmente a partir de 1997, por meio das APMs, sendo que para somente uma escola da área rural (com menos de 99 alunos), o dinheiro é depositado em conta específica, executada pela própria Secretaria (disponível em www.fnde.gov.br. Acesso em 06/02/2004).

Um ponto a ser destacado é que um processo de descentralização financeira de recursos às escolas municipais de Campo Grande, inicia-se com a Lei Orgânica Municipal que em seu artigo 170, inciso V, determina a criação de um fundo de manutenção às escolas da rede municipal de ensino, também segundo tipologia.

Observa-se que esse mecanismo de transferência de recursos para a escola efetivou-se a partir do ano 2000, com a Resolução SEMED nº 27, de 24 de março de 2000, que estabelece critérios para a transferência de recursos financeiros às unidades

escolares da Rede Municipal de Ensino. O art. 2º define o Regime de Adiantamento que consiste na transferência de recursos às unidades escolares para despesas como: manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola; implementação de projetos pedagógicos, mediante a apresentação trimestral de seu plano de aplicação, enquanto o art. 3 dispõe que o valor de recursos às escolas é calculado sobre o quantitativo de matrículas, no exercício. Trata-se, no entanto, de recursos provenientes do próprio município que não se confundem com os recursos recebidos do PDDE.

Registre-se, que a prestação de contas das Unidades Executoras tanto das escolas da rede estadual, como das escolas da rede municipal foram aprovadas nos últimos anos, ou seja, de 1999 a 2002 (disponível em www.fnde.gov.br. Acesso em 06/02/2004).

Pode-se dizer que a obrigatoriedade da criação de uma Unidade Executora para recebimento de recursos pela escola abre espaço para a ampliação do setor público não-estatal na educação, explicitada no Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), uma vez que além de receber e administrar esses recursos cabe a essas unidades captá-los de alguma forma, o que implica transferir a responsabilidade do Estado para a sociedade civil.

A esse respeito Oliveira (1997-p. 7) ao discutir sobre as formas de Política Educacional implementada nos anos 1990 no Brasil, enfatiza que na educação brasileira a privatização, mesmo sendo um componente

essencial da concepção neoliberal de gestão de Estado, não se constitui a principal proposta, "ao menos se entendermos por 'privatização' a transferência da propriedade das escolas do setor estatal para o privado". Chama a atenção, no entanto, para o debate que se concentra em questões como:

a concepção de gestão do sistema escolar, a distribuição de responsabilidades entre os diferentes níveis da administração pública, e a transformação das escolas em unidades autônomas que, no longo prazo, podem ter o sentido de privatização, mas que, no curto prazo, apresentam como característica mais importante, a redução do suporte estatal e o fortalecimento de formas privadas de financiamento do sistema educacional (OLIVEIRA, 1997, p.7).

Ainda, segundo o autor, essas formas de política educacional podem ser classificadas, conforme suas características, em quatro tipos: importação de mecanismos de gestão da empresa privada; concentração de recursos; transferência de responsabilidade, além de o Estado 'abdicar' da gestão. Considera esta última "a mais ambiciosa proposta para reduzir o suporte público para a educação e a que é mais explícita na perspectiva da privatização", e que tem sido buscada de três formas: transformação da escola em cooperativa, transformação da APM em organização de direito privado e estímulo para cada escola obter recursos diretamente (OLIVEIRA, 1997, p. 7-9).

A criação de Unidades Executoras de forma obrigatória, pela escola, portanto, espelha a tendência à privatização apontada pelo citado autor. Tal tendência irá, certamente, trazer mudanças para a gestão da escola pública brasileira.

Finalmente, a implantação de Unidades Executoras em todas as escolas da rede estadual e da rede municipal de Campo Grande/MS, via Associação de Pais e Mes-tres (APM), o que significa 100% de adesão a esse tipo de descentralização de recursos, evidencia um processo que se assemelha à constituição de Organização Social (OS), nos moldes definidos pelo Plano da Reforma do Estado (1995) e que pode se constituir em espaço do público não-estatal na educação.

Notas:

¹ Documento elaborado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado e aprovado, em 21 de setembro de 1995, pela Câmara da Reforma do Estado. Esta era composta e presidida pelo Ministro Chefe da Casa Civil (Clóvis Carvalho) e pelos Ministros da Fazenda (Pedro Malan), do Trabalho (Paulo Paiva), do Planejamento e Orçamento (José Serra), do Estado maior das Forças Armadas (Gen. Benedito Onofre Bezerra Leonel) além do Ministro da Administração e Reforma do Estado (Luiz Carlos Bresser Pereira).

² O salário-educação foi instituído pela Lei nº 4440, de 27 de outubro de 1964, sendo uma contribuição social correspondente a 2,5% da folha de pagamento das empresas vinculadas à Previdência Social. No caso do estado de Mato Grosso do Sul, a Lei nº 2.088, de 10 de abril de 2000, assinada pelo governador José Orcirio Miranda dos Santos, do PT, regulamenta a redistribuição da quota estadual do salário-educação para o estado, além de dar outras providências.

³ A Resolução FNDE/CD nº10, de 22 de março de 2004 (art. 5º) acrescenta um fator de correção ao número de alunos matriculados

⁴ O Estado de Mato Grosso do Sul situa-se na Região Centro-Oeste e foi criado no governo do presidente Ernesto Geisel (1974-1979), por meio da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, a partir da divisão do Estado de Mato Grosso. A instalação do Governo Estadual de Mato Grosso do Sul ocorreu em primeiro de janeiro de 1979. Possui 78 municípios distribuídos numa área de 358.158,7 Km

e conta com uma população de 2.075.275 habitantes (IBGE, 2000).

⁵ O Decreto Estadual nº 5.868, de 16 de abril de 1991 estabelece que “cada unidade escolar contará com um Colegiado Escolar, órgão de natureza deliberativa, responsável pelas ações de coordenação e avaliação das atividades administrativas e pedagógicas da unidade escolar (art.9º)”, integrado pelo diretor da unidade escolar (membro nato e secretário executivo), até três representantes da coordenação pedagógica, dos pais, dos alunos, dos professores e

dos funcionários administrativos (art. 10), sendo que seus membros deverão ser eleitos pelas respectivas categorias para um mandato de dois anos, sendo permitida a reeleição (art. 10, parágrafo único).

⁶ O Município de Campo Grande, localizado geograficamente na região central de Mato Grosso do Sul, com uma área de 8.096 Km, ocupa 2,26% da área total do Estado. Segundo o Censo Demográfico o volume populacional atingiu um total de 663.621 habitantes, sendo o 23º (vigésimo terceiro) no contexto nacional (IBGE, 2000).

Referências

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado*. Brasília:MARE, 1995a.

_____. Ministério da Educação. *Resolução FNDE/CD nº12*, de 10 de maio de 1995. Brasília: FNDE, 1995b.

_____. Ministério da Educação. *Manual de orientação para constituição de unidades executoras*. Brasília: FNDE, 1997a.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Resolução n. 03*, de 4 de março de 1997. Brasília: FNDE, 1997^b.

_____. *Medida Provisória n. 1.784*, de 14 de dezembro de 1998, Brasília, 1998.

_____. *Resolução FNDE/CD n. 03*, de 27 de fevereiro de 2003. Dispõe sobre os critérios e as formas de transferência e de prestação de contas dos recursos destinados à execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e dá outras providências. Brasília: FNDE, 2003.

_____. *Resolução FNDE/CD n. 10*, de 27 de março de 2004. Dispõe sobre os critérios e as formas de transferência e de prestação de contas dos recursos destinados à execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e dá outras providências. Brasília: FNDE, 2004.

BRESSER PEREIRA. Luís Carlos. *A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Lua Nova, n. 45, 1998, p. 49-95.

CAMPO GRANDE (MS). *Lei Orgânica Municipal*, de 4 de abril de 1998.Campo Grande, 1998.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Resolução n. 27*, de 24 de março de 2000. Estabelece critérios para a transferência de recursos financeiros às unidades escolares da rede municipal de ensino. Campo Grande, 2000.

CARDOSO, Fernando Henrique. Notas sobre a reforma do Estado. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 50, mar. 1998, p. 5-11.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do Estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UnC, 2001.

GANDINI, Raquel Pereira; RISCAL, Sandra Aparecida. A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o Estado Fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila; ROSAR, Maria de Fátima Felix. *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GRAMSCI, Antônio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

IANNI, Octavio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MATO GROSSO DO SUL. *Decreto Estadual n. 5.868*, de 16 de abril de 1991, dispõe sobre a estrutura básica das unidades escolares da rede estadual de ensino e dá outras providências. Campo Grande, 1991.

_____. *Texto base congresso estadual da constituinte escolar*. Campo Grande, 2001.

NOVO DICIONÁRIO AURELIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Tendências de privatização na educação Brasileira: uma tentativa de mapeamento. In: *Intermeio*. Revista do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 1997.

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. *Da nova LDB ao plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.

Recebido em 04 de outubro de 2004.

Aprovado para publicação em 29 de outubro de 2004.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como política educacional do Estado Contemporâneo¹

Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves*

Liliane Xavier Luz**

Rosana Evangelista da Cruz***

*Mestre e doutorando em educação pela Unicamp. Professor do CCE/UFPI.

e-mail: williamsgon@yahoo.com.br

**Mestre e doutoranda em educação pela Unicamp. Professora do CCE/UESPI.

e-mail: luzliliane@bol.com.br

***Mestre em educação pela USP. Professora do CCE/UFPI.

e-mail: roecruz@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar a relação entre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Estado contemporâneo no contexto das reformas políticas e educacionais, influenciadas pelo avanço do neoliberalismo no Brasil. Inicialmente, versa sobre o processo de redefinição do papel do Estado no Brasil e seus reflexos nas políticas públicas, tendo como marco central o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). A seguir, apresenta alguns aspectos do processo de implementação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a partir da legislação que o institui e o regulamenta e sua articulação com as reformas do Estado contemporâneo. Por último, aborda a articulação entre os projetos dos organismos internacionais e a política educacional, tendo como referência a relação entre o PDDE e o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), em processo de execução desde 1998.

Palavras-chave

Estado contemporâneo; reforma do Estado; política educacional.

Abstract

This article aims at analyzing the relationship between the "Money Direct to the School Program" (PDDE) and the contemporary State in the context of educational and political reforms, influenced by the advancement of neoliberalism in Brazil. Initially, it will concern the process of the redefinition of the role of the State in Brazil and its consequences in public politics, having the State System Reformation Management Plan (PDRAE) as a central guidepost. Next, it will present some aspects of the implementation process of the "Money Direct to the School Program" (PDDE), from the legislation that set it up and regulate it and its articulation with the reforms of the contemporary State. Finally, the article approaches articulation between the projects of the international organisms and educational politics, having as reference the relationship between the PDDE and the "School Strengthening Fund" – (Fundo de Fortalecimento da Escola -Fundescola), ongoing since 1998.

Key words

Contemporary State; state reformation; educational politics.

A redefinição do papel do Estado no Brasil e seus reflexos sobre as políticas públicas

Em 1995, com o início da primeira gestão do Governo Cardoso (1995-1998), temos uma indicação mais ou menos precisa do que deveria ser o Estado no Brasil e de quais seriam suas funções. Instituiu-se, a partir daí, um verdadeiro aparato lexical que pretende dar substância a perspectivas minimalistas, explicitadas no discurso de descentralização e desobrigação de funções antes destinadas ao Estado. É neste universo que a concepção de público, antes pertinente ao âmbito estatal, aparece para demarcar um outro tipo de organização social, concretizada pelo que se convencionou denominar de público não-estatal.

São esses fundamentos que irão nortear as diretrizes, ações e relações entre as esferas governamentais e entre Estado e Sociedade no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado em 1995 pelo recém-criado Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE). O Plano sintetiza os propósitos do Governo do Brasil, desde o início dos anos de 1990, de reconceber o papel do Estado, retirando-lhe obrigações importantes para a conquista de uma sociedade menos desigual, veiculando também o ideário neoliberal que se opunha à capacidade interventiva do Estado como implementador de políticas de corte social.

O ideário neoliberal tem origem após a segunda guerra mundial e seu apogeu nos anos de 1990. Surge como reação contra as políticas de regulação estatal na

economia e as políticas de intervenção na área social, na medida em que a interferência do Estado se constitui um limite à livre concorrência do mercado. Seus principais expoentes são F. Hayek, representante da escola austríaca, M. Friedman, da escola de Chicago e J. Buchanan, da escola de Virgínia ou *public choice*. As proposições neoliberais, segundo Negrão (1996), foram explicitadas no Consenso de Washington, fruto de uma reunião, ocorrida em 1989, envolvendo o governo dos EUA, técnicos do Banco Mundial, do FMI e do BID e economistas de perfil liberal, com o objetivo de debater as reformas econômicas que deveriam ser adotados pelos países da América Latina, envolvendo reformas pautadas na diminuição do papel e tamanho do Estado na sociedade, na desregulamentação das relações trabalhistas e na abertura econômica e comercial.

Em consonância com o referido ideário, em linhas gerais, o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado esboça o intuito de reformar o Estado e faz uma crítica à organização anterior, considerada burocrática e maléfica à vida nacional. A partir dessa posição, define como objetivo "criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais", tendo como eixo uma administração pública gerencial (BRASIL, 1995, p. 10).

O Plano apresenta um estudo de viés modernizador, que examina o modelo político do Estado nacional, asseverando que, em um primeiro momento, organizou-se nos marcos do patrimonialismo e com práticas clientelísticas e nepóticas. Em seguida, tomou uma feição excessivamente

burocrática, em que a rigidez das estruturas formais do Estado não lhe permitiu formular diagnósticos precisos, escolhas acertadas e políticas de intervenção necessárias a um novo padrão de desenvolvimento. Faz um rápido diagnóstico do Estado Brasileiro, da sua possível atuação como “Estado de Bem-Estar”, da crise fiscal do *Welfare State*² propondo-se a ser um marco para a superação dos modelos anteriores e protagonista de um novo padrão de política estatal, então racional pela finalidade expressa de redução e flexibilização das estruturas do Estado.

É nessa perspectiva que se erigem, no referido Plano, as idéias de organizações sociais como organizações de direito privado, mas prestando serviços considerados públicos. São estas organizações sociais que vão compreender o que se chama público não-estatal ou processo de publicização, cabendo ao Estado fiscalizar, controlar a avaliar, pois o Estado “... deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p.17).

Representando a via legal da reforma do Estado na contemporaneidade, o Plano considera a Constituição de 1988 um retrocesso burocrático e um obstáculo à modernização das organizações estatais. Suas críticas recaem sobre direitos conquistados e garantidos constitucionalmente como o Regime Jurídico Único para todos os servidores civis. Esses direitos são descritos como forma de engessamento do aparelho estatal e aumento dos gastos públi-

cos, acelerando ainda mais a crise fiscal. (BRASIL, 1995, passim).

Combinado a essa justificativa, outras atividades tradicionalmente vinculadas às funções do Estado são questionadas quanto à exclusividade na sua execução e passam a ser definidas como serviços não exclusivos do Estado, devendo este atuar simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais ou privadas. Estes argumentos constituem a essência da reforma administrativa que dá centralidade à mudança na política de recursos humanos, à reforma da previdência e ao ajuste fiscal, expressões do discurso de eficiência do Estado e de eficácia do mercado, componentes da reforma política do Estado contemporâneo.

Esses elementos consubstanciam, por sua vez, a reorganização do Aparelho do Estado em quatro setores: a) *núcleo estratégico*, composto pelos poderes Legislativo e Judiciário, o Ministério Público e o Poder Executivo (Presidente da República, ministros, auxiliares e assessores diretos, responsáveis pelo planejamento e formulação das políticas públicas); b) *atividades exclusivas* (tributação, policiamento, previdência básica, cumprimento de normas sanitárias e de trânsito, compra de serviços de saúde pelo Estado, controle do meio ambiente, subsídio à educação básica, serviço de emissão de passaportes, serviço de desemprego etc.); c) *serviços não exclusivos* (direitos humanos fundamentais, como os de saúde e educação); e d) *produção de bens e serviços para o mercado* (o setor de infra-estrutura).

Apresentados esses setores componentes, o Plano propõe que se dê uma no-

va racionalidade à estrutura do Estado, enfatizando mais o papel do núcleo estratégico, através da diminuição do tamanho do setor de atividades exclusivas, da ampliação do setor de serviços não exclusivos através de um programa de “publicização” e intensificação do processo de privatização do setor de bens e serviços para o mercado.

É importante revelar que o Plano guarda certa singularidade, pois, pela primeira vez, um governo brasileiro no período pós-militar formula um documento cujo propósito é a assimilação dos padrões definidos por forças político-econômicas externas (hegemônicas no Estado contemporâneo, representadas pelo neoliberalismo) de redução da capacidade de gestão do Estado e de atribuição de responsabilidades a outros entes sociais, intitulados aqui de organizações sociais. Fato que, segundo autores como King (1988), mesmo nos países onde se veiculou a proposta de desobrigação do Estado com políticas de corte social, não aconteceu o que os neoliberais estavam apregoando, em virtude da resistência em favor do Estado de Bem-Estar.³

O Plano expressa a visão dominante nos Estados pós-*Welfare State*, que revela o modo categórico de pensar um Estado para a sociedade brasileira pertinente à vacilante social-democracia autóctone. Como se não bastasse, o PDRAE aponta para uma pretensa irreversibilidade de sua implementação:

Será considerado, para efeitos deste documento, o curto prazo até o final deste ano de 95, o médio prazo, o período compreendido entre os anos de 96 e 97, e o longo prazo, o final deste governo, ou seja,

o início de 99. ... o objetivo é consolidar o processo de mudança, a partir da idéia de sua *irreversibilidade*, dotando o aparelho do Estado de uma estrutura com um grau de flexibilidade tal que permita enfrentar os desafios de ajustamento que certamente serão impostos, porém, ainda, imprevisíveis... (BRASIL, 1995, p. 69).

A idéia de irreversibilidade permite-nos asseverar que o propósito é mesmo o de que o Estado saia de cena e que as forças sociais sejam dirigidas pela lógica do mercado, conduzidas pela conduta gerencial da eficiência e das relações de troca nos serviços prestados pelo poder público. Aqui, a onda liberalizante desconhece ou não leva em conta o tipo de sociedade civil esboçada pelas elites que aprisionaram o Estado sob seus interesses, aspecto bem analisado por Nogueira (1998). Ao contrário, orienta-se pelas exigências e condições dos organismos internacionais de financiamento impostos aos países em desenvolvimento— cujo diagnóstico é similar⁴ para todos estes países, secundarizando o *modus vivendi* projetado historicamente por cada cultura nacional em particular.

Essa realidade produz efeitos perversos, sobretudo em países com alto grau de dependência das políticas viabilizadas pelo poder público. O preocupante é que, neste contexto, o que se considera política eficaz é um conjunto de ações pontuais e focalizadas que não mais nos permite observar a totalidade de determinado problema ou demanda social. Como lembra e subscreve Draibe (1993): a privatização, a descentralização e a focalização constituem as principais orientações das reformas de proteção social para os países latino-americanos.

A desconsideração do papel do Estado na implementação de políticas públicas ocorre sob forte desigualdade social, elevado grau de concentração de renda e, conseqüentemente, altos índices de pobreza, o que resulta em contínuas demandas por assistência pelas camadas populares ao poder público. Ademais, além de reduzir o escopo das políticas, diminui-se também a sua abrangência e sua natureza público-gratuita. Este é o modelo que se pretende instaurado, oficialmente, desde 1995, o qual vem orientando as políticas educacionais nos últimos anos. Cabe perguntar: que relações se estabelecem entre o PDDE e as políticas de reforma do Estado?

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e a reforma do Estado

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) guarda profundas relações com o processo de reforma do Estado iniciado nos anos 90, uma vez que a definição das políticas públicas para a educação no Brasil, desde então, ocorre em meio ao processo de contenção de recursos financeiros na área social, sendo o PDDE parte de um conjunto de reformas no campo da educação para os países latino-americanos, articuladas com os interesses econômicos externos.

Implantado em 1995, ainda sob a designação de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE) e sob responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PDDE constitui-se num dos mais importantes programas de financia-

mento do ensino fundamental com características de descentralização.⁵ Sua abrangência compreende escolas públicas do ensino fundamental, das redes estadual e municipal e as escolas de educação especial mantidas por organizações não governamentais sem fins lucrativos.

A descentralização – um dos mais importantes eixos das reivindicações populares dos anos 70 e 80 contra a hierarquização do poder no regime militar – transcende para o universo da política hegemônica, ganhando outra significação no bojo das reformas dos anos 90.

A nova retórica da descentralização que pretende estimular a participação da sociedade na esfera pública tem como finalidade a aproximação entre financiamento e administração, tanto nas relações do poder público com o mercado quanto na transferência de responsabilidades para os municípios e para a escola, no caso da educação. Assim, pode-se justificar a restrição do financiamento público para a educação, alegando que os problemas educacionais não decorrem da falta de recursos, mas da falta de uma melhor administração dos mesmos. Para Krawczyk (2002), a descentralização nas suas diferentes dimensões (para o mercado, para o Município e para a escola) consolida um dos principais eixos da reforma educacional em curso da América Latina, caracterizando uma nova organização e gestão do sistema educativo e da escola.

O PDDE é pertinente, ainda, aos propósitos da reforma do Estado em curso, por focalizar determinadas ações no âmbito da escola e por ser um programa de caráter suplementar, uma vez que o governo federal

não pretende assumir o custeio total das atividades de manutenção e desenvolvimento das escolas beneficiadas pelo Programa. Atitude similar pode ser observada no argumento utilizado para justificar o baixo *per capita* dos recursos destinados pelo FNDE para a manutenção do Programa Nacional de Alimentação Escolar. Desta feita, o Programa estimula a autonomia gerencial da própria dotação de recursos federais para a manutenção das escolas, tal como expressam seus objetivos, quais sejam:

... concorrer para a elevação da qualidade do ensino fundamental, reforçando a autonomia gerencial e a participação social das unidades escolares, bem como contribuir para a melhoria da infra-estrutura física e pedagógica das escolas por meio do repasse de recursos financeiros, em caráter suplementar (BRASIL, 2001c, p. 1).

Esses objetivos exigem a transformação dos Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres e Caixa Escolar em entidades de direito privado denominadas Unidades Executoras (UEX),⁶ exigência legal para recepção e gestão dos recursos do PDDE pela escola. Do mesmo modo, o PDDE tem motivado Secretarias de Educação a instituírem programas próprios, com características e critérios similares e com a utilização da mesma estrutura administrativa: as UEX, como é o caso dos programas da rede estadual do Piauí e da rede municipal de Teresina (GONÇALVES, LUZ, CRUZ, 2003).

Segundo documento do FNDE, que orienta acerca do Programa Dinheiro Direto na Escola:

As unidades executoras, comumente chamadas de Caixa Escolar, Associação de Pais e Mestres ou Conselho Escolar constituem-

se em associações civis, sem fins lucrativos, *que assumem a função tradicionalmente exercida pelos estados e municípios*. Elas passam a responsabilizar-se pelo recebimento e execução dos recursos financeiros transferidos pelo FNDE, *caracterizando, desse modo, a desconcentração decisória e funcional* (BRASIL, 2001c, p.2). (grifos nossos).

Além do aparato jurídico e institucional, o Governo federal, como ator principal de um novo modelo de gestão, complementa sua ação no processo de implementação do PDDE através de aparato técnico, elaborando documentos que orientam as escolas-alvo a iniciar seu processo de organização e inserção no Programa. São documentos que explicitam as responsabilidades das esferas de governo, o quadro de exigências e orientações relacionadas à utilização e distribuição dos recursos, a constituição e funções das UEX (Resolução FNDE nº 10/2004). Mais especificamente, a organização do Programa ocorre via FNDE, o qual disponibiliza os recursos diretamente para as escolas através de suas UEX, que devem possuir CNPJ, conta bancária, constituírem-se como órgãos deliberativos com poder de compra, após a tomada de preços em estabelecimentos comerciais ou prestadores de serviços, conforme a situação.

No que concerne ao processo de avaliação, este se restringe, normalmente, à prestação de contas que, em um primeiro momento, deve ser feita junto ao departamento financeiro da Secretaria de Educação, de acordo com a dependência administrativa da escola (estadual ou municipal). Estas instâncias "a posteriori" prestam contas ao FNDE, até o dia 28 de fevereiro do ano seguinte ao do recebimento dos

recursos, sendo que o repasse seguinte está condicionado à prestação de contas referente ao ano anterior. Esta conotação da avaliação corrobora a natureza contábil do programa e a concepção quantitativa que tem predominado nas avaliações do sistema educacional, sem preocupação com os aspectos qualitativos de natureza

pedagógica que fomentam a dinamicidade do processo educativo.

Em relação aos recursos destinados às escolas pelo PDDE, destaca-se que de 1995 a 2004 não houve qualquer acréscimo na tabela de repasse dos recursos para as escolas, permanecendo inalterado, conforme expressa o quadro a seguir:

Quadro 1: Recursos do PDDE conforme número de alunos matriculados e região

Número de Alunos por Escolas	Valor Anual por Escola R\$ 1,00					
	Regiões N, NE e CO*			Regiões S, SE e DF		
	Custeio	Capital	Total	Custeio	Capital	Total
De 21 a 50	600	-	600	500	-	500
De 51 a 100	1.300	-	1.300	1.100	-	1.100
De 101 a 250	2.300	400	2.700	1.500	300	1.800
De 251 a 500	3.200	700	3.900	2.200	500	2.700
De 501 a 750	5.300	1.000	6.300	3.700	800	4.500
De 751 a 1.000	7.500	1.400	8.900	5.200	1.000	6.200
De 1.001 a 1.500	8.600	1.700	10.300	7.000	1.200	8.200
De 1.501 a 2.000	12.000	2.400	14.400	8.000	2.000	10.000
Mais de 2.000	16.000	3.000	19.000	12.000	2.500	14.500

(*) exceto o Distrito Federal

Fonte: Resolução nº 03/97 (FNDE)

A Resolução do FNDE nº 10, de 22/03/04, que versa sobre a necessidade de correção dos repasses de forma a diminuir a defasagem de valores na distribuição dos recursos por alunos matriculados, alterou a tabela de forma a inserir um fator de correção com o objetivo de contornar as disparidades verificadas nos repasses para escolas de mesma classe, mas com matrículas diferenciadas.

Na atual organização o Valor Base, ou parcela mínima, a ser destinado a cada escola será aquele definido pelo número de matrículas apuradas no Censo Escolar, sendo igual ao limite inferior de cada inter-

valo de Classe de Número de Alunos, no qual o estabelecimento de ensino esteja situado, conforme tabela acima. Desta forma, a escola receberá, como repasse anual do PDDE, o valor mínimo estipulado na tabela, conforme a classe em que a escola esteja situada (número de matrículas), mais o excedente de matrículas (o que ultrapassou o número mínimo da classe) multiplicado pelo fator de correção, qual seja, R\$ 1,30 (um real e trinta centavos). Por exemplo, as escolas que tenham 251 matrículas, receberão o repasse anual de R\$ 3.900,00 (três mil e novecentos reais), caso estejam localizadas nas regiões Norte, Nordeste ou

Centro-Oeste. Entretanto, outras escolas das mesmas regiões que tenham 400 matrículas, receberão os R\$ 3.900,00 (três mil e novecentos reais) mais R\$ 193,70 (cento e noventa e três reais e setenta centavos), resultado da multiplicação de 149 matrículas excedentes por R\$ 1,30 (um real e trinta centavos).

Outro aspecto importante do PDDE é a determinação prévia dos critérios para a aplicação dos recursos financeiros, limitando a autonomia da escola definir suas prioridades. Entretanto, mesmo com as limitações, observa-se um crescente processo de adesão das escolas ao Programa, pois, de 1995 para 2002, ocorreu um acréscimo de 36% nos recursos destinados ao PDDE. Além disso, verifica-se um processo intenso de criação de UEx, uma vez que houve um efetivo aumento, superior a 650%, no número de escolas que contam com este tipo de organização no período analisado (BRASIL, 2004g). A diferença no percentual de aumento de recursos e de UEx justifica-se pelo fato de as escolas, mesmo não tendo UEx, receberem os recursos pelas suas Secretarias de Educação, entretanto, considerando que não houve aumento na tabela de repasses no período analisado, presume-se que o aumento de 36% esteja pautado no aumento no número de alunos contemplados pelo programa (8%) e na inclusão de Organizações Não-Governamentais (ONGs) que atendem a educação especial na base de repasses do PDDE (BRASIL, 2004g).

Quanto às fontes de recursos para o PDDE, em 2004, conforme dados sistematizados pela Diretoria Financeira do FNDE, verificamos a seguinte distribuição: contri-

buição do Salário-Educação (23%); Produto da Aplicação dos Recursos à Conta do Salário-Educação (15%); contribuição do Salário-Educação referente à contrapartida de empréstimos internacionais (37%) e Produto da Aplicação dos Recursos à Conta do Salário-Educação das contrapartidas (24%) (BRASIL, 2004e).

Além dessas fontes ordinárias do PDDE destinadas às escolas de Ensino Fundamental, no ano de 2004, o Programa passou a ser encaminhado, também, para escolas de Ensino Médio situadas em municípios em situação de emergência, que tenham sido prejudicadas pelas fortes chuvas causadoras de enchentes em vários estados do País.⁷ Para custear esta modalidade, o FNDE destinou recursos ordinários do Tesouro Nacional e recursos da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, ou seja, parte dos 18% obrigatórios da União para a educação, conforme determina o artigo 212 da Constituição Federal (BRASIL, 2004f), o que significa que o ensino médio está à mercê dos poucos recursos destinados ao ensino fundamental e pouco evidenciado nas reformas do governo federal.

Dois aspectos fazem-se relevantes e merecem destaque sobre as fontes de recursos do PDDE: 1) o alto percentual de recursos advindos das aplicações do Salário-Educação e 2) a utilização de parte dos recursos do Salário-Educação como contrapartida de empréstimos internacionais.

O primeiro, incide sobre o percentual considerável de 39% de recursos advindos dos resultados de aplicações (BRASIL, 2004e). Isto motiva a seguinte ilação: possivelmente esta realidade justifique-se pelo

fato dos recursos do PDDE serem encaminhados para as escolas, normalmente, no segundo semestre de cada ano, conforme verificado nas escolas pesquisadas, permanecendo, portanto, aplicado até o período de liberação.

O segundo, extremamente relevante para a compreensão da forma de organização do PDDE e dos elementos que evidenciam a linha política adotada no processo de implantação e implementação do mesmo, refere-se aos recursos provenientes do Salário-Educação, que assumem o papel de contrapartida de empréstimos internacionais (37%), conforme evidenciado acima. Essa informação fornecida pelo FNDE (BRASIL, 2004e) revela uma faceta do PDDE em sua inter-relação com outro programa do governo federal em parceria com o Banco Mundial: o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), o qual discutiremos a seguir.

O Fundescola e o PDDE: ações, relações e articulações

Desde a década de 1970, o Banco Mundial estabelece parcerias com o governo federal para o financiamento de projetos educacionais.⁸ Porém, no contexto das reformas da década de 90, o Banco Mundial ampliou sua importância no âmbito da definição de políticas públicas nos países em desenvolvimento. Esta influência ocorreu, não apenas pelas parcerias consubstanciadas em projetos de “cooperação internacional”, através dos quais o Banco efetiva empréstimos para a área social, mas principalmente pelas diretrizes vinculadas à liberação dos mesmos. São diretrizes pautadas

na indução de políticas caracterizadas como compensatórias, retirando-lhe o caráter de direito social. Desse modo, estimula-se a execução de ações focalizadas apenas para determinados segmentos da sociedade, os mais pobres, com vistas a compensar o crescimento das desigualdades sociais, servindo para a contenção da pobreza e para a prevenção de conflitos decorrentes da própria luta de classes.

É nesse cenário que o Fundescola ganha visibilidade como o programa de maior relevo na parceria financeira entre o Governo Federal e o Banco Mundial para a educação, tanto pelas diretrizes fixadas no eixo das reformas como pela quantidade de projetos/ações a ele associados.⁹ Seu foco de investimento são as chamadas Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP), as quais compreendem as microrregiões e municípios mais populosos dos estados participantes, definidos por meio de dados demográficos publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O Ministério da Educação (MEC) desenvolve o Programa em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, abrangendo 384 municípios de 19 Estados, atingindo cerca de 8 mil escolas. Seu objetivo é “promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas de ensino fundamental, ampliando a permanência das crianças nas escolas públicas, assim como a escolaridade” (Brasil. FNDE, 2004c, p. 1) das referidas regiões.

A missão do Fundescola, segundo documento divulgado em meio eletrônico, é promover, em regime de parceria e respon-

sabilidade social, eficácia, eficiência e equidade no ensino fundamental público daquelas regiões, viabilizando, por meio da oferta de serviços, produtos e assistência técnico-financeira inovadores e de qualidade, que focalizam o ensino-aprendizagem e as práticas gerenciais das escolas e secretarias de educação (BRASIL, 2004c). Assim, no âmbito da parceria com os sistemas educacionais, suas diretrizes gerais associam-se a uma determinada concepção de educação e de sociedade que favorece os padrões mercantis nos conteúdos pedagógicos, valorizando ainda mais os interesses hegemônicos do mercado no interior da sociedade.

Para executar as ações, o Fundescola conta com o montante de US\$ 1,3 bilhão entre os recursos federais e do Banco Mundial, sendo desenvolvido em três etapas (Fundescola 1, Fundescola 2 e Fundescola 3).

O Fundescola 1 funcionou de 1998 a 2001, nas regiões Norte e Centro-Oeste.¹⁰ A ênfase desta etapa era a atuação no desenvolvimento de iniciativas voltadas para o fortalecimento da gestão escolar e do processo de ensino-aprendizagem, com vistas a aumentar as taxas de participação, aprovação e conclusão dos estudantes. Os componentes desenvolvidos foram: 1) Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas; 2) Processo de Desenvolvimento da Escola; 3) Planejamento e Provisão de Vagas; 4) Gestão e Desenvolvimento dos Sistemas Educacionais.

O Fundescola 2, cuja execução está prevista até o final de 2004, expandiu a atuação para a região Nordeste, desenvolvendo iniciativas voltadas para a escola e

para o planejamento estratégico das secretarias, tendo por objetivo melhorar os resultados educacionais das crianças matriculadas em escolas de ensino fundamental atendida pelo Projeto. Os componentes desenvolvidos são: 1) Elevação das Escolas aos Padrões Mínimos de Funcionamento; 2) Estabelecimento de um Processo de Desenvolvimento da Escola; 3) Promoção da Comunicação e Mobilização Social; 4) Fortalecimento dos Sistemas e Programas Nacionais de Informações Educacionais; 5) Gestão e Desenvolvimento Institucional de Sistemas Educacionais; 6) Administração do Projeto e Atividades Piloto.

O Fundescola 3, em implementação de outubro de 2002 a outubro de 2006, tem como característica a consolidação dos Projetos anteriores, uma vez que não prevê a inserção de novos municípios ou Estados. Os componentes desenvolvidos são: 1) Elevação das escolas aos padrões mínimos de funcionamento; 2) Estabelecimento de um processo de desenvolvimento baseado na escola e 3) Fortalecimento do sistema educacional.

Na relação entre PDDE e Fundescola, é importante destacar que o PDDE é indicado como um dos produtos esperados na contemplação dos objetivos do Fundescola 1. Desse modo, o PDDE situava-se no componente *Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas*, no Subcomponente *Financiamento das Necessidades Operacionais nas Escolas*, cujo objetivo era financiar investimentos em melhorias escolares de forma a garantir um padrão mínimo de qualidade do ensino e contribuir para a redução das desigualdades sócio-educacio-

nais entre as regiões do País (BRASIL. FNDE, 2004a).

No Fundescola 2, o PDDE também é indicado como um produto esperado das suas ações que, além da vinculação à melhoria do desempenho dos sistemas públicos de ensino fundamental, visa ao “fortalecimento das escolas e das instituições públicas por elas responsáveis, com base em uma estrutura coordenada de gerenciamento e inserida em um contexto de mobilização e controle social” (BRASIL. FNDE, 2004b). Neste sentido, o PDDE está inserido no *Componente Elevação das Escolas aos Padrões Mínimos de Funcionamento*, como produto do Subcomponente *Promoção da Autonomia da Escola*.

Compreendendo que o PDDE é um programa que adota a perspectiva de política educacional negociada com os organismos internacionais, tudo indica a sua continuidade no Fundescola 3 e, ainda, a sua possível ampliação. Assim, conforme expresso nas portarias de regulamentação do Programa, citadas anteriormente, observa-se a inclusão do PDDE no processo de orientação e acompanhamento dentre as ações desenvolvidas nas Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP), as unidades escolares incluídas nas ações desenvolvidas pelo programa.

Além das ações fiscalizadoras realizadas pelo FNDE, pelo Tribunal de Contas da União, pela Secretaria de Controle Interno do Poder Executivo e pelo Ministério Público Federal, o PDDE é acompanhado e fiscalizado pelo Fundescola, fato reforçado pela Resolução do FNDE nº 10, de 22 de março de 2004, a qual determina que os

gestores escolares deverão também encaminhar o Formulário de Detalhamento de Ações e Despesas para o Fundescola.

A relação do PDDE com o Fundescola não se restringe à fiscalização, uma vez que a Resolução referida anteriormente determina que as escolas que participam de ações do Fundescola deverão direcionar a aplicação dos recursos para a aquisição de bens e contratação de serviços com vistas ao alcance dos padrões mínimos de funcionamento, conforme definido pela Direção Geral do Programa. Este tipo de relação deve ser intensificada uma vez que, por meio da Portaria nº 1.859, de 24 de junho de 2004, o MEC determinou a transferência da gestão do Fundescola para o FNDE, com o seguinte propósito:

... conferir maior racionalidade gerencial e administrativa aos programas e projetos da área de educação, com o sentido de ampliar a eficiência, a eficácia e a transparência no uso dos recursos, o *propósito de implantar a gestão unificada e uniformizar os procedimentos gerenciais dos projetos* do MEC financiados com recursos externos, visando a prevenir dispersão e pulverização de esforços e meios e a eliminar superposições e duplicidade de ações... (BRASIL, 2004d; grifos nossos).

A justificativa adotada para a transferência do Fundescola denota a possibilidade de imprimir nas demais atividades desenvolvidas pelo FNDE o mesmo modelo gerencial propagado pelo Fundescola nas escolas e Secretarias de Educação das Zonas de Atendimento Prioritário, portanto ampliando sua influência sobre os Estados e escolas não atendidos pelo Programa.

Outras ações do Fundescola no âm-

bito da autonomia e gestão das escolas utilizam critérios similares aos da estrutura do PDDE, uma vez que o Projeto de Adequação dos Prédios Escolares (PAPE), o Programa de Melhoria da Escola (PME) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) também utilizam o sistema de UEx das Escolas para o repasse dos recursos, o que lhes imputa obrigações e impõe, igualmente, às mesmas a execução de ações que, até então, estavam sob responsabilidade das Secretarias de Educação, porém com uma complexidade maior, em virtude dos critérios rígidos e burocráticos no processo de prestação de contas e pelo maior volume de recursos.

Importante se faz não perder de vista que, nos projetos do Fundescola, ocorreu a introdução de novos elementos na atuação cotidiana da direção escolar, remetendo para o âmbito de sua responsabilidade atividades complexas, a exemplo de orçamentos de materiais e de mão de obra, compra e contratação de serviços, fiscalização de ações no âmbito da rede física da escola, da merenda, do material de consumo, dentre outros, sem eximi-la da responsabilidade com as demais ações regulares da escola como: controle de matrícula, administração de pessoal, integração com a comunidade, acompanhamento de ações educacionais da escola e sem oferecer uma estrutura adequada para os gestores executarem tais ações (CRUZ, 2004).

As ações propostas pelo PDDE, nesse sentido, circunscrevem-se ao campo do financiamento. Embora o Programa faça referências a atividades didático-pedagógicas, ante à escassez de recursos e à tentati-

va do Poder Público de subtrair responsabilidades, torna-se evidente que a função das UEx além de gerenciar recursos pode sugerir atuais e futuras responsabilidades pela condução das escolas ainda públicas. A título de exemplo, o documento publicado em 1995 pelo Banco Mundial (Prioridades e Estratégias para a Educação) aponta como solução, para os inúmeros problemas vivenciados pela escola, a maior autonomia das mesmas, de forma a responsabilizá-las pelo uso eficaz dos insumos educacionais, envolvendo uma maior participação da família na sua administração e supervisão.

Na prática, há um efetivo impedimento da autonomia da escola na gestão dos recursos, sem contar com a impossibilidade de sua participação no processo de definição do montante desses recursos. Assim, a suposta descentralização do PDDE caracteriza-se pela divisão de responsabilidades, mantendo-se os níveis e padrões de hierarquia nas relações de poder existentes.

Considerações finais

O presente escrito teve como propósito analisar a relação entre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e a atuação do Estado Brasileiro em meio à lógica de reformas preconizadas pelo neoliberalismo e formalizadas, oficialmente, no Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado, em 1995, no primeiro Governo Cardoso (1995-1998). Para tal, elegeu-se o PDDE como exemplo de política focalizada e pontual, que exemplifica as ações dos governos que adotaram a política neoliberal nos Estados contemporâneos.

Em outro momento, buscou-se relacionar PDDE e Fundescola, em suas ações e vínculos, explicitando os marcos de atuação do Estado neoliberal no Brasil e seus efeitos sobre as políticas educacionais. A posição proposta é de que tanto o Fundescola quanto o PDDE operacionalizam os propósitos do Estado neoliberal da contemporaneidade, quais sejam: a eficiência, a administração gerencial, a desregulamentação.

O texto, em sua argumentação, busca evidenciar a existência de significativos vínculos do PDDE com os marcos regulatórios do Estado contemporâneo, os quais resultam do processo de alteração das formas produtivas e educativas, condicionando mudanças nas relações econômicas e políticas e estabelecendo uma maneira diferente do Estado inserir-se na realidade social. Nesse processo, sobressaem os agentes do capital financeiro (por vezes, seus ideólogos) que adentram o campo das políticas públicas, fortalecidos pelos referenciais teóricos que se mostram aparentemente novos, eficazes, avançados e desenvolvidos.

Notas

¹ Este artigo é fruto de uma pesquisa nacional intitulada "Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?", a qual envolve cinco Estados (Rio Grande do Sul, São Paulo, Mato Grosso, Piauí e Pará), sob a coordenação da Prof^a. Dr^a Vera Maria Vidal Peroni, da UFRGS. A pesquisa tem por objetivo analisar o PDDE como uma das expressões da redefinição do papel do Estado na Educação, problematizando suas conseqüências para a gestão educacional.

² O *Welfare State*, ou Estado do Bem-Estar Social, foi

uma forma de regulação social, difundida no pós-segunda guerra mundial, caracterizada pela "emergência de uma intensa e progressiva intervenção planejada na economia para evitar a fúria da desordem produzida pelo mercado", quando o Estado passou a controlar áreas estratégicas da economia (energia, telecomunicações, petróleo, minérios), assumindo, em algumas situações, o papel de produtor direto, além de subsidiar certos setores e responder, por meio de políticas sociais, demandas da classe trabalhadora organizada em sindicatos (FRIGOTTO, 1996, p. 81).

³ A este respeito, consultar, dentre outros, os trabalhos de Rosar e Krawczyk (2001), King (1988), Vianna (1997).

⁴ Cf. Maria de Fátima Rosar e Nora Krawczyk (2001).

⁵ Somente com a Medida Provisória n^o 1784, de 14 de dezembro de 1998 e reafirmada pela Medida Provisória n^o 2100-32, de 24 de maio de 2001, o Programa assume a denominação de Programa Dinheiro Direto na Escola.

⁶ A Resolução n^o 10 do FNDE, de 22/03/2004, conceitua Unidade Executora como a entidade ou instituição responsável pelo recebimento, execução e prestação de contas dos recursos recebidos do FNDE, existindo três tipos: Unidade Executora Própria (UEX) – entidade de direito privado, sem fins lucrativos, representativa da comunidade escolar dos estabelecimentos públicos; Entidade Executora (EEX) – prefeituras ou secretarias de educação que recebem os recursos das escolas que não dispõem de UEX e Entidade Mantenedora (EM) – ONGs, sem fins lucrativos, registrados no CNAS, responsável pelas escolas de educação especial.

⁷ Resolução do FNDE n. 06, de 19/03/04.

⁸ Podemos destacar os projetos Melhoria e Expansão do Ensino Técnico de 2^o Grau Industrial e Agrícola (1971-1978); Cooperação Técnica às Secretarias Estaduais de Educação do Norte e Nordeste (1974-1979); EDURURAL (1980-1987); Monhangara (1983-1992); Projeto Nordeste para a Educação Básica (1994-1999) e Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), os quatro últimos voltados para o ensino fundamental.

⁹ Atualmente estão em processo de execução as seguintes ações do Fundescola: Planejamento Estratégico da Secretaria; Sistema de Apoio à Elabora-

ção do Plano de Carreira do Magistério Público; Sistema Integrado de Informações Gerenciais (SIIG), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Projeto de Melhoria da Escola (PME), Escola Ativa (aprendizagem rural em salas multisseriadas) Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar), Programa de Apoio à Leitura e à Escrita (Praler), Programa Melhoria do Rendimento Escolar, Microplanejamento, Espaço Educativo, Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas (PMFE), Levantamento da

Situação Escolar (LSE), Projeto de Adequação do Prédio Escolar (PAPE), Mobiliário e Equipamento Escolar, Atendimento Rural, Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (Prasem), Encontro dos Conselheiros do FUNDEF, Encontros pela Justiça na Educação, Comunicação.

¹⁰ O Nordeste não foi inserido no Fundescola 1 devido a estar em processo de conclusão o Projeto Nordeste para a Educação Básica, também financiado pelo Banco Mundial.

Referências

ARRETCHE, Marta. Relações Federativas nas Políticas Sociais. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, CEDES, v. 23, n. 80, set., 2002.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*. Estudo Sectorial – versión preliminar. Washington/DC: Banco Mundial, 1995.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

_____. *Medida Provisória n. 1784*, de 14 de dezembro de 1998. Brasília: Presidência da República, 1998.

_____. *Medida provisória n. 2100-32*, de 24 de maio de 2001a. Brasília: Presidência da República, 2001.

_____. *Medida Provisória n. 2178-36*, de 24 de agosto de 2001b. Brasília: Presidência da República, 2001.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. *Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado - PDRAE*. Brasília: MARE, 1995.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. *Resolução 03*, de 04 de março de 1997. Brasília: FNDE, 1997a.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. *Resolução 10*, de 22 de março de 2004. Brasília: FNDE, 2004a

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. *Resolução 06*, de 19 de março de 2004. Brasília: FNDE, 2004b.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Dinheiro na Escola - procedimentos operacionais*. Brasília: FNDE, 1997b.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Manual*

de orientação para constituição de unidades executoras. Brasília: FNDE, 1997c.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa Dinheiro Direto na Escola*. Brasília: FNDE, 2001c.

_____. Fundo de Fortalecimento da Escola. *O que é o Fundescola*. Disponível em: www.fundescola.mec.gov.br. Acesso em 25 de julho de 2004c.

_____. Ministério da Educação. *Portaria n. 1859*, de 24 de junho de 2004. Brasília: FNDE, 2004d.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria Financeira. Diretoria de Ações de Assistência Educacional. *Quadro Demonstrativo por Programa de Trabalho de abril/2004*. Brasil: FNDE, 2004e.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria Financeira. *Resumo Geral por Fonte de abril/2004*. Brasil: FNDE, 2004f.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo de Desenvolvimento da Escola. *Dados de Execução do PDDE no período de 1995 a 2003*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/pdde/dadosdaexecuçãodoPDDEnoperiodode1995a2003.pdf>. Acesso em 25 de julho de 2004g.

CRUZ, Rosana Evangelista da Cruz. Banco Mundial e Política Educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? In: *Educar em Revista*. Curitiba: UFPR, n. 22, 2003, p. 51-75.

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo. In: *Revista da USP*, São Paulo, 1993, 87-101.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios In SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo. *Escola S.A. - quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo*. Brasília/DF: CNTE, 1996a, pp. 75-105.

GONÇALVES, Francisco Williams de A Soares; LUZ, Liliene Xavier; CRUZ, Rosana Evangelista da. *Reflexões acerca do processo de implementação do Programa Dinheiro Direto Na Escola (PDDE) no Piauí*. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANAIS). Recife/PE, 2003.

KING, Desmond. O Estado e as estruturas sociais de bem-estar. In: *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 22, 1988, p. 53-76.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NEGRÃO, João José de Oliveira. O governo FHC e o neoliberalismo In: *Lutas Sociais* n. 1. São Paulo: Neils/Xamã, 1996, pp. 103-111.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *As possibilidades da política: idéias para a reforma democrática do Estado*. São Paulo: Paz e terra, 1998.

ROSAR, Maria de F. F. KRAWCZYK, Nora Rut. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. In: *Educação e sociedade, CEDES*, ano XXII, n. 75, ago./2001, p.33-47.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

VIANNA, Maria Lúcia Werneck. Política versus economia: notas (menos pessimistas sobre globalização e Estado de Bem-estar. In: GERSCHMAN, Silvia; VIANNA, Maria L. W. (orgs.). *A miragem da pós-modernidade: democracia e políticas sociais no contexto da globalização*. São Paulo: Fiocruz, 1997.

Recebido em 05 de outubro de 2004.

Aprovado para publicação em 04 de novembro de 2004.

Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no financiamento do Ensino Médio

Terezinha Pereira Braz

Doutoranda em Educação pela FEUSP. Professora da UNAES
e Técnica da Secretaria de Estado de Educação de MS.
E-mail: terebraz@terra.com.br

Resumo

Esta análise prende-se ao trajeto dos recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), desde suas raízes, no Contrato de Empréstimo nº 1052/OC-BR assinado em 24 de novembro de 1997 pela República Federativa do Brasil e pelo BID, até o seu desdobramento em Mato Grosso do Sul, por meio das políticas do Ministério de Educação e Cultura, desenvolvidas na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, em "Programa Melhoria e Expansão do Ensino Médio" (PROMED/Escola Jovem). Isso impõe explicitar, por meio dos estudos produzidos sobre o tema em questão, as determinações mais amplas desse financiamento, nascidas de Acordos de Cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial, a que se vincula o BID, elucidando a relação do Brasil com esse organismo internacional, no longo percurso traçado desde a década de 1930 até a execução das ações do PROMED no Mato Grosso do Sul. A relação dos países em desenvolvimento com o Banco Mundial é o pano de fundo para que se compreenda os acordos de empréstimo, suas implicações e conseqüências.

Palavras-chaves

Financiamento; Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Ensino Médio.

Abstract

This analysis accompanies the course of the resources from the Interamerican Bank of Development (BID) from its roots, in the Loan Contract No. 1052/OC-BR signed on 24th of November, 1997 by the Federative Republic of Brazil and by the Interamerican Bank of Development, up to its unfolding in South Mato Grosso, through the politics of the Ministry of Education and Culture, developed in the State Network of South Mato Grosso, in the "Improvement and Expansion of Middle School Program". This requires making explicit, through studies produced on the theme in question, the most ample determinations of this financing, born from the Cooperation Agreements between Brazil and the World Bank, to which the Interamerican Bank for Development is linked, elucidating the relation of Brazil to this international organism, on the long route traced since the decade of the 30s until the execution of the actions of PROMED in South Mato Grosso. The relationship of the developing countries with the World Bank is the background for understanding the loan agreements, their implications and consequences.

Key words

Financing; Interamerican Bank for Development (BID); Middle School.

1 Introdução

Este artigo discute a participação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no financiamento do ensino médio. Tomam-se como referências para elucidar a discussão as ações do **Programa Melhoria e Expansão do Ensino Médio – (PROMED/Escola Jovem)**¹, em Mato Grosso do Sul financiadas por esse organismo internacional no período de 1997 a 2004. Analisa-se o trajeto dos recursos do BID, desde o seu nascedouro, no Contrato de Empréstimo nº 1052/OC-BR assinado em 24 de novembro de 1997 pela República Federativa do Brasil e o BID e seu desdobramento em MS, por meio das políticas do PROMED/MEC (Ministério de Educação e Cultura). Isso impõe explicitar, com o concurso da teoria produzida sobre o tema, as determinações mais amplas desse financiamento nascido de Acordos de Cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial, a que se vincula o BID, elucidando a relação do Brasil com esse organismo internacional, no longo percurso traçado desde a década de 30 até a execução das ações do PROMED no Mato Grosso do Sul. A relação dos países em desenvolvimento com o Banco Mundial é o pano de fundo para que se compreenda os acordos de empréstimo, suas implicações e conseqüências.

2 A execução do PROMED em Mato Grosso do Sul

A participação de um organismo internacional no financiamento do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul tem suas raízes no Contrato de Empréstimo nº 1052/OC-BR assinado em 24 de novembro de 1997 pela República Federativa do Brasil e o BID, com a finalidade de cooperar na execução do Programa de Expansão da Educação Profissional – (PROEP). O PROEP incluiu dois subprogramas: a) **Implantação de Políticas Globais**, com a finalidade de equipar o MEC com instrumentos e mecanismos necessários para apoiar a implantação da Reforma da Educação Profissional nos estados e municípios e escolas profissionais participantes do Programa e, ainda, sensibilizar e informar a opinião pública sobre o desenvolvimento da reforma e, b) **Planos Estaduais e Projetos Escolares**, com a finalidade de executar pré-investimento e investimento dos estados e das escolas participantes do Programa. É dentro deste subprograma que o BID dá o primeiro passo no sentido de financiar o Ensino Médio em MS com o PROMED – Projeto Escola Jovem².

Em novembro de 1997, o MEC solicita ao Governo de Mato Grosso do Sul a elaboração de um PPI (Plano de Pré-Investimento), destinando recursos para a elaboração dos Planos de Trabalho da Secretaria Estadual de Educação – PEP (Plano de Reforma da Educação Profissional) e PEM (Plano de Reforma e Expansão do Ensino Médio), como condição de recebimen-

to dos recursos destinados ao PROMED. Os recursos, no montante de R\$ 100.000,00 (cem mil reais) para o PEM, foram gastos na elaboração de um Projeto de Investimento (PI), para o desenvolvimento das ações do PROMED, que foram executadas pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul em convênio com a Agência de Cooperação Internacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Entretanto, analisando um documento de setembro de 1998, denominado Contrato de Prestação de Serviços, constatou-se que foi alocada a quantia de R\$ 120.000,00 (cento e vinte mil reais) com a elaboração do PI, ou seja, 20% a mais do que o previsto. Posteriormente, em 1999, este PI foi recusado pelo MEC e devolvido ao Estado para ser refeito.

Refeito e aprovado em novembro de 2000, o novo PI tem como objetivo implementar a reforma curricular e expandir o atendimento no ensino médio no Estado, visando à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como forma de garantir maior equidade social. A execução orientou-se por meio das seguintes políticas: Fortalecimento Institucional da Secretaria de Educação; Qualidade Social da Educação; Plano de Disseminação e Difusão; Democratização do Acesso; Desenvolvimento Curricular; e Racionalização, Expansão da Rede Escolar e Melhoria do

Atendimento.

Esse PI previu, de início, para Mato Grosso do Sul, investimentos da ordem de R\$ 9.571.615,74 (nove milhões, quinhentos e setenta e um mil e seiscentos e quinze reais e setenta e quatro centavos), sendo R\$ 4.756.195,90 (quatro milhões setecentos e cinqüenta e seis mil e cento e noventa e cinco reais e noventa centavos), recursos do projeto Escola Jovem (MEC/BID), e R\$ 4.815.419,84 (quatro milhões, oitocentos e quinze mil e quatrocentos e dezenove reais e oitenta e quatro centavos), recursos da contrapartida estadual de acordo com os tetos e requisitos definidos pelo MEC para o desenvolvimento do Programa.

No entanto, o Parecer Final nº 16/00, que aprovou o PI, recomendou a assinatura de convênio com o MS no valor total de R\$ 7.257.979,00 (sete milhões, duzentos e cinqüenta e sete mil e novecentos e setenta e nove reais), para as várias categorias de despesa apresentadas, sendo a Contrapartida Estadual R\$ 3.433.523,00 (três milhões quatrocentos e trinta e três mil e quinhentos e vinte e três reais) e o aporte financeiro do BID R\$ 3.824.456,00 (três milhões, oitocentos e vinte e quatro mil e quatrocentos e cinqüenta e seis reais) (MEC, Parecer nº 016/00, p. 5).

Observa-se que a aprovação do PI se dá com a redução dos recursos em 24,2%, distribuídos nas várias categorias de despesa constantes da Tabela 1:

Tabela 1 – Distribuição dos recursos do PROMED/ESCOLA JOVEM no MS

Categoria econômica de despesas	Valor inicial		Valor recomendado	
	R\$	%	R\$	%
Infra-estrutura física	0,00	0,00	0,00	0,00
Equipamento e mobiliário	1.160.710,00	15,99	1.160.710,00	15,99
Capacitação	5.044.469,00	69,50	5.044.469,00	69,50
Materiais didáticos	125.200,00	1,72	125.200,00	1,72
Consultoria	44.000,00	0,62	44.000,00	0,62
Outros serviços	883.600,00	12,17	883.600,00	12,17
Total	7.257.979,00	100,00	7.257.979,00	100,00

Fonte: dados extraídos do Parecer 016/00 – MEC.

O Plano de Trabalho na sua primeira fase³ sela o compromisso de execução do PROMED em Estado de Mato Grosso do Sul, no período de dezembro de 2000 a dezembro de 2002. A aplicação prevista não foi cumprida, pois o Plano de Trabalho foi aprovado e deferido pelo MEC em 22 de novembro de 2000 e o recurso foi empenhado em 29 de dezembro desse mesmo ano, tornando impossível o cumprimento da previsão de aplicação.

Situações como essa e outras, discriminadas a seguir, levaram à celebração de seis Termos Aditivos ao Convênio, reprogramando o tempo de aplicação dos recursos financeiros, assim como o cumprimento de metas.

As razões alegadas pela Coordenação da Educação Básica da SED para a celebração de tantos Termos Aditivos devem-se a inúmeros fatores: falta de previsão dos recursos no Orçamento do ano 2000, falta de recursos no momento em que esses eram solicitados, burocracia a ser obedecida para a aplicação dos recursos,

morosidade nas licitações realizadas pela Secretaria de Fazenda, lentidão dos técnicos da SED em planejar a aplicação, dificuldade em prestar contas ao MEC e, principalmente, trocas de equipes técnicas por ocasião de mudanças de secretários estaduais e ministros e o tempo levado para que cada Termo Aditivo chegasse a ser publicado.

Constatou-se que até a data da prestação de contas do 1º e 2º Termos Aditivos ao Convênio PROMED/259/00 ao MEC foram aplicados 25,5% do total dos recursos previstos (R\$ 7.257.979), a partir de 2000; sendo, 30,9% da parte prevista do Concedente – BID (R\$ 3.824.456,00) e 19,5% do valor previsto para o Estado/MS como contrapartida (R\$ 3.433.523,00).

O limite de análise do Convênio PROMED/259/00, neste artigo só foi possível até o Termo Aditivo 2º, pois, embora a SED já tenha solicitado o 6º Termo Aditivo, a prestação de contas para o MEC só foi fechada até a 2ª parcela, em 2003.

Para finalizar este item, apresenta-se

um Quadro Síntese dos recursos oriundos das duas fontes de financiamento do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul que são os recursos oriundos do empréstimo do

Banco Mundial, analisados neste trabalho e os advindos da fonte estadual, comparativamente.

Tabela 2 - Síntese Despesas do Ensino Médio

FONTE	2000	2001	2002	2003
00 (Estado) Desp. Corrente	592.429,26	3.055.085,19	1.501.729,03	1.019.127,71
Pessoal e Encargos ^d	23.892.031,10	25.422.621,71	30.672.120,81	26.964.955,06
SUB TOTAL	24.484.460,36	28.477.706,90	32.173.849,84	26.975.146,33
00 (Estado) Desp. Capital			31.439,41	
SUB TOTAL			31.439,41	
TOTAL FONTE - 00	24.484.460,36	28.477.706,90	32.205.289,25	26.975.146,33
12 (BID) DESP CORRENTE			978.019,75	
12(BID) DESP CAPITAL		748.78,28	131.854,82	
TOTAL FONTE 12		748.78,28	1.109.874,57	

Fonte de consulta: SIAFEM

Conforme se pode ver na Tabela 2, o quantitativo da Fonte 12 (internacional-BID) aplicado no Ensino Médio é bastante irrisório em relação ao quantitativo de recursos estimados da Fonte 00 (estadual) aplicados pelo Estado do MS nessa mesma etapa de ensino. Observa-se que os valores do empréstimo são liberados ano a ano. Conforme se pode analisar pelos dados do quadro de 2001 e 2002, os recursos internacionais correspondem a 0,26% e 3,4% dos gastos estaduais com o Ensino Médio nos respectivos anos.

3 A questão vista pelo olhar da teoria que trata do financiamento do Ensino Médio

A leitura da teoria produzida sobre o tema em questão não só permitiu perceber que as políticas desencadeadas no Ensino Médio de Mato Grosso do Sul no período

aqui delimitado se dão sob orientações e determinações de políticas mais amplas nascidas dentro de Acordos de Cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial como também contribuíram para elucidar a relação do Brasil com esse organismo internacional no longo percurso traçado desde a década de 1930 até a execução das ações do PROMED no Mato Grosso do Sul. No entanto, a relação dos países em desenvolvimento com o Banco Mundial é o pano de fundo para que se compreenda os acordos de empréstimo, suas implicações e conseqüências.

Nessa perspectiva, é José Luis Coraggio que investiga as propostas do Banco Mundial no contexto da globalização, buscando seus fundamentos e o sentido das políticas sociais.

Partindo de uma afirmação do próprio Banco Mundial de que sua contribuição para ajudar os governos é menos com

recursos do que com idéias, veiculadas por meio de “políticas educativas adequadas às especificidades dos seus países”, o autor analisa a validade, condições e conseqüências dessas idéias e dos empréstimos que vêm junto com elas.

A primeira constatação é que há uma homogeneidade discursiva, embora o proposto seja focar as especificidades dos países que financiam. Detecta, ainda, sinais de que outros atores estão envolvidos nessas políticas operando ativamente e, portanto, co-responsáveis pelos resultados, atribuindo a diversidade das políticas a atores locais e, portanto, rompendo com a idéia de que a responsabilidade pelas políticas nacionais de educação sejam resultado e responsabilidade exclusiva de um “monolítico Banco Mundial”. Entende o autor que constitui um campo ainda inexplorado os limites e as possibilidades da relação entre o Banco Mundial, os governos e as sociedades da América Latina.

Aponta contradições entre a proposta do Banco Mundial de alívio à pobreza, nos marcos da reforma do Estado e do predomínio do mercado, isto é, nos marcos do neoliberalismo, questionando a eficácia de políticas focalizadas na pobreza e reivindicando outro enfoque de desenvolvimento. A seguir, analisa os possíveis sentidos da política social orientada para investir recursos públicos nas pessoas, para que todos tenham o mínimo. Essa é uma política, diz o autor, que conduz à formação de capital humano de baixo custo para o capital e promove a equidade à custa do empobrecimento dos setores médios urbanos, sem afetar os mais ricos. Um outro ponto é que

são políticas direcionadas a compensar conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracterizam a globalização e garantem o ajuste estrutural, liberando as forças do mercado e acabando com a cultura dos direitos universais a bens e serviços básicos outrora assegurados pelo Estado. Acabam tornando-se políticas ineficientes que fomentam o clientelismo político. E o terceiro ponto, importante, apontado pelo autor, é que tais políticas sociais são formuladas para instrumentalizar a política econômica mais do que para continuá-la ou compensá-la e o faz por meio da descentralização, “deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem mediação estatal” e introjetando nas funções públicas os valores e critérios do mercado. Diz Coraggio que, embora esses três sentidos estejam presentes e se entrelacem no discurso técnico e no senso comum dos agentes educativos, deve-se lutar para construir sentidos mais avançados para as políticas públicas; e que seus resultados atuais não são apenas simples expressão da vontade do mais poderoso, nem são apenas inspiradas pelo novo conservadorismo da direita, mas adquirem fôlego pela ausência de iniciativa e pelo comportamento defensivo de outras forças sociais e políticas.

A partir dessas premissas, o autor passa a discutir as políticas sociais no contexto do mercado mundial, deixando ver que na ótica da globalização a idéia do êxito para indivíduos, setores sociais e países não supõe cooperação ou solidariedade, mas o triunfo na competição com os outros. O mesmo discorre sobre o que é a competitividade

nos marcos do neoliberalismo e aponta os esforços da América Latina para conseguir competitividade e as conseqüências advindas, para, então, apontar os limites à globalização e as propostas do Banco Mundial para que o capitalismo supere esses limites. Como limites aponta os desequilíbrios ecológicos e a intensificação dos desequilíbrios sociais, para em seguida apresentar as estratégias do Banco Mundial para superá-los: 1. promover o trabalho – uso produtivo mais abundante dos pobres – mediante um conjunto de estratégias que inclui, por exemplo, infra-estrutura física e inovação tecnológica e 2. fornecer aos pobres os serviços sociais básicos, em especial saúde primária, planejamento familiar, nutrição e educação básica. Coraggio (2000, p. 86) afirma que esse tipo de estratégia mostra porque o Banco Mundial, “que tradicionalmente direcionou investimentos para infra-estrutura e crescimento econômico, aparece cada vez mais como uma agência propulsora do investimento em setores sociais e na reforma do conjunto das políticas sociais”). A seguir, questiona a eficiência dessa política social “para todos” que não inclui emprego e, portanto, renda para todos, na qual os serviços básicos destinados aos pobres são gratuitos e de má qualidade e os serviços mais amplos, de melhor qualidade, são oferecidos aos demais por meio do mercado. Segundo Coraggio, a equidade desses serviços levaria a distribuição do gasto social a tomar outras formas, saindo do foco da renda e de sua distribuição para o do aumento na massa de renda real disponível, garantindo sua efetividade para modificar a vida e as expectativas da população.

O autor afirma, ainda, que com base no suposto de uma perfeita concorrência, os organismos internacionais exercem forte pressão para impor aos países a quem emprestam e assessoram, políticas macroeconômicas, interferindo também nas políticas sociais, sobretudo para reduzir e tornar mais eficiente o gasto público, o que indica subordinação das políticas sociais ao objetivo econômico da competitividade, afetando assim, a soberanias desses países. Afirma que o desenvolvimento humano não pode ser visto como um resultado possível da competitividade senão como seu resultado e propõe uma competitividade sustentável, cujas unidades de intervenção não sejam os segmentos de baixa renda sob os quais as políticas incidem, mas comunidades heterogêneas completas.

Sobre os fundamentos da política educacional do Banco Mundial, Coraggio afirma que o marco teórico-metodológico dessa política é a teoria econômica neoclássica, que supõe a perfeita concorrência, o que seria um reducionismo economicista que esteve presente no Banco desde a década de 1970, quando já estavam elaboradas todas as receitas que hoje podem ser vistas como respostas às crises do sistema educacional, e cujo enfoque já era o de assemelhar a escola ao formato empresarial. Isso significa, segundo o autor, que estamos recebendo uma assessoria para reformar nossos sistemas educacionais, baseada em uma teoria questionável, que é parte da ideologia neoliberal e neoconservadora dominante.

Marília Fonseca (2000) pesquisadora que trata do financiamento concedido pelo Banco Mundial aos projetos econô-

micos e políticos brasileiros faz um estudo acerca da relação entre esse banco e os governos brasileiros, no sentido de demonstrar que a educação brasileira, desde os acordos MEC-BIRD, transformou-se em experiência de cooperação internacional.

Uma retrospectiva feita pela autora demonstra que a partir dos anos 1930 a cooperação entre educadores brasileiros e americanos se constitui como um estágio de intensa integração que acaba com a interferência na universalização do ensino básico, trazida pela Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional de 1961. Afirma Fonseca que o Banco Mundial vem prestando auxílio sob a forma de cooperação técnica para a educação junto aos países chamados de Terceiro Mundo, desde a década de 1970.

Demonstra ainda o caminho dos acordos MEC-USAID desde a "Aliança para o Progresso" que provinha assistência ao processo de desenvolvimento do Terceiro Mundo, envolvendo desde assessorias de universidades norte-americanas, produção de material didático e formação de professores em instituições americanas, até alterações nas leis educacionais brasileiras. A autora relata os descontentamentos e resistências sociais gerados por esse processo, o que acarretou a interrupção das atividades pelo governo federal em 1963.

Essas atividades são retomadas de forma intensiva pelos governos militares, a partir de 1964, por meio do Decreto nº 200/67 que inspirou o 1º Plano Setorial de Educação, cujos objetivos e metas correspondiam a ações de grande impacto e cunho meramente quantitativo, além da criação

de entidades descentralizadas e autônomas como o CENAFOR, por exemplo, que previa a formação a curto prazo de gerentes eficientes e autônomos que promovessem a modernização dos setores econômicos.

Devido aos descontentamentos gerados pelos acordos bilaterais, no final dos anos 1960, por iniciativa do próprio governo americano, esses são substituídos por contribuições a agências multilaterais, como o BID e o BIRD, que passam a partir da década de 1970 a desenvolverem as ações de cooperação técnica⁵. Com isso, o financiamento da educação passa a ser concebida segundo o modelo de co-financiamento, o que significa que o Banco não empresta diretamente, mas ressarce o país por investimentos antecipados (ou contrapartida) efetuados segundo cronograma acordado previamente com o BIRD e aplicados em projetos que incluem desde construção e recuperação de espaços escolares até treinamento de professores e aquisição de equipamentos e materiais didáticos.

Segundo Fonseca (2001), no co-financiamento, os créditos concedidos são parte de projetos econômicos mais amplos e passam a integrar a dívida externa do país, acarretando pesados encargos e condições financeiras e políticas próprias do financiamento comercial. Em razão disso, esse processo passou a ser questionado por alguns países beneficiários, gerando uma polêmica divisão de opiniões em âmbito internacional. No Brasil, no período 1970-1990, a cooperação dá-se por meio de três projetos de co-financiamento desenvolvidos no âmbito do Ministério da Educação e por dois desenvolvidos com o Ministério do

Trabalho. E essa modalidade de financiamento que está vigente, ainda hoje, no acordo entre o MEC e o BID, que resulta no acionamento das políticas do PROMED.

A autora chama a atenção para o fato de que, para receber o crédito do BIRD, o país tem que desembolsar um montante muito maior, sem contar com os custos referentes ao pagamento de juros e taxas de compromisso. Tendo em vista que os projetos educacionais têm exigido quase o dobro do tempo previsto para sua execução, esta última taxa pode representar um aumento do custo dos projetos e, por consequência, da dívida, considerando, ainda, a despesa com ajuste de câmbio.

Também ressalta essa autora um conjunto de dificuldades no processo de desenvolvimento dos acordos, como por exemplo, o acesso aos dados financeiros dos acordos; a fragmentação das informações distribuídas em diferentes órgãos executores; os diferentes valores que integram o *pool* de moedas, o que interfere, de algum modo, no cálculo dos encargos internacionais; a exigência de sigilo dos acordos que contribui para a irredutibilidade do conhecimento sobre os custos de um projeto; e o tempo de negociação dos projetos, que implicam custos indiretos.

Nesse sentido, após o estudo da experiência de co-financiamento desenvolvida pelo Brasil-Banco Mundial por duas décadas, conclui a autora que isso se constituiu em um processo caro, complexo do ponto de vista administrativo e ineficaz quanto aos resultados educacionais.

Maria Sylvia Simões Bueno (2002), discute a educação básica no emaranha-

do das políticas nacionais, evidenciando como essas políticas são determinadas por um contexto global, no qual agências como o Banco Mundial, o BIRD e o BID aparecem como, mais do que financiadoras, fomentadoras e estimuladoras dessas políticas para os países ditos “em desenvolvimento”, entre eles, o Brasil. Essa reflexão ganha relevância na medida em que permite a compreensão de uma questão intrigante que não houvera sido esclarecida pelos documentos oriundos do PROMED, qual seja: porque o financiamento do ensino médio no Brasil está colocado dentro de um programa para a educação profissional?

Segundo a autora, no âmbito das políticas internacionais, as idéias vão evoluindo de uma preocupação com a formação tecnológica para a separação que a LDB realizou entre educação profissional e ensino médio, instância que sempre se caracterizou como de caráter dúplice e, por isso mesmo, um nível estratégico do sistema educacional, por preparar o jovem, simultaneamente, para o ensino superior e para o mercado de trabalho.

Afirma Bueno (2002, p. 126-127) que a grande fonte de inspiração para as reformas operadas e que provocou tal cisão foi a literatura veiculada pelos organismos internacionais, em especial, estudos, documentos e recomendações do Banco Mundial, do BID e de organismos articulados à UNESCO. A autora aponta o relatório *Issues in brazilian secondary education*, 1989, e o estudo do Banco Mundial, 1987, intitulado “O financiamento da educação em países em desenvolvimento”, como importantes subsídios definidores da separação entre

ensino médio e educação profissional. A rede de argumentos que deságua nessa cisão vai desde as funções distorcidas das escolas técnicas federais, passa pela decadência das redes estaduais e municipais de ensino, por uma suposta “boa qualidade” da rede privada e desemboca na recomendação para se melhorar o custo/efetividade, incrementar a participação do setor privado e separar o ensino técnico do acadêmico.

À parte as discussões, consensos e dissensos entre técnicos nacionais e internacionais, fica valendo não só o estudo do Banco Mundial de 1987, mas as diretrizes do mesmo Banco sugeridas no texto de 1992, intitulado *Educación técnica y formación profesional*, cujas idéias perpassam o **Plano decenal de educação para todos**. Bueno evidencia, porém, que é no documento **Planejamento político-estratégico – 1995-1998**, publicado pelo MEC em 1995, que se estabelece o novo molde do que será aprovado posteriormente pela LDB (p. 131). A seguir, em julho de 1995:

O MEC dá andamento a um processo de negociação com o BID (projeto BR-0247), que espelha o perfil das transformações desencadeadas para o ensino médio e a educação profissional [...] esse início de acordo financeiro assinala a necessidade urgente de viabilizar, com qualidade, alternativas de oferta e expansão do ensino de 2º grau, bem como novas formas de gestão e diversificação dos cursos profissionalizantes (BUENO, 2000, p. 132).

Embora nesse documento haja um aceno para a separação entre ensino médio e educação profissional, inspirada pelo Banco Mundial, sua definição clara só aparece na proposta encaminhada pela

Semtec/MEC ao Congresso em março de 1996, dando origem ao PL 1603/96 (p. 134). Nesse meio de tempo, o acordo financeiro com o BID (projeto BR-0247) sofre uma série de reformulações para se adequar com mais precisão a essa separação entre ensino médio e educação profissional, no qual a reforma do ensino profissional é dimensionada como pré-requisito para a reforma do ensino médio e ponto de partida para um programa de racionalização de custos previstos para a separação de ambas as modalidades educacionais, segundo a autora.

O financiamento é assumido na prática por um acordo que prevê um valor total de 500 milhões de dólares, comprometendo-se o BID com 60% dos recursos, taxa que está corrigida para 50% no plano de financiamento datado de 12/9/2004, levando a autora à conclusão de que:

[...] a nova LDB parece vir apenas referendar um programa e andamento, preparado pela Semtec com assistência direta especializada do BID, consultoria contratada pela Unesco e apoio técnico da Oklahoma State University: um plano detalhado de ação com datas previamente acordadas (BUENO, 2000, p. 135).

Nesse sentido, as reflexões de Bueno deixam claras as instâncias envolvidas e as circunstâncias que explicam estar o financiamento do ensino médio, originalmente, dentro de um programa de financiamento do ensino profissional.

Nicholas Davies é mais um autor que discute a questão, reivindicando que o financiamento da educação passa necessariamente pela compreensão do “Estado do capital” que, não sendo um bloco

monolítico, espelha não só as diferenças e divergências das classes dominantes, mas, em escala bem menor, também os interesses e ações das classes trabalhadoras. O autor diz que o capitalismo, na sua crise de reprodução do capital em escala mundial, demandou as políticas neoliberais e intensificou sua ofensiva mundial no sentido de conquistar novos espaços para sua reprodução por meio da orientação e direção do Banco Mundial e do FMI (Fundo Monetário Internacional). No que diz respeito ao Estado brasileiro, nessa mesma perspectiva econômica aponta sua subordinação aos centros hegemônicos do capitalismo e diz que a ofensiva do capital começa com a eleição de Collor de Melo e se amplia e consolida com o presidente Henrique Fernando Cardoso:

[...] cujas políticas propuseram a redução do papel do Estado na economia e em outros setores como a educação, com base no diagnóstico de ineficiência e má gestão do Estado, cujo déficit seria sanado pela melhor gestão e/ou redução dos gastos estatais e/ou seu direcionamento para setores supostamente mais carentes e/ou de retorno econômico mais seguro. (DAVIES, 2002, p. 158).

Quando discute os desafios de ordem conjuntural que interferem no financiamento do ensino médio, demonstra que o governo federal, quando aciona as medidas contidas na Emenda Constitucional 14, como as verbas do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental), destinadas ao ensino fundamental (60% dos 25% oriundos de impostos), segue orientação do Banco Mundial segundo a qual deve-se priorizar

essa etapa da educação básica com maior taxa de retorno econômico e maior potencial de alívio à pobreza, entre outras medidas. A intenção, afirma Davies, não é aumentar gastos públicos no setor social, mas apenas redistribuí-los. Essa priorização do ensino fundamental, além dos prejuízos para diversos outros setores e níveis de ensino, afeta o ensino médio, na medida em que apenas 10% dos impostos não vinculados ao FUNDEF são destinados a esse nível de ensino.

Prossegue o autor afirmando que a definição dos 10% não se baseia em nenhum estudo que comprove esse percentual ser suficiente para garantir a expansão quantitativa e qualitativa do ensino médio. Nesse sentido, programas como o PROMED – Escola Jovem, do MEC teriam no máximo uma intenção supletiva, considerando que, os 500 milhões de dólares emprestados pelo BID, os 450 milhões da contrapartida dos governos estaduais e os 50 milhões com que entra o Tesouro Nacional é uma quantidade irrisória.

Davies chama ainda a atenção para as experiências passadas que nunca geraram uma receita significativa para o ensino médio, e para o desperdício e corrupção, endêmicos dos governos, atentando que a **Lei de Responsabilidade Fiscal** é, na verdade, de **Responsabilidade com os Credores**, pois seu único objetivo é garantir o pagamento da dívida pública externa e interna:

[...] mediante a contenção de certos (não todos) gastos estatais e não o uso mais racional do dinheiro público, que, por falta de controle social efetivo, continuará

sendo abocanhado em proporções crescentes pelas várias frações do capital (sobretudo o financeiro) e pelos vários setores da burocracia estatal (sobretudo os privilegiados, como os da Fazenda, Judiciário e militares) com maior poder de barganha e/ou mais estratégicos para a ordem burguesa (DAVIES, 2002, p. 171).

Mediante o exposto, a dificuldade aventada pelo autor é que a expansão do ensino médio venha a acontecer com forte deterioração da qualidade, em decorrência da ocupação dos espaços ociosos das escolas de ensino fundamental, sobretudo no noturno, e da contratação de professores em regime precário, especialmente. Entende, ainda, que há um descompasso, difícil de ser acertado, entre crescimento de matrículas (2,472 milhões, em 1991 para 18,468 milhões, em 2001) e os 10% dos impostos não vinculados destinados ao ensino médio. Além do que, segundo Davies, é pouco provável que tal porcentagem venha a ser efetivamente destinada totalmente para o ensino médio já que, em muitos estados, como é o caso da Bahia, Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo, os governos estaduais consomem parte dessa fatia no ensino superior. No caso de Mato Grosso do Sul, são aplicados em torno de 50% dos 10% destinados ao Ensino Médio.

É, porém, com a análise da pesquisadora Angela Carvalho de Siqueira (2000, p. 1). que a crítica às políticas desencadeadas pelo Banco Mundial tornam-se contundentes, porque ela é realizada a partir de documentos escritos por atores do próprio Banco. A autora faz uma exposição detalhada do discurso que perpassa esses documentos, apontando, inicialmente, a

mudança de direção dos mesmos em função de um descontentamento internacional face às prescrições do Banco Mundial para os países em desenvolvimento. Segundo Siqueira, fica patente que a mudança do discurso inclui o temor de sérios conflitos e distúrbios sociais. Segundo Heyneman, 1998 (in: Siqueira, 2000, p. 1), as escolas deveriam ensinar, “os exemplos de países e grupos que seguem as leis e as consequências e penalidades para os que as desobedecem”.

A autora aponta que o discurso dos vários documentos⁶ vai, progressivamente, fechando a idéia de que os países em desenvolvimento devem se preocupar em desenvolver políticas voltadas para as séries iniciais para, depois de resolvido esse problema, ir gradualmente ampliando o leque de oferta até atingir o ensino superior. Demonstra, ainda, que se delineia no discurso dos documentos uma defesa clara de todas as formas de transferências de recursos públicos para os indivíduos e as instituições privadas, baseada na idéia da “livre escolha” dos estudantes, a quem, para isso, são oferecidos empréstimos administrados, todavia, por bancos comerciais e tratados como quaisquer outras dívidas comerciais.

É, entretanto, no “Documento Estratégia para o Setor Educacional”, de 1999 e na idéia do “Banco de Administração do Conhecimento” que a análise de Siqueira se concentra, mostrando que o documento acima traz um enfoque extremamente comercial, não se preocupando com análises que considerem o custo/benefício, nem com a melhoria da capacidade administrativa governamental. O principal objetivo, diz

Siqueira, parece ser o de ajudar a abrir o setor educacional como nova opção de investimento para firmas privadas/comerciais com interesse na educação. O documento advoga, ao invés de formação, o treinamento de professores por meio do ensino a distância, com o uso da internet como forma reduzir custos educacionais e a utilização de tecnologias como principal instrumento para a reforma curricular.

O Documento Estratégia para o Setor Educacional também lista as principais áreas de reforma que o Banco irá apoiar: a) padronização do conhecimento a ser alcançado (*standards*), currículo e avaliação de resultados; b) gestão e descentralização; c) provedores e financiadores não governamentais.

O mesmo documento informa, ainda, que, para incentivar essas metas, colocará à disposição ex-ministros de educação e outros funcionários de alto escalão, estudos detalhados de casos de países com experiências bem sucedidas, além de um intercâmbio de informações via internet, enfatizando as oportunidades de investimento em educação em países clientes. Fica patente no documento a visão comercial, na qual países são denominados clientes para os quais a educação deve ser entregue como um pacote pronto e cujos empréstimos e trabalhos do Banco são referidos no documento como “o negócio educacional do Banco” (WORLD BANK, 1999).

Em tal “negócio” a educação não é tratada como um direito humano e social que deva ser vista como um processo profundo de observação, leitura, análise, avaliação e proposição de alternativas, mas

como um tópico rápido e descartável que pode ser entregue em sua casa por qualquer empresa educacional de sua “escolha” a preço mais acessível. Segundo a autora, o documento adverte os países para que sigam essa tendência, denominando de inteligentes aqueles que embarcam em tal proposta, afirmando que os que assim não fizerem correm o risco de ficarem para trás.

Essa exposição de Siqueira vem acompanhada de uma crítica sobre os problemas e dificuldades que essa ótica de tratar a educação como um negócio descartável traz, ferindo a idéia de que educar é construir uma visão de mundo baseada nos direitos humanos e sociais e na dignidade da pessoa, pela observação da realidade local e de seus problemas diários, na qual se busque ler a palavra para ler o mundo como ensina Paulo Freire. Indaga a autora:

Mas quem são os clientes que o banco menciona que devem ser escutados nessa perspectiva mais comercial e dirigida para o mercado? São apenas os em postos de alto-escalão nos governos, funcionários que comungam idéias semelhantes, formados em economia, técnicas de medidas educacionais, etc, principalmente em universidades americanas ou treinados em alguns cursos oferecidos pelo Banco Mundial e seus associados, como os bancos de desenvolvimento regional? (SIQUEIRA, 2000, p. 8).

Outro questionamento importante diz respeito à falta de acesso dos pesquisadores aos documentos internos de política ou de estudo do Banco. Embora por meio do Sistema de Administração do Conhecimento Educacional (EKMS –

Education Knowledge Management System) o mesmo se advogue o título de Banco do Conhecimento, supõe a autora que, como tal, ele devesse ser aberto e democrático e, no entanto, muitos documentos são mantidos em segredo, inacessíveis ao conhecimento público. O EKMS atua mais como um filtro que ignora contextos e promove o conhecimento que deseja ver adotado.

4 Conclusão

Dos estudos acima, se depreende que de longo prazo os efeitos das interferências do Banco Mundial na educação brasileira se fazem sentir, de forma desastrosa por seus equívocos, pretensões descabidas e políticas inflexíveis e agressivas. Pautadas na Teoria do Capital Humano⁷ essas políticas julgam que o desenvolvimento dos países “de Terceiro Mundo” rumo ao *status* de Primeiro Mundo, deve-se ao atrelamento de suas forças produtivas ao mercado. Isso explicita a razão de toda a ênfase que tem sido dada, desde os acordos MEC-USAID até as políticas atuais, à educação profissional, como consta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

Não por acaso, as políticas do PEM decorrem do PROMED, não por acaso, o financiamento é tão irrisório no ensino médio e tão amarrado ao ensino fundamental, pois essa é em potencial a força de trabalho que deve ser preparada para chegar aos cursos profissionalizantes básicos, técnicos e tecnológicos. Esses últimos, extremamente estimulados pelas políticas ministeriais e largamente incorporados pelas instituições de ensino superior privadas, pode-

rão a longo prazo substituir os cursos de graduação, aligeirando o conhecimento técnico e obliterando o conhecimento científico e a pesquisa no interior das universidades.

Do ponto de vista do Estado de Mato Grosso do Sul, diante do que foi apresentado, percebe-se o que a análise anterior já confirmou, pois as dificuldades enfrentadas pela Secretaria de Educação em trabalhar com o financiamento do Banco Mundial decorre dos resultados precários em relação ao custo-benefício oriundo do descompasso entre os prazos de liberação dos recursos pelo MEC e o tempo necessário para a execução dos gastos e para as prestações de conta parciais desses gastos exigidas pelo MEC, confirmando as idéias expostas anteriormente acerca do desnecessário encarecimento dos custos educacionais.

Um outro componente dificulta, encarece e retarda a execução das ações, qual seja, a morosidade própria da Secretaria do Estado, que muitas vezes inviabiliza o gasto do dinheiro. O prazo de licitação ou de aprovação de termos aditivos, por exemplo, leva em torno de 8 a 9 meses e de 3 a 4, respectivamente, fazendo com que, muitas vezes, o dinheiro precise ser devolvido ao MEC, pelo não cumprimento dos prazos planejados para o seu uso. Mais um exemplo: a proposta curricular que foi elaborada, dentro das exigências do PEM em 2002 só agora, em meados 2004, foi publicada para ser distribuída às escolas. Todos esses fatores aliam-se à contínua troca de secretários e suas equipes técnicas, o que exige de 8 a 10 meses para que as ações desenvolvidas pelas equipes anteri-

ores sejam entendidas, revogadas e replanejadas de acordo com as vontades da nova equipe, num sinal de profundo desrespeito com o dinheiro público e com a escola, que tem vivido a reboque de situações como as aqui expostas.

Embora em termos de quantitativo financeiro seja irrisório (o Estado do MS recebe do PROMED/BID, 0,38% do total geral distribuído a vários estados da federação) a repartição do empréstimo do Banco pelo MEC a cada estado da União, diante do que os estados têm que despende, o nível de interferência nos rumos da educação brasileira desse organismo internacional é decisivo para o formato que o sistema educacional brasileiro vem adquirindo historicamente. Mato Grosso do Sul não foge a isso. Todas as ações desencadeadas no Estado a partir do PROMED seguem as determinações do MEC dentro da ótica do Banco Mundial. A nossa vivência como consultora da Secretaria de Educação trabalhando com essas políticas bem como a teoria produzida pelos pesquisadores da área demonstra isso sobejamente.

Notas

¹ O PROMED/Escola Jovem é um desdobramento do Contrato de Empréstimo nº 1052/OC-BR, assinado em 24 de novembro de 1997 pela República Federativa do Brasil e o Banco Interamericano de Desenvolvimento com a finalidade de cooperar para execução do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP. Nesse Contrato de Empréstimo, o Ministério da Educação e Cultura lançou o PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional) que incluiu dois subprogramas: a) *Implantação de Políticas Globais* que tem a finalidade de equipar o MEC com instrumentos e mecanismos

necessários para apoiar a implantação da Reforma da Educação Profissional nos estados e municípios e escolas profissionais participantes do Programa e, ainda, sensibilizar e informar a opinião pública sobre o desenvolvimento da reforma e, b) *Planos Estaduais e Projetos Escolares*, com a finalidade de executar pré-investimento e investimento dos estados e das escolas participantes do Programa. É dentro deste subprograma que o Ensino Médio da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul dá o primeiro passo no sentido de financiar o Ensino Médio em MS a partir da LDB, com o Programa *Melhoria e Expansão do Ensino Médio* – PROMED, financiado pelo BIRD, que o MEC denominou *Projeto Escola Jovem*.² A política de financiamento do BID para o PROMED – Projeto Escola Jovem em todo o país é de quinhentos milhões de dólares dos Estados Unidos da América, incluindo nesse montante 50% recursos do próprio BID e 50% das Unidades Federadas que aderiram ao Programa, constituindo a contrapartida nacional. Do valor financiado pelo Banco, a quantia de dois milhões e quinhentos mil dólares (US\$ 2.500.000) é destinada a atender despesas de inspeção e supervisão geral do Banco. O Empréstimo impõe a amortização ao mutuário, mediante o pagamento de prestações semestrais em setembro e março de cada ano a partir de 2001, com juros calculados sobre saldos devedores diários, a uma taxa anual a ser calculada semestralmente, de acordo com sua política sobre taxas de juro. Nessa política a República Federativa do Brasil e o Banco Interamericano de Desenvolvimento negociam a assinatura de um novo Contrato de Empréstimo, nº 1225/OC – BR, firmado em 03/2000, com vigência em aberto, agora, para a execução da 1ª fase do PROMED.

³ Anexo I desse Convênio (nº 259/00/PROMED), aprovado em 21/11/2000.

⁴ Anexo I desse Convênio (nº 259/00/PROMED), aprovado em 21/11/2000.

⁵ De 1962 a 1969, a contribuição norte-americana para as agências multilaterais era da ordem de 7% do total dos investimentos do país para a assistência econômica. Esta taxa cresceu para 23,6% entre 1970-1979. SCHOULTZ, 1981, p. 269. In: FONSECA, 1995, p. 91.

⁶ Os documentos analisados por Siqueira são:
- "Decentralization of Education. Demand-side

financing" (Descentralização da Educação. Financiamento baseado na demanda de Patrinos and Ariasingam, 1997/1999);

- "Assessing aid: What doesn't and Why" (Avaliando a cooperação internacional: o que funciona, o que não funciona e por quê, de Dollar and Pritchett, 1998);

- Education Investment – EdInvest, (Serviço de Informação de Investimento em Educação- Coordenador: Harry Anthony Patrinos).

⁷ SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

Referências

BUENO, Maria Sylvia Simões. Políticas inclusivas, diretrizes e práticas excludentes: o ensino médio na perspectiva da educação básica. In: ZIBAS, Dagmar et al (org.). *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília: Plano, 2001, p. 179-200.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000.

DAVIES, Nicholas. Financiamento do ensino médio estatal: obstáculos estruturais e conjunturais. In: ZIBAS, Dagmar et al (org.). *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília: Plano, 2002, p. 157-178.

FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: PASSOS, Ilma (org.). *As dimensões do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 2001a. p. 45.

_____. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela. *Política Educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 85-121.

_____. O financiamento do Banco Mundial e a educação brasileira: 20 anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Perspectivas para a gestão e financiamento do ensino médio. In: ZIBAS, Dagmar et al (org.). *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília: Plano, 2001, p. 135-156.

PABLO, Gentilli. *Pós neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* Petrópolis: Vozes, 1999, p. 55.

SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho. *O novo discurso do Banco Mundial e o seu recente documento de política educacional*. Brasília: 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2000.

Documentos oficiais

BRASIL. Ministério da Educação e Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. *Convênio 259/00/PROMED*. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2000

_____. Ministério da Educação e Secretaria de Educação (SED) de Mato Grosso do Sul. *Convênio 017/98*. Brasília: MEC/SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

_____. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio*. Projeto Escola Jovem. Brasília/DFMEC/SEMTEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. *Plano de Reordenamento da Educação Profissional (PEP) e Plano de Expansão e Reforma do Ensino Médio (PEM)*. Brasília/DF: Ministério da Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. *Contrato de Empréstimo nº 1052/OC-BR*. Brasília/DF: Ministério da Educação Média e Tecnológica, 1997.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). *1º e 2º Termo Aditivo ao Convênio nº 259/00/PROMED*. Secretaria de Estado e Educação. Campo Grande/MS, Gabinete do Secretário de Estado – 2000 e 2001.

_____. *Balanços de 1996; 1997; 1998; 1999; 2000; 2001; 2002 e 2003*. Campo Grande/MS, Secretaria de Estado de Planejamento e de Ciências e Tecnologias – SEPLANTC, 2003.

_____. *Prestação de Contas Parcial 1ª e 2ª parcelas*. Convênio Nº 259/2000 I e II volumes. Campo Grande/MS, Secretaria de Estado de educação, 2003.

_____. *Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio*. Projeto de investimento. Campo Grande/MS: Secretaria de Estado de educação, 2000.

_____. *Projeto de Investimento, nº 03/98, para os Planos Estaduais de Reforma da Educação Profissional – PEP – e do Ensino Médio – PEM – do Estado de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande/MS: Secretaria de Estado de Educação, 1998.

_____. *Parecer de Aprovação do Termo Aditivo pelo Conselho Diretor do Programa de melhoria e Expansão do Ensino Médio*– PROMED. Brasília: MEC/SEMTEC, 2001.

Recebido em 18 de agosto de 2004.

Aprovado para publicação em 29 de setembro de 2004.

Os efeitos das reformas educacionais no financiamento da educação: Análise dos recursos disponíveis em 13 escolas públicas no Estado do Paraná, Brasil

Ana Lorena de Oliveira Bruel^{*}

Andréa Barbosa Gouveia^{**}

Ângelo Ricardo de Souza^{***}

Isabelle Alves Soares^{****}

Monica Ribeiro da Silva^{*****}

^{*} Mestre em educação pela UFPR. Professora da Rede Municipal de Curitiba e UNICENP.

e-mail: analorena@unicenp.br

^{**} Doutoranda em educação pela USP. Professora do Setor de Educação da UFPR.

e-mail: andreabg@ufpr.br

^{***} Doutorando em educação pela PUC/SP. Professor do Setor de Educação da UFPR.

e-mail: angelo@ufpr.br

^{****} Acadêmica de Pedagogia e bolsista de iniciação científica da UFPR.

e-mail: belle.as@ig.com.br

^{*****} Doutoranda em educação pela PUC/SP. Professora Setor de Educação da UFPR.

e-mail: monicars@ufpr.br

Resumo

Uma das estratégias das reformas educacionais implementadas ao longo dos anos 1990 foi o incentivo por parte do poder público para que as escolas procurassem formas criativas de resolver seus próprios problemas, particularmente aqueles referentes à sua manutenção cotidiana. A captação de recursos financeiros junto à comunidade, de formas variadas, criando alternativas de financiamento local (Carnoy & Castro, 1997; Casassus, 1995), é uma das principais ações nesta área. A partir dos dados da pesquisa sobre custo aluno/ano em escolas públicas de qualidade, realizada para o INEP–Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, este trabalho analisa o impacto dos recursos administrados diretamente pelas escolas no custo aluno/ano e a fonte destes recursos. Das 13 escolas analisadas no Estado do Paraná, Brasil, podemos indicar que os recursos administrados diretamente pelas escolas têm um impacto muito pequeno em relação ao custo aluno/ano, sendo que a sua participação, na maioria dos casos, não ultrapassa os 7% deste custo total, basicamente porque os principais custos da educação pública (salários, especialmente) são pagos diretamente pela administração pública.

Palavras-chave

Financiamento da educação; custo aluno; políticas educacionais.

Abstract

One of the 1990s educational reforms strategies were the public actions that provoked schools to look for creative ways to solve their own problems, specially those problems concerned with their day to day maintenance. The getting of financial resources along with the local community in various ways, creating alternatives of local financing (Carnoy & Castro, 1997; Casassus, 1995) is one of the most important actions in this area. Considering the research data on the student cost per capita/per year in public schools, carried out by INEP– National Institute for Educational Research, this study analyzes the impact of direct administration by the schools on the student cost per capita/per year and it analyzes too where these resources came from. In the 13 schools analyzed in Parana state, Brazil, the resources administrated directly by the schools have a small impact on the student cost per capita/per year seeing that their participation, in the majority of schools, does not transcend 7% of the total cost, basically because the main costs of public education (especially salaries) are paid directly by public administration.

Key words

Financing of Education; student costs; educational politics.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar alguns dos resultados da pesquisa “Levantamento do Custo Aluno em Escolas com Condições de Qualidade no Estado do Paraná”, realizada em 2004 e que contou com apoio financeiro e técnico do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação. Os resultados que tratamos aqui se referem a um dos elementos comumente elencados como característicos das reformas educacionais implementadas ao longo dos anos 1990, qual seja, a descentralização de recursos para as escolas e seus desdobramentos no financiamento local da educação, para tanto, analisamos os recursos disponíveis em treze escolas públicas no Estado do Paraná, Brasil, selecionadas para a pesquisa.

Para a compreensão desses efeitos é necessária uma especial atenção aos movimentos provocados nas escolas com o advento de reformas educacionais que trazem

a lógica da descentralização no seu interior, entendendo esta lógica como a expressão mais acabada de um padrão que visa homogeneizar a gestão educacional. Logo, para efeitos didáticos, numa primeira parte voltamos as atenções para este aspecto padronizador das reformas educacionais (no Brasil e na América Latina), depois procuramos desenvolver uma breve discussão sobre as fontes dos recursos administrados pelas escolas e, por fim, apresentamos as relações e possíveis explicações acerca da composição dos custos das escolas e do financiamento local a partir de elementos que subsidiavam a discussão sobre os impactos que exercem os recursos administrados diretamente pelas escolas sobre o custo total do financiamento de suas ações.

O padrão da descentralização

A educação no Brasil, como de resto em quase toda a América Latina e Caribe, desde o final dos anos 1980, passou por significativas alterações na sua organiza-

ção, no que tange à gestão do sistema de ensino, através de reformas na normatização, na administração, na definição de currículos nacionais, na constituição de sistemas de avaliação e, certamente, no financiamento. A operacionalidade que o financiamento da educação permite, isto é, o fato do financiamento ser uma das principais peças executivas da engrenagem da política educacional, coloca-o no centro das preocupações dos reformistas, uma vez que para cambiar os rumos da política educacional, faz-se absolutamente necessária uma mudança nos padrões de financiamento e/ou de gestão financeira da educação.

Por conta disso, no Brasil, a reforma no financiamento da educação teve duas grandes frentes: a) a reconstrução de conceitos e políticas do financiamento dos sistemas de ensino, especialmente com a aprovação da Emenda Constitucional 14/96 e da Lei Federal 9.424/96, respectivamente criadora e reguladora do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério; b) a construção, incentivo e priorização de mecanismos de financiamento local, articulando – no âmbito da instituição escolar – um modelo de gestão escolar e mecanismos de administração de problemas do campo financeiro, produzindo uma forma diferente de lidar com essa questão para boa parte das escolas brasileiras.

A metodologia utilizada de forma mais comumente para o desenvolvimento desse segundo braço das reformas no financiamento da educação no Brasil foi o incentivo à constituição de mecanismos de transferências de responsabilidades financeiras

para as escolas, conhecidos como descentralização¹ Na realidade, a descentralização passou a figurar como verdadeira alternativa a qualquer problema de gestão do sistema de ensino a ponto de ser confundida enquanto recurso das reformas, “fazendo dela o próprio objetivo das ações implantadas” (SOUZA, 2003). Isto é, a discussão sobre qualidade do ensino público, a administração dos recursos materiais e instalações escolares, o calendário escolar e, até por vezes, a contratação de docentes, temas tão complexos, estariam resolvidos com um mecanismo simples: descentralizar, transferindo a responsabilidade sobre esses problemas às próprias escolas e municípios.

Há várias formas, no Brasil e na América Latina, de descentralização financeira, constituídas de acordo com as políticas nacionais e/ou locais e, ainda, considerando a história educacional e tradição na gestão escolar de cada um desses países. Contudo, muitas das políticas que envolvem programas de descentralização se materializam como formas de desresponsabilização do poder público para com a educação. A associação entre estes dois processos, descentralização e desresponsabilização do poder público, apesar de comum, nem sempre é verdadeira. Os exemplos da política de *vouchers* no Chile nos anos 1980 e da Escola Cooperativa, em Maringá-PR, no Brasil no início dos anos 1990, são alguns dos exemplos citados pela literatura, mas que, no nosso entender, tratam-se mais de mecanismos de privatização propriamente dita do que de descentralização.

Algumas destas possibilidades de descentralização financeira atingem direta-

mente as escolas, no caso do Brasil as escolas passaram a ser chamadas para assumir responsabilidades sobre as diversas faces dos problemas mais cotidianos que as afligiam. O procedimento para tanto é via contrato de gestão, no qual entidades privadas, constituídas especialmente para este fim ou não, à margem das escolas, assumem a responsabilidade pela administração de parte das tarefas até então reservadas ao poder público e recebem uma quantia de recursos financeiros públicos para o cumprimento dessas tarefas.

Por detrás da discussão sobre a eficiência da descentralização financeira no desenvolvimento da educação está o sério problema sobre o incremento da qualidade de ensino, para o qual a descentralização parece não ser uma ferramenta muito adequada. Afinal, a relação financiamento-qualidade não pode ser analisada de maneira tão linear, como por muito tempo se dedicaram em afirmar os documentos oficiais (CASASSUS, 2002, p. 43). De imediato, um dos dados efetivamente comprovados da descentralização em toda a América Latina foi a grande ampliação do número de alunos matriculados, isto é, aumentou-se o acesso à escolarização formal. Isto advém, certamente, dos resultados promovidos pela descentralização financeira, uma vez que – na maioria dos casos – a escola e/ou municipalidade² recebe recursos financeiros a partir de cotas estabelecidas com base no número de alunos matriculados. Todavia, com o aumento de alunos matriculados, e com redução de recursos disponíveis no nível nacional – grande objetivo das reformas educacionais na região

(CASASSUS, 2001), é evidente que as escolas e/ou municípios tiveram de buscar outras fontes de captação de recursos. Num primeiro movimento, as comunidades tendem a colaborar financeiramente com as escolas. Mas no médio prazo, como verificado em alguns países latino-americanos, há uma sentida retração nesta lógica alternativa de financiamento (CARNOY & CASTRO, 1997). E, ainda segundo este último raciocínio, se há um aumento no número de matrículas e uma diminuição dos recursos nacionais disponíveis para a educação pública, parece bastante evidente que haverá menos recursos disponíveis por aluno, isso implicaria em queda nas condições de oferta da qualidade de ensino, seja pensando na associação entre condições para a qualidade de ensino e salário docente, ou insumos, ou número de alunos por turma, etc.

Neste quadro de retração das condições de qualidade frente à expansão do acesso à escola, no que se refere à descentralização financeira em particular, é possível identificar sensíveis contradições entre o que as escolas demandavam – agilidade na resolução de problemas materiais, autonomia na gestão financeira para que esta estivesse a serviço do seu próprio projeto pedagógico, possibilidade de participar da decisão sobre o que são os insumos básicos ao funcionamento da escola – e o que o poder público de fato implementou – programas de descentralização na maioria das vezes vinculados a despesas de pequena monta e pouco discutidos com as escolas.

As fontes dos recursos administrados localmente

No Brasil, programas de descentralização financeira têm sido implantados desde o final dos anos 1980, mas estão presentes, de maneira mais marcante, a partir de 1995, quando o próprio governo federal criou o PDDE–Programa Dinheiro Direto na Escola, e incentivou, com isto, o conjunto de estados e municípios da federação a fazer o mesmo. Este programa, financiado com recursos do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, repassa, observando o número de alunos por escolas³, recursos diretamente às instituições de ensino fundamental. O repasse é feito uma vez ao ano, e com tais recursos elas podem custear material de consumo, pequenos reparos e adquirir, com parte do dinheiro, alguns bens de capital.

Esse programa do governo federal, como a maioria dos seus equivalentes nos estados e municípios brasileiros, por um lado, veio fazer eco às principais linhas políticas postas na educação contemporânea, evidenciadas – entre outros elementos – na exigência da “função fiscalizadora dos pais dos alunos”, através da implantação de uma “gestão compartilhada”, que permitiria a *concessão* (BARROSO, 1996) de uma autonomia financeira, dentre outros aspectos próprios do mundo da administração técnica e eficiente, muito próximos às razões explicitadas nos documentos dos organismos internacionais de financiamento. Todavia, por outro lado, a despeito de encontrar ressonância com a política internacional, esses programas voltam-se, de alguma

forma, para a objetividade da escola pública, apresentando elementos que se propõem a alterar a sua organização, particularmente no que se refere à gestão dos recursos financeiros e que, por diversas vezes, são necessidades das escolas públicas historicamente não (ou mal) atendidas pelo poder público. Vale dizer, o recebimento de recursos financeiros pelas escolas, se trouxe problemas para a sua gestão, no sentido da ampliação das tarefas que agora elas têm de executar a mais, também, concorreu para garantir, mesmo que precariamente, um pequeno aporte de dinheiro para a solução de problemas mais imediatos que não eram resolvidos a contento pelo poder público até então, em que pese isto tudo poder, de alguma forma, representar o descomprometimento do poder público com a manutenção da escola nos moldes que ela necessita, como veremos mais adiante, ao analisarmos os dados empíricos das escolas investigadas.

Nas escolas brasileiras, a tradicional Associação de Pais e Mestres – APM⁴, instituição de direito privado constituída à margem da escola pública, tem sido, via de regra, a instância mais utilizada para a efetivação da descentralização, assumindo a função daquilo que o Ministério da Educação chama de Unidade Executora – UEx. Normalmente, essa associação assina um contrato com o poder público, denominado “Contrato de Gestão”, recebe os recursos públicos e os aplica, segundo normas do direito público, em diversos bens e serviços na escola e, ao final de um dado período, presta conta da aplicação do recurso.

Todavia, para além dos recursos que o poder público remete à escola, esta pesquisa

buscou analisar os recursos arrecadados pelas próprias escolas. Àqueles recebidos do poder público, denominamos de **recursos transferidos** e a esses outros, amealhados pelas escolas junto às suas comunidades, denominamos **recursos próprios**.

Os recursos próprios são constituídos por diversas fontes, pois depende da criatividade e capacidade arrecadadora de cada escola. A APM, por ser entidade de caráter associativo, pode cobrar contribuição dos seus associados, que são, normalmente, os profissionais que trabalham na escola e os familiares dos alunos. Todavia, é muito mais comum a cobrança de taxas dos familiares dos alunos do que dos professores⁵. O Estado do Paraná, para evitar mais abusos na cobrança desta taxa, regulamentou-a na proposta de reorganização dos estatutos das APM (agora denominadas de APMF, pois incluem os funcionários não-docentes), estabelecendo que tais taxas anuais não poderiam ultrapassar o valor de 10% do salário mínimo mensal e que não poderiam ser cobradas em ação consorciada à matrícula (PARANÁ, 2003).

Há muitas outras alternativas de arrecadação praticadas nas escolas. Festas, bazares, bingos, rifas e sorteios em geral, venda de espaços publicitários, prestação de serviços, parcerias com o setor privado da economia local, doações em geral, dentre outras. De toda forma, e para concluir este tópico mesmo que brevemente, há uma discussão de fundo no que se refere às fontes dos recursos financeiros administrados pelas escolas públicas, que se refere ao status desses recursos, se ele é público ou se ele é privado.

É comum entendermos que os recursos públicos são aqueles transferidos pelo poder público. Se os demais recursos arrecadados pelas escolas não são transferidos pelo poder público, logo não são públicos, portanto são privados. Todavia, a questão não é tão simples assim. A escola pública mesmo não sendo responsável pela arrecadação de recursos financeiros públicos, função esta da fazenda pública, quando assume esta tarefa, normalmente é para responder a alguma necessidade que está latente ou explícita e que precisaria ser atendida pelo poder público central. A escola, normalmente, não arrecada para fazer caixa com objetivo de financiar atividades estranhas à sua função social. O que significa que as necessidades da escola pública, que deveriam ser sanadas pelo poder público direta ou indiretamente (com ações diretas ou com recursos transferidos), acabam tendo sua solução orquestrada pela própria escola que com isso financia a si mesma. É fato que na maioria das escolas esse recurso arrecadado é formalmente arrecadado pela APM, que é uma instituição privada, logo este dinheiro é privado. Mas, também é fato que na mesma maioria, as APM são instituições de “fachada”, isto é, são a justificativa legal para a escola pública, instituição que não tem autonomia jurídica, poder arrecadar e administrar recursos financeiros, sendo que normalmente são os dirigentes escolares os reais gestores financeiros desses e de todos os recursos financeiros que passam em espécie pela escola.

Frente a isto parece ser possível, pelo menos, duas formas de interpretação deste recurso: Primeiro compreendê-lo como

privado, uma vez que, é um recurso arrecadado de forma alheia àquelas consagradas como legítimas para a formação do fundo público (impostos, taxas...), o que contribui para criar no interior da escola pública uma lógica de gestão estranha a sua natureza e, de certa forma, contribui para uma “desnecessidade do público” (OLIVEIRA, 1999). Em segundo lugar, poderíamos pensar nestes recursos de um modo que pudesse reconstruir a própria natureza da escola como espaço público. Desta segunda forma, poderíamos chamá-lo de **quase público** (HABERMAS, 1984) já que apesar de ser arrecadado fora dos mecanismos formais, só chegam à escola em decorrência da natureza pública da escola. Esta aparente contradição revela a falta de compreensão e de consenso sobre o conceito de público nas sociedades contemporâneas. Desta forma, se compreendermos os recursos arrecadados pela escola como recursos privados, teremos que combater sua presença no interior da escola. Se compreendermos tais recursos como recursos *quase públicos*, precisaríamos discutir a necessidade da comunidade, e quiçá o próprio poder público, controlar sua arrecadação e sua aplicação. De uma ou de outra forma, o que está em questão é que não enfrentar tal debate, contribui para o enfraquecimento do sentido de público como espaço de direito de todos, financiado indiretamente por todos. Agrega-se a isto a necessidade de dimensionar o impacto real dos recursos arrecadados diretamente pelas escolas na sua manutenção efetiva, os dados acerca da relação entre os recursos arrecadados diretamente e o custo aluno ano

em escolas com condições de qualidade, que serão discutidos a seguir, revelam que a manutenção das escolas exclusivamente com recursos públicos não demandaria um esforço do Estado muito mais expressivo do que o atual.

Os recursos administrados pelas escolas

É importante destacar que a pesquisa se dedicava ao levantamento de todo o custo aluno das escolas selecionadas e não apenas à análise dos recursos administrados diretamente por elas. Este aspecto foi também analisado por se tratar de um fator muito importante na compreensão do funcionamento das escolas públicas.

As escolas da amostra foram selecionadas a partir da indicação feita pelo INEP através do IEE–Índice de Escolha de Escolas, que leva em conta um conjunto de fatores que poderiam indicar a presença de condições de qualidade de ensino. Acrescentamos a este índice, as informações fornecidas pelos informantes privilegiados (Secretarias da Educação, Sindicatos) que poderiam confirmar ou não a indicação daquelas escolas e, por fim, ainda fizemos o contato direto com as escolas para verificar a receptividade à equipe de pesquisadores, bem como para verificar, mesmo que preliminarmente, se as condições de qualidade estavam minimamente asseguradas. Das treze escolas pesquisadas, doze foram selecionadas com este procedimento e uma foi a partir de outras referências do INEP, por se tratar de escola rural. Podemos dizer que todas se encaixaram naquele padrão de escola pública

com condições de qualidade, porém não podemos compará-las linearmente seja em relação à qualidade do ensino ofertado, seja em relação à gestão, ou à lida com as questões financeiras, pois se tratam de perfis escolares um tanto distintos⁶.

Os resultados da pesquisa que aqui tratamos são dedicados, como já comentamos, à análise dos recursos financeiros administrados diretamente pelas escolas e, de pronto, vale a pena observar o conjunto de valores desses recursos, explicitados na tabela a seguir.

Tabela 1: Recursos administrados pelas escolas do Paraná – 2003 (valores nominais).

Escola – Cidade – Dependência administrativa	Recursos na escola						Matrículas	Custo Aluno Total (R\$)	Participação dos recursos próprios no custo aluno total (%)
	Total de recursos na escola (R\$)	Recurso por aluno (R\$)	Fonte Pública		Outras Fontes				
			Total (R\$)	%	Total (R\$)	%			
D Assis - Lon - M	5.070,00	88,95	3.420,00	67,46	1.650,00	32,54	57	3.210,48	2,77
M Jones - Lon - M	8.661,20	113,96	4.628,95	53,44	4.032,25	46,56	76	5417,09	2,10
M. Kimura - Mga -M	35.161,00	276,86	26.025,00	74,02	9.136,00	25,98	127	2.076,62	13,33
ILES - Lon - E	10.240,00	62,82	5.300,00	51,76	4.940,00	48,24	163	4.361,67	1,44
Expedicionário-Ctba-M	22.836,00	47,67	20.736,00	90,80	2.100,00	9,20	479	1.598,75	2,98
J Sperandio - Arau-M	10.797,60	20,89	10.797,60	100,00	*	0,00	517	1.788,84	1,17
A Plaisant - Mga - E	15.590,94	27,69	12.670,94	81,27	2.920,00	18,73	563	1.160,31	2,39
M Teixeira - Lon - M	48.700,00	55,78	35.700,00	73,31	13.000,00	26,69	873	935,18	5,97
O Dittert - Mga - E	48.286,31	51,42	17.075,97	35,36	31.210,34	64,64	939	882,19	5,83
ET da UFPR - Ctba -F	504.631,00	504,63	504.631,00	100,00	**	0,00	1000	3.098,56	16,29
E Pilotto - Ctba - M	34.060,00	32,13	34.060,00	100,00	0,00	0,00	1060	972,04	3,31
N Guimarães - Lon - E	113.200,00	94,02	18.200,00	16,08	95.000,00	83,92	1204	834,39	11,27
IEM - Mga - E	142.392,04	49,63	57.107,94	40,11	85.284,10	59,89	2869	725,71	6,84

Fonte: MEC/INEP/DTDIE/Pesquisa Custo Qualidade.

Legenda: Dependência Administrativa: M - municipal; E - estadual; F - federal.

Cidades: Lon - Londrina; Mga - Maringá; Ctba - Curitiba; Arau - Araucária

*Não informado.

**Não é possível calcular visto que a escola só informou os recursos orçados e não os realmente administrados pela escola.

Das treze escolas estudadas, os dados de duas delas não são muito confiáveis ou são incompletos para o objeto aqui em questão. A Escola Técnica da UFPR, não nos informou os recursos financeiros realmente administrados pela escola, informando-nos apenas os recursos orçados pela União para a sua manutenção, logo ficamos sem a informação de quanto esta escola de fato administra, apesar de ser provável que a escola arrecade, via Fundação da UFPR. A

Escola Municipal João Sperandio, em Araucária, preferiu não nos informar a quantia de recursos financeiros que arrecada, mas pelas entrevistas ao longo da pesquisa ficou evidente que esta prática de arrecadação está ali presente, mas como no outro caso, não temos como analisar a participação deste recurso próprio na composição do custo da escola.

As demais onze escolas nos informaram com grau razoável de precisão, a par-

tir dos seus registros financeiros, o movimento financeiro completo ocorrido no ano de 2003, base da pesquisa. Mesmo sendo uma exigência legal apenas para os recursos transferidos de fontes públicas, as escolas mantêm registros cuidadosos de toda a sua movimentação financeira, incluindo aquela proveniente dos recursos próprios, arrecadados pelas próprias escolas.

Entre todas as escolas, apenas uma não pratica qualquer forma de arrecadação, trabalhando exclusivamente com recursos transferidos pelo poder público. As outras todas, de alguma forma, além do repasse de fonte pública, ainda arrecadam algum dinheiro junto às suas comunidades.

Antes de observar com mais cuidado esses casos, vale registrar que todas as treze escolas trabalham com recursos transferidos e, na maioria das escolas (exceção feita à Escola Técnica da UFPR e aos Centros de Educação Infantil Durvalina de Assis e Monsenhor Kimura), há mais de uma fonte pública enviando-lhes dinheiro, pois trata-se de instituições que atendem ao ensino fundamental e, desta forma, recebem recursos do PDDE, bem como são escolas que compõem redes de ensino que têm seus próprios programas de descentralização financeira⁷.

As escolas que mais arrecadam são também as maiores em número de alunos matriculados, o que pode ser explicado pelo número de famílias contribuintes com as já mencionadas taxas associativas, que é o expediente mais frequentemente utilizado nas escolas estudadas e o de maior participação na composição dos recursos próprios.

As onze escolas com dados passíveis de serem analisados apresentam variações

que vão de zero a quase cem mil reais de arrecadação anual. O que somado ao conjunto de recursos transferidos perfaz totais que variam de 5.000 a mais de 142.000 reais administrados diretamente pelas escolas. A divisão per capita deste recurso varia entre 27 reais e 276 reais. Esses números todos, contudo, não são grandes se comparados com o custo total das escolas em questão, uma vez que na maioria absoluta das escolas a proporção dos recursos administrados diretamente pelas escolas, somando todas as fontes, não ultrapassa os 7% do quanto custa mantê-las funcionando normalmente durante um ano.

Ao longo da investigação, tivemos vários depoimentos de diferentes sujeitos quanto à insuficiência dos montantes de recursos repassados pelo poder público e a necessidade das escolas buscarem complemento na comunidade escolar. Tal fato é na maior parte das vezes indicado como um problema, posto que isto representa um esforço a mais que a escola precisa fazer para buscar condições melhores de realizar sua tarefa específica. Todavia, apesar da maioria das escolas precisar recorrer à comunidade para complementar os recursos para o seu cotidiano, posto que a maior parte destes recursos é destinada a material de consumo, um número significativo de escolas tem no poder público a sua principal fonte de recursos. Nossa hipótese é que a análise destes dados pode demonstrar que o esforço público que precisa ser feito para dotar as escolas de autonomia de gestão financeira⁸ para o seu cotidiano não é muito grande.

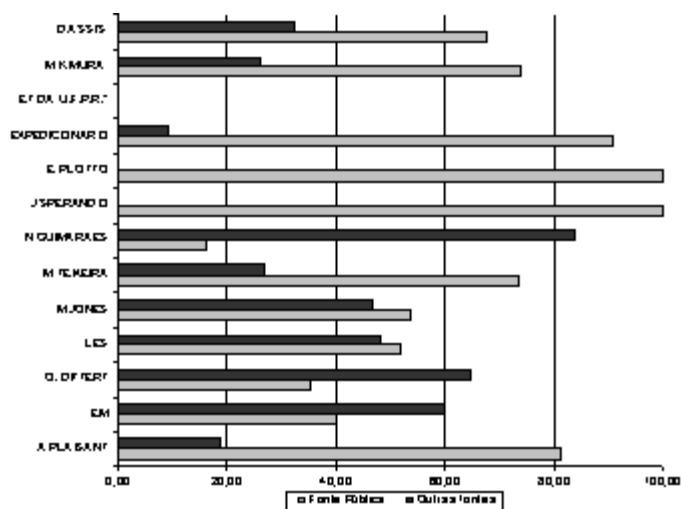
O gráfico 1 apresenta duas escolas que administram apenas recursos públicos. Evi-

dência que em outras seis escolas o montante de recursos de origem pública é maior que os de outras origens e que em apenas três escolas os recursos da comunidade são maiores que os recursos públicos. Este menor grupo é constituído por escolas estaduais que passaram por forte processo de descentralização na última década, mas sem a dívida contra-partida financeira do Estado. Em duas dessas três escolas (Colégio Newton Guimarães e Instituto de Educação de Maringá), observamos que há longa prática de arrecadação de recursos pela escola a ponto de se cobrar valores para diversas atividades da escola, colocando em cheque o seu caráter público. De toda forma, nessas escolas, apesar dos entrevistados se referirem, sobretudo na segunda, a divergências de pais ou de alunos acerca dos mecanismos de arrecadação de recursos, tais práticas são parte da dinâmica escola. Certamente, a possível qualidade de ensino ofertada por essas escolas não é dependente desses recursos, pois eles repre-

sentam pouco no conjunto das principais rubricas da escola, mesmo assim, as escolas em pauta avaliam que esta prática de grande arrecadação é muito importante para a sua manutenção nos termos em que elas acreditam que devem se organizar.

Compreender os efeitos dos processos de descentralização exige que também se considere o que as escolas esperam de sua própria organização. Durante as entrevistas realizadas os diretores das escolas, principalmente, evidenciaram a importância dos recursos arrecadados por outras fontes como aqueles que permitem à escola organizar a chegada dos alunos (consertar a pintura, limpar a caixa d'água...) coisas comuns, porém o destaque é da urgência que tais coisas se façam antes dos alunos chegarem, tipo de preocupação que os programas de descentralização nem sempre incorporam. Destaca-se isto aqui para reforçar a necessidade de debater não só o montante do recurso, discussão fundamental, mas também a que expectativas ele deve atender.

Gráfico 1: Recursos administrados pelas escolas do Paraná em percentuais por fonte—2003



* Não é possível calcular visto que a escola só informou os recursos orçados e não os realmente administrados pela escola.

Fonte: MEC/INEP/DTDIE/Pesquisa Custo Qualidade.

Enfim a análise dos dados da pesquisa nos permite indicar algumas questões como conclusões ou como indicações para o aprofundamento das pesquisas sobre esta temática: a) A participação financeira da comunidade, mesmo quando incentivada, não é suficiente para a manutenção da escola, posto que os maiores investimentos necessários ao funcionamento da escola continuam exclusivamente públicos (pessoal docente e não docente); b) As escolas têm vivido mais experiências de gestão de recursos públicos e os recursos privados, na maioria das vezes, não são os mais importantes; c) As escolas não tratam os recursos de forma diferenciada, ou seja, para as escolas os recursos não são públicos ou privados, eles são recursos da escola. Desta forma, apesar de realizarem os gastos respeitando as regras da administração pública, no caso dos recursos provenientes desta fonte, e terem mais autonomia de aplicação do que com os demais recursos, a maioria das escolas mantém um balanço organizado de forma similar para o conjunto dos recursos. d) O esforço público que tem sido feito para dotar as escolas de autonomia de gestão financeira para a adequada manutenção das condições para um ensino de qualidade não tem se mostrado suficiente. Tendo em vista os dados trabalhados na pesquisa, pode-se concluir que a opção do poder público pela descentralização, nos moldes que se apresenta atualmente, está mais vinculada à uma dada concepção de administração da educação pública, a partir de uma racionalidade mais política do que pedagógica ou mesmo financeira, uma vez que para a

constituição/manutenção das condições de qualidade, o investimento financeiro não seria tão grande e o retorno pedagógico poderia ser compensador do esforço a maior. e) A questão do controle público sobre os recursos administrados diretamente pelas escolas precisa ser ampliada para o conjunto dos recursos, ou ao menos, a discussão disto precisa entrar na pauta das pesquisas, para retomar o conceito de público e para avaliar a pertinência e a real necessidade de outras fontes de recursos no interior da escola pública.

Notas

¹ Vários autores afirmam que não se trata de “descentralização”, mas sim de “desconcentração” (RIVAS, 1991; CASASSUS, 1995; e mesmo nós em SOUZA, 2001 e 2003). De toda forma, para este artigo trataremos deste mecanismo de transferência de responsabilidades do centro do poder público para às escolas como descentralização, uma vez que este é o termo utilizado pelos próprios gestores públicos, cuja política é aqui analisada.

² Utiliza-se a expressão “Escola e/ou Municipalidade” porque em alguns países latino-americanos e caribenhos, a descentralização atingiu mais diretamente a escola, em outros países atingiu mais o município.

³ O PDDE transfere recursos uma vez ao ano a partir de um cálculo que não é per capita, mas leva em conta o número de alunos e a região do país na qual se localiza a escola.

⁴ Há várias denominações para essas associações, que variam conforme a região do país: APM, APP (para pais e professores), APPF (para pais, professores e funcionários), Caixa Escolar, Cooperativa Escolar, etc.

⁵ É comum, apesar da contrariedade apregoada na lei e por vezes manifesta pelo poder público, a cobrança desta taxa associativa no momento da (re)matrícula do aluno, caracterizando verdadeiramente em uma taxa de matrícula em escola pública, recolhida com frequência por família, indepen-

dente do número de filhos matriculados.

⁶ O relatório completo da pesquisa está publicado em CD-Rom, no qual apresentamos a organização das escolas e os custos a partir da seguinte tipologia: escolas de educação infantil, escolas de ensino fundamental de pré a 4ª série, escolas de ensino fundamental completo, escolas de ensino fundamental e médio, escola de ensino especial, escolas com cursos de formação profissional.

⁷ Tais programas são criados e regulamentados em cada município. Em 2003, a situação era a seguinte: em Maringá, os Centros de Educação Infan-

til recebiam dois repasses de R\$ 600,00 por ano para despesas de pequena monta. Curitiba, as escolas recebiam R\$ 2,00/aluno/mês somados com mais 10% referentes a possibilidade de aumento de demanda e os recursos eram repassados a cada três meses. Londrina, as escolas recebiam R\$ 3,50/aluno/mês. Em Araucária, o valor repassado era de R\$ 1,53/aluno/mês.

⁸ Entendemos aqui que a autonomia de gestão financeira implica recursos públicos em quantidade suficiente para a escola não precisar recorrer a formas de arrecadação própria.

Referências

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: Barroso, J. *O estudo da escola*. Porto: Porto, 1996.

CASASSUS, Juan. *Tarefas da Educação*. São Paulo: Autores Associados, 1995.

_____. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, n. 114, pp. 07-28, nov. de 2001.

_____. *Escola e Desigualdade*. Brasília: Plano, 2002.

CARNOY, Martin & CASTRO, Cláudio M. Como anda a reforma da educação na América Latina? Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

GOUVEIA, Andréa & SOUZA, Ângelo R. (org.). *Levantamento do Custo Aluno em Escolas de Qualidade no Estado do Paraná*. Relatório de Pesquisa. Curitiba: Setor de Educação, 2004.

HABERMAS, Jurgen. *Mudança Estrutural da Esfera Pública*: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1984.

MEC/INEP/DTDIE. *Pesquisa custo qualidade*. Sinopse das Escolas do Paraná. Brasília: 2003.

OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do Público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, F & PAOLI, MC. *Os sentidos da democracia*: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes, Brasília: NEDIC, 1999.

PARANÁ. *Estatuto das APMF*. Curitiba: SEED, 2003.

RIVAS, Ricardo H. *Política de descentralización em la educación básica y media in América Latina*: Estado del Arte. Santiago/Chile: Unesco/Reduc, 1991.

SOUZA, Ângelo R. A. *Escola, por dentro e por fora*: a cultura da escola e o programa de

descentralização financeira em Curitiba-PR. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. Reformas Educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. *Educar em Revista*. Curitiba: UFPR, n. 22, pp. 17-50, dez.. de 2003.

Recebido em 21 de outubro de 2004.

Aprovado para publicação em 05 de novembro de 2004.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em Dourados, MS – Acompanhamento do impacto e avaliação (1998 a 2000)

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

Doutora em educação pela UNICAMP. Professora da UFMS/CPDO/DED e do Programa de Pós-Graduação.
e-mail: dilneia@uol.com.br

Resumo

Este trabalho é parte integrante da pesquisa nacional “O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) – acompanhamento do impacto e avaliação (1998 a 2000)” realizada em vários Estados da Federação Brasileira. No âmbito do estado de Mato Grosso do Sul esta pesquisa analisou o Fundef no estado e nos municípios de Campo Grande, Corumbá, Dourados e Ponta Porã. Apresenta-se, nesta investigação, a análise do Fundef por meio das receitas e das despesas em manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental em Dourados, isto se faz a partir dos Balanços Gerais de Contas de Governo do município, que demonstram quais foram as prioridades na elaboração e execução da política educacional do município no período de 1998 a 2000.

Agencia Financiadora: Fundação Ford e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)

Palavras-chave

Financiamento da educação; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); municipalização do ensino fundamental.

Abstract

This study is an integral part of national research on “The Maintenance and Development Fund of Fundamental Teaching and the Valorization of Teaching in Dourados, MS – the follow up of the impact and evaluation (1998 to 2000)” carried out in several Brazilian States. Within the ambit of South Mato Grosso this research analyzed the FUNDEF in the municipal administrations of Campo Grande, Corumbá, Dourados and Ponta Porã. In this research an analysis of the FUNDEF is presented, considering the revenue and expenses of maintenance and development of fundamental teaching in Dourados, after the General Balances of Expenses presented by the municipal government, showing what the priorities were in the elaboration and applying of the teaching policies of the local administration from 1998 to 2000.

Financing Agency: Ford Foundation and National Association of Politics and Teaching Administration. (ANPAE)

Key words

Financing Teaching; Maintenance and Development Fund for Fundamental Teaching and for the Valorization of Teaching (FUNDEF); municipalization of fundamental teaching.

1 Introdução

Dentre as alterações na legislação educacional brasileira promovida pelo governo federal, principalmente na segunda metade dos anos 1990, destaca-se, aqui, aquela instituída pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que alterou o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

Por um lado, a promulgação desta Lei demonstra a adesão do governo federal brasileiro às orientações dos organismos internacionais no que tange à redefinição das políticas educacionais nacionais, dado que, financiar a educação num “cenário de escassez de recursos, pode ser por meio de políticas de fundos” (cf. CEPAL, 1992, p. 45).

Por outro lado, trata-se de resolver questões do financiamento da educação brasileira, na perspectiva de responder as demandas internas deste processo, criadas pelo próprio poder executivo nacional, pois, conforme Pinto (1999, p. 85-6):

A redação original do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) determinava que os poderes públicos deveriam aplicar pelo menos a metade de seus gastos constitucionais em educação [...] com a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo. Ora, o que acontece? Enquanto, de uma forma geral, os estados e os municípios cumpriam a Constituição Federal, o governo federal se recusava a fazê-lo. Em estimativa que fizemos no ano de 1996, considerando os gastos declarados da União com ensino fundamental [...] constata-se que esta esfera de governo

deixou de aplicar 1,7 bilhões de reais neste nível de ensino. Qual foi a saída então encontrada pelo governo federal? Mudar a Constituição.

Nesse contexto, pretende-se, aqui, desvelar os impactos da política educacional emanada pelo governo federal em interseção com a instância municipal, enfatizando-se a experiência do município de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1998 a 2000, na sua execução do Fundef por meio do seu fundo público.

2 Características sócio-econômicas e demográficas do município de Dourados

O município de Dourados, localizado a sudoeste de Mato Grosso do Sul, faz parte da fronteira do Brasil com o Paraguai. Inicialmente, colonizada por mineiros e gaúchos no final do século XIX e início do século XX, continua ainda a receber contingentes populacionais de todo o País (FERNANDES, 1995, p. 135-6).

O Plano Decenal Educação para Todos – 1993/2003 (DOURADOS, SEMED, 1994, p.14), quando aborda a formação populacional da cidade, aponta que

Em 1870, ex-combatentes da Guerra do Paraguai fixaram-se nesta região, até então habitada por índios Guarani e seus subgrupos: Kaioyá, Nandeva e Mybia – senhores absolutos das terras que iam do Rio da Prata até o Pantanal. A partir de então paulistas e mineiros instalaram-se na região.

Em 1882, foi instalada na região a Companhia Mate-Laranjeira que explorou 60.000 km² de ervais nativos, utilizando-se de mão-de-obra indígena e paraguaia, em todo o sul do estado.

Em 1893, chegaram os primeiros gaúchos, fugitivos da Revolução Federalista, que ampliaram as áreas de pecuária.

[...] com a criação da Colônia Nacional Agrícola de Dourados, em 1943, pelo então presidente Getúlio Vargas, ocorreu um grande surto migratório chegando, a esta região, agricultores vindos do Paraná, São Paulo e Minas Gerais e de estados do Nordeste, que disseminaram a cultura do café e do algodão, abrindo grandes frentes de trabalho.

Em 1960, Dourados contava com 80.668 habitantes, quando chegaram agricultores gaúchos trazendo o plantio da soja e do trigo. Com isto, os minifúndios cederam lugar às grandes fazendas, expulsando do campo os trabalhadores e pequenos produtores que incharam a área urbana do município ou migraram para o norte do estado.

Nos anos 1970 e 1980, com o intuito de incentivar e incrementar a fronteira agrícola do País, o município de Dourados passa a compor no estado de Mato Grosso do Sul, a região destinada a ser mais um "Celeiro Agrícola" proposto pelos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs)¹. Esta expansão agrícola visa não só rever a horizontalização do setor agro como, também, aprimorar sua verticalização. Conforme Abreu (2001), esse processo trata-se

[...] de uma reorganização da agricultura brasileira e, conseqüentemente, da agricultura do Sul mato-grossense, no sentido do avanço da *fronteira agrícola*, no dizer da SUDECO, mas que estava subordinado à indústria. Esse era um processo previsto, em 1971, na política de planejamento do Governo Federal e nas "Ações para a Agricultura e Abastecimento", tendo servido para orientar a programação da SUDECO (p.70). Esta situação contribuiu para pro-

mover uma reconfiguração espacial, diferenciada da existente até então, na sua porção austral. As pequenas propriedades, resultado do loteamento da Colônia Agrícola de Dourados (CAND) e de outros projetos de colonização privada, em boa parte, foram vendidas, consolidando uma outra estrutura fundiária, agora baseada na média e grande propriedades, para a instalação da agricultura moderna (p. 238).

Segundo Abreu (2001), é a própria SUDECO que propõe a denominação de região da "Grande Dourados",

[...] onde, extensas áreas de campos limpos, ocupados com a pecuária extensiva, foram arrendadas pelos "granjeiros" gaúchos, que, em virtude da crise fundiária do Sul do País e às facilidades promovidas pelo Poder Público, para lá se dirigiram, introduzindo a agricultura mecanizada e capitalizando, de tal maneira a produção, que consubstanciou-se novas formas de produção e novas relações de trabalho no campo e nas cidades (p. 238).

Ainda para esta autora, este é o momento de acelerado crescimento urbano da região, pois, em Dourados:

No ano de 1970, a sua população urbana representava 39,9%, passando a 79,6%, em 1980 e em 1991, já era 90% da população total. É o que Silva (2000) chamou de "reprodução do padrão desenvolvimentista de urbanização", baseado no esvaziamento do campo, na urbanização acelerada e no crescimento urbano concentrado. Obviamente, um processo decorrente da ampliação das lavouras de soja, na "Região da Grande Dourados", mas principalmente pela participação do Poder Público na racionalização e direcionamento das políticas de desenvolvimento em pauta, entre as quais podem citar-se, no caso do exemplo apontado, o PRODEGRAN e o PROSUL (ABREU, 2001, p. 239).

Em 2000, a estimativa da população do município de Dourados é de 168.349 habitantes, com uma taxa de urbanização da ordem de 91,19% (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

Diante das mudanças do padrão de ocupação do espaço e do desenvolvimento econômico, marcados pela forte presença do Estado na região e no município, interessa desvelar o comportamento do setor educacional, prioritariamente no ensino fundamental, a partir dos anos 1990 quando, para o setor, é esta a etapa da educação básica que passa a ser prioridade segundo a legislação e os planos educacionais, como se pode observar a seguir.

3 Educação: orientações legais e administrativas no município de Dourados

Depois de promulgada a Constituição Federal de 1988, uma das tarefas que esta impõe aos estados e municípios é a construção de suas Constituições Estaduais para os primeiros e, para os segundos cabe a elaboração das Leis Orgânicas Municipais. No caso do município de Dourados, sua Lei Orgânica Municipal (LOM) é promulgada em 1990.

Em que pesem as análises que apontam a Lei 9.424/96 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) – como o grande indutor da municipalização do ensino fundamental no País, em Dourados, é a partir de sua LOM que pode-se encontrar as primeiras diretrizes deste processo (cf. CALLEGARI, C; CALLEGARI, N, 1997).

Conforme Freitas (1997), a LOM de Dourados explicita:

[...] o critério de focalização da política educacional no Ensino Fundamental, entendido este como compromisso educacional centrado na faixa etária de 7 a 14 anos de idade. Esse critério de focalização baliza a gestão educacional que se intenta disciplinar, com esta Lei, no âmbito deste município, sendo indicativo de como o município se posiciona, neste momento, em relação ao processo de municipalização, retomado com a Constituição Federal de 1988 e reforçado como política voltada para a reforma do Estado (p. 88-9).

Vale ressaltar que, nos anos de 1989 a 1992, o município de Dourados prioriza em seus planos educacionais a ampliação da rede física. Segundo Freitas (1997), “observou-se uma ampliação de 5.600 vagas diurnas, no período de 1989 a 1992, com a construção de oito Centros de Educação Unificada (CEU)” (p. 124).

Para além das iniciativas do município e coerente com o processo em curso de desconcentração² dos sistemas educacionais, tem-se também a atuação do estado de Mato Grosso do Sul incentivando e realizando ações por meio de seus programas no município, no que se refere à municipalização do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, em 1991, a Secretaria de Estado de Educação institui o Programa Descentralização e Fortalecimento do Ensino de Primeiro Grau, implementado a partir de 1992. Tal programa justifica-se, conforme a Secretaria de Estado de Educação, em respeito à Constituição Federal de 1988 que, “estabelece claramente as responsabilidades quanto aos graus de ensino, cabendo ao Município compromisso fundamental

com o 1º Grau e ao Estado o compromisso com a oferta de 1º e 2º Graus³.

O município de Dourados⁴ é o que mais obtém unidades escolares transferidas por tal programa, perfazendo um total de quatro escolas.

De fato em Dourados, nos anos que vão de 1991 a 1997, o sistema educacional passa por reformas significativas. É o período em que segundo Freitas (1997), no aspecto legal se tomam medidas que visam à estruturação e funcionamento da Secretaria Municipal de Educação com a promulgação da Lei nº 1.845, de 15 de março de 1993; busca-se a reestruturação e funcionamento das unidades escolares com os Regimentos Escolares de 1996; implanta-se a racionalização da gestão educacional por meio da institucionalização do Plano Plurianual de Educação e, em seguida, do Plano Decenal de Educação de Dourados e, ainda, a democratização da gestão das Unidades Escolares com a eleição de diretores, conforme a Lei nº 1.925, de 12 de agosto de 1994.

Nesse cenário, um dado interessante é que o município de Dourados, para reduzir os recursos para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE⁵), se antecipa ao estado de Mato Grosso do Sul⁶. A LOM (Art. 230) dispõem para financiar MDE o percentual da ordem de 30% da receita de impostos mais as transferências intergovernamentais. Em 23 de janeiro de 1997, o Legislativo Municipal aprova a Emenda à LOM nº 07, que indica que o percentual de recursos para financiar MDE é da ordem de 25% da receita de impostos mais as transferências intergovernamentais.

Ainda em 1997, pela Lei nº 2.154, de 25 de setembro, é instituído o Sistema Oficial de Ensino do Município de Dourados, denominado doravante de Sistema Municipal de Ensino de Dourados, que compreende “[...] as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil, criadas e mantidas pelo Poder Público Municipal [e, também,] as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada [e, ainda,] os órgãos municipais de Educação⁷”.

Assim, a Lei nº 2.156, de 20 de outubro de 1997, cria o Conselho Municipal de Educação de Dourados (COMED).

Diante do exposto, é possível afirmar que no município de Dourados há, desde 1990, uma série de ajustes por parte do Estado que induzem e concretizam a municipalização do ensino fundamental. Dessa forma, quando começa a vigorar o Fundef em 1998, as condições objetivas e subjetivas da municipalização do ensino fundamental já estão garantidas por meio das ações do poder público.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), ao comentar sobre a “importante modificação na participação dos governos estaduais e municipais no atendimento ao ensino fundamental”, destaca que: “em 1997 os municípios atendiam 40,7% dos alunos e os estados, 59,3%. Em 1999, essas participações foram de 49,4% e 50,6%, respectivamente”. No município de Dourados, a média de participação no atendimento ao ensino fundamental é superior à média nacional apontada pelo MEC: Dourados é responsável nos anos 1998, 1999 e 2000, por 56,7%, 55,3% e 56,1% do

atendimento ao ensino fundamental.

A propósito, o movimento das matrículas iniciais no ensino fundamental nas

dependências administrativas estadual e municipal tem o seguinte comportamento no município nos anos de 1996 a 2000:

Tabela 3.1 - Ensino fundamental - matrícula inicial por série no município de Dourados/MS (1996-2000)

Dependência Administrativa	Ano	Total	1 série	2 série	3 série	4 série	5 série	6 série	7 série	8 série
Rede Estadual	1996	14.559	1.629	1.471	1.524	1.443	2.487	2.328	2.041	1.636
	1997	13.275	1.454	1.295	1.373	1.349	2.082	2.041	1.939	1.742
	1998	14.254	2.352	1.336	1.348	1.414	2.103	2.010	1.840	1.851
	1999	14.438	2.059	1.524	1.489	1.405	2.204	2.077	1.869	1.811
	2000	13.620	1.466	1.240	1.385	1.531	2.242	2.076	1.960	1.720
Rede Municipal	1996	16.317	3.495	2.782	2.526	2.040	2.289	1.646	928	611
	1997	17.491	3.722	2.902	2.577	2.164	2.423	1.711	1.273	719
	1998	18.691	3.967	2.931	2.751	2.252	2.530	1.948	1.333	979
	1999	17.859	3.605	2.987	2.558	2.261	2.355	1.853	1.349	891
	2000	17.487	3.598	2.758	2.513	2.048	2.737	1.744	1.277	812

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul/INEP

Por tal comportamento registrado na tabela 3.1 nos anos que vão de 1996 a 2000, visualiza-se que na rede estadual de ensino há uma queda de 939 matrículas ou menos 6,4% no ensino fundamental. Enquanto isso, no mesmo período, para a rede municipal verifica-se um aumento de 1.170 matrículas no ensino fundamental que, em termos percentuais, foi de mais 7,17%, o que corrobora a análise feita no item anterior sobre a municipalização desta etapa da educação básica. Também é importante ressaltar que o município de Dourados tem uma taxa de universalização do ensino fundamental da ordem de 97% (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

Em 1996 e 2000, a rede estadual de ensino apresenta um número de 537 e 589 servidores, respectivamente. Nota-se um aumento de 9,7% em seu quadro de servidores técnicos administrativos. Os docen-

tes, que em 1996 somam 726, passam a ser em 2000, em número de 938 funções, percebe-se um aumento da ordem de 29,20% nesta categoria de trabalhadores. Observa-se um aumento da ordem de 25,2% no total do seu quadro de pessoal nestes anos (BRASIL, 2001).

Na rede municipal de ensino, no mesmo período, verifica-se que o aumento no total do quadro de pessoal é da ordem de 29,5%. Dessa forma, a rede municipal de ensino em relação aos servidores técnicos administrativos aumenta este quadro em 24%; na função docente o aumento é da ordem de 35,98% (BRASIL, 2001).

4 Impacto e avaliação do Fundef no município de Dourados (1998-2000)

4.1 As receitas do município de Dourados (1996-2000)

Os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), jurídico e legalmente, se originam da vinculação constitucional de recursos, Artigo 212 da Constituição Federal Brasileira⁸. Tal Fundo estabelece uma subvinculação de recursos para o ensino fundamental, de modo que, Estados, Distrito Federal e Municípios devem, a partir de 1998, aplicar, nesta etapa da educação básica, 15% do seu percentual de recursos para MDE.

Diante disso, os recursos do Fundef são distribuídos em cada unidade federada, entre o governo estadual e os governos municipais, isso se faz com base no número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino fundamental conforme os dados do censo escolar. Dessa forma, o montante financeiro que resulta desta equação – valor custo/aluno/ano –, estabelecido por lei pelo número de matrículas no ensino fundamental, é repassado, automaticamente, para contas únicas e específicas dos governos estaduais, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados ao Fundo (art. 3º).

Percebe-se, ainda, que, por sua natureza contábil, os recursos do Fundef se compõem de 15% de impostos tais como: Imposto sobre as Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre a Prestação de Serviço de Transporte Interestadual

e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Fundo de Participação dos Estados (FPE) e do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI-Exportação). Ao Banco do Brasil cabe retirar automaticamente 15% dos recursos provenientes das contribuições desses impostos, depositando-os nas contas do Fundo.

Quanto ao cálculo de distribuição dos recursos do Fundef, verifica-se que este é feito sobre o número de matrículas do ano anterior, acrescentando-se uma estimativa de novas matrículas feitas pelo MEC (Decreto 2.264/97). Essa estimativa, de forma geral, não tem correspondido ao número real de novas matrículas, ficando estas, portanto, sem recursos do Fundo.

De acordo com a Lei nº 9.424/96, a União complementarará os recursos do Fundo sempre que, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, não alcançar o valor mínimo por aluno definido nacionalmente (art. 6º). Os recursos do Fundo também devem empregar o percentual mínimo de 60% para a remuneração dos profissionais em efetivo exercício do magistério no ensino fundamental público (art. 7º). Os 40% restantes podem ser gastos com qualquer despesa do ensino fundamental, desde que realizadas com a MDE, conforme o artigo 70, incisos I a VIII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96.

Cabe ressaltar que a instituição do Fundef fere o princípio de autonomia exercida pelas entidades subnacionais, à medida que lhes retira a liberdade de aplicar, cada uma dessas entidades, o percentual que lhe conviria em MDE na-

quelas etapas da educação básica que são de suas competências de acordo com o regime de colaboração instituído também pela Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 211 (cf. CURY, 2000).

De fato, em termos de fundo público, as receitas do Fundef se originam da receita de impostos. Por isso mesmo, antes de proceder às análises sobre o impacto do Fundef no município de Dourados por meio dos documentos contábeis e financeiros deste período, é de extrema relevância a advertência que aponta o Balanço Geral da Prefeitura Municipal de 2001, em seu item 4, "Demonstração das Variações Patrimoniais":

[...] há que se fazer alguns comentários adicionais, em razão de que o Balanço Geral de Dourados, relativo ao exercício de 2000, não oferece a desejada consistência, dado que foram registrados fatos contábeis que não correspondem com a realidade, o que nos leva a pressupor que o seu fechamento se fundamentou em contas de chegar, tão somente para cumprir formalidades junto ao Tribunal de Contas do Estado⁹.

Verifica-se que, pela tabela 4.1, de 1996 a 2000, os recursos oriundos de impostos próprios do município apresentam queda constante nestes anos. Assim, os R\$ 19.348.693,16 de receita própria em 1996, significaram menos 17,16% em 1997, menos 23,37% em 1998, menos 18,07% em 1999 e menos 45,81% em 2000.

A tabela mostra ainda que as receitas do município de Dourados nestes anos se compõem, em sua maior parte, das transferências constitucionais tanto da União quanto do estado de Mato Grosso do Sul. Dessa maneira, elas significam em 1996, 1997 e 1998 73% da receita total do município.

Destaca-se o papel desempenhado pelo estado de Mato Grosso do Sul no cenário econômico nacional, cuja economia é caracterizada como sendo de base agrária, o que resulta em um processo desigual e combinado de baixa capacidade de arrecadação tributária, devido a isso, dependente dos mecanismos construídos pela União no que tange ao poder de acúmulo do seu fundo público estadual.

Tabela 4.1 - Resumo de receitas - município de Dourados - (1996 a 2000)

	R\$ 1,00				
RECEITAS	1996	1997	1998	1999	2000
Impostos próprios	13408.800,00	12919.877,95	11087.540,51	11.233.366,91	6.261.462,61
multas e juros de mora	89.374,44	130.039,01	580.103,87	915.725,36	946.917,16
outras receitas patrimoniais	456.979,02	145.949,19	26.235,98	36.535,97	36884,40
receita da dívida ativa	5.393.539,71	2833.632,06	3.134.604,09	3.668.447,13	3.240.018,64
total de receitas próprias	19.348.693,16	16.029.498,21	14.828.484,46	15.854.075,37	10.485.282,81
transferências da união	16.521.064,67	20.035.562,96	23.616.777,15	37.357.525,45	35.949.351,70
transferências do estado	35.528.327,30	23.955.421,17	15.782.090,57	22.493.271,42	24.035.745,67
total de transferências	52.049.391,97	43.990.984,13	39.398.867,72	59.850.796,87	59.985.097,37
percentual das receitas próprias sobre a receita total	27%	27%	27%	21%	15%

Fonte: Secretaria Municipal de Fazenda do Município de Dourados. Balanços Anuais de 1996, 1997, 1998, 1999 e 2000. Valores corrigidos pelo indexador IGP-DI, jul/2002.

No sistema tributário nacional, a repartição das receitas tributárias da União e dos estados para os municípios assumem, as vezes, proporções muito importantes, pois dão o tom orçamentário das receitas e despesas às municipalidades.

Observa-se então como resultado dessa sistemática, que tais transações financeiras, podem vir a ser o maior montante de recursos disponíveis no acúmulo e cobertura do fundo público. Conseqüentemente, este processo se reproduz nos municípios do estado.

Para MDE, este processo é significativo à medida que a origem de seus recursos está percentualmente vinculada à arrecadação de impostos do estado e do município, portanto, sofre flutuações para menos ou para mais, ao sabor das oscilações da economia.

A propósito, voltando às receitas do município de Dourados, em 1999 e 2000, este quadro de dependência ainda é mais

acentuado, o que representa em 1999, 79% e em 2000, 85% do recurso financeiro total do município.

Ao se considerar em separado as transferências da União e do estado, verifica-se que em relação à União, as mesmas representam em 1996, 23%, em 1997, 33%, em 1998, 44%, em 1999, 49% e em 2000, 51%. Quanto ao estado, estes recursos transferidos significam em 1996, 50%, em 1997, 40%, em 1998, 29%, em 1999, 30% e em 2000, 34%.

Da tabela 4.2, registre-se que o montante que financia MDE em 1996, no município de Dourados, é o valor de R\$ 21.419.425,54, pois este é o último ano que vigora o dispositivo da LOM de 30% da receita de impostos.

Em termos percentuais para o financiamento de MDE observa-se o seguinte comportamento no município: em 1997, ao invés dos R\$ 18.006.144,70 tem-se para financiar MDE R\$ 9.410.871,64 o que re-

Tabela 4.2 - Recursos a serem aplicados em MDE - município de Dourados - (1996 a 2000)

R\$ 1,00

Recursos a serem aplicados em MDE	1996	1997	1998	1999	2000
25% do total da receita de impostos	17.849.521,28	15.005.120,58	13.556.838,05	18.926.218,06	17.617.595,04
30% do total da receita de impostos	21.419.425,54	18.006.144,70	16.268.205,66	22.711.461,67	21.141.114,05
Contribuição para o Fundef			4.485.204,25	5.723.589,96	6.270.508,01
total de recursos a serem aplicados em MDE com 25%	17.849.521,28	9.410.871,64	9.071.633,80	13.202.628,10	11.347.087,03
TOTAL de recursos a serem aplicados em MDE com 30%	21.419.425,54	12.411.895,76	11.783.001,41	16.987.871,72	14.870.606,04
Recursos para o Ensino Fundamental (60% do MDE) com 25%	10.709.712,78	5.646.522,98	5.442.980,28	7.921.576,86	6.808.252,22
Recursos para os demais níveis de ensino (40% do MDE) com 25%	7.139.808,50	3.764.348,66	3.628.653,52	5.281.051,24	4.538.834,81
Recursos para o Ensino Fundamental (60% do MDE) com 30%	12.851.655,32	10.803.686,82	7.069.800,84	10.192.723,03	8.922.363,62
Recursos para os demais níveis de ensino (40% do MDE) com 30%	8.567.770,21	7.202.457,64	4.713.200,56	6.795.148,69	5.948.242,42

Fonte: Secretaria Municipal de Fazenda do Município de Dourados. Balanços Anuais de 1996, 1997, 1998, 1999 e 2000. Valores corrigidos pelo indexador ICP-DI jul. 2002.

apresenta uma perda de 52,26%; em 1998 ao invés de R\$ 16.268.205,66 dispõe-se para financiar MDE 9.071.633,80 o que indica uma perda de 55,76%; em 1999, ao invés de R\$ 22.711.461,67 para financiar MDE obtém-se 13.202.628,10 o que aponta para uma perda de 58,13%; e, finalmente, em 2000, ao invés de R\$ 21.141.114,05 para financiar MDE tem-se R\$ 11.347.087,03 o que demonstra uma perda de 53,67% de recursos para financiar MDE.

Diante desses dados financeiros, pode-se afirmar que os dispositivos jurídico-legais de ajustes, tais como a Emenda nº 07 à LOM no município, regulam um impacto de redução de recursos para MDE significativo. Ou seja, 30% da receita de impostos nos anos que vão de 1988 a 2000 seria um valor da ordem de R\$ 78.126.926,08 financiando MDE. A Emenda nº 07 reduz este montante de recursos para R\$ 43.032.220,57, uma vez que é este o valor que de fato financia MDE no município. Isso significa em valores percentuais

menos 55% de recursos para tal financiamento nesses anos.

Destaca-se que estes ajustes jurídico-legais efetivados tanto por parte do estado, quanto por parte do município se dão no ano que antecede a implantação do Fundef qual seja, em 1997, o que leva a refletir sobre as estratégias e táticas do Estado no que tange ao seu padrão de acúmulo e cobertura para o financiamento das políticas sociais, dentre elas a política educacional. De fato, as aprovações das emendas às respectivas Constituição Estadual e LOM significam, a curto prazo, uma desoneração do estado à medida que esta situação permite reduzir recursos para o financiamento de MDE.

Como mostra a Tabela 4.3, a base de incidência de composição do Fundef oscila conforme a arrecadação dos impostos, mas nota-se a interferência nesta flutuação da Lei Kandir, bem como a concentração de recursos no Fundo de Participação do Município (FPM). Embora, o FPM tenha permanecido

Tabela 4.3 - Contribuição para o Fundef - município de Dourados - (1996 a 2000)

	R\$ 1,00				
Fundef	1996	1997	1998	1999	2000
BASE DE INCIDÊNCIA					
TRANSFERÊNCIA DO ESTADO					
ICMS	28.068.543,54	18.074.038,80	8.680.501,21	16.923.083,78	21.466.044,21
ICMS - IPI-exportação	4.953.272,39	3.189.536,26	1.949.327,64	2.986.426,55	2.569.701,46
TRANSFERÊNCIA DA UNIÃO					
Cota-parte FPM	15.305.263,61	16.031.417,87	17.657.886,69	17.593.356,04	17.292.739,24
Cota-parte FPM Pasep	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Transf. financ. LC. 87/96	0,00	0,00	1.613.646,12	654.400,01	474.901,85
total da base de incidência	48.327.079,55	37.294.992,93	29.901.361,66	38.157.266,38	41.803.386,75
Contribuição p/ o Fundef	7.249.061,93	5.594.248,94	4.485.204,25	5.723.589,96	6.270.508,01

Fonte: Secretaria Municipal de Fazenda do Município de Dourados. Balanços Anuais de 1996, 1997, 1998, 1999 e 2000. Valores corrigidos pelo indexador IGP-DI, jul 2002.

praticamente constante de 1996 a 2000, o ICMS transferido pelo estado oscila significativamente. Tomando-se como base 100% o ano de 1996 para o ICMS, em 1997, este imposto significa 64,4%; em 1998, 31%; em 1999, 60% e em 2000, 74,5%. A contribuição para o Fundef, contudo, se considerado como base 100% o ano em que entra em vigor, 1998, tem-se um aumento deste ano para 1999 de 27,6% e de 1999 para 2000 de 9,6%. Assim, observa-se que a contribuição do município para o Fundef significa em

1998, 49,44% das suas receitas a serem aplicadas em MDE; em 1999, 43,35% e, em 2000, 55,26%.

Como parte das receitas provenientes de transferências da União para a educação, nota-se em 1997, pela primeira vez, os recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ressalte-se que esses recursos são específicos para o Programa Merenda Escolar e não integram MDE.

Tabela 4.4 - Recursos do Programa Merenda Escolar no município de Dourados (1997 a 2000)

R\$ 1,00			
1997	1998	1999	2000
692.612,92	575.559,00	551.528,70	507.405,74

Fonte: Secretaria Municipal de Fazenda do Município de Dourados. Balanços Anuais de 1997, 1998, 1999 e 2000. Valores corrigidos pelo indexador IGP-DI, jul. 2002.

Como evidencia a tabela 4.4, os recursos desse programa no município apresentam uma queda de 26,8% entre os anos de 1997 a 2000. Considere-se que o montante de recursos total por ano do Programa Merenda Escolar é estabelecido de acordo com o número de alunos matriculados no ano anterior na educação infantil e no ensino fundamental. O valor *per capita* desse programa nesses anos é de R\$ 0,07 por aluno da educação infantil e de R\$ 0,13 por aluno do ensino fundamental.

Em 2000, acresce-se às receitas do município as transferências providas da União pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que representa 1,6% do recurso total para a educação. Ainda, em 2000, quando considerados todos os repasses da União para a educação (PNAE, PDDE

e Programas e Projetos Educacionais), obtêm-se 7,5% de recursos da União em relação ao total das receitas para a educação do município.

4.2 As despesas em MDE no município de Dourados (1996 a 2000)

A análise das despesas realizadas na função "Educação e Cultura", do Balanço Orçamentário de Dourados, nos anos de 1996 a 2000, indica que esses dispêndios, em relação ao total de despesas de cada ano, foram de 21,29% em 1996, 22% em 1997, 26,9% em 1998 – ano da implantação do Fundef –, 30,4% em 1999 e 25,6% em 2000.

O relevante neste caso é que, pela natureza contábil dos documentos anali-

Tabela 4.5 - Despesa por Unidade Orçamentária – Secretaria Municipal de Educação - Dourados -MS (1996 a 2000)*

R\$ 1,00

unidade orçamentária	1997	1998	1999	2000
Administração	1.675.780,35	1.541.540,07	1.638.535,21	1.440.442,20
Educação infantil (creche)	179.858,71	44.382,28	278.401,26	180.731,04
Educação infantil (pré-escola)	674.448,31	431.827,16	456.686,98	1.297.584,83
Ensino fundamental	11.479.007,31	5.526.388,59	3.873.493,03	3.614.191,12
FUNDEF	-	16.944.979,73	22.211.537,36	13.041.477,47
Educação especial	681.570,75	168.156,42	594.770,56	113.715,62
Alimentação escolar	1.077.212,56	861.666,07	741.731,09	828.528,50
Assistência a educandos	936.595,32	403.477,30	115.868,73	177.616,89
Cultura, esporte e lazer	-	86.349,14	13.028,13	2.801,52
Ensino supletivo	9.798,31	598,84	-	-
Total	16.779.412,56	26.009.365,60	29.924.052,36	20.697.089,17

Fonte: Secretaria Municipal de Fazenda do Município de Dourados. Balanços Anuais de 1996, 1997, 1998, 1999 e 2000. Valores corrigidos pelo indexador IGP-DI, jul. 2002.

*Dados não disponíveis para o ano de 1996.

sados, não é possível identificar o que de fato se gasta em MDE e o que é verdadeiramente despesas na cultura, à medida que tal conta expressa, sem distinção, o total do dispêndio municipal nesta função.

Resolve-se parcialmente esta questão por meio da análise da peça “Unidade Orçamentária” da Secretaria Municipal de Educação, quando, de forma mais detalhada, são descritas as despesas por programas, o que pode ser observado na tabela 4.5.

Visualiza-se, pela tabela 4.5, que em 1997 as despesas com o ensino fundamental chegam a 68,41% na unidade orçamentária da Secretaria Municipal de Educação. Em 1998, quando começa a vigorar o Fundef, percebe-se que tal conta passa a representar 86,38% dos seus dispêndios. Em 1999, essa situação orçamentária sig-

nifica 87,1% das suas despesas e, em 2000, essa realidade de orçamento significa 80,4% de gastos com o ensino fundamental. Esses valores confirmam a focalização da política educacional do município no ensino fundamental, não obstante, ser de sua responsabilidade tanto esta etapa da educação básica, quanto a educação infantil.

Percebe-se que estes números se expressam dessa forma devido o município ser receptor de recursos do estado pelo Fundef. Os valores financeiros são passados ao município conforme o número de matrículas no ensino fundamental, o que põem em relevo o seu processo de municipalização no que diz respeito a esta etapa da educação básica. Em relação às despesas com pessoal, estas representam em 1999, 55% e em 2000, 63,3% do total do orçamento do Fundef.

Tabela 4.6 - Valor custo/aluno/ano – município de Dourados (1998 a 2000)

R\$ 1,00

Anos	a) Recursos do Fundef	b) Matrículas no Ensino Fundamental	Valor custo/aluno/ano(a/b)
1998	16.944.979,73	18.631	909,50
1999	22.211.537,36	17.859	1.243,71
2000	13.041.477,47	17.487	745,78

Fonte: construída para o presente trabalho.

Verifica-se, pela tabela 4.6, que os valores do custo/aluno/ano em Dourados tiveram de 1998 para 1999 um aumento da ordem de 36,7%. Já, de 1999 para 2000 apresenta-se uma queda da ordem de 40% deste valor. Tal oscilação que poderia ser resultado de como a receita do fundo público no município se comporta, não obstante, remete-se a análise da dificuldade de se planejar/orientar a política educacional neste cenário, pois, as conquistas representadas para a educação com um valor de custo/aluno/ano de R\$ 1.243,71 tornam-se efêmeras, quase que fictícias quando, de um ano para outro há uma queda deste valor de forma tão significativa. Qual seja, de fato é impossível manter um padrão de qualidade de política educacional num quadro de tanta incerteza financeira e monetária.

Evidencia-se que a política educacional em Dourados do início dos anos de 1990 a 2000 tem como eixo delimitador/delineador a focalização no ensino fundamental. Esta opção de política educacional aponta para o município desafios que num futuro próximo terá que responder, pois a centralidade no ensino fundamental pode colocar em risco a possibilidade da construção de uma educação básica de qualidade, bem como a sua universalização. Al-

guns dados já apontam esta situação: o município atendeu, em 2001, 1.179 crianças nos centros de educação infantil e, 2.722 crianças na pré-escola de unidades escolares. Esse atendimento de 3.901 crianças na educação infantil, confirma o *déficit* histórico que o município tem para com a primeira etapa da educação básica. O atendimento para a educação infantil em números relativos, significa atender 19% da população de 0 a 6 anos. Se for considerado, entretanto, o atendimento para crianças de 0 a 4 anos, tem-se um percentual da ordem de 5,5% na educação infantil do município. Ainda, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 1996, o município convivia com uma taxa de 10,9% de analfabetismo entre pessoas com mais de 15 anos de idade.

Ressalte-se aqui, que, embora, o município tenha priorizado o atendimento ao ensino fundamental mesmo antes da promulgação da Lei do Fundef, o que se constata por meio da análise das suas receitas e despesas é que muito mais do que afirmar que administra-se num quadro de escassez, o mais impactante para esta prioridade educacional eleita pelo município, enquanto política pública de educação, é de fato o caráter oscilatório na sua arrecada-

dação de impostos, pois, a continuar esta situação o planejamento educacional constrói-se num quadro de grandes incertezas sem conseguir garantir o valor do custo/aluno/ano como algo constante, bem como prejudica a previsão de reajustes reais ano a ano para este valor.

Notas

¹ Para uma avaliação minuciosa dos Planos Nacionais de Desenvolvimento elaborados no país no período de 1975 a 1985, ver GOLDENSTEIN, Lidia.

² Para uma análise conceitual deste termo, ver CASSASUS, Juan.

³ MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Uma proposta de educação para MS* – relatório final, 1991-1994, p. 15.

⁴ Escolas estaduais municipalizadas em Dourados

em 1993: Franklim L. Azambuja, M. R. de A. R. Câmara, Weimar Gonçalves Torres e Joaquim Murinho.

⁵ A partir de então neste texto usar-se-á MDE sempre que se referir a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.

⁶ A redução da vinculação constitucional de recursos para MDE em Mato Grosso do Sul deu-se pela aprovação da Emenda Constitucional nº 06, de 07 de julho de 1997.

⁷ DOURADOS (MS). Secretaria Municipal de Educação de Dourados. Lei nº 2.154, de 25 de setembro de 1997. *Institui o Sistema Oficial de Ensino do Município de Dourados-MS*, e dá outras providências.

⁸ Dispõem o Artigo 212 da CF/1988: "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".

⁹ DOURADOS (MS). Secretaria Municipal de Fazenda. Balanços Gerais de 2001.

Referências

ABREU, Silvana de. *Planejamento governamental: a SUDECO no espaço mato-grossense*. Contexto, propósitos e contradições. São Paulo, USP, tese de doutorado, 2001.

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

_____. Constituição (1988). *Emenda Constitucional nº 14*, de 12 de setembro de 1996. Modifica o art. 34 e o Título VIII, Capítulo III da C.F. e o artigo 60 do ADCT.

_____. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. *Lei nº 9424*, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60 do ADCT, e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Dados estatísticos*. Censo Escolar. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 03 de jun. 2001.

CALLEGARI, Cesar; CALLEGARI, Newton. *Ensino Fundamental: a municipalização induzida*.

São Paulo, Editora SENAC, 1997.

CASASSUS, J. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e críticas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 74, 1990.

CEPAL/UNESCO. *Educación e conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, Chile, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

DOURADOS (MS). Secretaria Municipal de Fazenda. *Balanços Anuais de 1996, 1997, 1998, 1999, 2000 e 2001*.

DOURADOS (MS). Secretaria Municipal de Educação. *Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003*, 1994.

DOURADOS (MS). Secretaria Municipal de Educação de Dourados. *Lei nº 2.154*, de 25 de setembro de 1997. Institui o Sistema Oficial de Ensino do Município de Dourados-MS, e dá outras providências.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Dourados. *Lei Nº 2.156*, de 20 de outubro de 1997. Cria o Conselho Municipal de Educação de Dourados, e dá outras providências.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Dourados. *Lei Nº 2.157*, de 20 de outubro de 1997. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Dourados. *Lei Complementar Nº 034*, de 05 de setembro de 2000. Dispõe sobre o Estatuto e PCCR do Profissional do Magistério Público Municipal de Dourados e dá outras providências. Dourados-MS, outubro de 2000.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Dourados. *Censo Escolar 2001*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 05 de jul. 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Dourados. *Censo Escolar 2001*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 24 de mar. 2003.

FERNANDES, Maria Diléia Espindola. Projeto de acompanhamento escolar e atendimento complementar – PAAC: uma política municipal de gestão curricular. *In: ALMEIDA, M. Z. C. M. de. et al. Gestão da educação – algumas experiências do Centro-Oeste*. Brasília: MEC/INEP, 1995.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal*. Campo Grande, MS, UFMS/CCHS, dissertação de mestrado, 1997.

GOLDENSTEIN, Lídia. *Repensando a dependência*. São Paulo: Paz e Terra, 1994

MATO GROSSO DO SUL. Fundação Instituto de Estudos e Planejamento de Mato Grosso do Sul (IPLAN). Disponível em <<http://www.seplanct.ms.gov.br/cidades/dourados.htm>>. Acesso em 12 de jun. 2001.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Uma proposta de pducção para MS* – Relatório Final, 1991-1994. Campo Grande, MS, s.d.

MATO GROSSO DO SUL. Constituição (1989). *Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS: Departamento de Imprensa Oficial de Mato Grosso do Sul. 1989.

_____. Constituição (1989). *Emenda Constitucional n° 6*, de 2 de julho de 1997. Campo Grande, MS: Assembléia Legislativa.

_____. *Decreto n° 9.033*, de 28 de janeiro de 1998. Regulamenta a Lei n° 1.819, de 8 de janeiro de 1998 que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério e dispõe sobre o Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo.

_____. *Lei n° 1819*, de 8 de janeiro de 1998. Institui o Fundo Estadual de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e dispõe sobre o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo e dá outras providências.

_____. Secretaria de Educação. *Resolução n° 977*, de 14 de novembro de 1994. Estabelece o número mínimo de alunos por turma na Rede Estadual de Ensino.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Um fundinho chamado "Fundão". In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *Financiamento da educação básica*. Campinas, SP: Autores Associados, Goiânia, GO; Editora da UFG, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 69).

Recebido em 07 de agosto de 2004.

Aprovado para publicação em 19 de outubro de 2004.

Artigos

Apontamentos sobre o conceito de identidade profissional de professores

Camila Alberto Vicente de Oliveira*

Alberto Albuquerque Gomes**

* Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da UNESP/Presidente Prudente.

e-mail: Camila_unesp@ig.com.br.

** Professor da UNESP/Presidente Prudente. Pesquisador da Unidade de Investigação e Desenvolvimento, Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

e-mail: alberto@prudente.unesp.br

Resumo

Refletir sobre a identidade profissional do professor exige que se discuta como um profissional, que em sua história recente tem sido vítima de políticas salariais desastrosas e submetido a condições de trabalho e de formação totalmente inadequadas, pode construir sua identidade. Além disso, tem se exigido do professor, de forma paradoxal, um compromisso com a autoformação, além da formação profissional obtida nos cursos de formação de professores. Considerando que a identidade profissional do professor constrói-se, pelo sentimento de pertença a uma comunidade de professores, pelas práticas sociais dos sujeitos e pela articulação das esferas do conhecimento, das normas e valores profissionais e dos saberes pedagógicos, defendemos que isto passa, necessariamente, pela reconstrução das relações dialógicas entre estas esferas.

Palavras-chave

Identidade; formação de professores.

Abstract

To reflect on a teacher's professional identity requires that we discuss some issues as to how a professional, who in their recent history has been a victim of disastrous salary policies and submitted to inadequate conditions of work and training can construct their identity. Furthermore, it has been demanded from the teachers, paradoxically, a commitment with their own professional education, beyond that acquired in teacher training courses. We consider that the teacher's professional identity is built on the feeling of belonging to a community of teachers, by the social practices of these people and by the articulation of knowledge spheres, by the professional norms and values and by pedagogical knowledge. We defend that all these things receive influences from the reconstruction of the dialogical relations of these spheres mentioned.

Key words

Identity, teacher training.

O desenvolvimento do autoconhecimento não significa a prática de um exercício isolado. A auto-

exploração, assim como toda autonomia, é um processo de busca, compreensão e construção pessoal no contexto das relações.

José Contreras

Introdução

A cultura do sucesso e do fracasso escolar têm sido, há algumas décadas, o foco central e o cenário das pesquisas educacionais. Nesse palco, vários atores têm merecido destaque ao longo dos anos: ora a sociedade, ora o aluno carente. Atualmente, o professor tem sido eleito como protagonista dessa tragédia em atos.

É evidente em publicações e eventos específicos da área educacional, a preocupação com a formação, a prática, a avaliação do professor. A formação do professor, como um momento privilegiado para formar um profissional preparado para a mudança da escola e a superação do fracasso escolar, apresenta-se como tema de pesquisa e mesmo de programas de pós-graduação¹.

Nossa preocupação com essas discussões originou-se no Núcleo de Ensino², projeto em parceria com o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – Cefam – de Presidente Prudente, que tinha como objetivo principal a melhoria da formação de professores em nível médio, nesse estabelecimento de ensino, através de trabalho coletivo e compartilhado dos professores que ali atuavam.

Apesar do esforço para garantir a participação dos professores (inclusive com bolsas concedidas pela Fapesp), apenas parte do grupo de professores interessava-

se e comprometia-se efetivamente com o projeto coletivo. Destes, apenas alguns professores participavam de forma aberta às mudanças de atitudes, buscando um trabalho de melhor qualidade que se refletisse no bom desempenho profissional do futuro professor que estavam formando.

A vivência nesse projeto, rica em diálogos e aprendizados, revelou as facetas de uma formação profissional, que apesar de nutrir a esperança de transformação da escola, não tem acompanhado o ágil desenvolvimento do espaço, do tempo e das necessidades do trabalho do professor.

Refletir sobre a identidade profissional desses atores – os professores – que fazem parte desse grande espetáculo, e que segundo Esteve (1996), continuam representando papéis como os gregos, com uma retórica toda especial, porém, num cenário *high-tech* com arranha-céus, carros e pessoas que transitam sem sequer se olharem, exige que se discuta como um profissional que em sua história recente tem sido vítima de políticas salariais desastrosas e submetido a condições de trabalho e de formação totalmente inadequadas, pode construir sua identidade profissional.

Além disso, tem se exigido do professor, de forma paradoxal, um compromisso com a autoformação, além da sua formação profissional obtida nos cursos de formação de professores. Paradoxal por que segundo Hargreaves (2004, p. 23), “Os professores cujas vidas profissionais estão sujeitas a um exame excessivo queixam-se de erosão da autonomia, de criatividade perdida, flexibilidade restrita e reduzida capacidade de exercerem o seu julgamento profes-

sional". Como falar em autoformação, em identidade profissional diante dessa "desautorização" da qual é vítima o professor?

O que significa identidade?

O que pode parecer um problema menor, ou seja, a origem etimológica da palavra identidade e a questão conceitual sobre se a **identidade do professor é uma auto-construção ou uma construção coletiva** representa a oportunidade de fazer uma revisão sobre a questão da qual estamos tratando, para ir além da adjetivação ou do uso indiscriminado das palavras.

De origem latina – *identitatem* - a palavra identidade designa, segundo Bueno (1968): "igualdade entre duas coisas, seres ou pessoas".

Essa definição do termo nos permite afirmar que identidade deve ser entendida, preferencialmente, como categoria coletiva, ou seja, algo só identificável em relação a outro que tenha características semelhantes. Para o professor, construir sua identidade depende daquilo que considere como o ideal para a sua profissão.

A identidade do professor corresponde aos seus valores e crenças, os quais considera em relação ao aluno, a escola e a educação.

Como já anunciamos, outra questão, que à primeira vista, pode ser reduzida a pura semântica nos alerta para um olhar mais detalhado: a identidade é do professor ou a identidade está no professor?

A interpretação fiel do termo identidade mais a conjunção "do" remete-nos a esse conceito como algo inato. Ser profes-

sor, e se identificar como tal, pode ser visto como um dom, uma vocação, com um viés um tanto messiânico.

Quando se usa identidade "no" professor o termo passa a ser interpretado como algo que só é produzido fora da pessoa-professor. Qualquer um que passe por uma formação, ou no limite, venha a ser designado docente, pode fazê-lo sem constrangimentos.

Acreditamos que para além da gramática a identidade profissional do professor precisa ser entendida como a combinação de fatores inerentes à pessoa: desejo, vontade, dedicação e fatores externos que otimizam a vontade de ser professor: formação e condições de trabalho adequadas.

Breves comentários sobre identidade profissional de professores

Para discutirmos a identidade profissional dos professores há a necessidade de fazermos uma revisão sobre esse conceito reunindo trabalhos realizados por estudiosos do tema e sua repercussão na formação dos profissionais da educação.

Já apontamos que identidade do professor precisa ser entendida coletivamente, para além da pessoa enquanto condição inata: o docente só pode se compreender na profissão quando inserido em categoria maior, uma categoria profissional.

Para Libâneo (2001) o professor é um profissional cuja especificidade é a arte de ensinar. Para isso, tem em sua formação inicial um momento privilegiado para apreender um conjunto de habilidades, conhe-

cimentos e requisitos que são essenciais para o exercício de sua função. A isso, o autor dá o nome de “profissionalidade” e dessa conquista serão derivadas outras duas etapas de sua formação: a “profissionalização” e o “profissionalismo”.

O autor (2001) nos coloca que a profissionalização refere-se a condições para o bom exercício da docência: formação (inicial e continuada) e condições de trabalho (salário, recursos físicos e materiais) adequadas. Já o profissionalismo refere-se ao desempenho competente do professor no que tange os deveres e responsabilidades que são inerentes a sua profissão, bem como, o seu comportamento ético e político.

Nesse estudo, Libâneo defende que para garantir a profissionalidade docente, o ensino como atividade específica do professor e da escola, a busca por melhor formação e condições de trabalho e pelo retorno do significado social do ser professor deve se dar simultaneamente. Libâneo (2001, p.65) coloca:

Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa auto-estima, são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional.

Portanto, para Libâneo (2001), a construção e o fortalecimento da identidade profissional deve fazer parte do currículo dos cursos de formação continuada e, ainda, fazer parte da formação continuada já que é no contexto do trabalho docente que a identidade do professor se consolida.

Ainda para Libâneo (2001, p. 68), identidade profissional é:

o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor. Sabemos que a profissão de professor vai assumindo determinadas características – isto é – determinada identidade – conforme necessidades educacionais colocadas em cada momento da história e em cada contexto social (PIMENTA apud LIBÂNEO, 2001, p.68)

Para atuar conforme as necessidades históricas contemporâneas, outras competências, além das tradicionais como saber ensinar são colocadas para o professor modificando seu papel. Para acompanhar essa transformação no mundo, no trabalho e na identidade docente o autor sugere a avaliação das competências e saberes necessários para atuação do professor pelos cursos de formação inicial e continuada de professores estreitando a relação entre a qualificação do professor e sua identidade profissional.

Já Pimenta (2000) trata da questão da identidade como algo pertencente à formação do professor, seja ela inicial ou continuada. Formação entendida como um processo dinâmico no qual o professor (ou o futuro professor) esteja consciente das singularidades da atividade docente e possa, a partir do conhecimento acumulado e de suas práticas éticas e políticas, apontar caminhos para que o aluno transite nos desafios colocados atualmente pela sociedade e, mais do que isso, o professor possa ser capaz de problematizar sua prática em contínuo processo de construção de sua identidade.

Para essa autora a identidade do professor é um processo de construção que reflete o contexto e momentos históricos, respondendo, dessa forma, às novas de-

mandas colocadas pela sociedade. A necessidade da construção da identidade docente - através de uma formação problematizadora da prática pedagógica - "é o que conferirá significado à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo (...), do sentido que tem em sua vida o ser professor" (PIMENTA, 2000, p.19). Para que esse processo de construção, historicamente situado, se construa a autora acrescenta que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

Segundo a autora (2000, p. 19), "mobilizar os saberes da experiência" seria então, o passo primeiro para a construção da identidade docente. Isto é, todo aluno de licenciatura já passou por pelo menos dez anos de escolarização. Nesse período, teve contato com diversos professores, com linguagens, posturas éticas, políticas e pedagógicas e relações interpessoais muito particulares. Evidentemente que não se pode abrir mão desses "saberes" na formação dos professores.

O futuro professor provavelmente levará para sua sala de aula traços do trabalho de professores que foram presentes na sua formação humana. É o começo da identificação profissional e apenas isso, não

é suficiente. É preciso pois, mobilizar outros dois saberes: os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos que são, também, fundamentais para a construção da identidade do professor.

Os saberes do conhecimento referem-se aos conhecimentos que cada licenciatura tem por objeto de estudo. Identificar os conhecimentos de cada área das ciências com aqueles que serão usados pelo professor se dá pela certeza de que o conhecimento não se resume em informações, mas, "conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade" (PIMENTA, 2000, p.22).

Os saberes pedagógicos, para além das formas de lidar com o aluno, a motivação e as formas de avaliar o processo ensino-aprendizagem, se referem à reinvenção da prática pedagógica a partir da prática social da educação. Esses saberes colaboram com a prática do professor principalmente se forem requisitados a partir de um problema do cotidiano da sala de aula no qual se busca um suporte teórico (o saber pedagógico seria usado para resolvê-lo).

Considerar a mobilização dos saberes da experiência, dos saberes do conhecimento e dos saberes pedagógicos como fundamental para a formação de professores é para Pimenta (2000) uma forma de valorizar a construção da identidade docente e forma-lo para uma prática reflexiva que faz parte de um projeto maior de formação humana no qual a identidade do professor - assumir-se como tal - é condição para a formação permanente e a melhoria das escolas.

Para Carrolo (1997, p. 23), o número crescente de pesquisas que tem a identidade do professor como objeto de estudo revela a crise da profissão e a busca por uma identidade mostra-se como um comportamento novo e uma forma de superar o "mal-estar" comum na sociedade contemporânea. Parte dessa preocupação com a construção da identidade do docente é derivada da forma técnica como os professores estavam sendo formados deixando à margem "a dimensão reflexiva da socialização profissional, cujo horizonte é o desenvolvimento da identidade profissional do docente".

Prosseguindo em sua análise, o autor afirma que não é simples, em uma pesquisa em ciências humanas, definir identidade e outro complicador é a definição de terminologias, a epistemologia e a operacionalização do termo. Em professores, a dificuldade em se definir sua identidade é ainda mais visível, pois "representam um grupo profissional sobre o qual incidem vários riscos de descaracterização" como: a perda do status e do reconhecimento social, a falta de definição do papel da escola em relação às novas exigências colocadas para o trabalho do professor e a falta de percepção pelos próprios professores da dimensão do seu trabalho e o questionamento do sentido do que faz e como os outros avaliam suas ações.

Outro apontamento realizado pelo autor, e que destacamos, refere-se à visão da identidade como produto da socialização. Para Carrolo (1997 p.27): "o seu mecanismo (da identidade) se assenta na dupla transação que o indivíduo realiza - uma

transação externa do sujeito com o mundo exterior e outra do sujeito consigo mesmo".

É nesse encontro entre a ontogênese do indivíduo e a socialização que se dá a construção da identidade:

A "identidade para si" ou "desejada" tem deste modo subjacente um processo biográfico. E a "identidade para outrem" ou "atribuída" tem subjacente um processo relacional. A articulação entre estas duas faces heterogêneas é a chave do processo da construção da identidade profissional (CARROLO, 1997, p.27).

Analisar a identidade docente em uma perspectiva sociológica significa para Carrolo, (1997, p. 29), "considerar como objetos de estudos privilegiados as origens sociais e as histórias de vida dos professores, a formação e as instituições de formação (...) numa ponderada articulação entre os dois processos identitários, biográfico e relacional".

Teodoro (1998) é outro autor que tem se preocupado como estudo da identidade e da formação docentes. Parte da mesma convicção de Carrolo (1997), de que há a identidade individual - biográfica - e a identidade coletiva-relacional.

Contudo, além dos fatores contemporâneos que geram a crise de identidade do professor e o levam a desenvolver características do "mal-estar docente", Teodoro (1998) enfatiza que não se pode ignorar a história da educação e das escolas nessa análise, isto é, a forma como se institui a democratização das escolas e as formas de organização sindical e de controle da formação docente são fontes de crise e "mal-estar docente". Em Portugal, enquanto espera-se a real democratização da escola,

os professores continuam sendo prestigiados e bem aceitos socialmente, mas apresentam baixa auto-estima:

Esta imagem social da profissão docente não é, todavia, assumida pelos próprios professores, que mostram, enquanto grupo profissional, uma auto-estima bastante baixa, manifestando em finais da década de 80, uma elevada intenção de abandonar a docência (TEODORO, 1998, p.7).

Para Teodoro (1998), o estudo e o entendimento da crise na identidade do professor e na formação de professores pode apoiar-se na história da educação e na compreensão de que a identidade construída por cada geração é feita com base em categorias e posições herdadas da geração anterior, buscando a transformação e a reconstrução dessa identidade.

Sobre esse aspecto, buscamos apoio em Sanches (2004), que afirma que as profundas transformações provocadas pelo neoliberalismo, especialmente a desregulamentação das políticas públicas e a privatização de serviços como educação e saúde, tarefas do tradicional Estado-Nação, repercutiram fortemente no interior da escola, principalmente no que diz respeito à apresentação de novas demandas.

Divulgam-se também *slogans* que simbolizam a apropriação das políticas educativas pelos ditames da economia: sociedade de aprendizagem; devolução da autonomia às escolas pelo Estado; e o alargamento da esfera privada com a devolução das actividades do Estado para as iniciativas privadas (SANCHES, 2004, p. 41).

Este reordenamento sustenta-se num conjunto de idéias como por exemplo, mercado educacional, democracia do consumidor, articulação entre escolarização e

mercado de trabalho, melhores desempenhos nos rankings nacionais e internacionais, racionalidade e redução de custos, etc. Os professores, como atores desse espetáculo, têm sido chamados como se fossem parceiros, para a construção do currículo, gestão da escola e gestão de conflitos sociais que explodem no interior da escola, ao mesmo tempo em que são vítimas do fundamentalismo de mercado que os exclui como diferentes, e uma forma de controle mais perversa ainda do que as formas tradicionais, por que se faz de forma remota: o professor se sabe vigiado e controlado por um olho invisível, tal qual um "big brother".

Diante do exposto, cabe perguntar que atributos configuram a nova identidade profissional do professor. Segundo Sanches (2004), são numerosas e complexas as novas atribuições e competências dos professores, todas elas transcendendo e se acrescentando às funções clássicas centradas na transmissão de saberes em vez de dar lugar à criatividade e inovação. Em outras palavras, para a reconstrução identitária dos professores, tem se exigido que além das suas históricas atribuições profissionais, devem superar e suprir a falência do Estado e da sociedade na solução de problemas sociais em novos contextos de grande complexidade. Problemas relacionados à conduta de crianças e adolescentes, antes restritos ao ambiente familiar, adentraram a escola e dela se espera as soluções.

Como se vê, a conjugação de fatores como o desgaste do modelo tradicional de formação docente (aquele em que se forma normativamente sem se preocupar

com a realidade que encontrará), a crise da representatividade sindical, as novas exigências que se fazem em relação à escola, a transposição de uma lógica de mercado para o interior da escola, reflete-se negativamente na constituição (ou re-constituição) da identidade profissional do professor.

Parece-nos que os professores têm sua identidade fundamentada muito mais nos problemas e dificuldades enfrentados cotidianamente, no cinismo em relação à profissão, na vontade de abandonar a profissão e na resistência a qualquer tipo de mudança do que em atributos como domínio de conteúdos, responsabilidade social, compromisso com as gerações mais jovens, profissionalismo, dentre outros.

Não é impreciso indicar que discutir indisciplina, baixos salários, gestores autoritários e alunos com dificuldades de aprendizagem é o que reúne os professores e os fazem compreender-se como atores encenando uma tragédia ensaiada fora dos muros da escola, na qual a identidade profissional do professor ocupa lugar pouco privilegiado onde não se enxerga o fim do espetáculo. A antiga comunidade de professores, cujo sentido de afinidade, “contribuía para integrar e tornar próximos os professores” (SANCHES, 2004, p.46), deu lugar a uma categoria profissional dispersa incapaz de partilhar os significados da profissão docente.

Da identificação ou (des)identificação do professor com sua profissão

Como iniciamos esse texto falando de cenário e palco, podemos prosseguir nessa linha, afirmando que o ator-professor, para se identificar com seu papel deve levar em consideração o momento e o contexto histórico no qual se desenrola a trama, além dos demais personagens, no caso específico, outros atores-professores, atores-gestores, atores-alunos, atores-familiares. Nesse sentido, é preciso considerar que as práticas sociais dos sujeitos a partir de sua formação escolar e do contexto social em que se dá, a vivência cotidiana na escola, as relações com o produto de seu trabalho e as relações com outros sujeitos envolvidos com a escola desempenham papel fundamental na constituição ou fragmentação da identidade profissional do professor. Assim como todos os sujeitos sociais, a identidade do professor se constrói a partir da conjugação de inúmeros fatores. (SANCHES, 2004)

As novas exigências e condições que se impõem ao professor têm sido fatores decisivos na desagregação da comunidade de professores, no exacerbamento do individualismo profissional e no crescente cinismo em relação ao “ser professor”.

Partindo do pressuposto de que a identidade profissional do professor deve ser assegurada pelo sentimento de pertença a uma comunidade de professores; pelas práticas sociais dos sujeitos e pela articulação das esferas do conhecimento, das normas e valores profissionais e dos sabe-

res pedagógicos, defendemos que a (re)construção da identidade profissional do professor passa necessariamente pela reconstrução das relações dialógicas entre essas esferas, em novas bases, uma vez que assim, como na cantiga de roda, a identidade que o professor tinha era de vidro e se quebrou, o amor que tinha à profissão era pouco e se acabou. *Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar...*

Notas

¹ O Programa de Pós- Graduação da FCT/UNESP– Presidente Prudente tem como área de concentração a formação de professores.

² Projeto de pesquisa e extensão intitulado “Formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no Cefam de Presidente Prudente”, do Departamento de Educação (FCT/UNESP) em parceria com o Cefam e financiamento da Fapesp (através do Projeto Melhoria do Ensino Público) e da Fundunesp encerrado em dezembro de 2001 coordenado pela Professora Dr^a Yoshie Ussami Ferrari Leite.

Referências

BUENO, Francisco da Silveira. *Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1968.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (org). *Viver e construir a profissão*. Porto: Porto Editora, 1997. p.22-50

ESTEVE, José Manuel. *O mal-estar docente – a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: Edusc, 1996.

LIBÃNEO, José Carlos. O professor e a construção da sua identidade profissional. In: LIBÃNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 62-71.

LOPES, Amélia. *Libertar o desejo, resgatar a inovação: A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-34.

SANCHES, Maria de Fátima Chorão. (Re)construção emancipatória da identidade dos professores na era da globalização e da sociedade do conhecimento: que possibilidades? In: ADÃO, Aurea & MARTINS, Édio (org.). *Os professores: identidades reconstruídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas/Edições Universitárias Lusófonas, 2004. p. 37 - 54

TEODORO, Antonio. Crise de identidade nos papéis e na formação de professores. Quatro tópicos a partir de uma leitura sociológica. *3º Encontro Ibérico e História da Educação - Braga*: Junho de 1998, p.1-8. Disponível em <http://www.ulusofona.pt/>. Acesso em 30 julho de 2003.

TEXTO CONSULTADO

HARGREAVES, Andy. Ser professor na era da insegurança. In: ADÃO, Aurea & MARTINS, Édio (Orgs.). *Os professores: identidades reconstruídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004, p. 13 - 36.

Recebido em 04 de agosto de 2004.

Aprovado para publicação em 17 de setembro de 2004.

Considerações pedagógicas na abordagem transpessoal: passado e presente na educação

Regina Clare Monteiro

Doutora em Educação pela UNICAMP. Assessora Acadêmica da UNIFAN. Professora do Programa de Mestrado em Educação da UNESPAR.
e-mail: reginamonteiro@terra.com.br

Resumo

O enfoque transpessoal, que chega a nós da Educação por intermédio da Psicologia, vem ganhando cada vez mais espaço na concepção de mundo e de vida. No Brasil, um número crescente de escolas oferece um ensino preocupado com a visão integral do ser humano (do aprendente), retomando clássicos da Pedagogia como Rousseau, Steiner, Montessori, Decroly, entre outros, atendendo a uma demanda de mercado extraordinariamente significativa. Entretanto, há raras publicações científicas ou acadêmicas, em nosso país, sobre Educação Transpessoal que possam fundamentar este fazer pedagógico. Este trabalho procura levantar alguns pontos de partida para que outros estudos auxiliem a estabelecer um caminho, teórico e prático, para este enfoque.

Palavras-Chave

Educação; transpessoal; prática docente.

Abstract

The transpersonal focus, that comes to us from Education by means of Psychology, is gaining more and more attention in the conception of world and life. In Brazil, a growing number of schools offer teaching concerned with an integral vision of the human being (the learner), taking up the classics in Pedagogy such as Rousseau, Steiner, Montessori, Decroly, amongst others, attending to an extraordinarily significant market demand. However, scientific or academic publications are rare in our country on Transpersonal Education which can found this pedagogical concept. This study seeks to bring up some starting points so that other studies can help to establish the way, theoretical and practical, for this focus.

Key words

Education; transpersonal; teaching practice.

Nossas pressuposições sobre o mundo como que esfumaçam a nossa visão, nebulando as experiências, os pensamentos, as crenças e as atitudes. Essa fumaça é produzida pelas premissas e axiomas fundamentais que temos sobre a Natureza e o Homem, certezas da vida que raras vezes questionamos.

Mas uma visão de mundo é necessária a todo ser humano. Para os antropólogos, todas as culturas abraçam alguma visão de vida que forneça, a seus membros, a sensação de que ocupam o seu lugar no Todo; para os psicólogos, é imprescindível aos indivíduos uma visão geral, na qual possam orientar-se. Em uma cultura, ou no indivíduo, a visão de mundo pode abranger aquilo que é conhecido pela ciência naquele tempo e local, acrescido de idéias religiosas e filosóficas.

A visão de mundo do Ocidente ainda predominante formou-se ao redor do materialismo do século XIX, mesclada com idéias mais recentes como a Relatividade, de Einstein, e o Princípio da Incerteza, de Heisenberg. Baseada no chamado Reduccionismo do século XIX, que resultou na análise dos objetos em seus componentes cada vez menores, esta visão de mundo tem dado origem à fragmentação, tanto na concepção do mundo, como na do indivíduo.

A mente é olhada como mera função do cérebro e a consciência vista como um subproduto da evolução física. Segundo esta visão, o mundo adquire um caráter material, físico, e parece ser constituído de unidades isoladas, independentes, que aparentam uma desconexão inerente. Para o físico David Bohm (1992), este tipo de

pensamento é um dos principais fatores na atitude divisionista que permeia o mundo contemporâneo. O nosso impulso para romper a realidade em fragmentos, que percebemos através dos sentidos, é reforçado pela linguagem que enfatiza as diferenças. Assim como vemos objetos separados, distintos, vemos também pessoas diferentes, que parecem ter uma identidade exclusivamente própria, enquanto indivíduos auto-enclausurados. Questionada por pensadores, esta visão separatista da realidade vem convergindo para outra, possivelmente mais ampliada, que procura mostrar como o progresso na ciência, especialmente no âmbito da natureza da matéria, torna obsoleto o enfoque divisionista, estabelecido na mente humana. Mas, apesar das convincentes evidências, nossos hábitos, profundamente arraigados em uma visão fragmentada da realidade, são difíceis de serem rompidos. Resistimos às mudanças porque é algo que se situa além da esfera da percepção consciente e da escolha. Aceitamos por tanto tempo os conceitos separatistas, com base nas impressões sensoriais, enquanto realidade final, que os limites estabelecidos por eles firmaram-se como invioláveis.

Esta visão fragmentada também permeia o conceito sobre si mesmo. Crescemos considerando-nos pessoas separadas, independentes em nossos próprios mundos interiores. Até mesmo entre os mais esclarecidos a tendência mais acentuada é a de viver no meio de uma esfera autocentrada, atribuindo importância básica aos interesses e benefícios pessoais, às energias gastas no fomento do seu mundo particu-

lar, freqüentemente em prejuízo de terceiros (nem que seja pela omissão e descompromisso). Os ideais de individualismo e competição baseiam-se nesta visão que nos serviu durante a maior parte de nossa história. Entretanto, os novos caminhos da política, da economia, enfim, das ciências em geral, levam-nos a reconhecer o planeta como uma 'aldeia global', na qual não se pode estar separado um do outro. A comunicação internacional instantânea, o comércio mundial, reservas decrescentes de recursos naturais do planeta, superpopulação, entre outros, são alguns dos fatores, extremamente conhecidos, que deveriam impulsionar o homem para uma inter-relação harmoniosa. Entretanto, a ênfase nas distinções entre raças, nações, grupos étnicos, classes sociais, famílias, indivíduos, impede um trabalho conjunto para o bem comum e até mesmo para a sobrevivência.

Compartilhando e interagindo constantemente, ainda que cada um de nós seja um indivíduo independente, constituímos uma única humanidade, e as divisões em grupos e nações são menos fundamentais do que a unidade e, se o anseio pela transformação, pela sensação de 'inteireza' é histórico, e até ontológico, o termo que o identifica, atualmente, também não é recente. Em alguns dicionários de filosofia encontra-se a palavra 'holismo' – do grego '**holos**' = **todo** – cuja criação é atribuída a Jan Christian Smuts, filósofo e estadista sul-africano, autor do livro 'Holism and Evolution', publicado em 1926.

Nesta obra Smuts postulava um princípio organizador de Totalidade, sustentando a existência de uma tendência holística,

integradora e fundamental no universo. Sua obra foi tida como visionária e passaria despercebida se o psicanalista Alfred Adler, extremamente influenciado por ela, não o lançasse na Europa. Tratava-se de uma obra pioneira, muito à frente do seu tempo e, seu alcance não poderia ter sido, como de fato não o foi, plenamente compreendido na sua época.

Anos depois de Smuts, o escritor Arthur Koestler (1969) desenvolveu o conceito de "hólon" – "o termo que proponho seria '**hólon**'; do grego *holos* = todo, com o sufixo **on** que, como em **próton** ou **nêutron**, sugere uma partícula ou parte" (p.67) – referindo-se à dinâmica todo-e-as-partes. O paradigma representado pelos termos "todo" e "parte", está arraigado, adverte o escritor, em nossos hábitos inconscientes de pensamento. Quando a libertação desses hábitos for possível, uma grande diferença em nossa visão mental poderá surgir.

Uma visão holística, ou transpessoal, não é uma teoria completamente definida, mas constitui uma visão unificada, em níveis variados, que integram harmoniosamente muitas colocações centrais em uma visão global da unidade, considerando o universo como uma grande hierarquia de unidades, cada uma seguindo sua própria trajetória de desenvolvimento histórico. Cada padrão, seja um organismo, uma comunidade ou o sistema solar, possui sua própria ordem interna e faz parte de uma ordem mais ampla, levando-nos às constatações de Gregory Bateson (1998), para quem o universo é reconhecido como um Sistema de sistemas, um Grande Padrão de padrões. São 'todos' dinâmicos,

reconfigurando-se constantemente na medida em que as mudanças, em algum dos níveis, repercutem através dos demais. Esse processo de integração progressiva não se limita ao nível biológico, afinal organismos fazem parte de um todo social: as coisas vivas pertencem a famílias, comunidades, populações.

Epistemologicamente, a ciência e o processo científico deveriam estar conduzindo a humanidade à estabilidade e consolidação do mundo em seu todo, já que é tida como uma das mais perfeitas obras humanas.

Entretanto, o triunfo da razão, produzindo o 'racionalismo científico' dissociou o conhecedor do conhecimento e do conhecido. A ênfase na quantificação levou à perda da dimensão qualitativa. Segundo Rubem Alves (1986,p.33), o quantificável pode ser conhecido com precisão e manipulado com eficácia; é gerenciável, dominado pela ciência e produzido pela administração e pela política. Mas, dimensões qualitativas da vida - felicidade, alegria de viver, saúde mental, bem estar físico, etc - não podem ser medidas; desafiam as definições precisas. "Andam por aí como se fossem o suave sopro do Espírito; não sabemos de onde vêm e nem para onde vão..".

Se a luta entre a qualidade e a quantidade é antiga, foi com a revolução científica que, efetivamente, exilou-se a qualidade. Não mais objeto de preocupação da ciência, passou a pertencer a artistas, poetas, religiosos e alguns "filósofos anacrônicos/visionários".(ALVES, 1986, p.33)

No cientificismo a vida humana acontece no contexto de uma realidade

objetiva sobre a qual não se tem poder. Essa mentalidade e percepção do Universo propiciaram à nossa civilização ocidental aqueles aspectos que são característicos da era moderna: idéias de progresso aliadas à ideologia do "bem estar para todos". Assim, o último século presenciou um extraordinário progresso científico e tecnológico, com sua ênfase no empirismo e no controle dos eventos naturais. Porém, este mesmo período evidenciou a ingênua crença progressista como insustentável, porquanto presenciou, também, guerras nefastas e suas desastrosas conseqüências.

Para Crema (1989), isto se deve ao fato de, certamente, não haver ocorrido uma correspondente evolução ética-psíquica-espiritual. A evolução do ser humano não se deve a uma mecânica causal, mas a esforços conscientes, dentro de uma perspectiva de ação e responsabilidade. A evolução humana é uma 'evolução da consciência', 'representando uma árdua conquista em nada parecida com o fruto de um confortável decreto da Natureza'.(CREMA, 1989, p.24-25)

A flexibilidade é um elemento essencial para a evolução. Modelos rígidos de estruturas sociais e padrões de comportamento, onde a sociedade não consegue mais adaptar-se a situações cambiantes, tendem a incapacitar o processo criativo de evolução cultural. A sociedade entra em colapso e desintegra-se. As civilizações em crescimento exibem variedade e versatilidade ilimitadas; as que estão em processo de desintegração mostram uniformidade e ausência de inventividade. E, na dinâmica dessa crise, durante esse processo de de-

sintegração, a criatividade da sociedade – sem capacidade de resposta a desafios – procura novos movimentos que reafirmem seu potencial criador. Unger (1990) refere-se a tais movimentos como “emergentes”, porquanto, além de emergirem da crise de civilização, fazem também emergir algumas questões de fundo, repensando relações como: ser humano/natureza, homem/mulher, o sagrado, autonomia e heteronomia, unidade e diferença, enquanto eixos do surgimento de novos valores para a atuação social. Destaca, nisso, um caráter reestruturador do cultural e do político contido nesses movimentos.

Uma transição relacionada com valores culturais envolve uma mudança profunda no pensamento, na percepção e nos valores que compõem uma determinada visão da realidade, convidando a uma transição conceitual, valorativa e atitudinal.

A fragmentação que se instalou no Homem, a partir da “ilusão” da separatividade, especialmente entre conhecedor, conhecimento e conhecido é negada pela física quântica quando esta demonstra que, em última instância, só existe espaço onde não há fronteira alguma. Isso nos leva a constatar que toda fronteira, toda fragmentação, é criação da mente analítica do Homem. Mas, embora tudo o que exista seja expressão de uma unidade fundamental, isto não implica que todas as coisas sejam similares. Vivemos num mundo de contrastes - luz e sombra, crescimento e decadência-. Contínuo e indiferenciado em si mesmo, o Uno mesmo assim contém a possibilidade de todas as diferenças e opostos, numa infinidade de relacionamentos.

Sujeito e objeto, espírito e matéria, constituem, assim, aspectos de uma unidade na qual estão sintetizados. São polos essenciais à manifestação, na qual um não poderia existir sem o outro, mas a lógica binária exige que algo seja isto ou aquilo. Geralmente estipulamos categorias bem delineadas e definidas para depois pressupomos que a Natureza se adapta aos nossos conceitos. Muitos opostos são apenas relativos, conceitos abstratos que pertencem ao mundo do pensamento. As nossas mentes dicotomizam e estabelecem dualidades, através das quais vemos, então, a totalidade não fragmentada da Natureza. No processo de tentar conhecer a realidade como um objeto, pensamos à respeito de nós mesmos, o sujeito, como fundamentalmente separado e distinto de tudo o mais. Ora, a Física vem dizer que sujeito e objeto não podem ser divorciados um do outro. Na física quântica descobriu-se que os cientistas que fazem medições, nunca conseguem separar-se completamente daquilo que está sendo medido. Assim, o observador, em seus conceitos e instrumentos subjetivos, interage com o observado, para quem o universo é ‘participativo’, e nele a consciência humana necessariamente interage, mesmo ao tentar apenas observar.

Apesar desta perspectiva, temos o profundo hábito inconsciente de nos separarmos, enquanto sujeito, de tudo o mais. Disto resulta a visão que temos de nós mesmos, enquanto ilhas de percepção separadas e isoladas. O novo posicionamento das diversas ciências vem mostrar que há outra maneira de olhar para os mundos interior e exterior; uma forma de conhecer

que não separa o conhecedor do conhecido, o sujeito do objeto.

O Homem, como componente central da evolução, possui uma característica exclusiva, a habilidade de poder observar a si próprio, seus pensamentos e sentimentos, afastando-se mentalmente da situação imediata e avaliando-a: é a **autoconsciência**. Esta capacidade conduziu a outras habilidades singularmente humanas. Aumentou enormemente o poder de escolha, baseado no planejamento e na previsão do futuro. A escolha conduz a um grau de responsabilidade totalmente novo para com as nossas ações.

A autoconsciência concede-nos o poder de nos tornarmos agentes da evolução. Podemos escolher os nossos sentimentos e pensamentos internos, temos a possibilidade de autocontrole e autodireção, o que, por sua vez, permite certo grau de controle sobre o nosso ambiente e o nosso mundo. É uma evolução auto-induzida através das próprias decisões e esforços. Muito embora o pleno desenvolvimento da autoconsciência e escolha ainda não sejam aparentes, somos capazes, em certa medida, de escolher aquilo que desejamos exprimir e ser, e, por conseguinte, aquilo que o nosso mundo será. O ser humano pode começar a dirigir conscientemente sua própria evolução, enquanto espécie ou enquanto indivíduo.

Neste mundo dinâmico, governado pelo princípio universal do movimento, onde nada permanece inalterado, o homem também necessita de flexibilidade, para acompanhar o fluxo da corrente da vida. Contudo, a mudança interna não precisa ser aci-

dental e ao acaso; pode ser um crescimento no qual o ser se movimenta para níveis mais elevados de integração e maturidade. Às vezes ficamos agudamente conscientes da necessidade de crescimento e mudança ao enfrentarmos uma crise, após a qual não podemos permanecer como éramos. Mas, em certa medida, está sempre presente uma pressão interior na direção do crescimento evolutivo em um universo em constante expansão, muito embora submersa pelas atividades cotidianas do homem. A grande questão de fundo é que, não podendo mais responder, com exatidão aos problemas que hoje enfrenta a humanidade, faz-se necessária uma nova visão de mundo. E esta, pelo caminho da própria ciência, precisa ser integrativa, sistêmica, inter-relacionada, porque assim são as dificuldades que se apresentam em nosso momento histórico. Talvez um marco essencial que se coloca frente às dificuldades que a humanidade hoje enfrenta, seja de que elas protagonizam uma crise de percepção, porque tentamos, em vão, continuar aplicando os conceitos de uma visão de mundo obsoleta (mecanicista) a uma realidade que já não pode mais ser compreendida em função desses conceitos, numa abordagem que busque soluções para os específicos problemas da época atual, levando-se em conta a experiência do passado.

Ainda não é possível vislumbrar uma estrutura completamente estabelecida - conceitual ou institucional- para a formulação de um novo paradigma, mas os alicerces já estão sendo fixados. Como? Por organizações, comunidades e indivíduos que

estão desenvolvendo formas de pensamento e conseqüentes ações (locais, setoriais ou globais), que traduzem essas interações constantes e até paradoxais. Na verdade, parece que o espírito da época atual está cheio de paradoxos: diz que uma partícula é, ao mesmo tempo, todas as partículas – **Bootstrap**¹ –; faz com que o ‘todo’ componha todos os eventos, mas ao mesmo tempo os reflita – holografia² –; é pragmático e transcendental; valoriza o esclarecimento e o mistério, a interdependência e a individualidade. É uma lógica que parece chocar não apenas o senso comum, mas as habituais estruturas de pensamento dos cientistas modernos.

Mas, se o anseio pela transformação, pela sensação de ‘inteireza’ é histórico, e até ontológico, esse encontro entre as correntes, em busca de soluções, torna-se impraticável sem a participação da Educação.

Uma educação para o homem como um todo

Determinar os fundamentos e a meta de uma pedagogia não é trabalho fácil. Lanz (1990) diria que é porque a pedagogia teve um curto período de autonomia. Originada como uma disciplina da filosofia, assim viveu por muito tempo e, nos dias atuais, faz ‘empréstimos’ da psicologia, da psiquiatria, da biologia, da cibernética e de outras ciências. Para o autor húngaro, isso demonstra que a pedagogia “perdeu” de vista seu objetivo primitivo: a formação do ser humano.

Os pensadores da educação moderna conceituam que seu verdadeiro papel é

estimular as pessoas para que desenvolvam seus poderes de pensamento, encorajando o dom da curiosidade intelectual. O atual sistema educacional serve à instrução; tem por objetivo fornecer ao homem o conhecimento e uso dos objetos necessários para sua vida profissional. Mesmo assim, reconhece-se que a educação-instrução não sabe exatamente quais suas metas pedagógicas, se materiais, cognitivas, sociais ou afetivas. E, ainda que este sistema, enfatizando a instrução, tencione preparar profissionalmente os educandos, o que se observa, enquanto resultado, é que o produto das escolas tradicionais é despreparado para as exigências da vida profissional, e ainda mais para as exigências da vida social. Como fomos preparados para encarar o simples fato de, dia após dia, vivermos a vida? Uma educação para a vida é uma educação que se compromete com a auto-investigação.

O modelo educacional moderno, saturado de racionalismo, empiricismo, mecanicismo, há tempos percebeu a necessidade de retomar o lado humano da educação. E é interessante descobrir que uma educação para a vida, para a sensação de ‘inteireza’, já foi preconizada por ícones da concepção pedagógica de todos os tempos.

Rousseau foi o primeiro a fazer um apelo à educação dos sentimentos, seguido por outros, como Decroly, Dewey, Montessori, Piaget - que enfatizaram o aprendizado através do fazer - e ainda Steiner, com a ênfase no desenvolvimento da intuição e daquilo que hoje se denomina educação na abordagem transpessoal (junção das quatro funções psíquicas de Jung³:

razão, sensação, intuição e sentimento).

Retomemos, em linhas gerais, o pensamento de alguns destes grandes autores que tanto contribuíram, e ainda contribuem, para a Educação. Alguns foram contemporâneos e 'trocavam' informações entre si, como Decroly e Dewey, por exemplo. Decroly também influenciou substancialmente a obra de Celestin Freinet, com suas idéias sobre os centros de interesse.

Neste estudo, assim como no exíguo espaço possível de um artigo⁴, serão abordadas as concepções pedagógicas de Rousseau, Decroly, Montessori e Steiner, pelo embasamento teórico que representam para a proposta transpessoal em educação. Entretanto, Dewey, Piaget, Freinet, entre outros, também trazem significativa contribuição à educação que se pretende "inteira", trazendo ao centro da discussão, mais uma vez, a necessidade de se pensar o ser humano de forma integral.

1 Rousseau

Jean Jacques Rousseau nasceu em Genebra, Suíça (1712-1778) e deixou várias obras, das quais se destacam: *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*; *Do contrato social*, e a obra romaneada *Emílio ou Da Educação* (1762).

Em Emílio, Rousseau retrata o que entende por 'educação natural': Um jovem é educado dentro da concepção naturalista, acompanhado por um preceptor ideal e afastado da sociedade, considerada corruptora. A concepção naturalista apresentada por Rousseau não significa o retorno a uma vida selvagem, primitiva, iso-

lada, mas afastada dos costumes da aristocracia da época, da vida artificial que girava em torno das convenções sociais. Para Rousseau, a educação deveria levar o homem a agir por interesses naturais e não por imposição de regras exteriores e artificiais, pois só desta maneira, o homem poderia ser o dono de si próprio. Condenava, assim, a educação puramente intelectualista que, fatalmente, levaria os jovens a um ensino formal e livresco.

Rousseau acreditava que o homem não se constitui apenas de intelecto, mas do que ele chamou de 'disposições primitivas', que seriam as emoções, os sentidos, os instintos e os sentimentos. Por existirem antes do pensamento elaborado, estas 'disposições primitivas' são, para Rousseau, mais dignas de confiança, do que os hábitos de pensamento que foram forjados pela sociedade e impostos ao indivíduo.

Na Europa do séc. XVIII prevaleciam as idéias de que a educação da criança deveria ser voltada aos interesses do adulto e da vida adulta. Rousseau queria combatê-las, introduzindo a concepção de que a criança é um ser com características próprias em suas idéias e interesses e não deveria, portanto, ser vista como um adulto em miniatura.

Contrário à concepção então vigente de que a educação é o processo pelo qual a criança adquire conhecimentos, atitudes e hábitos armazenados pela civilização, sem transformá-los, Rousseau traz a idéia de que cada fase da vida possui características próprias. Ou seja, tanto o homem como a sociedade se modificam e a educação é o elemento fundamentalmente

necessário para adaptação a essas modificações. Essa 'constante' transformação retira da educação o caráter, preconizado na época, de preparação para a vida. Para Rousseau, a vida prepara para a vida. A verdadeira educação não vem de fora, mas da expressão livre da criança no seu contato com a natureza e, ousamos acrescentar, com a sociedade e o mundo, em constante transformação.

Nesse postulado, ao contrário da rígida disciplina e do uso excessivo da memória, Rousseau propõe serem trabalhados, com a criança, o brinquedo, o esporte, a agricultura, a linguagem, o canto, a aritmética e a geometria, estes últimos considerados por ele como instrumentos de variados ofícios, vinculando o seu conhecimento a uma utilização prática e cotidiana, ou seja, estas atividades propiciariam, à criança, medir, contar, pesar, desenvolvendo, assim, conteúdos e informações relacionados à vida e aos seus interesses.

Para Rousseau, a *verdadeira finalidade da educação era ensinar a criança a viver e a aprender a exercer a liberdade*. Desafiou as convenções, ao afirmar que a criança não é educada para Deus, nem para a vida em sociedade, mas sim, para si mesma. Rousseau dizia que "viver" era o que desejava ensinar às crianças para que, quando saíssem de suas mãos, não fossem magistrados, soldados ou sacerdotes. Desejava que fossem, antes de tudo, Homens.

2 Decroly

O médico Ovide Decroly, nascido na Bélgica (1871-1932), iniciou seu trabalho na Educação com crianças deficientes mentais. Da transição da medicina para a educação, criou uma disciplina chamada 'pedotecnia', com enfoque nas atividades pedagógicas dirigidas ao conhecimento da evolução física e mental das crianças.

Fortemente influenciado por Rousseau, Decroly é considerado o primeiro educador a pensar a "Educação Holística", por sua definição de que as crianças aprendem o mundo com base em uma visão do todo. A partir das idéias de Rousseau, sobre a natureza intrínseca do ser humano, Decroly concebeu o conceito de que a necessidade gera o interesse e só este leva ao conhecimento. Assim como Rousseau, acreditava que a escola deveria centrar-se no aluno, e não no professor, e preparar as crianças para viver em sociedade, ao invés de fornecer-lhes simplesmente, conhecimentos destinados a sua formação profissional.

Embora tenha escrito muitas obras, Decroly nunca sistematizou seu método, cuja fundamentação era a possibilidade concreta do aluno conduzir seu próprio aprendizado e, portanto, aprender a aprender. Mesmo sem a sistematização, algumas propostas pedagógicas de Decroly continuam vivas em nossas salas de aula, como a **globalização de conhecimentos** e os **centros de interesse**.

Para Decroly, o **Princípio da Globalização** baseia-se na idéia central de sua pedagogia, tal seja a de que as crianças aprendem o mundo com base em

uma visão do todo, podendo organizá-lo, posteriormente, em partes que darão ordem ao caos. Ou seja, ao invés de um conhecimento isolado de sílabas e letras, a aprendizagem da leitura seria mais frutífera se baseada em atividades de associação de significados e discursos completos. Um conhecimento evoca o outro e assim por diante, o que será denominado por Decroly de 'caráter global da vida intelectual'. Assim, o educador deve estar atento para que cada trabalho da criança seja uma real expressão de seu pensamento, sem cópias, sem pré-definição.

Como é de conhecimento da maioria dos educadores, os **Centros de Interesse** são grupos de aprendizado organizados de acordo com a faixa etária dos alunos. Decroly baseou sua concepção nas etapas da evolução neurológica infantil, convencido de que as crianças dispõem de condições biológicas suficientes, quando entram na escola, para desenvolver conhecimentos de seu interesse, desde que a estrutura altamente alienante do sistema escolar não lhes retire o inato 'espírito de observação'. A partir dos centros de interesse, os alunos é que escolhem o que querem aprender e constroem, assim, o próprio currículo, seguindo a curiosidade e não a divisão de temas e disciplinas imposta pela estrutura escolar. Um bom exemplo da interdisciplinaridade tão perseguida nas escolas e nas concepções atuais de educação.

Os métodos e atividades vinculados à pedagogia proposta por Decroly fundamentam-se no desenvolvimento de três atributos da criança: a **observação, a associação e a expressão**. A observação é

entendida como uma atitude constante em todo o processo educativo, baseada na concepção de que o interesse é que leva à aprendizagem. A associação permite que o conhecimento, adquirido pela observação, seja entendido em termos de tempo e espaço. A expressão, obviamente é a externalização, a 'materialização' e o compartilhamento do aprendizado adquirido pela criança, seja ele através da linguagem, da expressão corporal, do desenho, da construção, da arte. Enfim, para Decroly, a expressão do conhecimento não se baseava apenas na 'palavra'. Por isso pregava a inclusão de atividades ao ar livre (jogos, brincadeiras, exercícios...), criticando a supervalorização do trabalho intelectual e da expressão verbal. O conhecimento apreendido como um todo, pode, e deve, se expressar como um todo: corpo, mente, emoção, arte.

3 Montessori

Assim como seu contemporâneo Decroly, Maria Montessori, a primeira mulher a se formar em Medicina na Itália (1870-1952), defendia o respeito às necessidades e interesses de cada criança, a partir de estágios de desenvolvimento correspondentes às faixas etárias, acreditando que, ao não contrariar a natureza humana, seu método se tornava mais eficiente do que os tradicionais.

Montessori e Decroly tinham muito em comum. Ambos beberam da fonte de Rousseau, formaram-se em medicina e direcionaram-se para a neurologia. Ambos trabalharam com deficientes mentais no início e, a partir deste trabalho, criaram métodos que aplicaram à educação de

crianças consideradas 'normais'. A diferença fica por conta do atendimento: no método montessoriano a criança tem um atendimento individual, na sala de aula; Decroly preferia o trabalho em grupo, já que a escola deveria, em sua concepção, preparar para o convívio em sociedade. Outra diferença refere-se ao 'ambiente' escolar. Para Decroly a escola era uma 'oficina' que trabalhava com elementos reais do cotidiano da criança. Montessori, em seu método, preconiza que a atividade pedagógica deve ser desenvolvida em ambientes preparados, a fim de tornar produtivos os impulsos naturais das crianças. O espaço interno, nas escolas montessorianas, é preparado cuidadosamente de forma a permitir, aos alunos, movimentos livres, facilitando o desenvolvimento da independência e da iniciativa pessoal. Assim, embora os ambientes sejam estimulantes (e estimulados, uma vez preparados para este fim), a educação, para Montessori, é uma conquista da criança; acreditava na auto-educação do aluno, na capacidade do ser humano de ensinar a si mesmo, se lhe forem dadas as condições para tanto.

Embora muitos já tenham ouvido falar do método montessoriano, associado corretamente à educação infantil, a verdade é que talvez uma boa parcela dos educadores não o conheça profundamente. Grosso modo, individualidade, atividade e liberdade do educando constituem as bases de sua teoria, que enfatizava ser, o indivíduo, sujeito e objeto do ensino. Para ela, a educação transcende os limites do acúmulo de informações, permeia a formação integral do aluno e o prepara para a vida. Seu método, assim como sua concepção pedagógica, baseiam-se na crença do

potencial criativo desde a primeira infância que, associado ao desejo de aprender, propicia o conhecimento.

A formação médica de Montessori certamente contribuiu para o aspecto biológico do seu método pedagógico. Seus fundamentos teóricos constituem-se em completas informações científicas sobre o desenvolvimento infantil e sua prática inspira-se na natureza, enfocando a evolução mental da criança em sintonia com o seu crescimento biológico. Essa associação levava à identificação de fases definidas, consideradas mais adequadas a determinados tipos de aprendizado e assimilação de conteúdos específicos.

Entretanto, assim como Rousseau ou Decroly, Maria Montessori acreditava que a educação, como a vida, deveria conduzir o aluno além dos limites das conquistas materiais. Para a educadora, cada criança, cada aluno, cada ser humano, possui seu lugar no mundo, onde pode desenvolver um trabalho gratificante, contribuir para a paz e, principalmente, trabalhar seu interior desenvolvendo sua capacidade de amar. Tal grupo de indivíduos independentes, criativos, devotos ao respeito pela natureza e pelos outros, só poderia conduzir a uma comunidade pacífica. A meta coletiva é considerada, por seus estudiosos, como a finalidade maior da educação montessoriana.

4 Steiner

Rudolf Steiner (1861-1925) estudou Ciências Naturais e Matemática, mas também se aprofundou em temas político-sociais, literatura e filosofia. Amante de

Goethe, Steiner dedica-se a pesquisar e publicar trabalhos filosóficos sobre a questão espiritual do homem. Sua obra **A Filosofia da Liberdade** traz analogias entre as experiências sensoriais e as experiências espirituais do homem, propondo uma metodologia científica. Este método rigoroso de investigação, cuja contribuição é inédita, permite a incursão tanto no campo do físico-sensível quanto no plano espiritual, abrindo espaço para estudos sobre o ser humano e o universo (e todas as relações e inter-relações possíveis e existentes entre ambos), numa visão global (holística), a respeito da origem, do desenvolvimento das metas dos seres e do mundo. Centrando seu estudo no homem, Steiner desenvolve a Antroposofia, na qual o ser humano é entendido como um microcosmo, onde vibram e pulsam todos os processos do universo. A Antroposofia é um caminho de conhecimento que possibilita rigorosas e comprováveis respostas a todos os campos relacionados ao homem e ao seu mundo.

Pode-se afirmar que a base da investigação científica de Steiner é a idéia do homem como unidade. A partir dela, produziu inúmeras obras que influenciaram todos os setores do conhecimento humano: a Pedagogia, a Medicina, a Arquitetura, a Agricultura, a Organização Social, entre outras.

Os fundamentos teóricos que constituem a Antroposofia merecem um estudo aprofundado, digno da significativa contribuição oferecida por Steiner, com seus estudos, à questão do Homem. Para os fins deste trabalho, limitar-nos-emos a estas poucas palavras, passando a focar a sua contribuição para a Pedagogia.

Na Educação, a ênfase nas dimensões humanas do pensar, sentir e a vontade, formularam as bases para a Pedagogia Waldorf, cujo nome vem da referência a uma fábrica de cigarros, a Waldorf/Astória, na Alemanha, propriedade de um amigo, para cujos operários Steiner proferiu palestras sobre temas sociais e educativos. Tais palestras geraram nos funcionários da fábrica o desejo de que seus filhos tivessem acesso a uma educação escolar adequada às necessidades do desenvolvimento humano na modernidade. Emil Molt, proprietário da fábrica de cigarros, pede a Steiner que organize essa escola, a partir de sua concepção sócio-antropológica. Em 1919, em Stuttgart, nasce a primeira Escola Waldorf (hoje são aproximadamente 1000, em todo o mundo), após intensos estudos de Steiner e sua equipe de professores sobre Pedagogia, Didática e Metodologia.

As máximas da Revolução Francesa – Liberdade, Igualdade e Fraternidade – representam as diretrizes básicas adotadas por Steiner para compor sua pedagogia. Para ele, Liberdade era o princípio básico a reger a vida cultural-espiritual de todos os seres humanos; a Igualdade consistia no alicerce fundamental da questão jurídico-legal e a Fraternidade deveria, imprescindivelmente, sustentar a atividade econômica. Na Pedagogia Waldorf, o desenvolvimento, na criança, das bases para um pensamento claro, preciso, isento de preconceitos e dogmas, leva-la-á a liberdade; a igualdade é conquistada com o estímulo aos sentimentos autênticos, não massificados, que desenvolvam o respeito aos demais e aos direitos e obrigações que, por sua vez,

sustentarão, responsabilmente, a fraternidade na vida econômica futura. Essa visão de homem e de sociedade nutre a ação pedagógica das Escolas Waldorf, passando por sua organização institucional de autogestão colegiada e pela interação sócio-comunitária de suas unidades. Esta concepção reforça sua crença de que uma sociedade só poderá desenvolver-se de forma sadia, respondendo adequadamente às solicitações de sua época, se levar em conta as dimensões essenciais do ser humano, absolutamente representadas pelos princípios básicos da Liberdade, Igualdade e Fraternidade.

Para Rudolf Steiner, a problemática social e ecológica com que deveriam se confrontar as gerações do século XX, não poderia ser enfrentada com a simples aquisição de conhecimentos científicos e técnicos. Entendia que era necessário um pensamento vivo e global, que permitisse aos homens agir com independência e capacidade de iniciativa, buscando uma atuação sustentada na responsabilidade social, num interesse ativo por todos os aspectos da vida, numa vontade e ação comprometidas com o social. Esse homem, preconizado pela Pedagogia Waldorf, é visto, assim, como uma unidade harmônica psico-anímico-espiritual, com uma essência individual única e um corpo físico como sua imagem e instrumento. Se para esta concepção pedagógica, o ser humano não está determinado, exclusivamente, pela herança e pelo ambiente, o homem é então entendido como portador inato de predisposições e capacidades aptas a se desenvolverem, ao longo de sua vida. Os setênios,

etapas de 7 anos, representam princípios gerais evolutivos próprios a cada fase de desenvolvimento do homem. Cada uma destas etapas de sete anos traz momentos diferenciáveis de aprendizado, nos quais surgem, naturalmente, interesses, perguntas latentes e necessidades concretas que irão permitir, ao educando, encontrar respostas dadas pelo seu 'interior', em concordância com seu físico.

Para a concretização dessa conquista gradual de consciência, a ação pedagógica deve promover e facilitar a aprendizagem, organizando conteúdos curriculares adequados ao tempo e ao ritmo de cada fase evolutiva, ou cada setênio.

A educação proposta pela Pedagogia Waldorf, assim como as concebidas por Rousseau, Decroly e Montessori (entre outros), propõe a transcendência da mera transmissão de conhecimentos, preconizando o desenvolvimento integral do ser humano. A aprendizagem deve, necessariamente, ser uma 'resposta' aos interesses e necessidades dos educandos. Uma aprendizagem de fato significativa, segundo Steiner, tem como meta a formação da vontade e o estímulo à sensibilidade e ao intelecto, cultivadas pela ciência, pela arte e por valores morais e espirituais. A Pedagogia Waldorf define o ensino como o entrelaçamento de pontos de vista científicos e estético-artistísticos, com o respeito profundo pelo outro e pela natureza, num espírito de admiração ante o mundo, possível a partir de uma religiosidade livre e verdadeira.

Considerações Finais

A Albert Einstein é atribuída a seguinte frase: “se enxerguei tão longe, foi porque me apoiei em ombros gigantes”. A concepção pedagógica transpessoal apóia-se em ‘gigantes’ da Educação, pensadores que ousaram criar propostas que desafiavam os paradigmas estabelecidos em sua época. Isso nos faz perceber que a luta pela mudança de visão de mundo, pelo reconhecimento do homem enquanto ser integral, é antiga e, ao mesmo tempo, atual.

Na sociedade contemporânea, sob o domínio do conceito mecanicista, desde o momento em que as crianças começam a ter noções de linguagem, inicia-se a determinação de normas de comportamento, no intuito de ‘ajudá-las’ a evitar ‘erros’ (que na maioria são nossos) e a proporcionar-lhes uma vida melhor. Entretanto, apesar dessas normas, 95% do aprendizado que a criança recebe é uma estampa direta daquilo que somos. Jung (1982) disse que a criança vive no lado sombrio dos pais, o lado emocional que não expressamos visivelmente em nossas ações, mas que sentimos profundamente em nosso interior. A criança vive em nossa vida emocional, capta-a e a reflete. Assim, pais e educadores acabam passando a maior parte do tempo transmitindo mensagens ambíguas, porque imitando o que vê/percebe/sente, a criança vai se tornando o que somos, mas tenta, desesperadamente, seguir nossas normas para se tornar aquilo que dizemos que ela deve ser.

A expressão de uma educação transpessoal, uma educação voltada para

a pessoa como um todo - num mundo como um todo - infere a autoconstrução do indivíduo.

Para Maria Montessori (1980), a real tarefa da educação - o único trabalho do educador - é ajudar o homem a autoconstruir-se no período oportuno, para dar-lhe a chance de ascender a “algo grande”. E esse auxílio na autoconstrução do homem é o cerne da consciência educacional na perspectiva transpessoal.

É importante destacar que só o modo não-dual é capaz de dar o ‘conhecimento da realidade’. Essa integração da identidade e da não identidade implica uma nova lógica que ultrapassa a lógica formal da não contradição. É uma visão que traz consequências epistemológicas perturbadoras, pois envolve conceitos novos, já que a educação tradicional institucionaliza a fragmentação. No nível do ser, estabeleceu-se a ilusão entre o sujeito e o objeto e o conhecimento passou a ser um processo progressivo de registro externo ao homem, através da catalogação de dados, hoje computadorizados. Essa distinção, por condicionamento e educação, levou à fragmentação das funções psíquicas que Jung (1982) estabeleceu em sua análise: sensação, sentimento, razão e intuição. Estas, por sua vez, acarretaram a fragmentação no campo epistemológico, em quatro ramos distintos, com pouca ou nenhuma relação entre si: a ciência, a arte, a filosofia e a religião. Para Weil (1990), o principal papel do enfoque holístico será reunir as funções psicológicas no plano individual, e agrupar as quatro partes do conhecimento através da transdisciplinaridade.

Para Sanfelice (1986) o fenômeno educativo não está isento de implicações decorrentes das relações mantidas com o todo social que o produz. Este 'todo social' determina o que se materializa ou não no ato pedagógico e a relação com o que ocorre a nível coletivo é imprescindível para o crescimento a nível individual. Mas o que vamos vendo é que a educação convencional dificulta o pensar independente. Ela fabrica, segundo um modelo, um tipo de ser humano padronizado, em busca de segurança, status (real ou simbólico) e conforto, com um mínimo de reflexão: um pensador intelectual não tem pensar próprio, porque repete frases, pensa dentro de uma rotina, ajusta-se a um padrão. O que as escolas expressam é exclusivamente "ensino" e este dirige-se às funções intelectuais e sensoriais, exclusivamente. Não despertando a inteligência "integral" do indivíduo, o ensino induz a adaptar-se a padrões, é uma iniciação prolongada demais e, com isso, acaba se defasando. É um responder a um padrão de aceitação social que exige, cada vez mais, uma permanência prolongada nas escolas, que passam a ser 'fábricas de ensino' a fornecerem um atestado de adesão a algum código de semelhança aceitável, vedando, ao educando, a compreensão de si mesmo como um processo total (processo que é entendido na concepção transpessoal como um alargamento progressivo das fronteiras humanas). É uma 'educação' que nos oferece, de forma sutil e insistente, uma fuga de nós mesmos. Pessoas em conflitos consigo mesmas relacionando-se, conflituosamente, com outros.

Se a ênfase dada pelo ensino atual

é a razão, em uma proposta pedagógica transpessoal tende-se a despertar, e desenvolver, tanto a razão quanto a intuição, a sensação e o sentimento, na procura de uma harmonia entre as funções da psique. O ensino, enfatizando o conteúdo de um programa, propõe um exercício constante da mente. O exercício leva à eficiência, mas não à integração. Uma mente exercitada é o prolongamento do passado e a reprodução dos mesmos níveis da sociedade em que estamos inseridos. Ora, qualquer 'prolongamento' do passado inibe a descoberta do novo. Para a proposta transpessoal, cada situação da existência é uma oportunidade de aprendizagem; sem uma integral compreensão da vida, os problemas individuais e coletivos tendem a crescer, em profundidade e extensão. Nesta abordagem, o homem ignorante não é o sem instrução, mas aquele que não conhece a si mesmo; é insensato o homem, intelectualmente culto, pensar que os livros, o saber e a autoridade podem dar-lhe a 'compreensão'. A compreensão só pode vir com o autoconhecimento, que é o conhecimento da totalidade do processo psicológico do indivíduo. Na abordagem transpessoal, a educação, no sentido genuíno, é a compreensão de si mesmo, pelo indivíduo, porque é dentro de cada um de nós que se concentra a totalidade da existência.

Uma nova abordagem da Educação depende, primeiramente, de uma atuação diferenciada de seus professores, mas isso só é possível se houver uma integração total com a visão de mundo da atualidade. Se, como vimos, a autoconstrução é um fator básico, necessita começar por aqueles que

irão auxiliar os mais jovens a empreender uma viagem interior, em busca de si próprio.

A necessidade de se construir a unidade é que se impõe na consciência e vontade do educador, impulsionando e determinando sua ação. Educar, sob esta luz, convida à reflexão do ser, a um aproximar-se lentamente a esta percepção para que este possa ser captado em sua mudança (transformação) permanente; é tocar o ser e agir a partir dele, de suas exigências, de seu modo especial de estar no mundo e não a partir de nossos pré-juízos, pré-conceitos ou angústias.

O indivíduo, o ser humano, é que forma a comunidade, a sociedade. Sentir-se apartado desta sociedade é uma ilusão, é irreal. Efetuando-se uma mudança radical em si mesmo, efetua-se uma mudança na estrutura e na natureza da sociedade: operando-se uma revolução fundamental, opera-se uma revolução social.

Notas

¹ Na tentativa de integrar todas as novas e revolucionárias descobertas, a pesquisa em Física acabou conduzindo a uma tentativa filosófica chamada abordagem *bootstrap* (Geoffrey Chew e outros). Segundo o Físico Basarab Nicolescu o nome representa o *“empenhar-se em levantar-se com as próprias botas”*. É uma filosofia que abandona a idéia de constituintes fundamentais da matéria, não aceitando nenhuma constante, lei ou equação fundamental. O universo é descrito como uma *“teia dinâmica de eventos inter-relacionados”*, cuja estrutura é determinada pela coerência total de todas as suas interações. Outra descoberta interessante é a postulada pelo físico Gabor, em 1948, denominada de Teoria Holográfica. Essa teoria só pôde ser confirmada no início da década de 60 com o surgimento do raio laser, e valeu ao físico o Prêmio Nobel de 1971.

A holografia baseia-se na reconstrução de ondas, o que possibilita uma espécie de fotografia denominada holograma, cuja imagem reconstituída é inteira e tridimensional. Para o físico, o que assombra a mente cartesiana é que, ao se cortar o holograma ao meio, a unidade da imagem é reconstituída em cada pedaço; e se o processo da divisão é repetido, cada parte do holograma conterá, praticamente, a imagem inteira, e assim indefinidamente. A evidência é que não apenas as partes estão no todo, como também o todo está contido nas partes. Sobre o tema ver, entre outros, Wilber, Ken. (Org.) O paradigma holográfico, Cultrix, 1994 e TALBOT, Michel. O universo holográfico. Best Seller, 1991.

² A holografia é um método de fotografia sem lentes no qual o campo ondulatório da luz espalhada por um objeto é registrado numa chapa sob a forma de um padrão de interferência. Quando o registro fotográfico – o holograma – é exposto ao raio laser, o padrão ondulatório original regenera-se e uma imagem em três dimensões aparece. Não havendo lentes focalizadoras, a chapa tem a aparência de um padrão de espirais destituído de qualquer significado. Qualquer pedaço do holograma pode reconstruir a imagem inteira. Seu princípio é bem descrito pelo biólogo Lyall Watson: “Se você deixar cair um seixo num tanque, ele produzirá uma série de ondas regulares que se dirigirão para fora em círculos concêntricos. Deixe cair dois seixos idênticos dentro do tanque em pontos diferentes e você obterá dois conjuntos de ondas semelhantes, que se moverão um em direção ao outro. Onde as ondas se encontrarem, haverá interferência entre elas. Se a crista de uma atingir a crista da outra, elas trabalharão em conjunto e produzirão uma onda reforçada cuja alteração é duas vezes maior que a de qualquer uma delas. Se a crista de uma coincidir com o vale da outra, elas se cancelarão e produzirão uma zona isolada de água tranqüila. Na verdade, ocorrerão todas as possíveis combinações das duas, e o resultado final é uma complexa distribuição de ondulações conhecida como padrão de interferência. As ondas luminosas comportam-se exatamente da mesma maneira. O mais puro tipo de luz disponível a nós é aquele produzido por um **laser**, que emite um feixe no qual todas as ondas são de uma mesma frequência, como aque-

las que seriam produzidas por um seixo ideal num tanque perfeito. Quando dois feixes de laser se tocam, eles produzem um padrão de interferência de ondulações luminosas e escuras que pode ser gravado numa chapa fotográfica. E se um dos feixes, em vez de vir diretamente do laser, refletir-se primeiro num objeto como, por exemplo, um rosto humano, o padrão resultante será de fato muito complexo, mas ainda pode ser gravado. Essa gravação será um holograma do rosto." (Wilber, 1994, p.22)

³ Entre todos os discípulos de Freud, provavelmente Carl Gustav Jung foi quem mais contribuiu para a expansão do sistema psicanalítico. Era considerado o príncipe herdeiro da psicanálise, mas separou-se do mestre por dificuldades teóricas irreconciliáveis que desafiavam a teoria freudiana em seu âmago. Profundamente enraizados na fisiologia e na bioquímica do corpo, os processos psicológicos analisados por Freud baseavam-se no conhecimento do organismo humano como uma complexa máquina biológica. Jung, em contrapartida, não se preocupava em explicar fenômenos psicológicos em termos de mecanismos específicos, mas tentava, antes, compreender a psique em sua totalidade, especialmente suas relações com o meio ambiente mais vasto. Suas idéias acerca dos fenômenos mentais aproximavam-se muito da concepção sistêmica. Ele via a psique como um sistema dinâmico auto-regulador, caracterizado por flutuações entre pólos opostos. As concepções de inconsciente são o que representam a diferença fundamental entre as psicologias

de Jung e Freud. Enquanto para Freud, o inconsciente era predominantemente de natureza pessoal, contendo elementos que nunca tinham sido conscientes e outros que foram esquecidos ou reprimidos, Jung, embora reconhecesse esses aspectos, acreditava que o inconsciente era muito mais que isso, considerava-o a própria fonte da consciência, sustentando que desde o início de nossas vidas temos nosso inconsciente e não somos, ao nascer, uma tábula rasa como acreditava Freud. A mente consciente, para Jung, vem de uma psique inconsciente, que é mais antiga do que ela e continua funcionando juntamente com ela ou mesmo apesar dela. Distinguiu, assim, duas esferas na psique inconsciente: um inconsciente pessoal, pertencente ao indivíduo, e um inconsciente coletivo, que representa um estrato mais profundo da psique, comum a toda a humanidade. O conceito de Jung de inconsciente coletivo é o elemento que distingue sua psicologia da de Freud e de todas as outras. Subentende um vínculo entre o indivíduo e a humanidade como um todo que não pode ser entendido dentro de uma estrutura mecanicista de pensamento, mas inteiramente compatível com a concepção sistêmica da mente, ou seja, com uma visão holística de mundo.

⁴ Aos grandes pensadores que cito a seguir, e aos colegas estudiosos de suas concepções, seguem as desculpas pela generalização das informações, com o desejo de que elas 'abram o apetite' dos leitores para as obras destes pioneiros da Educação centrada nos interesses e no potencial dos educandos.

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. *A gestação do futuro*. Campinas: Papyrus, 1986.

BATESON, Gregory. *Mind and Nature: a necessary unity*. New York: Hampton, 2002.

_____. "Os homens são como a planta: a metáfora e o universo do processo mental". In: LOVELOCK, James & MARGULIS, Lynn. *Gaia: uma teoria do conhecimento*. São Paulo: Gaia, 1998, p. 35-44.

BOHM, David. *A totalidade e a ordem implicada*. Uma nova percepção da realidade. São Paulo: Cultrix, 1992.

CREMA, Roberto. *Introdução à visão holística: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma*. São Paulo: Summus, 1989.

DECROLY, Ovide. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo:

KOESTLER, Arthur. *O fantasma da máquina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

LANZ, Rudolf. *A Pedagogia Waldorf*. São Paulo: Cultrix, 1990.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1956.

MONTESSORI, Maria. *A educação e a paz*. Campinas: Papyrus, 2003

_____. *A mente absorvente*. São Paulo: Nórdica, 1980.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. *Entre o tempo e a eternidade*. Lisboa: Gradiva, 1990.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SANFELICE, José Luís. Sala de aula: uma intervenção no real!. In: MORAES, Régis de (org.) *Sala de aula, que espaço é esse?* Campinas: Papyrus, 1986, pp. 83-94.

STEINER, Rudolf. *A arte da Educação*. São Paulo: Antroposófica, 2003. v. 1 e 2.

_____. *A educação da criança*. São Paulo: Antroposófica, 1996.

TALBOT, Michel. *O universo holográfico*. 3.ed., São Paulo: Best Seller, 1991.

UNGER, Nancy M. *O encantamento do humano - ecologia e espiritualidade*. São Paulo: Loyola, 1990.

WEIL, Pierre. *Holística: uma nova visão e abordagem do real*. São Paulo, Palas Athena, 1990.

WILBER, Ken. *O espectro da consciência*. São Paulo: Cultrix, 1994.

Recebido em 07 de outubro de 2004.

Aprovado para publicação em 31 de outubro de 2004.

Considerações sobre a atividade reflexiva na escola

Vânia Maria Lescano Guerra

Doutora em Lingüística e Língua Portuguesa pela UNESP.
Professora do Programa de Mestrado em Letras da UFMS/
Três Lagoas.
e-mail: vguerra1@terra.com.br

Resumo

O objetivo deste ensaio é tecer comentários sobre a fala e o trabalho do professor de Língua Materna, Língua Portuguesa, e as condições de produção de seu discurso, que envolvem o *eu-aqui-agora*, a instituição escolar, o próprio professor e a sua formação, e o aluno, investigando o vai-e-vem constante entre o discurso escolar e outros discursos que intervêm nele. O arcabouço teórico do trabalho fundamenta-se nos estudos da Análise do Discurso, de linha francesa, em que é tarefa do lingüista olhar os mecanismos das instituições de ensino, lugar de constituição do sujeito (FOUCAULT, 1980, 1985 e 1986), questionar a "verdade" de nossos discursos consagrados, cultivados e examinar a constituição das relações de ensino e aprendizagem que justifica o dizer do professor e sua ação; e nas teorias sobre o Professor Reflexivo (BARCELOS, 2001, GARDNER, 2000 e NEVES, 2001).

Palavras-chave

Escrita; leitura; lingüística.

Abstract

The goal of this research is to weave comments on the speech and work of the Mother Tongue/Portugues Language teacher, and conditions for the production of his discourse which involves his "here-and-now", his school institution, the teacher himself and his training, and the student, investigating the constant coming and going between the school discourse and other discourses which interfere in it. The theoretical framework itself is based on Discourse Analyse study, in which it is the task of the Linguist to look at the institutional mechanism of teaching, the place where the subject constitutes himself (FOUCAULT, 1980, 1985, 1986), to call into question the "truth" about our consecrated and cultivated discourses, and to examine the constitution of the teaching relationship that justifies the teacher's method of speaking and his/her actions; and on the theories of the Reflective Teacher (BARCELOS, 2001, GARDNER, 2000 and NEVES, 2001).

Key words

Writing; reading; linguistics.

Introdução

É notório que o ensino da Língua Portuguesa (Língua Materna) há muito tempo vem sendo objeto de preocupação entre os estudiosos da área. Nas últimas décadas, ele tem sido amplamente discutido; evidentemente, trata-se de uma problemática ampla e complexa, já que se situa no contexto do ensino público, visto em sua conjuntura maior.

A insuficiência da escola fundamental, como um espaço especializado em Educação, é um tema que preocupa toda a sociedade. Os profissionais envolvidos na formação dos alunos de nível superior sentem mais profundamente o fracasso da escolaridade. São eles que recebem os produtos da educação fundamental e média, e conhecem as falhas da universidade e os empecilhos a serem vencidos para diminuir ou eliminar essa problemática. Conforme Foucault,

[...] "a chamada crise da universidade não deve ser interpretada como perda de força, mas pelo contrário, como multiplicação e reforço de seus efeitos de poder no meio de um conjunto multiforme de intelectuais em que praticamente todos são afetados por ela e a ela se referem" (1985, p. 09).

A implementação de transformações no ensino da Língua Portuguesa implica a aplicação de medidas que, certamente, deverão atingir todo esse contexto mais amplo. Ou inversamente, certos problemas observados no ensino de línguas só poderão ser adequadamente solucionados mediante a modificação de determinados aspectos do sistema escolar brasileiro, visto de uma perspectiva global.

Este texto faz parte de uma pesquisa em que analisamos o discurso e a prática dos professores de LP (LM), ex-alunos do curso de Letras da UFMS, interessando-nos como esses professores trabalham na rede pública do ensino fundamental.

No intuito de melhorar a formação (o que nos parece ser um trabalho interativo e dinâmico) temos por meta, por meio deste ensaio, mostrar ao leitor a necessidade de o professor repensar crenças, concepções, valores, ideais, modos de ação, procedimentos, hábitos. Para tal, é importante que o docente reflita sobre suas práticas e teorias. Tanto uma como a outra devem fornecer-lhe subsídios para que ele se coloque no lugar de sujeito do seu próprio trabalho e seja capaz de reformulá-lo onde julgar necessário.

Consideramos que questionar o que é evidente leva-nos a considerar que sem história não há sentido nem sujeito. Temos por propósito, ainda, examinar os aspectos ideológicos e discursivos que permeiam a fala do professor em aulas de Língua Materna (LM) de escola pública no nível fundamental. Para tanto, a Escola, como instituição responsável pelo ensino formal, é o lugar ideal para estudarmos os discursos que atravessam esse espaço e seus efeitos de sentido na sala de aula de ensino fundamental.

1 Em discussão, as práticas escolares

Embora muitas sejam as pesquisas que têm trazido importantes contribuições para uma melhor compreensão das rela-

ções de ensino no nível fundamental e no ensino superior, ainda há muito a ser investigado, em especial, a complexa relação de ideologia e de poder que subjaz as aulas de leitura e de produção de textos em Língua Portuguesa (LP) e as concepções teóricas que determinam a prática pedagógica nas escolas públicas (GUERRA, 2002).

Tomar consciência da impossibilidade de neutralidade das relações de ensino implica perguntar quem são os agentes do conhecimento, em que situação histórica se insere e quais seus interesses políticos reais. A partir disso, a afirmação de que a escola não tem clareza de sua finalidade implica considerar que:

- a) as práticas pedagógicas de LP e os conteúdos decorrem de interesses outros que não os dos alunos;
- b) os interesses, sejam de uma classe sejam de outra, se estabelecem sempre no nível político-ideológico e
- c) os professores não têm claro que seus objetivos não se realizam com tais práticas e conteúdos.

O problema torna-se mais dramático quando se verifica que a prática escolar é essencialmente oral, com poucas e mal dirigidas atividades específicas de leitura e de escrita, e praticamente nenhuma reflexão sobre o que se escreveu ou sobre os trabalhos de reescritura.

Sob o argumento de que é preciso organizar material didático acessível ao aluno e oferecer-lhe textos para que desenvolva o gosto pela leitura, boa parte do material didático e da chamada literatura infanto-juvenil colocada à disposição do aluno é composta de textos colados na oralidade,

com marcado reducionismo sintático e semântico, o que pressupõe uma competência mínima de leitura e pura ação mecânica de decodificação gráfica. Podemos afirmar que a prática escolar de Língua Portuguesa, quando não é totalmente oral, é intermediada por um tipo de literatura, seja de informação seja de ficção, em que se identifica uma forte inclinação à sintaxe da oralidade e uma grande simplificação na exposição dos objetos, fenômenos, fatos que se pretende estar ensinando.

A prática de produção de texto se relaciona com a apresentação da norma, com destaque para a correção dos erros de ortografia, concordância e regência verbal. Efetivamente, ensina-se redação apenas para fixar a norma, ainda que nem sempre se assuma explicitamente tal perspectiva.

Tem-se a caracterização da redação como um gênero escolar, que se subdivide em dissertação, narração e descrição, desvinculado do exercício efetivo da leitura e da escrita. À redação se atribui o papel de verificação da capacidade de escrita dos alunos. A concepção subjacente é a de que a leitura e a escrita são habilidades independentes do domínio dos discursos, e que o sujeito pode adquiri-las com treino e assimilação de regras apenas.

2 O saber nos limites da instituição

Especialmente no trabalho pedagógico nos limites da escola, gastamos grande parte de nosso tempo dominando e manipulando vários tipos de sistemas de

símbolos – linguagem falada e escrita, diagramas, desenhos, equações lógicas e assim por diante. Sabemos que esses sistemas não ocorrem naturalmente. Eles foram e continuam sendo desenvolvidos para transmitir, de forma sistemática, informações culturalmente significativas. Historicamente, os sistemas de símbolos parecem ter surgido precisamente para codificar os significados em relação aos quais as inteligências humanas são mais sensíveis. Inteligência tomada como um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura. Elas podem ser ativadas ou não, dependendo dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões individuais tomadas por pessoas e/ou suas famílias, seus professores e outros (GARDNER, 2000).

Com relação a cada inteligência humana, há sistemas de símbolos, tanto sociais quanto particulares, que permitem que os sujeitos transitem em certos tipos de significados. Os homens isolam acontecimentos e são capazes de fazer inferências sobre eles, desenvolvendo símbolos lingüísticos e pictóricos que podem facilmente captar o significado dos acontecimentos. Em outros termos, os sistemas de símbolos podem ter-se desenvolvido exatamente por se ajustarem rapidamente às formas relevantes de inteligências.

Diante disso, é preciso que o professor de Língua Portuguesa tenha claro que, no âmbito escolar, há pelo menos duas inteligências – a *lingüística* e a *lógico-mate-*

mática. A primeira envolve sensibilidade para a língua falada e escrita, a habilidade de aprender línguas e a capacidade de usar a língua para atingir certos objetivos. Os professores, os escritores, os poetas estão entre aqueles de inteligência lingüística elevada. Já a segunda envolve a capacidade de analisar problemas com lógica, de realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente. Ter uma mistura de inteligência lingüística com lógico-matemática é sem dúvida uma bênção para os alunos e para qualquer pessoa que precise se submeter a situações de testes regularmente.

Goleman (1996) descreve uma série de capacidades que têm a ver com conhecimento de emoções, controle de emoções e sensibilidade para os estados emocionais próprios e de outros. No entanto, quando o estudioso fala de inteligência emocional como se isso acarretasse um conjunto de comportamentos recomendados (empatia, consideração ou esforço para que uma família ou comunidade funcione melhor), ele abandona o âmbito da inteligência, num sentido estritamente acadêmico, e entra nas esferas distintas dos valores e da política social.

Confundir inteligências com outros resultados desejados é particularmente observado quanto se trata de inteligências pessoais. Essas distorções e aplicações indevidas sugerem uma compreensão rasa do que acontece nas relações de ensino: rotulam-se alunos, a partir de “suas” inteligências, discutem-se terminologias, tais como “altamente lingüístico” ou “espacialmente deficiente”, e os aprendizes assim rotulados podem ser vistos como capazes

de trabalhar ou aprender somente de determinadas maneiras, uma caracterização que quase nunca é verdadeira.

Por essas razões, é importante que o professor de Língua Portuguesa considere três proposições básicas: a) não somos todos iguais; b) não temos o mesmo tipo de mente; c) a educação funciona de modo mais eficaz se essas diferenças antes forem levadas em consideração do que ignoradas ou negadas. Isso sugere que, provavelmente, qualquer abordagem para o ensino uniforme de Língua Portuguesa só servirá otimamente a uma pequena porcentagem de aprendizes.

Na verdade, em educação o desafio à escola consiste exatamente nisso: agora que se sabe das enormes diferenças no modo como as pessoas adquirem e representam o conhecimento, pode-se fazer dessas diferenças o ponto central do ensino e do aprendizado. Se se ignorar isso, pode-se passar a perpetuar um sistema de atendimento a uma elite – tipicamente àqueles que aprendem melhor de uma determinada maneira, em geral lingüística ou lógico-matemática. Por outro lado, caso sejam levadas a sério essas diferenças, cada sujeito pode ser capaz de desenvolver plenamente seu potencial intelectual e social.

Tais reflexões encaminham-se para a valorização do entendimento conceitual de língua, de ensino de linguagem, de gramática, de leitura e de escrita, em detrimento da acumulação de fatos, em relação ao conteúdo acadêmico de LP: desconfia-se do cânone e de um currículo nuclear, uma vez que se acredita que se pode chegar à compreensão por meio de uma variedade de

disciplinas, e que ela depende da exploração profunda antes de um número limitado de tópicos do que de uma ampla cobertura.

É pertinente que o professor tenha em mente que os sujeitos não são iguais, nem as inteligências. Uma das observações mais freqüentes em todas as culturas é que algumas crianças sobressaem em determinadas atividades. Há crianças que aprendem mais cedo do que as outras da mesma idade a falar, cantar, memorizar músicas, se orientar em terreno desconhecido, dominar e vencer jogos físicos ou mentais.

Gardner (2000) afirma que em qualquer período histórico, há muita gente produzindo trabalhos imaturos em determinado âmbito, ou então dominando esse âmbito, em geral com o sistema de símbolos mais usado no momento. Do muito que se produz, o campo escolhe algumas obras que se destacam. Em última instância, muito poucas dentre essas modificam realmente a estrutura ou o conteúdo de um âmbito, e são elas e os sujeitos que as realizaram que podem ser considerados criativos, no sentido principal. Criatividade representa essencial e inevitavelmente o julgamento de uma comunidade: a única forma de avaliar de modo confiável se uma pessoa é criativa é observar o destino das obras que ela criou.

Se se considera que o professor de Língua Portuguesa tem que ser um líder (ele sabe falar bem, sabe contar uma história eficaz e costuma escrever bem), pode-se postular que ele apresenta grande talento para refletir regularmente sobre seu rumo e suas ações. Na direção de que o professor precisa conhecer as crenças das pessoas,

não apenas suas mentes, o foco está nas lições que ajudam os alunos a entender seus pontos fortes e seus pontos fracos, e outras que os ajudam a entender os outros e a trabalhar em grupo na escola.

Resumindo, temos algumas maneiras de se passar da formulação dos objetivos aos procedimentos (e nenhuma é intrinsecamente melhor do que outra), no que diz respeito às abordagens do professor, segundo Gardner (op.cit.):

- 1) aprender mais sobre a teoria abordada e a respectiva prática;
- 2) formar grupos de estudos, dando especial atenção às necessidades de determinada escola;
- 3) visitar instituições que estejam implementando idéias de teorias recentes, interagir com professores, auxiliares, pais e alunos, o que provoca questionamentos e desencadeia idéias que podem ser implementadas localmente;
- 4) assistir a conferências que apresentem as idéias das práticas eficazes dos expositores; e mesmo que a reunião (ou a oficina) não chegue a ser estelar, nelas se pode conhecer pessoas e estabelecer uma ligação com elas e seu trabalho;
- 5) planejar e lançar atividades, práticas ou programas oriundos de um mergulho no mundo da teoria e das recentes abordagens, em que é necessário ser corajoso porém razoável para construir dando tempo para reflexão.

Tais práticas podem parecer óbvias, mas quando os professores de Língua Portuguesa se interessam por novas idéias, muitas vezes eles cometem erros desnecessários. Testam atividades recomendadas

sem entender, sem questionar seus fundamentos, ou são demasiado ambiciosos e depois ficam desanimados quando não alcançam resultados imediatos. Ou, o que é mais comum, julgam o sucesso inteiramente por provas inúteis e quase nunca fazem a pergunta difícil para saber que dados podem convencer um pai ou uma diretoria de escola céticos. Do mesmo modo, até programas bem feitos e nitidamente eficazes às vezes são abandonados porque seus adeptos não sabem defendê-los de forma convincente.

Em qualquer contexto, é preciso saber prever as críticas mais prováveis, e ter respostas razoáveis. Não se deve ficar na defensiva; na verdade, deve-se ouvir cuidadosamente as críticas, ver o que têm de procedente, e tentar aprender com elas.

Um pouco de reflexão revela a desigualdade essencial da educação uniforme. A escola uniforme parte da premissa de que todos os indivíduos são iguais e, portanto, que a educação uniforme atinge todos eles de forma igual e equitativa.

Como educadores, enfrentamos uma escolha inevitável: ignorar essas diferenças ou reconhecê-las. Isso significa aprender sobre a origem, os interesses, as preferências, as experiências e os objetivos de cada um, não para estereotipar ou pré-ordenar, mas antes para garantir que as decisões educacionais sejam tomadas com base num perfil atualizado do aprendiz. Alguns alunos têm dificuldade em dominar uma atividade, como a leitura, porque não conseguem aprender da “maneira uniformizada” disponível nas escolas.

Pode ser difícil pensar em educação,

configurada individualmente numa turma de cinquenta alunos do ensino fundamental de escola pública, nem todos dóceis ou motivados como se gostaria, mas isso não é impossível. Entre as atitudes possíveis, a escola pode:

- 1) coletar o máximo de dados sobre como o aluno lê e dividir esse conhecimento com o professor e com o aprendiz, e, mais tarde, o aprendiz mesmo pode dar muita informação;
- 2) ser flexível na hora de designar o professor para as turmas, para que possa haver mais compatibilidade entre professores e alunos;
- 3) ter um sistema eficaz de transmissão de informações, para que os professores do ano seguinte saibam o máximo possível sobre os novos alunos e, ainda, garantir que os professores tenham acesso rápido a essa informação e possam atualizá-la conforme necessário.

Quando se trata de compreensão de textos, por exemplo, a ênfase recai sobre as vivências que podem ser observadas, criticadas, aprimoradas. Isso porque focalizar a vivência marca imediatamente uma mudança importante: em vez de dominar o conteúdo, o aprendiz pensa o porquê de um conteúdo estar sendo ensinado e como apresentar melhor a compreensão daquele conteúdo de uma forma acessível aos seus interlocutores. Quando os alunos percebem que terão de aplicar conhecimentos e demonstrar percepções em público, eles assumem uma postura mais ativa em relação ao material, procurando exercitar-se.

No ensino da escrita e da leitura, os inimigos da compreensão são os roteiros e

os estereótipos. Os aprendizes acreditam logo que as coisas acontecem de maneiras típicas, evocam esses roteiros mesmo quando não há cabimento e se esquecem de que a compreensão exige um envolvimento mais intenso e mais extenso com os mundos histórico, social e pessoal. A esse respeito articulamos os estudos de Barcelos:

“A aprendizagem reflexiva, de maneira semelhante ao conceito de ensino reflexivo dos professores, diz respeito à conscientização dos alunos sobre como eles aprendem uma língua. Aprender reflexivamente significa abrir a discussão a respeito de crenças, estratégias e estilos de aprendizagem aos alunos, para que eles mesmos possam refletir entre eles e com seus professores sobre sua cultura de aprender” (2001, p. 86).

Nessa direção, Neves alerta-nos que “É isso o que a escola não consegue prover nas suas atividades de língua escrita: uma situação real, uma situação de vida condicionando o uso lingüístico” (2001, p. 02). Em relação a tais questões, ousamos aqui tecer algumas considerações.

3 Em busca de abordagens reflexivas...

Uma primeira abordagem envolve observar e aplicar as práticas de instituições que conseguiram levar à compreensão. Uma segunda abordagem propõe que os obstáculos à compreensão sejam atacados de frente. Lida-se diretamente com os próprios erros de concepção. Se existe um raciocínio estereotipado, o aprendiz pode ser estimulado a olhar cada acontecimento histórico ou cada texto por meio de múlti-

plas perspectivas. E ainda é preciso estimular a compreensão assinalando conceituações inadequadas e solicitando aos alunos que reflitam sobre as conseqüências. Aos poucos, os alunos vão aprendendo a monitorar a própria aprendizagem e assim desenvolver estratégias de compreensão.

É importante deixar claro que chegar à compreensão é um desafio e há uma variedade de meios que podem ajudar. Uma abordagem genérica pareceria justificável, uma vez que é razoável abordar um problema em termos de constituintes básicos. Alguns métodos podem de fato dar certo com todos os alunos, ou pelos menos com a grande maioria. Mas as cabeças humanas não funcionam da mesma maneira e os aprendizes não têm todos os mesmos pontos fracos e os mesmos pontos fortes. A consciência disso pode influir muito na maneira do professor de Língua Materna de ensinar e de avaliar o que os alunos aprenderam em gramática, por exemplo.

É certo que, devido a suas origens culturais, suas histórias e suas experiências idiossincráticas, os alunos não chegam à escola como uma tábula rasa, nem podem ser alinhados unidimensionalmente ao longo de um único eixo de realização intelectual. Embora essa variação complique o trabalho do professor de Língua Portuguesa, ela pode realmente tornar-se uma aliada para o ensino eficaz. Quando os professores são capazes de usar diferentes abordagens pedagógicas, eles conseguem atingir mais alunos, com maior eficácia. Um ponto de entrada que pode envolver o aluno e colocá-lo no centro do tópico são as narrativas, uma vez que os alunos gostam de

aprender sobre tópicos por meio de histórias, veículos lingüísticos que apresentam protagonistas, conflitos, problemas a serem solucionados, objetivos a serem alcançados e tensões, muitas vezes, acalmadas.

Outro ponto de entrada para muitos alunos, sobretudo as crianças, é abordar um tópico por meio de uma atividade na qual se envolvam completamente – em que podem construir alguma coisa, manipular materiais ou realizar experiências. Muitas pessoas aprendem melhor em grupo, no qual podem assumir diferentes papéis, observar a perspectiva de outros, interagir regularmente e complementar-se umas às outras.

A perspectiva de um ponto de entrada coloca o aprendiz diretamente no centro de um tópico disciplinar, despertando seus interesses e assegurando um compromisso cognitivo para exploração mais profunda. Mas o ponto de entrada não necessariamente inculca formas ou modos específicos de compreensão. O professor (ou o aluno) é desafiado a construir analogias instrutivas, tiradas de conteúdos que ele já entende, que possam transmitir aspectos importantes do tópico menos conhecido.

As analogias constituem um caminho para a articulação de facetas importantes de um assunto para pessoas pouco familiarizadas com ele. Elas podem ser poderosas mas também podem induzir a erro ou sugerir um paralelo descabido. Um professor deve decidir se a analogia é apropriada e assegurar que as partes que podem induzir a erro não distorçam ou prejudiquem a compreensão última do aluno. As metáforas também podem ser invocadas para iluminar novos tópicos.

É certo que os pontos de entrada iniciam a conversa e boas analogias transmitem partes reveladoras do conceito em questão, porém o desafio de transmitir a compreensão central permanece. Os professores de Língua Portuguesa tradicionalmente têm confiado em duas abordagens aparentemente opostas no ensino da gramática, da leitura ou da escrita: ou dão instruções explícitas – em geral didáticas – e avaliam a compreensão em termos do domínio lingüístico do conteúdo (*Substantivo é... As orações subordinadas dividem-se em...*) ou fornecem muita informação e esperam que de algum modo os alunos façam sua própria síntese (*Com base em suas leituras, nossa ida à biblioteca municipal e os vários exercícios em sala, o que você faria se...*). Alguns professores usam as duas abordagens, simultânea ou sucessivamente.

Temos que reconhecer que não pode haver uma fórmula para as abordagens. Cada assunto é diferente, portanto cada tópico deve ser considerado em termos de sua própria idéia nuclear, sua rede de conceitos, questões, seus problemas e susceptibilidades e erros de concepção específicos.

Em seguida, é preciso reconhecer que os tópicos não existem isoladamente, eles têm origem nos conteúdos já existentes ou nos emergentes, e por eles são em parte definidos. Exemplos familiares, não escolhidos aleatoriamente, ajudaram os estudiosos a definir tópicos no passado, e mostraram-se eficazes pedagogicamente com muitos alunos. Embora o valor desses exemplos tenha sido comprovado, considerá-los, apenas, não garante a compreensão.

É essencial o professor de Língua

Portuguesa reconhecer que um conceito só pode ser bem compreendido se a pessoa representar suas características nucleares de diversas maneiras. Os múltiplos modos de representação usam vários sistemas de símbolos, esquemas, estruturas, indo além das analogias, e, assim, professores e aprendizes podem procurar fazer representações o mais precisas e abrangentes possível. É a medida que cada representação necessariamente realça certas características do tópico enquanto minimiza outras, o objetivo último é sintetizar as várias representações com o máximo de abrangência. Para isso, é preciso que o professor de Língua Portuguesa dedique algum tempo a um tópico, retrate o tópico de várias maneiras, tanto para ilustrar suas complexidades como para atingir todos os aprendizes, a fim de que essas abordagens invoquem explicitamente um leque de habilidades e interesses.

Acreditamos que nossas considerações estão intimamente ligadas ao prazer de ensinar – a oportunidade de revisitar um tópico e considerar novas maneiras de transmitir seus componentes para diferentes sujeitos com o máximo de contundência e precisão. E tendo determinado quais tópicos exigem atenção sustentada, pode-se explorar um conjunto de abordagens pedagógicas de Língua Portuguesa, escolhendo não apenas pontos de entrada que atraiam o interesse e a atenção de uma variedade de alunos mas também exemplos, analogias e metáforas que transmitam partes do tópico de maneira clara. Finalmente, procura-se um conjunto de descrições literalmente adequadas que, reunidas, apresentem um conjunto de representações rico

e diferenciado do tópico. E à medida que essas representações envolvem uma gama de sistemas simbólicos, elas são mais proveitosas para os aprendizes.

Promover o desenvolvimento de múltiplas representações bem como oferecer muitas oportunidades para vivências podem revelar ao aluno e a outros em que medida o conteúdo foi dominado. O professor de Língua Portuguesa precisa ser imaginativo e pluralista, se espera estimular representações de compreensão reveladoras. As vivências podem ser tão variadas quanto as facetas do tópico e as habilidades dos alunos. Uma variedade de vivências sancionadas não só oferece a um maior número de alunos a oportunidade de mostrar o que entenderam, como também garante que não haja uma única “tomada” de um tópico dominando indevidamente a compreensão que o aluno tem daquele tópico.

Professores de leitura e de produção de textos podem levar o aluno a lidar com desafios por meio de debates com os colegas, com experiências que sondem diferentes aspectos do processo em pauta, a partir de entrevistas ou mesmo da imaginação do aprendiz.

Parafraseando Gardner (2000), vale dizer que conhecimento não é o mesmo que moralidade, mas, se quisermos evitar erros passados e tomar rumos positivos, precisamos entender que uma parte importante da compreensão é saber quem somos e o que podemos fazer; uma parte dessa resposta encontra-se na biologia – as raízes e as sujeições de nossa espécie – e outra parte na história – o que as pessoas fizeram

e são capazes de fazer. Os alunos precisam saber sobre esses tópicos não porque caem nas provas, mas antes porque ajudam a *identificar as possibilidades humanas*.

Considerações finais

Em última análise, o que fica é que professor precisa sintetizar seu conhecimento para ele mesmo. As vivências de compreensão que realmente importam são as que o professor realiza como sujeito da educação num mundo imperfeito, que ele pode afetar positiva ou negativamente.

Tem-se que considerar que os alunos aprendem primeiro com os exemplos de adultos a seu redor, uns merecedores de admiração e outros não. A atenção constante a exemplos pode aumentar a incidência de sujeitos que acabarão ligando capacidades hoje consideradas científica e epistemologicamente separadas.

Dessa forma, entende-se que “a atividade metalingüística não pressupõe apenas o uso da linguagem, mas também o desenvolvimento de uma certa consciência e uma atenção especial para decidir quando é apropriado, correto ou positivo analisar seus componentes e refletir sobre suas combinações” (TEBEROSKY, 1992, p.157)

Kato (1988) diz que a escolha adequada da teoria gramatical pelo professor de Língua Portuguesa não se resume apenas a uma questão de método, mas sim a estipulação de que saber sobre a língua é socialmente relevante e interessante para o aluno.

Nessa direção é pertinente indagar que relação se estabeleceria entre o estudo

formal da língua e o exercício das habilidades de expressão e de comunicação, as quais também são fundamentais. Além disso, se o que se quer é permitir a conscientização do aluno sobre seu próprio saber lingüístico, não há vínculo necessário entre esse objetivo e o ensino da gramática.

Para Perini, é possível desenvolver a habilidade de ler e escrever bem sem saber gramática, mas ele vê duas outras razões que justificam o ensino formal de uma gramática descritiva do português no ensino fundamental: um componente cultural e um componente de formação de habilidades. Seu argumento mais forte está no componente de formação de habilidades:

“as habilidades de raciocínio, de observação, de formulação e testagem de hipótese são um pré-requisito à formação de sujeitos capazes de aprender por si mesmos, criticar o que aprendem e criar conhecimento. Uma contribuição que o ensino de gramática encerra reside na possibilidade de ajudar o desenvolvimento das habilidades mencionadas: o ensino gramatical pode ser um dos meios pelos quais nossos aprendizes crescerão e se libertarão intelectualmente” (1995, p. 31-32).

Sabe-se que o caráter essencialmente conteudístico e normativo ou corretivo do ensino da leitura e da escrita, o princípio da acumulação progressiva, a repartição do tempo em atividades definidas correspondem exatamente à atual postura pedagógica. É nessa redução da dispersão e da heterogeneidade das formas de interlocução que a presença do professor de Língua Portuguesa e do seu material didático mais se impõe. Ela determina as falas e os comportamentos possíveis, instituindo uma voz

fixa e norteadora de todas as ações na sala de aula. Além disso, o professor é apresentado como portador do conhecimento verdadeiro e necessário, de modo que cabe ao aluno apenas aprender. O fato de o professor trazer também as respostas aos exercícios e de usar um estilo de interlocução direta com o aluno transforma esse professor em gerente da aula.

O entendimento dessa relação de poder (em que o professor é a versão autorizada que corresponde à visão de mundo das forças sociais dominantes) passa pela percepção da existência de uma cultura escolar na qual os diversos indivíduos entram, trabalham e adaptam seus valores aos valores, crenças, expectativas e comportamento da instituição, produzindo determinados efeitos ideológicos.

Nos estudos foucaultianos (1980, p. 131), a construção do ideológico parte de que “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam e a efeitos de poder que ela induz e a reproduzem”. Para esse estudioso, discurso é inerentemente libertador ou opressivo. A condição libertadora de qualquer discurso é uma questão de investigação histórica, não de proclamação teórica. O trabalho desse filósofo tem influenciado profundamente o pensamento em muitos campos da teoria social, incluindo, bastante recentemente, a educação. Em parte, a magnitude dessa influência advém do grau em que suas idéias são convincentes e persuasivas. Portanto, se existe uma relação entre verdade e poder, todos os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdade.

Para Foucault (1986, p.130), a escola

produz sujeitos que levam consigo “todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados”. As atividades das disciplinas escolares e a aplicação regular de exames pelo sistema governamental aparecem como uma espécie de vigilância de atitudes.

No entanto, mesmo que o desempenho de cada um possa ser controlado, medido, a produtividade dependerá tanto do conjunto de ações particulares que devem ser realizadas por todas as pessoas que, di-

reta ou indiretamente, constituem a organização da instituição, como da motivação que as impele a interagir coletivamente ou a resistir sistematicamente às transformações.

Para finalizar, nesse movimento de mudança, a informação e a comunicação ocupam papel primordial. E, na era da comunicação, a habilidade de decodificar e interpretar informação, a partir do contexto social e histórico, surge atrelada ao domínio cultural de áreas diversas do saber, o que nos reporta imediatamente à educação.

Referências

BARCELOS, Ana Mara. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1 – outubro 2001. Belo Horizonte (MG): UFMG, 2001, p. 71-92.

FOUCAULT, Michel. Truth and power. In: GORDON, C. (Ed.). *Power/knowledge: selected interviews and other writing, 1972-1977*. Nova York: Pantheon Books, 1980, p. 109-133.

_____. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro (RJ): Graal, 1985.

_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1986.

GARDNER, Henry. *Inteligência: um conceito reformulado*. Tradução de Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro (RJ): Objetiva, 2000.

GOLEMAN, David. *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro (RJ): Objetiva, 1996.

GUERRA, Vânia Maria Lescano. *As concepções teóricas do professor de língua materna: entre o discurso e a prática nas relações de ensino*. 2002. Tese (Doutorado) - FEFCL/UNESP - Araraquara (SP). 258 p.

KATO, Mary. A conceituação gramatical na história, na aquisição e na escola. *Trabalhos e Linguística Aplicada*, 12, jul/dez de 1988. IEL/Unicamp, Campinas, 1988, p. 34-41.

NEVES, Maria Helena Moura. A noção de erro no ensino da língua. In: III SENALE – Seminário Nacional de Linguagem e Ensino. Pelotas, UCP. *Anais...* 2001, p. 01-10.

PERINI, Mário. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.

TEBEROSKY, Anna. *Aprendendo a escrever*. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1992.

Recebido em 15 de julho de 2004.

Aprovado para publicação em 03 de setembro de 2004.

O ensino da estruturação sintática para o aluno surdo

Elaine Ap. Machado de Agostino*
Maria da Piedade Resende da Costa**

* Mestre em Educação Especial pela UFSCAR. Técnica da Prefeitura Municipal de São Carlos e professora da E.E. Sebastião de Oliveira Rocha
e-mail: elaineago@yahoo.com.br

**Doutora em Psicologia pela USP. Professora do Programa em Educação da UFSCAR.
e-mail: piedade@power.ufscar.br.

Resumo

No contexto da Educação Especial, vários são os estudos e pesquisas envolvendo a dificuldade da aquisição da linguagem escrita pelo surdo. O presente estudo teve como objetivo analisar a produção de frases construídas pelo aluno surdo para avaliar a eficácia de um procedimento de ensino apoiado no recurso visual do organograma montessoriano e no recurso aéreo da língua de sinais – LIBRAS. Os resultados permitiram concluir a eficácia do procedimento de ensino.

Palavras-chave

Surdez; construção sintática; recursos visuais e aéreos.

Abstract

Within the context of Special Education, there are various studies and research involving the difficulty of the acquisition of writing for the deaf. The present study aimed at analyzing the production of phrases constructed by the deaf student to evaluate the effectiveness of a teaching procedure, supported by the visual resource of the Montessori organization chart and the aerial resource of sign language – LIBRAS. The results concluded the effectiveness of the teaching procedure.

Keywords

Deafness; syntactical construction; visual and aerial resources.

Introdução

A surdez é caracterizada, segundo documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura – MEC, como sendo “a perda maior ou menor da percepção normal dos sons”. No que diz respeito à aquisição da linguagem e da fala, “o déficit auditivo pode ser definido como perda em decibéis, na zona conversacional (frequência até 500 – 1000 – 2000 hertz) para o melhor ouvido” (BRASIL, 2003, p. 19).

Já na área da saúde e quanto aos aspectos educacionais, os indivíduos com déficits de audição podem ser considerados parcialmente surdos (deficientes auditivos) se apresentarem surdez leve e moderada (até 70 dB) e surdos se apresentarem surdez severa e profunda (acima de 70 dB) (BRASIL, 2003).

A surdez, mais que uma deficiência também é uma questão social, pois interfere diretamente nas relações pessoais e ecológicas, muitas vezes impondo barreiras que dificultam a comunicação e o desenvolvimento acadêmico destes indivíduos.

A problemática que norteia a comunicação da comunidade surda recai, nos dias atuais, sobre três orientações importantes para o desenvolvimento educacional desta população. São elas: o oralismo, a comunicação total e o bilingüismo (PETRECHEN, 2001 e BATISTA, 2002).

Adeptos do oralismo defendem as técnicas que permitem ao surdo comunicar-se através da fala. Algumas das principais técnicas são: a) *leitura labial*, habilidade para identificar a palavra falada através da decodificação dos movimentos orais do

emissor; b) *fonoarticulação*, ensino da fala, que depende da leitura dos lábios, da captação tátil e do treinamento auditivo; e c) *treinamento auditivo*, treinamento da discriminação do estímulo sonoro (COSTA, 1994).

Segundo Costa (1994), a comunicação total reconhece todas as necessidades de comunicação da criança surda. Mas, de acordo com Sá (1999), enquanto abordagem educacional visa facilitar o processo ensino-aprendizagem de uma língua pela utilização de todo e qualquer recurso possível.

O bilingüismo utiliza, simultaneamente, duas modalidades de Língua: a oral-auditiva (Língua majoritária) e a gestual-visual (Língua de Sinais). Esta orientação, mesmo que atingida parcialmente, seria mais apropriada às necessidades da pessoa surda, cuja potencialidade a habilita a um desenvolvimento pleno da linguagem (FERREIRA-BRITO, 1989).

Entretanto, apesar da orientação escolhida para ensinar o surdo, o fato é que este deverá desenvolver habilidades para realizar a escrita da Língua majoritária.

Segundo Vygotsky (1993), a linguagem escrita é, inicialmente, um simbolismo de segunda ordem, porque representa os sons da fala, sendo nesse sentido secundária à linguagem oral. Escreve-se o que se fala e como se fala, ou seja, externa-se o pensamento graficamente.

Independentemente da fase, etapa, ou nível de desenvolvimento em que se encontra, cada criança tem uma dinâmica própria de pensar a escrita (PETRECHEN, 2001).

De acordo com Batista, (2002, p.183), "para crianças oralistas a fonologia é um caminho inevitável à fala interna como mediadora para a escrita, permitindo que todo o léxico oral, possa ser transcrito e utilizado na escrita". Como menciona esta autora, seria necessário que procedimentos com crianças bilingües utilizassem alternativas de estimulação para se adquirir o processamento lexical sem utilizar a fonologia.

Vários são os estudos que comprovam as dificuldades na estruturação gramatical da linguagem escrita pelo aluno surdo. "A escrita dos aprendizes surdos, falssamente rotuladas como *esquisitices*, *aberrações* ou *desvios* são construções perfeitamente normais, produtos de um longo processo histórico" (COSTA, 2001, p. 88). Essas construções gramaticais são falhas quanto à análise morfossintática da Língua majoritária, entretanto, se forem analisadas segundo a gramática da Língua de Sinais, pelo menos no que diz respeito à ordenação dos elementos gramaticais, esta produção gráfica fará sentido.

Estudiosos como Costa (1992), Padovani (1997) Silva e Costa (1998), Silva (1998) e Brazorotto (2002), que investigaram e analisaram a estruturação gramatical dos surdos constataram as dificuldades destes indivíduos em relação à compreensão da análise e da construção sintática.

Para Chomsky (1978, p.35), "toda gramática adequada de uma Língua deve tornar possível representar o fato de que certos elementos fazem parte integrante de todas as frases dessa Língua ao passo que outros se podem acrescentar facultativamente". Para o aluno surdo esta questão é

bastante complicada, pois estes não compreendem a relação entre os elementos da frase, nem mesmo esta flexibilidade de alguns deles.

Historicamente, as considerações a seguir dizem respeito a procedimentos que enfatizam o aspecto visual como ponto de partida para o ensino da estruturação gramatical, uma vez que a visualização garantirá ao surdo, elementos concretos que o levem a compreensão desta estrutura.

Perelló (1972), relatando formas de ensino para o aluno surdo menciona que Wing, em 1883, propôs um sistema de escrita de frases que utilizou números e letras para representar a função dos componentes da frase e Stirrs, em 1870, utilizou cores diferentes para escrever os elementos gramaticais.

Montessori, uma estudiosa clássica da literatura educacional, publicou em 1926, um método sobre o ensino para crianças portadoras de deficiência mental na Itália, o qual utilizava um organograma de figuras geométricas coloridas como símbolos para representar os elementos gramaticais, os quais, objetivavam fixar na memória a função de cada palavra (MONTESSORI, 1965).

Fitzgerald (1966), surda pré-lingual e professora de surdos, afirma que a criança surda necessita de um apoio visual para acompanhar a estruturação da sentença porque é incapaz de ouvir seus erros de construção. Tomando como base sua afirmação, criou um artifício que tem por finalidade ensinar a estruturação da linguagem, ou seja, uma chave (Fitzgerald Key), a qual, utilizava também símbolos correspondentes aos elementos gramaticais

Perdoncini e Yvon (1963), realizaram um longo estudo a respeito das condições das comunicações normais e deficitárias. Para o ensino da estruturação da linguagem com a representação gráfica da frase, os citados autores sugerem a aplicação de seu organograma da linguagem.

Don Antonio Delgado, em 1970, propôs um novo procedimento para o ensino da estruturação frasal conhecido como Organifrase, o qual, utilizava figuras geométricas coloridas, tendo como finalidade estruturar o pensamento lógico-sintático do surdo (citado em PERELLÓ, 1972).

No caso específico do indivíduo surdo, desenvolve-se muito mais a percepção visual, pois este é o canal de comunicação com o mundo exterior. Então, é natural que procedimentos para o ensino da leitura e escrita, os quais devam basear-se em conteúdos contextualizados, utilizem de recursos visuais para atingir a produção sintática.

Este estudo fundamentou-se na necessidade de se utilizar recursos visuais para o ensino da estruturação gramatical para o aluno surdo baseando-se nos aspectos estruturados por Montessori em seu organograma da linguagem gráfica, a partir da seguinte questão: Será que a estruturação gramatical proposta por Montessori em seu organograma para deficientes mentais pode ajudar o aluno surdo a melhorar sua construção gramatical, inserindo nesta proposta o suporte lingüístico da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS?

A importância do recurso visual para o domínio da linguagem gráfica pelo aluno surdo pôde ser percebida em todos os estudos mencionados. Sendo assim, este

estudo objetivou:

- aplicar um procedimento de ensino, o qual, reuniu aspectos da estruturação gramatical proposta por Montessori (recursos visuais geométricos), aliado à gravuras (recursos visuais contextualizados) e à LIBRAS (recurso visual aéreo), visando a compreensão da construção da construção de frases no que diz respeito à ordenação dos elementos gramaticais;
- analisar a produção das frases quanto à ordenação, coerência e coesão;
- avaliar a eficácia do procedimento de ensino.

Método

Participaram deste estudo cinco crianças surdas, de ambos os sexos que frequentavam a segunda e a terceira série do ensino fundamental. Os alunos selecionados estudavam em uma escola do ensino regular em um período e, no outro, a sala de recursos da rede municipal de ensino, desde a pré-escola para ambas as modalidades, sem haver retenção do período letivo.

Para fins de identificação, os participantes foram tratados no estudo como: P1, P2, P3, P4 e P5.

Na seleção dos participantes foram adotados os seguintes critérios: (a) apresentar surdez neurossensorial bilateral (severa ou profunda), congênita ou adquirida na fase pré-lingüística; (b) apresentar idade cronológica de sete a dez anos; (c) não apresentar domínio da estruturação gramatical; e (d) não apresentar outros problemas de ordem cognitiva. Estes dados podem ser observados na tabela 1a e 1b.

TABELA 1a – Caracterização dos participantes

Participantes	Sexo	Data de nasc.	Idade	Grau da Surdez	Etiologia da Surdez	AASI
P1	fem	16/03/95	7 anos e 6 meses	Neurosensorial bilateral profunda/severa	Rubéola	Sim
P2	masc	10/01/95	7 anos e 8 meses	Neurosensorial bilateral profunda/severa	Meningite	Não
P3	masc	02/01/92	10 anos e 8 meses	Neurosensorial bilateral profunda/severa	Traumatismo craniano	Não
P4	fem	09/11/93	8 anos e 10 meses	Neurosensorial bilateral profunda/severa	Desconhecida	Sim
P5	masc	28/12/92	9 anos e 8 meses	Neurosensorial bilateral profunda/severa	Rubéola	Não

TABELA 1b - Caracterização dos participantes

Fonoterapia (período de atendimento)	Domínio da Ling. oral	Domínio da LIBRAS	Seriação no Ensino Regular	Nível Educacional (*)
4 meses	Não	Parcial (domina a dactilologia e sinaliza casa e bola)	2ª série	Silábico- alfabética
Não teve	Não	Parcial (domina a dactilologia)	2ª série	Hipótese-silábica
3 meses	Não	Parcial (domina a dactilologia)	3ª série	Silábico alfabética
2 meses	Não	Nulo	3ª série	Hipótese-silábica
Não teve	Não	Parcial (domina a dactilologia)	3ª série	Hipótese-silábica

(*) Ferreiro e Teberosky (1991)

Foram utilizados materiais rotineiros (de consumo, como fitas VHS), materiais específicos como: gravuras, figuras geométricas coloridas do organograma montessoriano, fichas contendo a grafia das palavras-chaves de cada gravura e

caixa com divisórias para armazenar as fichas; e equipamentos (câmera de vídeo).

Quanto ao local e situação o estudo foi realizado em domicílio, estando presente na ocasião da coleta de dados a pesquisadora e o aluno.

Utilizou-se instrumentos como fichas de acompanhamento, fichas de registro de atividades desenvolvidas, fichas de desempenho diário, caderno de registro de campo, a produção gráfica dos alunos e o organograma montessoriano para documentar a coleta de dados.

No que se refere ao procedimento, a coleta de dados foi realizada em oito etapas, a saber:

1. Seleção dos participantes conforme os critérios pré-estabelecidos.
2. Solicitação da autorização dos pais para a coleta de dados, para as filmagens e para divulgação deste material.
3. Autorização junto ao Comitê de Ética para a realização da coleta de dados.
4. Definição, junto com as famílias, dos horários e o local mais apropriado em domicílio para a realização das sessões de aprendizagem.
5. Aplicação da avaliação inicial, a qual objetivou verificar o domínio da construção sintática.
6. Aplicação do programa de ensino (procedimento de intervenção).
7. Aplicação da avaliação final, a qual objetivou verificar o domínio da construção sintática após a aplicação do procedimento de intervenção.
8. Aplicação da avaliação de generalização, realizada seis meses após o término da intervenção, objetivou verificar a fixação do procedimento de ensino.

Ainda, no procedimento para a coleta de dados foi realizada a aplicação da programação de ensino. Esta contemplou o ensino da construção sintática aliado ao organograma montessoriano e a Língua

de Sinais – LIBRAS. A etapa foi realizada em 15 sessões com duração de 30 minutos, duas vezes por semana. O programa seguiu a seguinte seqüência de passos: 1) observação das gravuras; 2) sinalização das gravuras em LIBRAS; 3) sinalização das palavras-chaves em LIBRAS; 4) soletração das palavras-chaves através da dactilologia; 5) associação das palavras-chaves com as figuras geométricas do organograma; 6) associação das palavras-chaves com a caixa de divisórias; 7) construção das frases no organograma; 8) produção da grafia das frases no caderno; 9) recolocação das palavras-chaves na caixa com divisórias; e 10) sinalização das frases mediante a observação das gravuras.

Os dados obtidos com a coleta foram analisados sob os aspectos qualitativos e quantitativos, seguindo os mesmos critérios em cada etapa do procedimento, ou seja, na avaliação inicial, na intervenção, na avaliação final e na avaliação de generalização.

Resultados

Análise dos dados coletados possibilitou obter os seguintes resultados:

Quanto à avaliação inicial, a qual teve como objetivo verificar o domínio da escrita de frases e da LIBRAS, os dados transcritos na tabela 1 revelam o nível de conhecimento dos alunos.

TABELA 2 - Domínio dos participantes sobre a LIBRAS e sobre a Escrita das Frases.

SUJEITOS	DOMÍNIO DA LIBRAS			DOMÍNIO DA ESCRITA DAS FRASES		
	Frase 1	Frase 2	Frase 3	Frase 1	Frase 2	Frase 3
P1	Parcial	Parcial	Parcial	Nulo	Nulo	Nulo
P2	Parcial	Parcial	Parcial	nulo	Nulo	Nulo
P3	Parcial	Parcial	Parcial	Nulo	Nulo	Nulo
P4	Nulo	Nulo	Nulo	Nulo	Nulo	Nulo
P5	Parcial	Parcial	Parcial	Nulo	Nulo	Nulo

Como se pode observar, nenhum dos participantes demonstrou ter domínio sobre a estruturação gramatical, uma vez que, os mesmos não escreveram nenhuma palavra na sessão de avaliação inicial. O conhecimento parcial demonstrado sobre a LIBRAS (no que diz respeito ao contexto das gravuras apresentadas) foi apenas com a dactilologia (alfabeto manual). Observa-se que somente P1 conhecia os sinais das palavras casa e bola. P4 não fez uso de ne-

nhum gesto correspondente ao contexto das gravuras.

Quanto à intervenção, que compreendeu a aplicação do programa de ensino, analisou-se os dados de desempenho dos participantes, qualitativa e quantitativamente, em cada sessão de aprendizagem, comparando-os de per si e com os demais participantes. A figura 1 mostra o índice de desempenho dos participantes em cada sessão de aprendizagem

FIGURA 1

MÉDIA DE DESEMPENHO FINAL (%)					
Sessões	Participantes				
	P1	P2	P3	P4	P5
1ª	56	25	38	15	20
2ª	85	15	71	20	39
3ª	89	46	50	50	72
4ª	92	60	96	83	80
5ª	85	75	95	86	86
6ª	95	81	97	85	91
7ª	97	87	99	89	82
8ª	98	87	100	95	94
9ª	99	89	100	90	86
10ª	99	93	98	98	96
11ª	99	94	100	97	97
12ª	96	94	100	98	97
13ª	99	95	100	98	97
14ª	99	95	100	98	97
15ª	99	94	100	98	97
Índice Percentual (média)	92.2	75.3	89.6	80	82

Figura 1 - Média de desempenho final dos participantes.

Através do quadro da figura 1 pode-se observar a média de desempenho dos participantes em cada sessão de aprendizagem, constatando-se a evolução na aquisição da estruturação sintática já à partir das primeiras sessões do procedimento.

Quanto à avaliação final, a qual objetivou verificar a aquisição da construção sintática por parte dos alunos, esta demonstrou a eficácia do procedimento de ensino, pois o índice de desempenho dos participantes ficou na média de 80% a 90%, como pode ser observado no gráfico da figura 2.

FIGURA 2

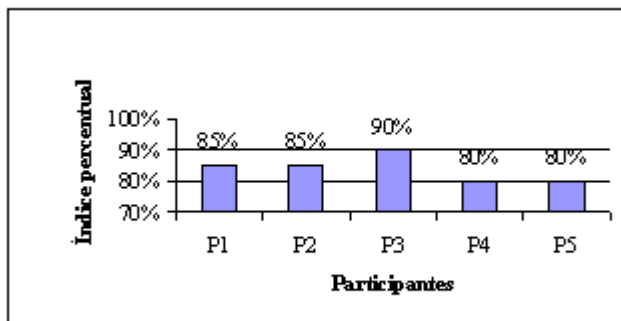


Figura 2 - Desempenho dos participantes na avaliação final.

Ao observar o gráfico da figura 2, constata-se que todos os participantes tiveram um bom desempenho, uma vez que a avaliação final não utilizou o recurso visual do organograma e o recurso da LIBRAS.

Quanto à avaliação de generalização, feita seis meses após o término da intervenção, esta mostrou que a diminuição dos índices de desempenho nesta sessão

se deu a problemas de contextualização e com o léxico gráfico, uma vez que as gravuras e as palavras-chaves apresentadas, não foram as mesmas do programa de ensino. Entretanto, com exceção de P2, os demais participantes apresentaram índices de desempenho melhores em relação aos obtidos na avaliação inicial, como pode-se observar na figura 3.

FIGURA 3

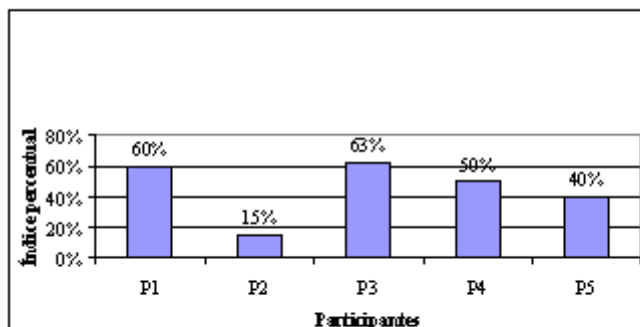


Figura 3 - Desempenho dos participantes na sessão de generalização.

O gráfico da figura 4, mostra os índices de desempenho dos participantes quanto às avaliações inicial, final e de generali-

zação, permitindo a comparação de per si e com os demais participantes.

FIGURA 4

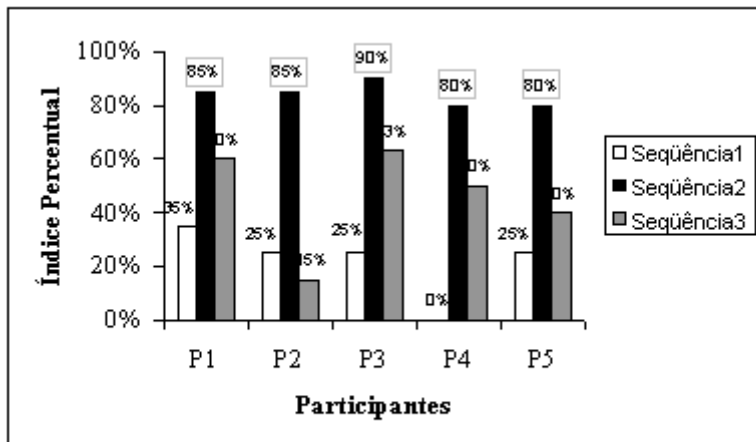


Figura 4 - Comparação dos desempenhos dos participantes na avaliação inicial (seqüência 1), final (seqüência 2) e na generalização (seqüência 3).

É possível observar no gráfico da figura 4 que os participantes fizeram aquisições em todo o procedimento de ensino. Os índices obtidos com a sessão de generalização reiteraram a eficácia do procedimento, uma vez que, com exceção de P2, os demais participantes obtiveram índices acima dos encontrados na avaliação inicial, mesmo sem terem tido contato com o procedimento por um período de seis meses.

A aplicação do procedimento de ensino e a análise do mesmo propiciou refletir sobre as questões que envolvem a construção de frases do aluno surdo, questões estas que vão desde o domínio do léxico gráfico até a complexidade da estruturação gramatical e a eficiência dos recursos utilizados para isto.

Observando-se os dados de desem-

penho dos participantes na programação de ensino pôde-se constatar que os mesmos apresentaram dificuldades em comum na execução das tarefas em cada sessão de aprendizagem. Levando-se em conta os aspectos da caracterização dos participantes como sexo, grau de perda auditiva, uso do AASI, estes dados não interferiram nos resultados. Já o aspecto da etiologia da surdez poderia ter contribuído para os resultados obtidos, pois não se pode precisar, por exemplo, se houve perdas quanto ao aspecto da memória auditiva. P2 e P3 são portadores de surdez adquirida, ou seja, tiveram acesso, nos primeiros anos de vida (0 a 2 anos), à linguagem oral, sem fazer uso da mesma. Os participantes P1, P4 e P5 são portadores de surdez congênita. Porém, afirmar que este dado tenha con-

tribuído ou não para o desempenho dos participantes na programação de ensino não foi possível, uma vez que P3 obteve o melhor desempenho em todo o procedimento e P2 o pior desempenho. Aspectos que podem ter contribuído para os resultados foram a idade cronológica dos participantes, a seriação escolar e o nível educacional em que se encontravam. P3 em relação aos demais participantes apresentou idade superior à faixa etária adequada à série em que cursava no ensino regular (dez anos e oito meses na 3ª série), apresentando, portanto, maior maturidade. P1 e P3 estavam num nível educacional superior (silábico alfabético), o que também proporcionou-lhes uma melhor compreensão sobre o procedimento.

Considerando-se os recursos aéreos e visuais, a utilização da LIBRAS na programação de ensino mostrou-se eficaz no auxílio à contextualização das gravuras, o que vem confirmar o estudo de Pinheiro (1994), quando diz que o uso de sinais dactilológicos e gestos favorece a aquisição lingüística do sujeito, facilitando a aquisição da estruturação da linguagem escrita.

Quanto ao recurso visual do organograma pôde-se constatar que ao término da aplicação do programa de ensino, todos os participantes dominavam a construção sintática, realizando-a na sequência correta (ASVC). A eficácia do recurso visual no procedimento de ensino reitera estudos como de Fitzgerald (1966), o qual, ressalta a importância do recurso visual para a estruturação gramatical pelo aluno surdo. A referida autora apontou a necessidade do recurso visual como apoio para a

estruturação da sentença, uma vez que este aluno é incapaz de perceber seus erros de construção. Quando o aluno não pode perceber estes detalhes através da linguagem oral é preciso apresentar a ele um suporte, no caso, o recurso visual.

O organograma aliado à LIBRAS, demonstrou também ser eficaz para a construção sintática do aluno surdo, o qual pôde associar as palavras escritas aos seus respectivos elementos gramaticais, assimilando sua função gramatical. Portanto, o organograma não visa apenas construir frases, mas objetiva construir frases, nas quais, as palavras são associadas a sua função sintática, como defende Montessori (1926, p.226), quando diz que "cada parte do discurso na frase tem uma função específica a realizar".

Outros estudiosos como Perdoncini e Yvon (1963) e Delgado (1970, citado em Perelló, 1972), apontam para a necessidade do recurso visual suportivo à aquisição da estruturação gramatical, confirmando assim o que este procedimento de ensino pôde observar em seus resultados.

Parece que a contextualização, através das gravuras, como apoio visual, no processo da construção gramatical, atuou como agente facilitador no aspecto da compreensão do programa de ensino, mostrando-se também eficaz.

O recurso visual para a construção sintática do aluno surdo se configura em um instrumento que viabiliza aspectos importantes desta estruturação complexa, fazendo com que este aluno memorize-os e fixe-os, como mostra os estudos de Montessori (1926) e Fitzgerald (1966).

No que diz respeito aos aspectos da construção da sintaxe pelo aluno surdo, os resultados mostraram que as dificuldades com o léxico gráfico e as regras gramaticais foram evidenciados pôr todos os participantes na programação de ensino. Os participantes desconheciam a grafia das palavras-chaves e o uso da dactilologia não garantiu a fixação dos mesmos. A falta de conhecimento do léxico gráfico levou o aluno surdo a não identificar a palavra-chave correspondente ao elemento gramatical da frase, quando o recurso visual das fichas contendo a grafia dos mesmos foi retirado. Padovani (1997), constatou dificuldades semelhantes quando analisou redações de alunos surdos, no qual, o resultado encontrado com o uso das estruturas lingüísticas como dificuldade com o léxico foram “na seleção dos elementos gramaticais, na ordenação dos elementos gramaticais selecionados para a construção frasal, com a concordância verbal e com a omissão de verbos” (p. 89). Quanto às regras gramaticais observou-se que esta não é adquirida mecanicamente, pois nenhum dos alunos dominavam estes aspectos, apesar da série que freqüentavam no ensino regular.

O aluno surdo não fazendo uso da linguagem oral apresenta dificuldades ao construir suas frases, que geralmente são feitas de forma inadequada, ou seja, utilizando elementos gramaticais errôneos ou mesmo omitindo-os, como foi evidenciado por Padovani (1997), Silva (1998) e Petrechen (2001).

Para Batista (2002), procedimentos com crianças bilingües deveriam utilizar alternativas que estimulassem a aquisição

do processamento lexical.

Na maioria das vezes, o aluno surdo enfrenta dificuldades com os enunciados das atividades a serem realizadas, isto porque não domina e não tem compreensão sobre os léxicos que compõem estas sentenças. Para compreender-se melhor esta situação enfrentada por este aluno, é só imaginar-se tentando ler um texto em uma língua estrangeira que não se domina totalmente. Os léxicos, aos quais não se domina fazem falta na interpretação deste texto, contribuindo para a incompreensão da mensagem.

Porém, para o aluno surdo a questão da construção sintática é bem mais complexa como nos mostra Costa (2001) e Brazorotto (2002). Para estas autoras é evidente a dificuldade encontrada por este aluno para dominar a escrita da língua majoritária.

Ao analisar o estudo como um todo, foi possível verificar que na etapa da avaliação inicial os alunos apresentaram as condições adequadas para a intervenção, pois não dominavam a construção sintática. Quanto a aplicação do programa de ensino pôde-se observar o desenvolvimento gradual dos participantes que ao término do mesmo dominavam o procedimento satisfatoriamente. Já na sessão de avaliação final, foram ressaltadas as dificuldades encontradas pelos alunos para a execução das tarefas, sendo dificuldades estas confirmadas na sessão de generalização.

Ao analisar o estudo como um todo, foi possível verificar que na etapa da avaliação inicial os alunos apresentaram as condições adequadas para a intervenção, pois

não dominavam a construção sintática. Quanto a aplicação do programa de ensino pôde-se observar o desenvolvimento gradual dos participantes que ao término do mesmo dominavam o procedimento satisfatoriamente. Já na sessão de avaliação final, foram ressaltadas as dificuldades encontradas pelos alunos para a execução

das tarefas, sendo dificuldades estas confirmadas na sessão de generalização.

Concluindo, a análise qualitativa e quantitativa permitiu constatar que o procedimento de ensino aplicado neste estudo foi eficaz, demonstrando ao final do mesmo o domínio da construção sintática pelos participantes.

Referências

BATISTA, A.S. *Análise cognitiva da aprendizagem da leitura e da escrita de crianças surdas em diferentes contextos comunicativos*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial: MEC/SEESP. *Surdez*, 2003.

BRAZOROTTO, J. S. *Linguagem escrita e habilidades metalingüísticas de crianças surdas e de crianças com dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2002.

CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra, Armênio Amado Editor, 1978 – 2. ed. Tradução José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. (trabalho original publicado em 1957), 1978.

COSTA, D. A. F. Um novo olhar sobre a singularidade: compreendendo a gênese da escrita de aprendizes surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília: UNESP, v. 8, n. 1, 2001.

COSTA, M. P. R. *Alfabetização de deficientes auditivos: um programa de ensino*. São Paulo: USP, 1992).

COSTA, M. P. R. *O deficiente auditivo*. São Carlos: Edufscar, 1994.

FERREIRA-BRITO, L. Necessidade psico-social e cognitiva de um bilingüismo para o surdo. *Anais do I congresso brasileiro de lingüística aplicada, 90-99*. São Paulo, 1989.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

FITZGERALD, E. *Straight language for the deaf*. Washington, The Volta Bureau, 1. ed, 1926.

- FITZGERALD, E. *Straight language for the deaf*. Washington, The Volta Bureau, 12. ed, 1966.
- MONTESSORI, M. *Pedagogia científica*. São Paulo, Trad. De Aury Azélio Brunetti, do original: La scoperta del bambino 1965. Flanboyant, 1926.
- PADOVANI, C. M. C. *A Redações de deficientes auditivos: uma proposta de análise baseada no instrumento de Clay*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 1965.
- PERDONCINI, G. e YVON, Y. *Précis de Psychologie et de rééducation infantiles*. Paris, Éditions Médicales Flammarion, 1963.
- PERELLÓ, J. *Sordomudez*. Barcelona, Espanha, 1972.
- PETRECHEN, D. R. D., e Costa, M. P. R. *Desenvolvimento da escrita em crianças surdas*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2.001.
- SÁ, N. R. L. *Educação de surdos: a caminho do bilingüismo*. Niterói: EdUFF, 1999.
- SILVA, N. *A preposição nos textos escritos de alunos surdos*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 1998.
- SILVA, N. e COSTA, M. P. R. Análise de redações de alunos surdos. Marquezine, M. C. e colaboradores. *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina/PR: Uel, 1998, p. 229 - 232
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. J. L. Camargo Martins Fontes, São Paulo, 1993.

Recebido em 15 de julho de 2004.

Aprovado para publicação em 28 de agosto de 2004.

A valorização dos *Caçadores* diante dos *Senhores*.

Tributo a teoria e método de Edward Palmer Thompson

Nilson Thomé

Doutorando em educação pela UNICAMP. Professor da Universidade do Contestado/SC.
e-mail: nthome@cdr.br

Resumo

Este artigo refere-se a obra "Senhores e Caçadores", de Edward Thompson (1924-1993). Contempla a nossa admiração pessoal por este intelectual inglês que entendeu ser possível produzir trabalhos em História "nos silêncios de Marx". Nos seus escritos, inovou ao esboçar uma teoria para o estudo da cultura popular. Aqui, encontramos mais uma amostra da nascente da nova História Cultural, ou História Social da Cultura (numa vertente neomarxista), com a valorização da cultura popular nos estudos históricos forjados "a partir de baixo". O estilo de Thompson abre novos caminhos também para trabalhos em História da Educação.

Palavras-Chaves

Historiografia. História Cultural. Edward Palmer Thompson.

Abstract

This article refers to the work "*Senhores e Caçadores*" (*Lords and Hunters*) by Edward Thompson (1924-1993). It contemplates our personal admiration for this English intellectual who understood it to be possible to produce works on History "in the silences of Marx". In his writings, he innovated when sketching a theory for the study of popular culture. Here, we find one more sample of the birth of the new Cultural History, or Social History of Culture (in a neomarxist source), with the valorization of popular culture in historical studies wrought "from the bottom up". The style of Thompson also opens up new ways for studies in the History of Education.

Key words

Historiography. Cultural History. Thompson, Edward Palmer.

Introdução

Estamos diante do livro “Senhores e Caçadores. A Origem da Lei Negra”². Neste trabalho, mais um clássico da historiografia, Edward Palmer Thompson reconstrói a luta entre os agricultores simples e a burocracia da floresta na Inglaterra, com a vigência da “Lei Negra” em 1723 (só anulada em 1823, cem anos depois), que permite a aplicação da pena capital a cidadãos em mais de cinquenta diferentes tipos de crimes e de penas diversas a quase 250 diferentes delitos. Como ele diz, uma “lei má, formulada por maus legisladores e ampliada pelas interpretações de maus juizes” (p. 359). A partir deste enfoque, reexamina a sociedade inglesa do Século XVIII, descrevendo a violência e a corrupção ali dominante³. No segundo momento do livro, ao tratar da corrupção política e do descontentamento popular na Inglaterra naquele tempo, faz a sua interpretação do direito, rejeitando a noção da lei como simples máscara para a dominação de uma classe.

Thompson analisa a estratégia de resistência de caçadores, predadores e de outros homens e mulheres que viviam da coleta e da caça nas florestas e parques da nobreza. Com os *Black Acts*, de 1723, haviam sido definidos e criminalizados dezenas de atos, para os quais previa-se a pena capital. Estas pessoas mascaradas (usavam carvão para esconder o rosto, daí a origem do *Black*) pilhavam os parques. Se suas armas fossem apreendidas, eles voltavam à noite para toma-las, ameaçando os guardas florestais ou os subornando. Thompson resgata, daí, a humilhação pública à qual as autoridades eram submetidas, pois se não conseguiam proteger suas propriedades, como governariam o

Estado? Tal prática não era um simples roubo, pois fundava-se em um direito anterior e era partilhada e justificada coletivamente e, ao mesmo tempo, desmoralizava as autoridades. De fato, uma prática estava sendo criminalizada. Além do mais, tais práticas eram produtos do conflito entre formas de propriedade, noções de direito ao uso da terra e seus produtos, gerados pela imposição de uma nova ordem (MUNHOZ, Internet, 1997).

Segundo Thompson, este seu trabalho “não se limita a recuperar um episódio que se perdera para o conhecimento histórico. Também recupera um episódio que não foi do conhecimento de seus contemporâneos” (p. 17). Aqui, mais uma vez, ele trabalha na interconexão de uma História Social com uma História Cultural. Para Eric Hobsbawm⁴, Thompson está entre os mais significativos autores de história social de que se tem notícia. E para produzir este curto trabalho, recorreremos às obras de vários outros intelectuais⁵ e historiadores que, assim, entrando no texto, participam da nossa tentativa de interpretar “*Senhores e Caçadores*”.

Thompson nas Vertentes da História

Ao produzirmos História, entendemos ter liberdade para usar diferentes referenciais teóricos ou nos valer de diferentes metodologias, de acordo com as necessidades das diferentes pesquisas. Em *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais; a Pesquisa Qualitativa em Educação*, Augusto Nivaldo Silva Triviños lembra Pedro Demo ao expor que o pesquisador

tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições de exigência de um trabalho científico. Este, repetimos, deve ter uma estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetivização capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

A fim de melhor compreender a posição de teórica de Thompson, então, voltemo-nos à lembrança das matrizes da ciência da História, que são diferentes entre si por conterem, entre outras características, de modo geral⁶, estas:

- **No Positivismo:** a valorização do factual documentado, a cronologia linear do tempo histórico, o ordenamento de início-meio-fim, a relevância a personagens oficiais, o uso excessivo da heurística e da crítica nos documentos e, o destaque para aspectos político-administrativos;
- **No Marxismo:** a aplicação de método científico, o uso da lógica, a busca da identidade coletiva, a interdisciplinaridade, o chamamento às contradições pela dialética, o suporte e embasamento teórico, a valorização do movimento, a posição do historiador como agente ativo e, o destaque para o aspecto econômico;
- **Na Escola dos Annales (École des Annales):** o advento da Micro-História, os novos objetos de investigação, a valorização da história oral, a inserção do historiador no fluxo dos acontecimentos, o chamamento ao inusitado, o estudo das mentalidades coletivas, os questionamentos sobre o passado a partir

do presente e a constante problematização. Surge a História das Mentalidades;

- **Na Nova História:** o respeito à narrativa literária, a eleição do cotidiano como objeto, a incorporação de outras abordagens, a problematização de documentos, o chamamento a sujeitos e a espaços excluídos, a interdisciplinaridade, a crítica contestatória e o destaque para o aspecto social. A *New History*, norte-americana, criada por Robinson na década de 1920, contemporânea à *Escola dos Annales*, veio a dominar a História Intelectual, sofrendo a concorrência da História das Idéias.

Se observarmos a pluralidade da Nova História, nela encontraremos a **História Cultural** que, para uns, trata-se uma nova vertente, nova corrente, novo campo ou novo setor, enquanto que, para outros, seria uma variação dos *Annales* ou da *New History*. De qualquer forma, ela surge timidamente e vem se destacando a partir dos trabalhos de Carlo Ginzburg, Roger Chartier e Edward Thompson, sendo caracterizada pela preocupação com as questões populares, valorização das estratificações e dos conflitos sócio-culturais e, pela recusa do conceito vago de mentalidades.

No seio do materialismo histórico, a preocupação com a História Social da Cultura tem tido muitos desdobramentos. A *Escola Inglesa do Marxismo* – com autores como Thompson, Eric Hobsbawam e Christopher Hill – especializou-se por exemplo em uma tríplice articulação entre a História Cultural, a História Social e a História Política. Seus trabalhos remontam à década de 1960. A renovação dos estudos culturais trazida pela escola Inglesa tem sido fundamental para repensar o Materialismo Histórico – particularmente para

flexibilizar o já desgastado esquema de uma sociedade que seria vista a partir de uma cisão entre infra-estrutura e super-estrutura. Com os marxistas da escola Inglesa, o mundo da Cultura passa a ser examinado como parte do “modo de produção”, e não como um mero reflexo da infra-estrutura econômica de uma sociedade (BARROS, 2004, p. 62).

Para Fontana⁷ no repensar do materialismo histórico “sobreviveu à crise o setor mais vivo do chamado ‘marxismo ocidental’, o que tinha como modelos homens do porte de Eric Hobsbawm, Cristopher Hill ou E. P. Thompson, enquanto alguns dos seus cultivadores experimentaram caminhos novos, sem abdicar dos seus princípios progressistas” Fontana cita Himmefarb⁸, segundo a qual “estes marxistas, embora tivessem deixado na sua maior parte o Partido Comunista depois de 1956, não haviam participado de atos de arrependimento como muitos dos seus colegas franceses, o que fazia com que continuassem sob suspeita”.

Fundador do valor da história “a partir de baixo”, usando a literatura como fonte para a história social e econômica, Edward Thompson foi⁹ e ainda é o historiador contemporâneo britânico mais conhecido fora da Inglaterra. Christopher Hill entende que sua influência mundial sobre os estudantes de História tem sido incalculável¹⁰. Na obra aqui enfocada, Thompson repete o procedimento metodológico, usado em outros trabalhos, de olhar de baixo para cima, como ele mesmo escreve: “...partida da experiência de humildes moradores das florestas...” (p. 17).

Vale destacar que as diversas corren-

tes e tendências marxistas influenciaram bastante sobre os rumos da História. Antes da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), tivemos o predomínio do critério gerencial na literatura, com a primeira geração de marxistas, como Plekhanov, Kautski, Mehering e Labriola. Depois, tivemos a segunda geração de marxistas, como Hilferding, Trotski, Lênin, Bukharin, Bauer e Rosa de Luxemburgo, corrente esta que tentou decifrar as leis fundamentais do capitalismo em seu estágio imperialista e produzir uma teoria política marxista.

Após 1918, assistimos a diferenciação entre o marxismo soviético e o marxismo do ocidente, num processo de lenta maturação do *marxismo ocidental*, que passou a ser percebido só depois de 1945, ou seja, em seguida a Segunda Guerra Mundial. Destacam-se os clássicos de Lukács e Gramsci, “em rota de colisão com o dogmatismo e empobrecimento teórico do marxismo típicos da Terceira Internacional”¹¹, e a teoria crítica da Escola de Frankfurt, com Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Borkenau, Neuman, Walter Benjamin e Jürgen Habermas, com produções que incidem sobre as perspectivas de uma nova História Cultural. Justamente Georg Lukács (1885-1971) e Antonio Gramsci (1891-1937), foram os teóricos que abriram trilhas na historiografia para uma História Cultural alicerçada nos fundamentos do materialismo histórico, caminho palmilhado por Thompson. Pertencente à linhagem da História Social Inglesa, Edward Thompson, “é mobilizado para alicerçar teoricamente as operações investigativas ao lado do filósofo-

fo alemão Walter Benjamin e do cientista social inglês Raymond Williams¹².

Marc Bloch e Georges Lefebvre demonstraram as possibilidades de uma história intelectual comprometida com a análise, ora dos grandes movimentos coletivos, ora das psicologias individuais. A eles seguiu-se a estrela de Fernand Braudel. A maioria dos “*annalistas*” – integrantes da Escola (revista) de *Annales*, da França – não era simpática à História das Idéias. Neste movimento, tomou força a História das Mentalidades. Havia neles a descrença quanto a validade da aplicação do método quantitativo à história intelectual.

A partir dos anos 70, dá-se uma inflexão com a adoção de pressupostos estruturalistas oriundos da filosofia, da lingüística e da etnologia que desembocará na autodenominada “Nova História”, a qual se converteu no pivô do atual debate teórico e metodológico no campo da História ao se contrapor à historiografia que vinha sendo praticada, seja na perspectiva tradicional à qual se atribuía a influência positivista, seja na perspectiva crítica de orientação marxista ou tributária da Escola dos *Annales* das fases lideradas por Lucien Febvre e Marc Bloch e, depois, por Fernand Braudel (SAVIANI, 1998, p. 11).

Falcon¹³ alerta para o considerável número de referências que marcam o período de 1960/70 a 1990/95, de consolidação da *História das Idéias*, em função de novas tendências então presentes na historiografia ocidental. Surgiu a *New Intellectual History* nos EUA e na Grã-Bretanha, a *História Social das Idéias* ou *História Sócio-cultural* na França e nos EUA, a *História das Mentalidades* na França, bem como a proposta de Chartier, de uma *His-*

tória Cultural, propostas estas confrontadas com os novos pensamentos dos pós-modernos.

A História Social surgiu como oposição à história tradicional – essencialmente política, episódica, linear e evolucionista –, buscando desenvolver seus próprios caminhos metodológicos, configurando cada vez mais as abordagens socioculturais, sobretudo por meio de sua aproximação com a Antropologia. Dessa “matriz” foi se delineando a História das Mentalidades, vista pela maior parte dos historiadores como o movimento impulsionador da História Cultural, tal como a conhecemos atualmente (FONSECA, 2003, p. 51).

Em decorrência da tradição de seguir modelos de sociedades consideradas mais evoluídas, assim, a História Cultural chegou ao Brasil.

Reconhecer o alto nível da pesquisa em história cultural atualmente feita no Brasil não significa eximi-la de críticas. É possível constatar, em vários trabalhos, um certo ecletismo teórico que vimos ser típico (...). Misturas de Ginzburg com Foucault, deste último com Thompson, nada disso é estranho a vários trabalhos realizados na pesquisa universitária brasileira. (...). Nada disso desmerece, porém, a vitalidade desse campo de estudos, tal como tem sido realizado no Brasil. (...). Sem prejuízo de outros campos de investigação histórica, vários deles também muito atualizados quanto aos métodos e referências teóricas, a história cultural veio para ficar (VAINFAS, 1997, p. 162).

Em novembro de 2000, no pronunciamento intitulado de “O Cultivo de uma Historiografia Engajada com a História e a Memória da Educação Brasileira”, a Prof^a Marta Maria de Araújo, da UFRN, falou ao do II Congresso Brasileiro de História da

Educação, promovido pela Associação Brasileira de História da Educação, apreciando a produção histórica da Educação a partir do conjunto dos resumos dos trabalhos apresentados no evento. Lembrou que

há de se reconhecer que a hegemonia da historiografia francesa, especialmente as contribuições de Roger Chartier, ainda prevalecem nos estudos da história da educação no Brasil. De toda maneira, como bem sabem os historiadores, o grande êxito da historiografia francesa dos *Annales* advém de sua abertura para o diálogo com as ciências sociais, sem perder o contato com o conhecimento histórico.

Não obstante, os resumos do II CBHE fornecem indícios suficientes do despontamento do interesse dos historiadores da educação pela historiografia inglesa, especialmente pelo pensamento de Edward Thompson, por oferecer noções e premissas capazes de alicerçar interpretações sobre movimentos sociais de resistências, comportamentos e hábitos comunitários, histórias de vida e experiências de instituições e de seus agentes sociais na organização da cultura. Geralmente, Edward Thompson costuma ser apresentado como pertencendo a uma linhagem da historiografia inglesa que combina a história social britânica (empirista) e marxismo (Vainfas, 1997).

Considerando o II CBHE como uma amostra do que está sendo produzido no campo da história da educação no Brasil, cabe afirmar que a atividade historiadora da educação brasileira continua demonstrando uma vitalidade extraordinária para inspirar pesquisa de objetos, temas e domínios de conhecimentos afinados com referenciais da história cultural e com o procedimento interdisciplinar (ARAÚJO, 2002).

Nos silêncios de Marx

Militante comunista, intelectual e ativista pelo desarmamento nuclear, Edward Thompson é considerado “pai da versão marxista da história cultural”, ele que, na Inglaterra, esboçou uma teoria para o estudo da cultura popular nos moldes marxistas. Sobre este “marxista tradicional”, como ele se considerava, ou “neo-marxista”, como alguns críticos das suas obras rotulam-no ainda hoje, Pesavento diz que

centralizando a crítica tanto no que considerava uma postura positivista de análise do marxismo, denunciando o viés economicista e mecanicista da análise, quanto no que chamou de idealismo althusseriano, em que a teoria desconsiderava ou prescindia da realidade empírica, Edward Thompson introduziu inovações nos planos da teoria, do método, da temática e das fontes a serem utilizados pela história. Mesmo mantendo uma análise classista, como seria de esperar dentro do marxismo, Thompson abandonou a clássica definição marxista-leninista, que identificava a classe pela posição ocupada junto aos meios de produção. Alargou o conceito, entendendo que a categoria deveria ser apreciada no seu fazer, no acontecer histórico, na sua experiência como classe. Cabia ao historiador surpreender os nexos entre pequenas alterações de hábitos, atitudes, palavras, ações, de atitudes que iam mudando ao longo do tempo. (...). O historiador passava a explorar, assim, os chamados silêncios de Marx, nos domínios do político, dos ritos, das crenças, dos hábitos. (PESAVENTO, 2003, p. 28-29).

No dizer de Pedro Benítez Martín, Thompson seguiu a Marx em sua concepção materialista da História, “pero eliminó algunos de los presupuestos ilustrados

proprios de la modernidad que Marx había heredado elevándolos a la más alta dignidad (moderna). Thompson no comparía las ambiciones cientificistas propias del siglo XIX que sudejeron a Marx; por este camino desarrolló alguns de su mejores críticas al marxismo" (1995, p. 11). Este crítico espanhol diz ainda:

Thompson puede ser considerado em certo sentido como um excelente seguidor de la teoría leninista de "torcer el bastón em sentido contrario", que supo adaptarse perfectamente a la coyuntura específica en la que escribió, sufriendo de esse modo sus consecuencias. Por um lado, su exceso de celo há deslizado em ocasiones peligrosamente su obra hacia el terreno del empirismo, el indeterminismo y aun el culturalismo. Pero además Thompson ha sucumbido con cierta frecuencia ante el mismo sectarismo doctrinal que él denunciaba, y en su obra son demonizados otros discursos radicales y revolucionarios con los que se debería haber dialogado (p. 12-13).

Nas atividades acadêmicas, mostramos que tem a História a função de, também, fornecer cientificamente à sociedade a explicação da sua origem e do seu desenvolvimento marcado por transformações. Também para isso, a História relaciona-se com as mais diversas disciplinas e ciências que também estudam o homem, como: Antropologia, Sociologia, Geografia, Economia, Filosofia e Etnologia, ou mesmo com sub-campos de outras áreas, em especial: Arqueologia, Linguística, Demografia, Genealogia, Heráldica, Numismática, Paleontologia, Diplomacia, Paleografia, entre outras. É o que fazem os historiadores seguidores da nova História Cultural. Num

dos capítulos do livro *Sobre História*, ao questionar se a História progrediu, Eric Hobsbawm menciona que:

Em essência, o que assistimos durante o século XX é justamente o que os historiadores ortodoxos da década de 1890 rejeitavam por completo: uma aproximação entre a história e as ciências sociais. É claro que a história não pode ser mais que parcialmente subordinada sob o título de uma ou talvez outra ciência social. Não que isso impeça alguns historiadores de se concentrarem em problemas que poderiam ser e também são abordados por, digamos, demógrafos ou economistas de orientação historicista. De qualquer modo, não impede. Claro que a aproximação não se dá apenas por um dos lados. Se os historiadores progressivamente recorreram a várias ciências sociais em busca de métodos e modelos explicativos, as ciências sociais progressivamente tentaram se historicizar e com isso recorreram aos historiadores (HOBSBAWM, 2002, p. 75).

Na introdução de "Senhores e Caçadores", Thompson mostra a preocupação pelo inicial questionamento, explicando que "Coloquei-me a tarefa de abordar por meio de fontes muitas vezes impróprias, as seguintes questões; ..." (p. 25) e enumera-as. Em *Os Annales: a Renovação Teórico-Metodológica e "Utópica" da História pela Reconstrução do Tempo Histórico* (1998), ao abordar as inovações trazidas à História pela Escola dos "Annales", como a valorização do problema, o historiador mineiro José Carlos Reis destacou que a grande renovação teórica propiciada pela reconstrução do tempo histórico pelos "Annales" foi a história-problema. Entende que ela veio-se opor ao caráter narrativo da história tradicional. Ela veio reconhecer a impossi-

bilidade de se narrar os fatos tal como se passaram. Reis reconhece que não há história sem teoria. A pesquisa histórica é a verificação de respostas-hipóteses possíveis a problemas postos no início. Nela, o historiador sabe que escolhe seus objetos no passado e interroga-os a partir do presente. Para ele,

o historiador escolhe, seleciona, interroga, conceitua, analisa, sintetiza, conclui. A partir da posição do problema, o historiador distribui suas fontes, atribui-lhes o sentido e organiza as séries de dados que ele terá construído. O texto histórico é o resultado de uma explícita e total construção teórica e não o resultado de uma narração objetivista [...]. A organização da pesquisa é feita pelo problema que a suscitou; este vai guiar na seleção dos documentos, na seleção e construção das séries de eventos relevantes para a construção das hipóteses.

Rompendo com a narração, a história tornou-se uma empresa teórica, que segue o caminho de toda ciência: põe problemas e levanta hipóteses e demonstra-as com uma documentação bem criticada e com uma argumentação conceitual rigorosa (REIS, 1998, p. 39).

Neste sentido, é apreciável a técnica empregada pelo historiador Edward Thompson, ao retratar os movimentos sociais e o cotidiano das classes populares inglesas do Século XVII em meio ao processo de industrialização¹⁴.

Como marxista, no método empregado na construção desta história, ele mantém o eixo econômico, mas não se atém apenas ao econômico, extravasa-o ao adentrar no eixo cultural, navegando sobre usos e costumes “naquela ilha e na-

quele tempo” (expressão dele, original, à página 355), valorizando tradições populares, alcançando atuais interpretações sobre direito e lei pesquisados. Não integra o “clube do uso do nós”, muito comum; usa a primeira pessoa do singular: “Eu acho, eu penso, eu entendo que..”. Não se limita a explicações em notas-de-rodapé, indo direto aos assuntos secundários ou complementares no corpo do texto, interagindo na simbiose entre a História e o leitor desta História produzida. Narra, analisa, comenta e critica o conteúdo das fontes.

A história conduzida por problemas e hipóteses, por construções bem elaboradas e explícitas, representou a mais profunda renovação teórica da história. O historiador mudou de posição e de disposição: se antes ele era proibido, em tese, de aparecer na pesquisa, o que é uma interdição impossível de ser cumprida, agora, ele é obrigado a “aparecer” e a explicitar a sua estrutura teórica, documental e técnica e o seu lugar social e institucional (REIS, op. cit.).

O historiador faz parte da História que ele constrói. Depois de abordar o assunto *O exercício da lei*, como que conversando com o leitor, Thompson pede licença para entrar no título *O domínio da lei*, justificando “...como os leitores deste estudo podem se sentir incitados a algumas reflexões gerais sobre o direito e as tradições britânicas, talvez possamos nos permitir a mesma indulgência” (p. 548). Num outro ponto, explicando-se ao leitor, ele expõe: “Nesse momento, entramos numa história que pode ser para sempre inescrutável, devido aos motivos torpes dos atores principais e à opacidade das fontes, e principalmente

de uma imprensa fortemente censurada. Contudo, o episódio ilustra claramente as operações da influência e dependência numa sociedade paternalista integrada..." (p. 225).

Depois de cinco anos de pesquisa, Thompson concluiu o texto de "*Senhores e Caçadores*"¹⁵ em abril de 1975. Em nenhum momento ele nega pertencer à tradição marxista, a ela referindo-se por diversas vezes, como aqui:

Ela (a lei) floresce na forma de um marxismo sofisticado, mas (em última instância) altamente esquemático, que, para nossa surpresa, parece brotar das pegadas daqueles que, entre nós, pertencem a uma tradição marxista mais antiga. Desse ponto de vista, a lei é por definição, e talvez de modo mais claro do que qualquer outro artefato cultural ou institucional, uma parcela de uma "superestrutura" que se adapta por si às necessidades de uma infra-estrutura de forças produtivas e relações de produção (p. 349).

José Honório Rodrigues escreveu¹⁶ que a História precisa olhar a floresta e não apenas as árvores, oferecendo uma interpretação generalizadora que ajude os vivos a compreender as raízes do presente. E nesta sua obra, Thompson diz que "...tive de começar pelo começo e reconstruir a administração da floresta em 1723. (...) Assim, mais uma vez, foi preciso reconstruir o contexto episcopal antes de se poder ver os Negros dentro dele" (p. 16). Este olhar para o todo da floresta e não apenas para as partes que a compõem, expressão tanto de Rodrigues como de Thompson, vem de encontro ao pensamento marxista, que indica a compreensão do singular a partir

da apreensão do universal. Busca-se a totalidade e se enfoca a universalidade do tema, disposto no campo maior, para alcançar a particularidade e analisar sua singularidade no campo restrito. Segundo Carlos Jamil Cury, "*a categoria da totalidade* justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa mais ampla" (Cury, 2000, p. 27).

Uma História deve ser *total*, da sociedade *total*, sob pena de não ser compreendida e se limitar a uma simples enumeração de fatos, números ou leis. A História, para ser *total*, deve não apenas enunciar fatos e acontecimentos, mas buscar as relações entre eles, desde as transformações econômicas às manifestações literárias, jurídicas ou mesmo artísticas. A História de um povo constitui um todo indivisível, sob pena de se transformar em mera divagação artística ou literária, sem nenhuma contribuição ao futuro desse povo (BASBAUM, 1957, p. 7).

As particularidades de Thompson

Em "*Senhores e Caçadores*", podemos apreciar visivelmente a técnica empregada por Thompson para produzir sua História. Dentre as muitas anotações que fizemos para seguir o raciocínio do seu método, destacamos algumas, sobre as quais discorremos.

Uso de inferências

Na exaustiva pesquisa empreendida, Thompson foi a fundo na busca de fontes históricas fidedignas, que ele revela, tanto no prefácio, como nas referências. Sobre elas, diz: “Cada fonte me levava a outra; mas também cada problema levou-se a outro” (p. 16). “O caráter e possíveis limitações deste estudo só podem ser entendidos à luz das fontes utilizadas e das curiosas ausências nelas encontradas” (p. 395).

A análise precedente dependeu em grande parte de um tecido complexo de inferências¹⁷, muitas vezes derivadas de evidências fragmentárias. A estrutura da explicação histórica oferecida depende parcialmente da lógica, e apenas parcialmente dos fatos. Algumas identificações podem estar erradas, embora eu duvide muito que esteja errada a identificação geral da composição social e do conflito. Poderiam se fazer mais identificações... (p. 143).

Mesmo assim, nem sempre as fontes revelaram tudo o que o historiador buscava. “Embora seja bastante, constantemente as fontes falham no ponto exato onde esperaríamos que revelassem mais dados sobre...” (p. 395). Daí porque recorreu às inferências.

Não considero o trabalho de inferência, a partir de fontes que os quantificadores chamam de literárias, como uma atividade historiográfica inferior. (...) ...a ausência de fontes prontas obrigou-me a procurar adiante evidências próximas, e esse capítulo de inferências e conjecturas custou-me mais semanas de pesquisa e mais semanas de trabalho para dispô-las em alguma ordem de qualquer outra parte do livro (p. 144).

Opinião própria

Quando ele coloca que “evitei, até o final do livro, qualquer descrição geral dessa sociedade que pudesse ter vindo a mim através das interpretações de outros historiadores” (p. 17), deixa claro porque ficou conhecido como polêmico, ao criticar obras de seus colegas com pontos-de-vista diferentes dos seus. Por exemplo, no capítulo nono, páginas 248-254, tratando da política da Lei Negra, Thompson não poupa críticas a Pat Rogers (autor de *The Waltham Blacks and The Black Act*, em 1974) sobre a sua interpretação dos acontecimentos deste mesmo tema, dizendo estar fugindo do perigo da “contaminação” de juízos de valor e interpretações de Rogers sobre os Negros.

Ficou internacionalmente famosa a polêmica de Thompson com Perry Anderson, autor de *Teoría, Política e Historia; un debate con Thompson* (Madrid: Siglo XXI, 1985), em debate público sobre os modelos para a construção da história da sociedade inglesa. Quando Anderson publicou *Origins of the present crises*, na revista *New Left*, Thompson respondeu com *The Peculiarities of the English*¹⁸. Em outro momento da sua vida, delineando duas tradições divergentes no marxismo, Thompson (da corrente do materialismo histórico), também irrompeu contra Althusser (da linha stalinista-estruturalista). Sobre a investida contra o formalismo teórico de Althusser e, defendendo a narrativa em História, assim Decca menciona Thompson:

Esta formalização do conhecimento histórico recebeu uma crítica violenta de um notável historiador inglês, E. P. Thompson,

um radical e polemista, muito afeito aos efeitos retóricos da argumentação. E não pensem que ele perdeu o seu tempo de bom polemista com adversários insignificantes. Julgou importante desmontar o edifício formalista de Althusser na análise da história, como também julgou decisivo abrir polêmica com Ronald Reagan, a respeito do desarmamento nuclear. Thompson, este marxista peculiar, que, segundo o *Citation Index*, é o historiador mais citado no século XX e está entre os 250 autores mais citados em todos os tempos, nunca deixou de lado os elementos expressivos da narrativa histórica, estava convencido dos efeitos de verdade sobre os eventos humanos mobilizados pelo uso inteligente da linguagem. Sabia muito bem que a linguagem é instituinte e que, portanto, a narrativa histórica não deveria desprezar esta sua dimensão construtiva. A história, para este historiador, é herdeira da narratividade, que, em sua forma textual e letrada, faz submergir a literalidade e a narratividade das tradições orais... (DECCA, 1998, p. 23-24).

Thompson tanto polemiza como concorda com outros autores. Aceita uma afirmativa sobre os negros da floresta, de Hobsbawm, por exemplo, quando diz que "Esses negros não são absolutamente bandidos sociais (na acepção de E. J. Hobsbawm) e tampouco rebeldes rurais, mas apresentam alguns traços de ambos os tipos. São florestanos armados..." (p. 77).

Sobre a lei:

A segunda parte da obra de Thompson é um verdadeiro "tratado" sobre direito e lei. A temática, complexa, para ser compreendida, precisa ser lida por inteira, como ele expõe. Excelente texto para interpretação por estudantes de Direito. Partes

do texto não explicam o todo. Mesmo assim, extraímos que:

A lei é nitidamente um instrumento da classe dominante *de facto*: ela define e defende as pretensões desses dominantes aos recursos e à força de trabalho – ela diz o que será propriedade e o que será crime – e opera como mediação das relações de classe com um conjunto de regras e sanções adequadas, as quais, em última instância, confirmam e consolidam o poder da classe existente. Portanto, o domínio da lei é apenas uma outra máscara do domínio de uma classe (p. 350).

E mais:

Mostrei neste estudo uma oligarquia política a forjar leis duras e opressivas, para servir aos seus interesses próprios. Mostrei juízes que, tanto quanto os bispos, estavam sujeitos a influência política, cujo senso de justiça era uma farsa e cuja interpretação das leis só servia para ampliar seu viés de classe intrínseco. Na verdade, acho que este estudo mostrou que, para muitos a elite dirigente da Inglaterra, as regras jurídicas eram um incômodo a ser manipulado e torcido da maneira que conseguissem, e que a lealdade de homens como Walpole, Hardwicke ou Paxtons à retórica da lei era, em larga medida, uma farsa. Mas disso não concluo que o domínio da lei em si fosse uma farsa. Pelo contrário, as restrições ao poder impostas pela lei parecem-me um legado tão considerável quanto qualquer herança transmitida pelas lutas do século 17 ao século 18, e uma realização cultural autêntica e importante da burguesia agrária e mercantil, com o apoio dos pequenos agricultores e artesãos". (...). Insisto apenas no ponto óbvio, negligenciado por alguns marxistas modernos, de que existe uma diferença entre o poder arbitrário e o domínio da lei. Devemos expor as imposturas e injustiças que podem se ocultar sob essa lei (p. 357).

Lembrando Robin Hood:

Voltando ao capítulo quinto, nele Thompson expõe o governo real simulado da floresta, com o “Rei John” eleito pelo povo. O líder seria a lendária figura do cidadão “Robin Wood”, atuante na Inglaterra antes da vigência da Lei Negra (p. 179-185). Aqui, onde se nota o uso da literatura como fonte, diz ele que

...tampouco há qualquer evidência quanto à identidade do rei John. As baladas de Robin Hood ainda passavam de boa em boca, mas esse Robin Hood de carne e osso retirou-se, talvez para alguma propriedade na floresta, para ser esquecido durante 250 anos, sem deixar atrás de si (até onde pudemos descobrir) nenhuma lenda, nenhuma lembrança popular, nem sequer uma canção” (p. 185).

Pela forma como produziu o livro, desmascarando os “*Senhores*” e relevando os “*Caçadores*”, resgatando o outro lado dos acontecimentos, Edward Thompson bem que poderia ser chamado de “o Robin Hood da historiografia moderna”, não pelo viés do mito da Floresta, mas pelo real da História.

A História pelo outro lado

Para melhor entender Thompson na produção de História precisaríamos, antes, mencionar extratos de outras obras suas, no mínimo, o livro “*Costumes em Comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional*” (São Paulo: Cia. das Letras, 1998), mais “*A Formação da Classe Operária Inglesa*”, nos seus três volumes (Rio: Paz e terra, 1987)¹⁹ e, ainda, “*As Peculiaridades dos Ingleses e Outros Artigos*” (Campinas: IFICH/

UNICAMP, 1998). Não muitas são as suas obras traduzidas para o português, em comparação à língua espanhola; em citações de autores espanhóis, encontramos menções a mais de vinte obras, entre livros e artigos em revistas, às quais não tivemos acesso por dificuldades aqui. Todavia, um amplo estudo biográfico dele ou uma análise de todas as suas obras, não é o objetivo do presente artigo²⁰.

É em “*Senhores e Caçadores*” que Edward Thompson mostra melhor sua forma de produzir História “vista de baixo”, numa estratégia de valorização dos feitos dos povos oprimidos (contra as atitudes dos opressores), dos dominados (contra os instrumentos usados pelos dominadores), aliando a narrativa à crítica para expor a corrupção política e o descontentamento popular na sociedade inglesa do século XVIII e desenvolvendo, ao mesmo tempo, uma interpretação diferente da lei e do direito. Por isso, recomendamos a leitura desta obra, não apenas a historiadores ou aficcionados por História, mas – principalmente – a professores, advogados, juristas, ambientalistas, ecologistas e legisladores – que encontrarão, a cada parágrafo, a exposição de fatos extensivos a uma realidade bem atual no nosso Brasil.

Em trabalho recente de doutoramento, Telmo Marcon faz referência à importância atual à história popular, entendendo-a como história cultural-popular, ou seja, construída a partir das experiências de grupos populares. Para ele:

Os sujeitos que tradicionalmente ficaram à margem das pesquisas históricas passam a ser valorizados em suas experi-

ências particulares, visto que o ponto de partida não é mais o universal e nem o dominante. Esta metodologia foi proposta e implementada por vários historiadores, merecendo destaque as pesquisas de Thompson, especialmente aquela sobre a Lei Negra. Esse trabalho é um bom exemplo de pesquisa orientada por uma concepção de história que trabalha na perspectiva dos grupos populares (MARCON, 2003, p. 31).

Conclusão

No seu texto, especificamente, Thompson pouco menciona a escola²¹ ou a educação “nesta ilha e naquele século”. Entretanto, com estilo diferente do habitual, ele alinhava um modelo, com teoria e método próprios, incomum, para – em tese – se historiar também a educação. É o que estamos tentando fazer no desenvolvimento da pesquisa para a nossa tese de doutoramento em História da Educação na UNICAMP, sob a batuta do Prof. Dr. José Luís Sanfelice, centrada na Região do Contestado e tendo por referência a Guerra do Contestado²², a partir do pressuposto de que “é inegável uma mudança no perfil da pesquisa em História da Educação no Brasil e a influência que a História Cultural tem tido nela”²³.

A pesquisa prende-se a uma tentativa de construir a *História da Educação no Contestado*, sem descuidar da sua vinculação a outros fenômenos – sociais, políticos, econômicos e culturais – e variáveis que contribuem para sua compreensão e que consideramos de fundamental importância para entendermos o processo educacional catarinense, paranaense e regional, uma vez que, nesta História, duran-

te a primeira parte do período estudado, a Educação serviu às oligarquias dos dois Estados como instrumento de dominação e, na segunda parte, às oligarquias catarinenses.

Com a pesquisa, estudamos a evolução histórica da Educação da Região do Contestado²⁴ a contar do Império, durante a Primeira República e a Segunda República – a coronelista e a populista – até por volta da Redemocratização de 1946, a partir de fontes originais, analisando as contradições entre as classes dominantes e dominadas, entre os interesses das oligarquias e as necessidades da população, e entre o uso do ensino para fins políticos e a busca da instrução para a inclusão e a ascensão social.

Mais especificamente pretendemos: investigar os registros históricos de alfabetização e escolarização do Estado do Paraná, relacionados ao Contestado Paranaense, bem como os dos municípios paranaenses da região, caso a caso, até o ano de 1917; transplantar para a História de Santa Catarina as informações sobre a Instrução Pública e a Educação praticada nas escolas confessionais dos núcleos coloniais, nas subvencionadas e nas particulares, atinentes ao território obtido do Paraná em 1917; estudar os aspectos evolutivos da Educação no Estado de Santa Catarina durante a República e as contradições existentes na Região do Contestado entre a minoria dominante e a maioria dominada, durante o coronelismo, o populismo e a entrada do neocoronelismo; e, associar os fatos relacionados à Instrução (oficial e comunitária) e às políticas

educacionais adotadas pelos respectivos governos, com as evidências concretas encontradas no dia-a-dia do passado das escolas públicas, as subvencionadas e as particulares.

Propositadamente, deixamos por último a menção a interessante abordagem sobre "*História da Educação e História Cultural*", feita por Thais Nivia de Lima e Fonseca²⁵, quando ela expõe sua visão sobre a História Cultural a partir de Roger Chartier e de Carlos Ginzburg (por ela citados, entre outros expoentes, como os autores identificados com as raízes da História Cultural), deixando de mencionar outros, como Eric Hobsbawm e, principalmente, Edward Thompson e, assim, sem destacar a ligação do inglês com a História Cultural e a possibilidade de se utilizar seus referenciais teórico-metodológicos em inovadoras produções em História da Educação. Eis o desafio de Thais:

A contribuição que a História Cultural, como campo dotado de aportes teórico-metodológicos, pode dar ao avanço da História da Educação está no descortinamento de dimensões ainda pouco exploradas, fora da escola e da escolarização, bem como a imposição corajosa de novos olhares sobre essa que é uma dimensão já tradicional. Urge (...) também um esforço de análise mais apurado sobre a produção em História da Educação que se proclama afinada com a História Cultural, movimento necessário para a reflexão crítica de nossa própria ação como historiadores. Que esse exercício de análise possa instigar tanto os que desejem se enveredar nos caminhos da História da Educação, quanto os que, já estando neles, sintam que é possível e necessário revitalizá-los (FONSECA, op. cit., p. 72).

Revitalizar caminhos da História da Educação com pressupostos da História Cultural no campo do Social e na vertente marxista, conforme instrui Edward Thompson – e ele mostra isso ser possível nos moldes de "*Senhores e Caçadores*" – trabalhando na perspectiva dos grupos populares, geralmente formados por segmentos de dominados, assim valorizados, é um atraente desafio!

Notas

¹ Professor na Universidade do Contestado – Campus de Caçador (SC). Graduado em História. Mestre em Educação. Doutorando em História da Educação na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

² THOMPSON, Edward Palmer. *Senhores e caçadores*. A Origem da Lei Negra. Trad. Denise Bottmann. 2 ed. Col. Oficinas da História. Rio: Paz e Terra, 1997.

³ Vale a pena conhecer este instrumento do Estado para a defesa da propriedade britânica, a "Lei Negra de Waltham" na íntegra, disposta neste livro como apêndice, entre as páginas 363 e 373. Não apenas porque esta lei foi o alvo de Thompson, mas, também, porque ela revela uma outra faceta da sociedade inglesa, pouco conhecida entre nós.

⁴ HOBBSBAWN, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002, p. 97.

⁵ Indicamos, por exemplo, a leitura de WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1969, e de MARTÍN, Pedro Benítez. *E. P. Thompson y la historia*. Un compromiso ético y político. Madrid: Talasa, 1995.

⁶ Já expomos estas características em *Uma nova História para o Contestado*. Caçador: UnC, 2004.

⁷ FONTANA, Josep. *História depois do fim da História*. Trad. Antonio Penalves Rocha. Bauru (SP): Edusc, 1998, p. 13.⁸ HIMMEFARB, Getrude. Apud FONTANA, Josep, op. cit.

⁹ Thompson faleceu em 1993, aos 69 anos de idade.

¹⁰ HILL, Christopher, na introdução de *As Peculiaridades dos ingleses e outros artigos*, p. 3.

¹¹ FALCON, Francisco. *História das Idéias*. In *Domínios da História*. Rio: Campus, 1997, p. 108.

¹² Ver a conferência *O Cultivo de uma historiografia engajada com a história e a memória da educação brasileira*, da Prof^a Dra. Marta Maria de Araújo, da UFRN, no 2º Congresso Brasileiro de História da Educação, da Associação Brasileira de História da Educação (SBHE) em novembro de 2002.

¹³ FALCON, Francisco, op. cit., p. 103.

¹⁴ Ver: THOMPSON, Edward. *A formação da classe trabalhadora na Inglaterra*.

¹⁵ Título original: "Whigs and Hunters".

¹⁶ Ver: RODRIGUES, José Honório. *História e historiadores do Brasil*. 1965, p. 14.

¹⁷ Inferência: É uma indução. É admissão da verdade de uma proposição que não é conhecida diretamente, em virtude da ligação dela com outras proposições já admitidas como verdadeiras.

¹⁸ Ver: THOMPSON, Edward. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Trad. Antonio Luigi Negro e Sérgio Silva. 3. ed. revista e ampliada. Col. Textos Didáticos n. 10, v. 1. Campinas: IFICH, Unicamp, jan. 1998. A primeira parte, das quatro que compõem a publicação, também ficou conhecida como "A Miséria da Teoria" (Rio: Zahar, 1981).

¹⁹ Crítico da ideologia dominante, Edward Thompson é mais conhecido no Brasil pela obra "Formação da classe operária inglesa", pois, nos três livros que a compõem (I - A árvore da liberdade, II - A maldição de Adão e III - A força dos trabalhadores), marcou a historiografia social contemporânea, recriando as experiências de vida dos trabalhadores ingleses e mostrando que esta classe operária tomou parte ativa na sua própria formação. A obra foi publicada originalmente na Inglaterra em 1963, consagrando Thompson como grande historiador.

²⁰ Sugerimos, por exemplo, a leitura de Artigo *Fragments de um possível diálogo com Edward Palmer Thompson e com alguns de seus críticos*, do Prof.

Sidnei Munhoz, publicado na Revista de História Regional. Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 153-185, inverno. Pode ser acessado no endereço: www.rhr.uepg.br/v2n2/sidnei.htm.

²¹ Por exemplo, à página 55, ele menciona a existência de uma "escola de caridade" em Windsor só ao tratar do pároco Waterson.

²² Conflito que aconteceu entre 1913 e 1916, envolvendo, de um lado, a população sertaneja (cabocla) e, do outro, forças militares e civis. A História considera que foi um destacado evento histórico, resultante da revolta da população regional à ordem vigente, ou seja, uma insurreição da população cabocla contra os governos do Paraná e de Santa Catarina.

²³ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da educação história cultural. In: VEIGA, Cynhiah Greive, FONSECA; Thais Nivia de Lima e. (org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 61.

²⁴ O "Território Contestado" compreende toda a área geográfica no tempo presente integrante das regiões Sul e Sudoeste do Estado do Paraná e do Norte e Oeste do Estado de Santa Catarina, objeto da "Questão de Limites", tendo por fronteiras: ao Norte, os rios Negro e Iguçu; ao Sul, os rios Canoas e Uruguai; a Leste, ora a Serra Geral, ora o Rio Canoas, o Rio Timbó, o Rio do Peixe ou o Rio Marombas; e a Oeste, a Argentina. Já a "Região do Contestado" é a área geográfica localizada dentro do Território Contestado, hoje no Centro-Oeste do Estado de Santa Catarina, habitada pelo Homem do Contestado, onde ocorreu a Guerra do Contestado, limitada: ao Norte, pelos rios Negro e parte do Iguçu; ao Sul, pelos rios Canoas e parte do Uruguai; a Leste, pela Serra Geral; e a Oeste, pela Serra da Taquara Verde e pelo Vale do Rio do Peixe.

²⁵ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. op. cit., p. 72.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Marta Maria de. *O Cultivo de uma historiografia engajada com a história e a memória da educação brasileira*. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal: Associação Brasileira de História da Educação (SBHE), 2002.

BARROS, José D'Assunção. *O campo da História*. Especialidades e Abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

BASBASUM, Leôncio. *História sincera da República*. Das Origens até 1889 (Tentativa de Interpretação Marxista). Rio: São José, 1957.

BURKE, Peter. *Variedades de história cultural*. Rio: Civilização. Brasileira, 2000.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da história*. Ensaios de teoria e metodologia. Rio: Campus, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DECCA, Edgar Salvadori de. Questões teórico-metodológicas da História. Narrativa e História. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luís (org.). *História e história da educação*. Campinas: Autores Associados/Histedbr, 1998, p. 19-24.

FALCON, Francisco. História das déias. In *Domínios da História*. Rio: ampus, 1997.

FONTANA, Josep. *História depois do fim da história*. Trad. Antonio Penalves Rocha. Bauru: Edusc, 1998.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre História*. Trad. Cid Knipel Moreira. 5 reimpressão. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

MARCON, Telmo. *Memória, história e cultura*. Chapecó: Argos, 2003.

MARTÍN, Pedro Benítez. *E. P. Thompson y la historia*. Un compromiso ético y político. Madrid: Talasa, 1995.

MUNHOZ, Sidnei. Fragmentos de um possível diálogo com Edward Thompson e com alguns de seus críticos. *Revista de História Regional*, v. 2, n. 2, inverno 1997. Disponível em: www.rhr.uepg.br/v2n2/sidnei.htm.

NUNES, Clarice & CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. *Cadernos ANPED*, n. 5, set. 1993, p. 7-64.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História cultural*. Col. História & Reflexões. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

REIS, José Carlos. Os Annales: a renovação teórico-metodológica e "utópica" da história pela reconstrução do tempo histórico. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luís (org.). *História e história da educação*. Campinas: Autores Associados/Histedbr, 1998, p 25-40.

RODRIGUES, José Honório. *História e historiadores do Brasil*. São Paulo: Fulgor, 1965.

SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Iudinei e SANFELICE, José Luís (org.). *História e história da educação*. Campinas: Autores Associados/Histedbr, 1998, p. 11.

THOMÉ, Nilson. *Uma nova história para o contestado*. Caçador: UnC/Museu do Contestado, 2004.

THOMPSON, Edward Palmer. *Senhores e caçadores*. A origem da Lei Negra. Trad. Denise Bottmann. 2 ed. Col. Oficinas da História. Rio: Paz e Terra, 1997.

THOMPSON, Edward. *A formação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Col. Oficinas da História. v. I, II e III. Rio: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Trad. Antonio Luigi Negro e Sérgio Silva (org.). 3 ed. revista e ampliada. Col. Textos Didáticos n. 10, v. 1. Campinas: IFICH, Unicamp, jan. 1998.

THOMPSON, Edward. *Costumes em comum*. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*, a pesquisa qualitativa em educação. 1987.

VEIGA, Cynhyia Greive; LIMA E FONSECA, Thais Nivia de. (org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1969.

Recebido em 06 de agosto de 2004.

Aprovado para publicação em 07 de outubro de 2004.

Usos da Biblioteca por estudante de Educação Superior

Ivanilson Bezerra da Silva*

Luiz Percival Leme Britto**

* Teólogo. Graduando em Pedagogia na Uniso.
e-mail: rev.ibs@ibest.com.br

** Professor do Programa de Pós-graduação da Uniso. Presidente da Associação de Leitura do Brasil.
e-mail: luis.britto@uniso.br.

Resumo

O estudante de Ensino Superior passa por várias estratégias de aprendizagem durante o processo de formação acadêmica. Porém, delimitou-se neste trabalho a atenção ao uso da Biblioteca como estratégias de construção do conhecimento e espaço interdisciplinar capaz de contribuir para uma prática educacional de ensino e pesquisa. Neste sentido, tem como preocupação central analisar os modos como o estudante de Educação Superior usa a biblioteca e o efeito disto em sua formação. Os dados foram estruturados conforme resultados do questionário aplicado a alunos do curso de Pedagogia da Universidade de Sorocaba.

Palavras-chaves

Biblioteca Universitária; estudante de ensino superior; hábito de estudo.

Abstract

A university student goes through various learning strategies during his academic training. However, in this study, attention is focussed on the use of the library as a strategy for the construction of interdisciplinary knowledge capable of contributing to an educational practice based on investigation. In this way, our central concern is the analysis of how students utilize the library and the effect that it may have in their formation. The data were collected with the use of questionnaires, interviews and direct observation of pedagogy students in the University of Sorocaba.

Key Words

University Library, university student, habits of study

O presente artigo faz parte de um macro-projeto de pesquisa, desenvolvido na Universidade de Sorocaba, que visa *investigar compreender as estratégias de aprendizagem em atividades de estudos por estudantes universitários*.

A partir desta idéia propõe-se analisar: *como o estudante universitário usa a Biblioteca e o efeito disto na sua formação*. Portanto, a pesquisa elaborada, insere-se num contexto de investigação sobre hábito de estudo. Esta compreensão nos remete para o universo bibliotecário, que supõe um lugar em que o estudante de Ensino Superior desenvolva hábitos de estudo e realize pesquisa.

A relevância do problema é evidenciado à medida que se compreende que o conhecimento não somente se constrói no espaço interativo da sala de aula, mas também, dentro do espaço científico-social maior que é a instituição e as relações que nela se estabelecem.

Destaques-se que este trabalho tem escopo limitado, restringindo-se a um perfil de Curso superior – os dados foram colhidos em uma universidade comunitária, de perfil regional¹.

Além disso, Deve-se considerar as enormes transformações por que passa o Educação Superior no Brasil, em função das mudanças no modo de produção e acumulação do capital e do significativo crescimento do nível médio da escolaridade do brasileiro nos últimos 25 anos, o que implicou a necessidade de o trabalhador investir em sua formação escolar para poder buscar a posição no mercado de trabalho.

Finalmente, compõe este quadro a

advertência de Silva Jr. e Sguissardi (2001) de que não há efetivamente investimento em pesquisa e construção de conhecimento na maior parte das Instituições de Ensino Superior no Brasil, prevalecendo a pesquisa limitada a algumas IES estatais, as quais encontram cada vez mais dificuldades de manter seu nível de atuação.

São muitos os estudos atuais sobre universidade que apontam o caráter mercantilista que ela vem adquirindo (cf. Bittar 2002; Silva JR. E Squisardi 2001; Catani 2002; Chauí 2001; Britto 2003; Castanho 2002, entre outros). Este caráter tem sido construído em função das políticas educacionais estabelecidas nos últimos anos. Segundo a maioria dos estudos, a universidade vem deixando de ser agência de construção crítica do saber, para ser agência de produção de mão de obra qualificada para o mercado econômico.

Tal constatação demonstra que o crescimento estrondoso do Ensino Superior privado não implicou avanço na pesquisa nem e uma política pedagógica eficiente e apropriada aos segmentos sociais que vieram sendo incorporados à Educação Superior.

A questão central deste trabalho fundamenta-se em duas questões: 1. Por que é difícil estabelecer um comportamento acadêmico-científico apropriado, em particular em IES periféricas? e 2. Quais são e de onde vêm as dificuldades de estudar, ler e produzir do estudante de Ensino Superior?

A resposta à primeira pergunta seria a de que o estudante de Educação Superior divide seu tempo de formação com outros afazeres, como, por exemplo, o traba-

lho, limitando-se a estar na faculdade no tempo-aula. Espera-se que o estudante de nível superior possa ter uma experiência acadêmica que o capacite para aplicar seu conhecimento. Neste sentido, a sala de aula não pode ser o único ou privilegiado espaço de formação.

Parte-se do pressuposto que o conhecimento é uma construção social. Neste sentido, compreende-se que o conhecimento é construído à medida que o sujeito interage com o seu meio social e cultural. Dois autores importantes podem ser evocados para justificar esta afirmativa. Em primeiro lugar, temos as contribuições de Vigotsky, para quem, segundo Oliveira, “o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana” (Oliveira 1997, p. 14).

O ser humano não está isolado. É parte integrante de um processo histórico-social. Então, sua relação com o mundo é uma relação mediada. Vygotsky diferenciou dois elementos mediadores: os instrumentos e o signos. A mediação é um processo que o sujeito sofre em sua relação social, resultando da maneira que internaliza o que ocorre no mundo à sua volta.

É através da relação interpessoal concreta com outros homens que a pessoa interioriza as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (Oliveira, 1997, p. 38).

Britto, referindo-se do pensamento de Vigotsky, afirma que

a aprendizagem é vista como um processo impregnado pelas formas culturais e que tem lugar num contexto de relação e de comunicação interpessoal. Ao dar destaque ao papel do outro como mediador entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento, Vygotsky salienta o papel da escola – e, especificamente, do professor no processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano. A escola e ao professor, enquanto agentes sociais, cabe o papel de criar condições para que se produza uma interação construtiva entre aquele que aprende e o objeto de conhecimento (2002, p. 6)

Outro fator relevante a considerar são as capital cultural herdado pelo estudante universitário em seu contexto sócio-familiar. Para Bourdieu (2002, p.5), o desempenho ou sucesso escolar do aluno não está relacionado ao seu potencial individual, mas ao seu contexto histórico social, para ser mais específico à sua origem social.

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes de frações de classe (Bourdieu, 2002, p.73). Bourdieu nota diferença significativa nas oportunidades de trabalho em função das disposições sociais. Os privilegiados pelo capital cultural tiveram fácil acesso profissional, comparativamente aos que não tiveram esta oport-

tunidades e se viram obrigados a submeter-se a trabalhar em profissões pouco privilegiadas.

Na sociologia de Bourdieu, o indivíduo, conforme a análise de Cláudio Nogueira e Maria Alice Nogueira (2002, p.7): "é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação da voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído."

O uso da biblioteca

A Biblioteca constitui o maior espaço interdisciplinar da Universidade, tendo importante papel informacional (Campello, 2002, p.10). Não estamos falando no livro somente como instrumento capaz de influenciar a formação do estudante, mas de um conjunto interdisciplinar de informação no espaço da Biblioteca que pode trazer benefícios para a formação acadêmica.

Parte-se da idéia de que há um estereótipo comportamental acadêmico na vida universitária, que seria a obrigatoriedade do uso da biblioteca. Cabe, contudo, indagar: O que leva realmente o estudante universitário à Biblioteca? É a curiosidade acadêmica? É a necessidade intelectual? É a obrigatoriedade escolar? É o comportamento individual?

Quando falamos do perfil do estudante universitário, pressupomos que este seja um sujeito "letrado", que passou pelos vários níveis de escolarização. Isto implica dizer que é adquiriu certo grau de autonomia e participação social e que tenha ha-

bilidades intelectuais que o ajudem a se posicionar na história e no universo acadêmico. Em outras palavras deveria apresentar um alto nível de alfabetismo, entendido como o estado ou a condição de quem interage com diferentes discursos, saberes e comportamentos articulados em função da cultura escrita. Quanto maior for o nível de alfabetismo, maior será a frequência de manipulação de textos, a de realização de leitura autônoma, a interação com discursos menos contextualizados ou mais autorreferidos, a convivência com domínios de raciocínio abstrato, a produção de textos para registro, comunicação ou planejamento. Enfim, maiores serão a capacidade e as oportunidades do sujeito de realizar tarefas que exigem monitoração, inferências diversas e ajustamento constante.

O uso da Biblioteca pelo estudante de ensino superior está diretamente relacionado aos referenciais acima apresentados. Ao dispor deste recurso, o sujeito teria acesso a um conhecimento diferente daquele que encontra no espaço-aula. Porém, o uso meramente periférico, complementar ao que se faz em classe, trará pouco benefício, provavelmente solidificando a falta de habilidade de uso de mecanismos formais da cultural.

O que se está postulando é que simplesmente estar na biblioteca não torna o aluno um pesquisador. A diferença está na maneira de utilizar os produtos culturais de forma crítica, autônoma e criativa. Subtende-se que o uso da Biblioteca pode ser um hábito específico de estudo e produção de trabalho do universitário. Esta relação pode produzir um conhecimento acadêmico mais

criativo e crítico, pois o levaria a um universo cultural interdisciplinar mais amplo e diversificado. A Universidade pode ser um veículo que colabore na construção do conhecimento do estudante. Pode motivar a pesquisa, desenvolvendo aquilo que os pesquisadores vem chamando de ensino-pesquisa (Castanho, Balzan, Lima, Veiga 2002). Para isso, não basta a iniciativa de motivar o estudante a ser um pesquisador. Faz-se necessário analisar este tem esta habilidade, observando se ele desenvolveu esta habilidade no decorrer do seu processo de alfabetismo.

O pensador italiano Antonio Gramsci propõe uma visão muito relevante a respeito da educação:

Assim, escola criadora não significa escola de inventores e descobridores; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um 'programa' predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se podem descobrir verdades novas... Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais, é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para orientação profissional (1985, p. 125).

Na universidade, o aluno está inserido num contexto formativo que não se re-

duz à sala de aula. Seria de esperar que ele tivesse várias oportunidades intelectuais e culturais fora do espaço-aula, tendo contato com atividades formativas tais como: estudo em grupo, pesquisa científica, palestras, semana cultural, teatro, orientações acadêmicas, biblioteca, Internet, atividades políticas e outras.

Por estas e outras razões, a Universidade tem um papel relevante na construção do conhecimento e na formação cultural do aluno. Ela não se restringe à sala de aula. Ela vai além deste micro-universo cultural e de formação intelectual. O problema é que quase sempre, o aluno restringe sua vida acadêmica à sala de aula. Seu comportamento não vai além daquilo que é exigido pelo professor. Há professores e não são poucos, que limitam e restringem o aluno a ousar outros vãos no universo acadêmico, pois estes passam a maior parte do seu tempo dentro da sala de aula.

Vejamos o pensamento de Pedro Demo a respeito da pesquisa:

Importante é distinguir entre pesquisa como princípio científico e como princípio educativo. Estou trabalhando aqui sobretudo o segundo sentido, porque se trata de propedêutica básica, não de atividade profissional da pesquisa. Quer dizer, estou propondo pesquisa como estratégia fundamental de aprendizagem reconstrutiva e de gestação da autonomia do sujeito, para que possa produzir conhecimento do qual seja a referência central (Demo, 2000, p. 94).

A elaboração própria torna-se, então, atividade estratégica, em primeiro lugar porque reflete a capacidade reconstrutiva, de onde surge o impulso para a autono-

mia. O que não se elabora, fica ainda fora, adere por imitação, ou seja, não entra. Neste sentido, elaboração própria é a base da aprendizagem ativa, através da qual o aluno tenta, sob a orientação do professor, fazer-se autor, ter idéias próprias, argumentar com autonomia, entrar em polêmicas com capacidade de argumentar, propor projetos próprios.

A pesquisa

Limitamo-nos, neste primeiro momento, a pesquisar o curso de Pedagogia da Universidade de Sorocaba, que trata-se de uma Universidade comunitária, de caráter regional. Tal proposta de pesquisa foi desenvolvida com estudantes da Universidade de Sorocaba do curso de Pedagogia do 2º Período, 5º Período e 6º Período, totalizando 45 alunos, sendo que 27 deles pertencem ao 2º período, 9 alunos pertencem ao 5º e 9 deles pertencem ao 6º período. Os alunos do 2º período estudam de manhã. Os dos 5º e 6º período estudam à tarde. Os alunos do 5º e 6º período formam uma só turma.

Para fazer o levantamento empírico, foram aplicados dois questionários. O primeiro objetivou caracterizar o perfil do estudante universitário em seu contexto familiar, econômico e social. O segundo objetivou caracterizar seu comportamento no uso da biblioteca. O questionário foi aplicado com a aquiescência dos professores. A priori, foi feita uma explicação das perguntas contidas no questionário. Porém, mesmo realizando este procedimento houve respostas prejudicadas pela incom-

preensão, ou talvez, por não serem as questões suficientemente claras.

Análise do questionário

Neste primeiro momento, é válido reconstruir o perfil social dos alunos analisados. Os dados obtidos foram através da aplicação de um questionário contendo 15 questões. Esta parte do trabalho está estruturada da seguinte maneira. Na primeira parte, temos o objetivo de caracterizar o perfil do estudante universitário: estado civil, renda familiar, grau de escolaridade dos pais e o grau de escolaridade deles. Na segunda parte, o objetivo é mostrar os dados obtidos da relação aluno – biblioteca.

A maioria dos estudantes são casados. 99% são mulheres, uma característica própria do curso de Pedagogia. A renda familiar gira em torno de 6 a 10 salários mínimos. Apenas 3,5% dos alunos do 2º período afirmam ganhar mais de 20 salários mínimos. 50% dos alunos do 5º período afirmam ganhar de 11 a 20 salários. Isto mostra que os estudantes analisados enquadraram num grupo social de classe média baixa.

Em relação à escolaridade dos pais, obtivemos os seguintes resultados: 7% dos alunos do 2º período afirmam que seus pais fizeram pós-graduação. Em relação aos pais dos alunos do 5º período, 14,2% afirmam que seus pais têm pós-graduação. Em relação aos pais dos alunos do 5º período 37,5% não foram à escola e 37,5% completaram a 4ª série do ensino fundamental.

O índice de pais que cursaram ensi-

no superior é baixo nas três turmas analisadas. No 2º período, 13% apenas cursaram o ensino superior. No 5º período, 12,5% fizeram o curso superior. Na turma do 6º período, não há apontamentos. Uma fato nos chama atenção. No 6º período 14,2% de pais fizeram pós-graduação. Um fator relevante à presente pesquisa é que os pais das três turmas apresentam baixa escolaridade.

Vejamos os dados concernentes ao grau de escolaridade das mães. No 2º período apenas 3,5% das mães não foram à escola; no 5º período 25%. No 2º período, 20 % não completaram a 4ª série do ensino fundamental. No 5º período, 12,5% não completaram este nível de ensino e 28,5% do 6º período não completaram. Apenas 23% das mães dos alunos do 2º período completaram o ensino médio, contra 28,5% das mães dos alunos do 6º o período.

O que se observa é que o grau de escolaridade dos pais dos alunos analisados é baixo. Isto impõe duas considerações: a realidade histórico-cultural dos alunos universitários analisados é fator determinante nas habilidades culturais e acadêmicas deles; e os alunos oriundos de contexto histórico-familiar de baixa escolaridade demonstram mais dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Hipoteticamente, quanto maior a escolaridade de uma pessoa, mais habilidades sociais, pessoais, culturais e acadêmicas ela terá. Podemos dizer que quanto mais alfabetizada for a pessoa mais capaz ela será de se situar no seu contexto social e cultural (Ribeiro, 2003). A comparação do nível de escolaridade dos pais com os o

nível de escolaridade dos alunos analisados representa um salto gigantesco. De certa forma, tais alunos, oriundos de contexto familiar de baixa escolaridade, representam parcela significativa de nossa amostra.

Sendo baixa a escolaridade dos pais, pressupõe-se que eles pouco investiram na formação cultural dos seus filhos. É possível afirmar que, segundo (Bourdieu, 1998), quanto mais escolaridade uma pessoa tem, maior serão suas habilidades com os bens culturais. Isto significa dizer que a escolaridade é fator determinante nos hábitos culturais de qualquer pessoa. Em outras palavras, quanto mais maturidade intelectual uma pessoa tiver, sua geração terá mais oportunidades de compreender a importância dos bens culturais.

Vejamos em seguida a origem acadêmica dos estudantes analisados. A maioria dos alunos analisados, em média geral 80%, é oriunda da escola pública. A formação acadêmica influencia em muito as habilidades dos alunos. É de esperar que quanto maior o acesso aos processos de formação cultural, quanto maior a alfabetização e o alfabetismo da pessoa, maior será sua capacidade de se inserir numa sociedade cultural de cultura escrita.

É certo que as escolas privadas, por atender uma clientela hipoteticamente diferenciada e com maiores recursos procuram maneiras de oferecer um ensino de melhor qualidade, dado caráter extremamente competitivo do capitalismo contemporâneo. Em contrapartida, as escolas públicas, que dependem exclusivamente das iniciativas governamentais, estão produzindo alunos numa situação de plena desi-

gualdade, ainda que se reconheça o esforço de muitos educadores em praticarem uma educação de qualidade. Chamamos esta desigualdade de desigualdade cultural.

Com este perfil dos alunos analisados, passemos para o segundo aspecto da pesquisa, que se refere ao uso que estudante universitário faz da Biblioteca. Esta segunda parte tem como objetivo caracterizar a postura do estudante universitário diante da biblioteca.

Atualmente, a questão em torno da leitura tem sido muito discutida. Galvão (2003), em estudo comparativo de escolaridade e alfabetismo entre gerações distintas, revela que 63% dos entrevistados tiveram pais que não liam e 72% mães que não liam. Consta-se, desse modo, um grau de reprodução no que se refere aos usos da leitura e da escrita, entre as diferentes gerações: quanto maior o nível de alfabetismo do entrevistado, mas provavelmente teve pais e mães que sabiam ler – e ler bem. (Galvão 2003:128).

É inquestionável que existe relação muito forte entre o grau de escolaridade dos pais com o grau de escolaridade dos alunos analisados. Neste sentido, a atual pesquisa corrobora com os estudos em torno do assunto. Pra Batista, “ as famílias dos docentes pouco dotadas de capital cultural, particularmente pouco dotadas dessas competências, disposições e crenças que constituem um leitor, não podem elas mesmas transmiti-las a seus membros. (Batista 1998, p. 35).

Pode-se dizer que as estratégias familiares para a reprodução do capital cultural não acontecem, ou acontece menos

intensamente, nas famílias de pouco capital cultural. Cabe perguntar: A relação aluno e biblioteca seria norteadada pela sua herança cultural?

Os dados obtidos mostram que o aluno universitário frequenta a biblioteca. No 2º período, 70% afirmam que usam a biblioteca com frequência. Dos alunos do 5º período, 75% afirmam que usam a biblioteca com frequência. Em relação ao 6º período, 52,2% utilizam a biblioteca com frequência. Em comparação aos outros períodos, o 6º período demonstrou que sua frequência à biblioteca é inferior, um resultado no mínimo estranho, já que era de esperar que quanto maior for escolaridade do estudante, maior seria sua participação nos mecanismos capazes de ajudá-lo em sua formação.

Quando ao modo de uso biblioteca: (sozinho ou em grupo), do 2º período, 53,3% afirmaram que vão sozinhos à Biblioteca e 30% vão em grupo. Do 5º período, 62,5% dos alunos afirmaram que vão sozinhos à biblioteca e 25% vão em grupo. Do 6º período, 71,4% afirmaram que vão sozinhos à biblioteca. Se fizermos uma comparação com a tabela 6, observa-se que a frequência dos alunos analisados à biblioteca está relacionada ao próprio horário de estudo. Apenas 10,2% dos alunos do 2º período afirmaram que utilizam a biblioteca à noite, ou seja, fora do horário de sala de aula. A biblioteca é utilizada durante o período de estudo. Parece que existe da parte do professor a preocupação em utilizar os recursos da Biblioteca como estratégia de ensino. Este dado sugere também que a relação do estudante com a univer-

sidade tende a se limitar ao tempo de aula, sem outras vivências acadêmicas, à exceção daqueles que fazem estágio ou iniciação científica.

Os estudantes analisados demonstraram que o estudo individual é um hábito mais freqüente no contexto universitário. Apesar de representar uma estratégia acadêmica, o estudo individual priva o aluno universitário de manter uma relação dialógica mais intensa no processo de ensino-aprendizagem com os demais.

Quanto ao tempo de uso da biblioteca. Dos alunos do 2º período, 23,5% afirmam que usam a biblioteca durante 30 minutos, 43,5% afirmam que utilizam a biblioteca mais de uma hora. Dos alunos do 5º período, 37,5% utilizam a biblioteca mais de uma hora, enquanto que 26,5% dos alunos do 6º período utilizam mais de uma hora. Estes dados que os alunos do 2º período têm freqüência maior e utilizam por mais tempo a biblioteca. 62,5% dos universitários do 5º período freqüentam mais de uma vez na semana a biblioteca. Em relação ao 6º período, a pesquisa revelou que 28,6% freqüentam a biblioteca mais de uma vez na semana. Outro dado interessante é que 30% dos estudantes do 2º período afirmam que vão à biblioteca somente quando solicitados.

Pode-se pressupor pelo menos três possibilidades: os 5º e 6º períodos utilizam a biblioteca apenas para retirar livros; os 5º e 6º período utilizam a biblioteca apenas para fazer consultas bibliográficas; 3) os estudantes não têm verdadeira compreensão da importância da biblioteca para sua formação acadêmica e intelectual, uma vez

que a maior parte afirma que a biblioteca é um veículo capaz de ajudá-la em sua formação. Então, por que a freqüência não corresponde com o valor que dão à biblioteca?

Pode-se postular que, apesar da importância biblioteca na sua formação, o uso que o estudante faz dela está aquém de capacitá-lo, uma vez que sua freqüência parece estar meramente relacionada a consultas bibliográficas ou a empréstimos de livros para fotocópias. Isto sugere que é consistente a tese de que a cultura acadêmica se sustenta em utilizar a fotocópia de partes de livros para realização de trabalhos ou de estudos direcionados por professores. Esta cultura da não aquisição de livros pode ser alimentada pelos próprios professores, que selecionam textos de diversos livros com a finalidade de expor sua disciplina, o que implicaria uma metodologia bastante praticista e disciplinar.

Dos alunos do 6º período, 28,6% afirmam que usam a biblioteca raramente, 14,2% afirmam que utilizam a biblioteca somente quando solicitados, e 28,6% afirmam usar a biblioteca uma vez na semana. São índices muito baixos para o nível de escolaridade.

Em relação ao que o estudante lê na biblioteca, o suporte *livro* foi o mais destacado: 66,5% dos alunos do 2º período afirmam que lêem livros, do 5º período 87,5% e do 6º período 57,1%. Os alunos não conseguiram mencionar os últimos livros que leram da biblioteca, visto que 46,5% dos estudantes do 2º período afirmaram que emprestam de 1 a 5 livros por semestre. Dos estudantes do 5º período, 25% afirmaram

que emprestam de 1 a 5 livros por semestre. Em relação aos alunos do 6º período, 42,8 afirmaram que emprestam de 1 a 5 livros por semestre. Como, então, não foram capazes de mencionar os últimos livros lidos, conforme solicitado no questionário?

A pesquisa também procurou analisar como aluno universitário avalia os recursos oferecidos pela Biblioteca. Dos estudantes do 2º período, 47% afirmaram que os recursos oferecidos pela biblioteca são ótimos; 25% dos estudantes do 5º período fizeram a mesma afirmação, contra 28,6% dos do 6º período. Porém, a maioria do 5º período e do 6º período afirmam que os recursos oferecidos são razoáveis.

Quanto à avaliação da importância da biblioteca, 63,4% dos alunos do 2º período afirmam que a biblioteca é indispensável, do 5º período 75%, em contrapartida apenas 28,6% dos alunos do 6º período afirmam que a biblioteca é indispensável, sendo que 57,1% destes alunos afirmam apenas que é necessária. Este dado é intrigante se levarmos em consideração a idéia de que quanto mais avançado em seus estudos acadêmicos, maiores seriam as habilidades de construção do conhecimento, o que incluiria um uso mais diversificado de bibliografia e, conseqüentemente, maior uso da Biblioteca. No entanto, os alunos do 6º período, conforme não parecem dar valor à Biblioteca. Isto sugere uma postura acadêmica aquém da que se esperaria de universitários prestes a terminar a graduação.

Para que fins o estudante de ensino superior utiliza a biblioteca? Sobre esta questão, 25,9% dos alunos dos 2º período apontaram a necessidade intelectual como

maior motivação e 33,3% dos alunos apontaram o trabalho de conclusão de curso como último recurso para utilização da biblioteca, sendo que 40,9% do total dos alunos do 2º período, não responderam adequadamente a esta pergunta.

Dos alunos do 5º período, 22,2% apontaram a tarefa escolar individual como a principal motivação para o uso da biblioteca e 33,3% apontaram o trabalho de conclusão de curso como menor motivação para o uso da biblioteca, sendo que 55,5% não responderam apropriadamente à questão. Dos alunos do 6º período 22,2% apontaram a tarefa escolar individual e 33,4% apontaram o trabalho em grupo como principal meio de utilização da biblioteca, e 44,4% dos alunos não souberam responder.

Comparando os três períodos, observa-se que os alunos do 2º período parecem mais motivados em utilizar a biblioteca para a construção do conhecimento que os estudantes dos 5º e 6º períodos, já que as respostas destes estão associadas a obrigatoriedade do uso da biblioteca para executar trabalhos acadêmicos individuais e em grupos. A questão é: por que os alunos mais próximos de completar seu período de formação não desenvolvem uma compreensão mais exequível da biblioteca? Isto revelaria um comportamento acadêmico anormal, uma vez que apresentam um comportamento diferente do que se esperaria.

Por último, vejamos a concepção que o estudante universitário tem da Biblioteca. Dos alunos do 2º período, 33,3% apontaram a biblioteca como um lugar de pesquisa; 22,2% apontaram a biblioteca como local de formação intelectual e 44,5% não

souberam responder a questão. Dos alunos do 5º período, tivemos os seguintes dados: 33,3% afirmam que a biblioteca é um espaço de pesquisa e 11,2% afirmam que a biblioteca é um espaço de estudo, 55,5% não responderam adequadamente à pergunta. Dos alunos do 6º período, 33,3% afirmaram que a biblioteca é um lugar de pesquisa, 22,3% afirmam que a biblioteca é um lugar de leitura e 44% não souberam responder.

Para um razoável número de estudantes dos três períodos, a biblioteca é um lugar de pesquisa. A concepção que têm da biblioteca é correta enquanto construção teórica, porém errônea em sua práxis, conforme se verifica pelas demais respostas (pesquisa, aqui, deve ser busca de texto para empréstimo). A porcentagem maior está atrelada aos estudantes que não souberam responder as questões, o que subentende que tais alunos não têm facilidade para lidar com questões mais complexas.

Análise de três depoimentos sobre a importância da biblioteca

Neste tópico, procederemos à análise de algumas narrativas dos alunos acerca da importância da biblioteca na sua formação acadêmica. Podemos partir do pressuposto que existe um comportamento do aluno universitário em relação ao uso que faz da biblioteca. Em geral ficou evidente que os alunos compreendem a importância da biblioteca na sua formação.

O primeiro caso permite que construamos a cosmovisão do aluno a respeito

da sua compreensão da biblioteca:

Para ter acesso a livros, pois não disponho recursos econômicos para adquiri-los". (Paula)

Esta é, sem dúvida, a realidade de muitos estudantes universitários de universidades periféricas e de cursos de menor prestígio. O uso da biblioteca por este aluno está associado a sua condição econômica. Paula é casada e possui renda familiar de 5 salários mínimos; seu pai completou a 8ª série e sua mãe completou o ensino médio. Afirma que o ensino fundamental foi cursado em escola pública e o ensino médio em escola particular. Afirma possuir 50 livros, algo relevante neste universo, ainda que demasiado limitado em outros. Quanto ao tempo de uso da biblioteca, afirmou que utiliza para seleção do material desejado. Sobre os fins que utiliza a biblioteca apontou o empréstimo de livros como sendo mais importante. Afirma, finalmente, que a biblioteca é um lugar de pesquisa. Podemos assumir que Paula possui uma compreensão limitada da Biblioteca. Seu comportamento acadêmico no espaço da biblioteca está relacionado a empréstimos de livros, devido sua dificuldade econômica. Outro fator relevante é que Paula tempo de uso da Biblioteca: não permanece mais do que o suficiente para a retirada do livro. Possivelmente, um livro esteja relacionado à disciplina cursada.

No segundo caso, temos o seguinte depoimento:

Quando necessário, pois procuro selecionar livros para a minha biblioteca particular". (Marlene)

Marlene é casada e afirma ter renda

familiar de 6 a 10 salários mínimos. Seu pai fez pós-graduação e sua mãe completou a 4ª série. Cursou o ensino fundamental em escola particular e o ensino médio em escola pública. Seu uso da biblioteca está relacionado a seu período de permanência na Faculdade. Afirma que permanece aproximadamente durante 30 minutos na biblioteca, tempo certamente insuficiente para elaboração de um trabalho individual ou em grupo. Afirma que tem 30 livros em casa, número relativamente pequeno para um estudante universitário. Afirma também que a biblioteca é um veículo capaz de ajudá-la em sua formação acadêmica. Diz possui o hábito de adquirir livros para a formação da sua própria biblioteca.

No terceiro caso, temos o seguinte relato:

Não pelo simples uso, mas pela necessidade de conhecimento pessoal. (Gabriela)

Gabriela afirma que tem renda familiar de 11 a 20 salários mínimos. Seus pais iniciaram, mas não completaram o curso superior. Afirmou que estudou predominantemente em escola pública, tanto no ensino fundamental como no médio. Possui um acervo de 50 livros. Utiliza a biblioteca no período da tarde, ou seja, no mesmo período em que estuda. Seu tempo de permanência na biblioteca é de 3 horas, o que parece não ser real, pois utiliza a biblioteca no mesmo período que estuda. Para ela, a biblioteca é um veículo capaz de ajudá-la em sua formação acadêmica. Sugere ser uma pessoa com concepção acadêmica amadurecida.

Os que se pode concluir dos três casos? 1. que o capital econômico e cultural

influenciam a concepção do estudante de ensino superior quanto ao uso da biblioteca; 2. que a relação dos estudantes com os bens de consumo culturais determinam seu *modus operandis* na universidade; e 3. que os alunos quanto mais escolarizados, melhor sabem utilizar as estratégias de construção do seu conhecimento.

Enfim, podemos afirmar que os alunos analisados, apesar de compreenderem a importância da biblioteca em sua formação acadêmica, não utilizam a biblioteca como estratégia de construção do saber. Seu uso está relacionado à exigência acadêmica, assumindo, desta forma, característica meramente curricular.

Considerações finais

A Educação Superior é um universo acadêmico que possibilita várias formas de construção do conhecimento. A biblioteca, dentro deste universo, é uma estratégia usada pelos estudantes na elaboração dos trabalhos acadêmicos, lugar de pesquisa escolar (entenda-se realização de tarefa estabelecida pelo docente), lugar de estudo em grupo, lugar onde se adquire conhecimento. Como tal, teria grande influência na formação intelectual do estudante universitário, possibilitando-o construir uma postura crítica diante da sua realidade histórico-social.

Na medida que se aprofunda a análise, observa-se que os estudantes, apesar de reconhecerem o valor da biblioteca, compreendem-na como um instrumento suplementar e não como uma centro de formação. Seu uso está relacionado ao tempo de

formação acadêmica, podendo demonstrar o fato de que a ela é usada por obrigação curricular.

Fica claro em nossa pesquisa que o processo de maturidade acadêmica determina a relação que o estudante estabelece com os agentes de formação cultural. É evidente também que o aluno em contato com o academicismo acaba desenvolvendo potencialidades que não foram desenvolvidas previamente, possivelmente pela falta de herança cultural desenvolvido no contexto familiar.

O ensino superior no Brasil vem passando por um processo de transformação, adquirindo um modelo competitivo, no sentido de prioritariamente formar sua clientela para o mercado de trabalho. As políticas governamentais impõem um modo de ser para a universidade que a descaracteriza como lugar de pesquisa, criticidade, criatividade e autonomia. Isto afeta o comportamento acadêmico dos estudantes, que, por si mesmos, não desenvolveram durante sua trajetória de escolarização hábitos de estudos relevantes para sua formação.

É nesta conjuntura que o estudante de ensino superior vem sendo educado. Por isso, não basta uma mudança no sentido de motivar os estudantes a desenvolver o ensino-pesquisa. É necessária uma mudança radical no modelo curricular, na sua organização, na política acadêmica, no processo de ensino e aprendizagem, no contexto formativo e nas manifestações sociais e culturais da Universidade.

O estudante universitário como ser socialmente constituído é carregado de valores ideológicos que foram internaliza-

dos em sua vida através da sua relação com o mundo. Nas palavras de Britto:

Este estudante possui características próprias formadas em seu contexto social. Neste sentido, pode se dizer que suas dificuldades em desenvolver estratégias de aprendizagem estão relacionadas a sua herança familiar, herdada no decorrer do seu desenvolvimento. Pesquisas recentes têm revelado que alunos oriundos de famílias pobres têm mais dificuldades em desenvolver os mecanismos de construção do conhecimento.

Portanto, cabe ao educador e a universidade a responsabilidade de desenvolver uma educação democrática, comprometida com a vida e para a vida, capaz de fomentar o pensamento crítico, desenvolver a autonomia, despertar a criatividade, gerar transformação pessoal e social. Num projeto desta natureza, a biblioteca deve ser mais que lugar de estudo ou de oferta dos livros adotados nas disciplinas dos diferentes cursos.

Notas

¹ Britto e Torezan (2002, p. 14), em seu estudo identificam cinco perfis básicos de IES, os quais devem ser tomados como referência, já que podem haver cominações. São eles: 1. As grandes universidades públicas, que se constituem em referência de Educação Superior e modelo de pesquisa, tais como: USP, Unicamp, UFRJ, UFMG, UFPE, UFRGS; 2. As universidades públicas regionais e as universidades históricas, que se aproximam do modelo das universidades de referência: UNESP, UFPR, UFCE, PUC-SP, PUC-RJ, PUC-RS; 3. Universidades confessionais e comunitárias, que buscam modelos político-pedagógicos alternativos e enfrentam questões específicas de gestão e financiamento; MACKENZIE, UNIMEP, UNIJUÍ, UNOCHAPECÓ, PUC-Campinas/SP, e UNISO; 4. Universidades particulares

de grandes centros urbanos, tais como UNIBAN, UNIP, UNIB, Estácio de Sá, UNIRIO, que se caracterizam por ter fins lucrativos expressos e, portanto, se constitui-

rem em formas de investimento de capital; e 5. c Cursos superiores isolados de interior, fundacionais ou privados, que atendem públicos locais.

Referências

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Os professores são "não leitores". In: *Leituras do Professor*. Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 1998, p. 23-60.

BITTAR, Mariluce. Educação Superior – o "vale tudo" na mercantilização do ensino. In.: Quaestio. *Revista de estudos da educação*. v. 1, n. 1. Sorocaba/SP: UNISO, 1999.

BRITTO, Luiz Percival Leme & TOREZAM, Ana Maria. *Projeto de pesquisa: estratégias de aprendizagem em atividades de estudo por estudantes universitários*. Uniso: Sorocaba, 2002. p. 14.

BRITTO, L. P. L. Língua e Ideologia. In: *Revista de Estudos Universitários*. v. 28, n: 1. Universidade de Sorocaba: Uniso, 2002.

_____. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. et. all. A expansão do mestrado e novo perfil do mestrando. In: *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*. Ano 1, n: 1. Universidade de Sorocaba, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. 251p.

CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira. *Educação Superior no BRASIL: reestruturação e metamorfose das Universidades Públicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CASTANHO, Maria Eugênia L.M (org), et. alli. *Pedagogia universitária: A aula em Foco*. Campinas: Papirus, 2002, 248p.

CHAUÍ, Marilene. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.

DEMO, Pedro. *Saber Pensar*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. 244p.

GÓES, M.C. R & SMOLKA, Ana Luiza. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: 1993. 175p.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento Econômico e Excelência Escolar: um mito em questão. In: *Revista: Sociologia da Educação* n. 14.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins e NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação e Sociedade* [online]. abr. 2002, v. 23, n.78 [citado 20 Abril 2004], p. 15-35.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vigotsky. Aprendizado e desenvolvimento - Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997. 111.

RIBEIRO, Vera Masagão, et alli. *Lentramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global. 2003.

Silva, JR.; SGuISSARDI, V. *As novas faces da educação superior no Brasil – referencia de Estado e mudança na produção*. São Paulo: Cortez, 2001.

Recebido em 03 de setembro de 2004.

Aprovado para publicação em 05 de outubro de 2004.

Relato de Pesquisa

Função educativa da escola, conhecimento do aluno e o trabalho de construir a identidade profissional desenvolvido pelo docente

Dáugima M. Santos Queiroz*

Helena Faria de Barros**

* Doutora em Educação pela UNESP-Marília/SP. Professora do Programa de Mestrado em Educação da UCDB.
e-mail: daugimaq@ucdb.br

** Doutora em Educação pela UFSM. Professora do Mestrado em Educação da UCDB.
e-mail: helenabarro@uol.com.br

Resumo

A função educativa da escola constitui, hoje, a essência do trabalho docente: a aprendizagem é sempre mudança; no ensino há que se considerar o conhecimento experiencial do aluno e, por último, o trabalho docente supõe sólida identidade profissional do professor. Este trabalho representa o empenho ou relaciona essas idéias postas a reflexão dos professores envolvidos pelo conhecimento experiencial dos alunos, conhecimento este revelado pelas respostas dadas a: "o que é ser professor?" (em que consiste a profissão docente?). Com os resultados pôde-se obter subsídios para planejar a disciplina Formação de Professores, Prática e Profissionalização Docente no Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande – MS, no ano de 2004.

Palavras-chave

Função da escola, experiência do aluno e trabalho docente.

Abstract

The educational function of the school is today, the essence of the Teacher's work; learning always means change; in education, the pupils experiential knowledge is to be considered and, lastly, teaching takes for granted a solid professional identity of the Teacher. This study represents the effort or relates these ideas placed in reflection by the Teachers involved in the pupils experiential knowledge, this knowledge being revealed by the answers to the question: "What is it to be a Teacher?" (What does the teaching profession consist of?) With the results it was possible to obtain elements for the planning of the subject: Teacher Training, Teaching Practice and Professionalization in the Masters Degree Course in Education at the Dom Bosco Catholic University in Campo Grande – MS, in the year 2004.

Key Words

School Function, Student experience, and Teaching.

Introdução

Algumas idéias sustentam e dão coerência ao presente trabalho. São elas: a função educativa da escola constitui, hoje, a essência do trabalho docente nas sociedades de orientação capitalista, como a brasileira; a aprendizagem é sempre mudança conceitual, procedimental ou atitudinal; no ensino, ou seja, nas tentativas para “fazer aprender”, há que se considerar o conhecimento experiencial apresentado pelo aluno e, por último, o trabalho docente supõe e exige formação que reflita a construção sólida da identidade profissional do professor.

Esta pesquisa representa o empenho de professores em relacionar essas idéias postas à sua reflexão pelo conhecimento experiencial dos alunos, conhecimento este revelado pelas respostas dadas à questão o que é ser professor? (em que consiste a profissão docente?). A mesma questão foi oferecida a turmas diferentes: Licenciatura em Filosofia (3º Ano), Normal Superior (3º Ano) e ingressantes do Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande–MS, no ano 2004. As intenções eram fazer um balanço da percepção da profissão pelos licenciandos, e analisar o conhecimento experiencial dos alunos e aproveitá-lo na programação de disciplinas. Desejava-se apreender a representação que possuíam em relação ao fazer docente, uma vez que duas turmas são de concluintes dos cursos e, outra, de quem deve cursar a disciplina Formação de Professores Prática Docente e Profissionalização.

1 As idéias: função educativa da escola, o conhecimento experiencial do aluno e aprendizagem vista como mudança conceitual

A função educativa da escola consiste em provocar a reconstrução do conhecimento experiencial dos alunos, resultante dos processos mais gerais de socialização, vividos por eles na sociedade mais ampla, nos outros grupos sociais que não a escola.

Tem-se por certo que duas são as funções postas à escola pelas sociedades contemporâneas caracterizadas pela rigidez e riqueza da produção e comunicação das informações: a função social (de socialização) que é cumprida com a transmissão/aquisição da cultura, como qualquer outra instituição, e a função educativa que define a escola, caracterizando-a, especificando-a.

Essas funções distinguem-se, opõem-se e completam-se. Falando sobre elas Pérez-Gomez (1995, p. 346) afirma que:

a instituição escolar, agora, mais do que nunca, pela onipresença e potencialidade dos poderosos meios de comunicação de massas, que universalizam os princípios da cultura hegemônica na qual se socializam as novas gerações, deve cumprir na atualidade, uma clara função de contraste, de interrogação, que pretende provocar a reflexão e possibilitar os processos individuais e grupais de reconstrução racional de experiência e de pensamento.

A função educativa da escola é, assim, hoje, considerada indispensável, isto é, é aquela que precisa ser bem cumprida de modo a não comprometer a convivência democrática e o desenvolvimento pessoal que se almeja.

A escola se distingue por este seu caráter educativo, mediador, reflexivo, frente às influências múltiplas que recebe cada pessoa na interação social espontânea, no convívio cotidiano e frente às formas com que cada pessoa interpreta e atua na realidade social, lembrando, com os antropólogos, que toda ação social é, simultaneamente, ato físico e significação.

Reforçando esta idéia o mesmo autor Pérez-Gomez (1995, p. 348) diz que:

a escola, de um lado, frente a manutenção e agudeza cada vez maior dos desequilíbrios sociais produzidos pelas sociedades de livre-mercado, deverá intensificar essa sua função de contraste, crítica, questionamento, reflexão, de modo que, ao menos, possa compensar, em parte, os efeitos produzidos nos indivíduos e grupos, as carências econômicas e culturais dos contextos sociais. Por outro lado, a escola especializa e peculiariza sua prática por seu caráter mediador e reflexivo questionando os influxos de todo tipo que o indivíduo recebe em suas trocas espontâneas dentro de um cenário social concreto.

Portanto, a escola deve questionar a formação humana, o valor e a importância das influências recebidas em cada instância social procurando criar um ambiente de vivências e intercâmbios que possibilitam a reflexão, a percepção de contrastes e a reconstrução pessoal de conceitos, comportamentos, princípios.

Assim, por sua função socializadora, a escola busca, como todo o tecido social, formar atitudes e valores válidos para o mercado de trabalho (já que a sociedade é marcadamente capitalista) tais como competição, individualismo, desejo de sucesso, concorrência. E, por sua função educativa,

busca formar pessoas solidárias, com empatia, participativas, pensantes, críticas, criativas. Constitui tarefa difícil, conciliar essas funções no dia a dia da sala de aula, mas, possível, com professor de formação consistente.

O essencial do trabalho a ser realizado nos cursos de formação de professores é, portanto, fazer com que os futuros docentes percebam essa contradição e criem meios, usem estratégias para enfrentá-la.

O significado e abrangência do papel da escola hoje (o jogo desse duplo objetivo) devem estar claros para os professores que, num esforço consciente, sejam capazes de encontrar alternativas de superação do conflito.

O conhecimento experimental do aluno é o ponto de partida para esse trabalho docente. Analisá-lo, contestá-lo, enriquecê-lo, interpretá-lo na perspectiva de outras visões e enfoques é que constitui o ato de ensinar, hoje, e o objetivo educativo da escola.

Santos (1994, p. 47), sobre este tema, diz que:

O valor das representações pessoais, reemerge, não apenas por serem entendidas como um valor em si, mas, porque a sua consciencialização pode reverter em proveito da pessoa e da construção do seu conhecimento. Elas são entendidas agora como o motor de conhecimento científico, nomeadamente, quando constituem um centro de rupturas conscientemente assumidas.

Igualmente, Gomes-Granell, concorda que: Esse conhecimento experiencial compreende crenças, concepções prévias ou teorias pessoais que alguns autores cunharam de teorias implícitas devido ao seu ca-

ráter não-acessível ou pouco acessível à consciência (1997) p. 16).

Esta mesma autora citada, continuando, explica que as pesquisas mostraram que, em geral, o raciocínio dos seres humanos não obedece à aplicação das leis da lógica formal e que o conhecimento cotidiano parece ser mais representativo da cognição humana que o formal e o pensamento cotidiano é fruto da experiência social direta e se adquire mediante participação nas práticas culturais habituais em determinada sociedade (GOMES - GRANELL, 1997).

A terceira idéia que alicerçou o trabalho aqui relatado é a de que a aprendizagem é sempre mudança conceitual. O paradigma da mudança conceptual, no qual se inscrevem muitas das recentes investigações em educação, leva em conta as representações dos alunos que se constituem na escola como alternativa aos conceitos científicos e é passagem obrigatória para um ensino bem sucedido. Radica na idéia de que o aluno, para adquirir um novo conceito, tem de estar consciente das suas concepções alternativas e ativamente empenhado no processo de mudança conceptual. Esta e a idéia anterior se completam, se entrelaçam.

Diz-se que a escola em sua função educativa deve procurar mudar os conceitos, os procedimentos e atitudes que os alunos trazem ao chegar à escola. Por esta razão, também, se diz que a ação do professor consiste em fazer com que o aluno caminhe do senso comum, da experiência, do cotidiano para o conhecimento mais sistematizado, formal, científico. A escola deve trabalhar o conhecimento experiencial e

fazer a mediação e contraste dele com o conhecimento científico que deve ser ensinado, lembrando-se que este último constitui, também, aspectos da cultura que a sociedade criou e valoriza para serem adquiridos por todas as pessoas, indistintamente, se se pretende um viver democrático e um desenvolvimento pessoal das possibilidades de todos e de cada um dos atores sociais. Há que se provocar e permitir uma (re)interpretação desse conhecimento experiencial.

Vergnaud (1988) mostrando quanto foi avançada a idéia de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal declara que existem atividades que o aluno é capaz de exercer com a ajuda de outrem, sem ser capaz de fazê-las sozinho. A criança não poderá enriquecer suas competências e suas concepções senão na vizinhança, relativamente estreita, de seu repertório atual de competências e conhecimentos. A idéia de atividade com ajuda de outrem é, evidentemente, uma idéia fecunda.

É ainda desse mesmo autor:

É preciso muitas vezes desestabilizar profundamente as concepções dos alunos para fazê-los compreender fenômenos e conceitos novos ou fazê-los adquirir competências novas. A história das ciências e das técnicas nos ensina que há revoluções intelectuais. A didática nos ensina que é preciso, muitas vezes, organizar rupturas importantes na progressão do conhecimento dos alunos e colocar em destaque que essas rupturas demandam desestabilizar, muitas vezes, as convicções explícitas ou implícitas dos alunos (VERGNAND, 1989, p. 116).

A operacionalização dessas idéias só é feita com sucesso por profissional que

conseguir construir, em si e para si, a identidade profissional.

Recorre-se a autores vários para a compreensão da natureza e importância dessa identidade profissional.

Assim, para Sá-Chaves (2000, p. 54): “O exercício profissional da docência, tendo como unidade estruturante e referencial o ato pedagógico, apresenta, relativamente à outras profissões, uma especificidade que o diferencia e identifica como uma práxis social, cultural, científica e eticamente legitimada”.

E essa mesma autora completa: “Falar em natureza específica significa que o ato pedagógico tal como o ato clínico ou jurídico se traduz numa especificidade dos saberes científicos e técnicos e na especificidade das circunstâncias e condições da prática pedagógica” (SÁ-CHAVES, 2000, p. 55).

Também Dubar (1997, p. 13) mostra que: “Identidade é aquilo que a pessoa tem de mais precioso e a sua perda é sinônimo de alienação, de sofrimento, de angústia e morte”.

O autor está se referindo tanto à identidade pessoal como à identidade social, profissional. Ele, na mesma página, acrescenta que: “(...) não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a própria identidade”.

Borba (1999) apoiada em Dubar explica, igualmente, que:

o sujeito na cotidianidade apresenta-se simultaneamente como “ser particular” e como “ser genérico” e só uma unidade dialética entre essas duas dimensões poderá favorecer a construção de uma identidade reflexiva, que contenha em si a infinitude do humano (...). (...) Neste interagir

do sujeito, elementos de objetividade e de subjetividade medeiam determinadas relações, em que o sujeito é ao mesmo tempo sujeito, autor, narrador e personagem...

Completando, Carolo (1997) afirma que a aquisição da identidade profissional docente supõe, de um lado, o percurso biográfico percorrido, a história pessoal vivida pelo candidato à docência e a perspectiva pessoal que faz do espaço de formação, ou seja, depende das condições e processos oferecidos e, principalmente, da implicação pessoal nesses processos. É a esfera subjetiva da identidade. Por outro lado, implica, ao mesmo tempo, na definição da identidade atribuída por outrem, traduzida pelo ponto de vista dos colegas e formadores, acerca da dinâmica relacional e da avaliação do perfil profissional e pelo reconhecimento (deles) do ajustamento dos candidatos à profissão. É a esfera objetiva, social da identidade profissional.

Esse perfil da profissão se forma a partir da aquisição de conhecimentos específicos e para Tardif, Lessard, Lehay (1991) os conhecimentos da profissão integram: saberes das disciplinas, saberes curriculares, profissionais técnicos e os da experiência. Para esses autores, uns, não são produzidos pelos professores, mas ele os adquire para serem reproduzidos a seguir. Por esta razão os docentes mantêm para com eles uma “relação de exterioridade”. Com os saberes da experiência, ao contrário, mantêm os professores uma relação de “interioridade” por construí-los, eles próprios, ao longo de suas trajetórias profissional e pessoal. Os saberes da experiência convalidam e integram os demais, submetendo-os à prática.

Portanto, o conhecimento profissional do professor caracteriza-se pela natureza complexa, ampla, multifacetada e integra uma variedade de formas e categorias. E, com Sá-Chaves e Alarcão (2000, p. 64) pode-se dizer que: "o saber do professor é preenchido por vários conhecimentos ou saberes que respondem a uma série de interrogações: o que ensinar, a quem, por que, para quê, como, quando?"

As idéias levantadas até aqui devem compor, em cada profissional do ensino, uma unidade de saberes para que possam, efetivamente, serem utilizadas no cotidiano. Essa unidade é chamada de perfil profissional da docência.

2 A Pesquisa: O que é ser professor

A partir das idéias acima desenvolvidas decidiu-se buscar o conhecimento

experencial dos graduandos do 3º Ano de Licenciatura em Filosofia (29 alunos), estudantes do 3º Ano do Normal Superior (28) e ingressantes no Programa de Mestrado em Educação 2004 (20 alunos), todos da Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande-MS.

Foi-lhes apresentada a questão para responderem por escrito: O que é ser professor? (em que consiste o trabalho docente?).

A intenção era obter dados que retratassem a representação da profissão que possuíam e ainda, obter subsídios para orientação, no mestrado, da disciplina Formação de Professores e Prática Docente e profissionalização, a ser oferecida.

Com as respostas obtidas pôde-se estabelecer categorias que são apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 1 - O que é ser professor? Categorias obtidas. Licenciandos e mestrandos em Educação. Campo Grande - 2004.

<div style="display: inline-block; transform: rotate(-45deg);">Turmas</div> Categorias	Normal Superior (3º) %	Licenciatura Filosofia (3º) %	Mestrado Educação %
É transmitir conhecimentos	43,5	32,0	20,0
Qualidades pessoais	32,0	7,0	5,0
É arte, dom	3,5	11,0	5,0
Idealismo ingênuo	7,0	-	5,0
Imprecisão	-	10,0	5,0
Ofício de sobrevivência	-	-	5,0
Função social	-	31,0	15,0
Trabalho profissional	14,0	9,0	40,0
Total	(28) 100%	(29) 100%	(20) 100%

Das percentagens acima chama a atenção a importância que os alunos dos três cursos atribuem à transmissão de conhecimentos pelo professor. Essa seria a função específica do docente. Há que se trabalhar com esses alunos as funções de socialização e a educativa da escola para que compreendam o papel de mediação e de questionamento que a escola deve ter. Do modo como afirmam põem a escola em competição com os meios de comunicação, no que deverá sair perdendo. A função questionadora é a que é específica e inconfundível da escola.

A ênfase no ensino como transmissão de informações nas respostas dos alunos faz lembrar Roldão (1999, p. 114), quando diz:

O que caracteriza e distingue o ato de ensinar, desde o tempo de nossos antepassados gregos, escravos feitos pedagogos na antiga Roma, passando pelas diversíssimas formas e finalidades que ensinar tem assumido em sociedades e épocas diferentes, é a difícil competência de fazer aprender.

E continua esta mesma autora, que: pensando em termos de profissionalidade o professor pode ser definido, no essencial, como aquele que ensina, porém, muito frequentemente, por razões históricas esse termo tem o significado de mera ação expositiva, divorciada ou desinteressada da aprendizagem. Fazer aprender exige consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se consistir num trabalho pessoal de apropriação do saber ativamente (ROLDÃO, 1999, p. 115).

Assim, é preciso perceber que o professor trabalha na mediação entre a pessoa que aprende e o conteúdo a ser aprendido.

O trabalho consiste em ensinar à alguém, algo.

Chama a atenção, igualmente, o valor que os três cursos atribuem às qualidades pessoais do professor. Isto revela uma concepção conservadora do fazer docente como dependente de atributos inatos e não uma profissão em que a ação didática se funde o saber teórico para resultar na práxis pedagógica.

Essa visão dialética do trabalho docente aparece nas respostas dos alunos dos três cursos e de modo destacado nas dos mestrados, o que é sumamente louvável. Revelam ter alguma compreensão do que Candau (1991) aponta como características de qualquer profissão: ser um trabalho intelectual; consistir numa atividade ou serviço público único, essencial que deve ser reconhecido pelo público em geral; a existência de um código de ética no qual o serviço público é colocado acima do ganho particular; e gozar de certa autonomia para desenvolver o trabalho.

Catorze por cento dos alunos do Normal Superior, nove por cento dos de Filosofia e quarenta por cento dos do mestrado evidenciam saber que a docência é um fazer específico, que há uma identidade profissional a buscar. As respostas dadas mostram que essa percepção não é completa, mas, pelo menos, há uma compreensão incipiente a ser desenvolvida.

Estabelecendo-se comparação com todo o grupo essas porcentagens representam parte pequena dele.

A identidade profissional, o fazer docente, os problemas de profissionalização do magistério e a proletarização da

docência, a formação docente, o professor enquanto profissional reflexivo e pesquisador da própria prática merecem ser discutidos com todos os alunos. Esse é contudo o grupo de profissionais que pode ser reconhecido como tendo realmente formado a identidade profissional. Causa perplexidade, porém, o verificar que apenas 14% (catorze por cento) dos licenciandos do Normal Superior e 9,0% (nove por cento) dos do Curso de Filosofia aparecem como aptos nesta identidade profissional docente.

A contribuição social da profissão para a formação do cidadão e para a vivência democrática aparece valorizada de modo especial pelos licenciandos de Filosofia. Seria a tônica humanista do curso a responsável por essa relevância? Seria a metodologia de ensino utilizada que estabeleceu esta ênfase? Esse destaque se deve a todas ou algumas disciplinas pelas suas programações? São questões que merecem pesquisas.

Por último, o idealismo ingênuo e a imprecisão das respostas constituem material especial de reflexão com os alunos para se evitar uma alienação ou formação docente imprópria.

São exemplos dessas categorias:

1 - Ensinar é transmitir:

“Ser professor é transmitir os conhecimentos adquiridos”.

“É ser responsável pela transmissão de conhecimentos e pela estimulação da produção deles”.

2 - Qualidades pessoais:

“Ser professor é ter humildade para aprender e ensinar, sem esperar algo em troca”.

“É ser paciente, dedicado, atencioso, gostar de seu trabalho”.

3 - Ensinar é arte, é dom:

“Ser professor é ter a arte de ensinar”.

“Ensinar requer dom”.

4 - Idealismo Ingênuo:

“Antes de qualquer coisa ser professor é ser um ser humano perfeito nas horas certas e ao mesmo tempo ter o direito de errar”.

“Caminho de pedras para quem opta apenas como meio de ganhar a vida, caminho de rosas para quem ama o que faz”.

5 - Imprecisão:

“Ser professor deveria ser a profissão mais digna que existe, pois, todas as outras dependem desta”.

“Para o professor hoje ser uma pessoa de nome muitas vezes tem que se sacrificar e não ser reconhecido como verdadeiro profissional”.

6 - Ofício da sobrevivência:

“Ser um profissional ou, como dizia meu avô, ter um ofício, é o mesmo que ser forjado para executar uma atividade para sobreviver dela”.

“Meio pelo qual o ser humano desenvolve uma atividade para sua subsistência”.

7 - Função social:

“É a atividade que visa o aperfeiçoamento do ser humano como colaborador e construtor da sociedade”.

“É promover o desenvolvimento humano como cidadão mediante regras estabelecidas pela sociedade”.

8 - Trabalho profissional:

“Profissão docente é uma atividade intencional, organizada e sistemática com vistas à aprendizagem de determinados conhecimentos, atitudes, valores e habilidades por parte dos alunos”.

“Requer ou pressupõe uma competência técnica que se constitui em conhecimento de determinados conteúdos a serem ensinados; competência humana que se estabelece na relação cotidiana entre professor e aluno; competência política que é o compromisso profissional frente à diversidade cultural da clientela com a qual trabalha, com vistas à aquisição de conhecimentos e posicionamento político frente à sociedade na qual está inserido”.

O senso comum, verificou-se, predomina no entendimento da questão proposta e as afirmações das respostas constituem o conhecimento experiencial disponível para se poder fazer o aluno caminhar, ir além.

3 Algumas considerações

As respostas obtidas revelaram grande dispersão de conhecimentos, pouco consenso, destaque a aspectos pontuais do fazer docente, o que torna evidente um conhecimento profissional sem conveniente

unidade. Revelaram ausência de profundidade e consistência no que diz respeito ao domínio da identidade da profissão.

Farto material se oferece para uma (re)orientação da formação do professor nas licenciaturas estudadas. Há que se completar a programação das disciplinas de modo que se concentre em possibilitar a percepção da especificidade da profissão; há que se compreender a ação pedagógica como um “fazer aprender” pela própria metodologia de ensino a ser utilizada com esses alunos respondentes, pois, há que se pôr em discussão o conhecimento experiencial que apresentaram; há que se colocar esses alunos em contato com a realidade-escola para que tenham a oportunidade de refletir sobre o que lá fizeram ou viram, e cheguem, assim, a adquirir ou mudar o conhecimento experiencial que portam. Como ainda era início do ano letivo, um trabalho de complementação de conceitos, procedimentos, atitudes e valores pôde ser desencadeado.

Em relação ao Mestrado em Educação foram as respostas aproveitadas como subsídios à programação da disciplina Formação de Professores, trabalho e profissionalização docente como se desejava.

A seleção e organização dos conteúdos adequados às dificuldades encontradas foi possível. Pensou-se em três grandes unidades para serem discutidas: a profissionalização docente, a identidade e saberes do professor e a formação docente-inicial, o cuidado com a entrada na profissão e a formação continuada. A ordem de apresentação das unidades foi, também, considerada como importante.

Pensou-se, igualmente, numa metodologia de ensino capaz de levar os mestrandos a refletirem sobre as próprias respostas, a partir de leituras de textos selecionados e de relatos de experiência sobre a formação docente. Discussão, diálogo, troca de experiência foram valorizados. Suas afirmações foram consideradas problemas a discutir.

Com a pesquisa pôde-se confirmar que as idéias orientadoras ao trabalho são, de fato, necessárias à formação docente e que nesta formação todas as disciplinas são responsáveis e, por isso, devem se voltar para o esforço de conseguir que cada aspirante à profissão elabore para si a identidade profissional do professor. Essa identidade compreende: um corpo de conhecimentos formais validados pela prática, pro-

cedimentos técnicos específicos, atitudes e valores referentes à profissão além de uma reconhecida autonomia no trabalho.

Como afirma Pèrez-Gomez (1995, p. 340):

Esses aspectos, imprescindíveis na identidade e prática profissional se encontram estreitamente relacionados e mutuamente exigidos. O profissional reclama autonomia para o desenvolvimento de sua atividade porque é o depositário de um conhecimento especializado e “experto” que legitima a racionalidade de seus diagnósticos e de suas práticas. Por outro lado, a contrapartida de responsabilidade que assume perante a sociedade pela qualidade do seu trabalho com o grupo (ou no grupo) não pode ser outra que não o exercício autônomo (função educativa) de sua prática.

Referências

- BORBA, Amândia Maria de. *Identidade em construção: investigando professores na práticas da avaliação escolar*. São Paulo: Educ. e Itajaí, Univail, 2001.
- CANDAU, Vera Maria (org). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional. In: ESTRELA, M. T. *Viver o construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.
- DUBAR, Claude. *Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- GOMEZ-GRANELL, Carmem. Rumo a uma epistemologia do conhecimento escolar. In: RODRIGO, Maria José e ARNAY, José (orgs.). *Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores*. São Paulo: Ática, 1997.
- PÈREZ-GOMEZ. *Volver a pensar la educacion* (vol II): Práticas y discursos educativos. Madrid: Morata e La Coruña: Furidación Paidea, 1995.
- ROLDÃO, Maria. do Céu. *Os professores e a gestão do currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Unidade de Investigação Didática e Tecnologia da Formação de Formadores, 2000.

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Munir dos. *Área escolar/escola: desafios interdisciplinares*. Lisboa: Livros Horizonte, 1994.

SÁ-CHAVES, Idália. *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro/ Unidade de Investigação Didática e Tecnológica na Formação de Formadores, 2000.

SÁ-CHAVES Idália; ALARCÃO, Isabel (org.) *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Unidade de Investigação Didática e Tecnológica na Formação de Formadores, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. *Esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

VERGNAUD, Girard. La formation des concepts scientifiques. In: *Enfauce*, tome 42, n. 1-2, p. 111-118, 1989.

Recebido em 10 de setembro de 2004.

Aprovado para publicação em 27 de outubro de 2004.

Resenha

“Palco das diferenças”, a escola faz a diferença...

Antonio H. Aguilera Urquiza

Doutorando em Antropologia pela Universidade de Salamanca/Espanha. Professor da Faculdade Estácio de Sá.
e-mail: hilário_aguilera@yahoo.es

NASCIMENTO, Adir Casaro. *Escola indígena: palco das diferenças*. Coleção Teses e Dissertações em Educação. vol. 2. Campo Grande: UCDB, 2004.

A obra *Escola Indígena – Palco das Diferenças*, 2º volume da “Coleção Teses e Dissertações em Educação” da UCDB Editora (2004), é apresentada pela própria autora, professora Adir Casaro Nascimento, como um estudo do conceito de diferença, o qual adquire um caráter epistemológico a ser tomado e vivido, como um eixo curricular que promova o diálogo, a mediação reflexiva, o apropriar-se da pluralidade sem que haja a dissolução étnica, provocando assim, a necessidade de uma reinvenção da escola para as populações indígenas e por conseqüência a ressignificação das práticas pedagógicas/ educativas.

Vivendo o presente de uma ordem mundial globalizada e assentada no movimento de capitais virtuais, torna-se duplamente desafiador falar e apresentar um texto que trata da diferença, dentro da realidade indígena. Inclusive porque este cenário das contradições sociais, que emerge do chão da economia, reflete-se, como não poderia deixar de ser, também no campo da educação, nos projetos pedagógicos, de forma ainda mais acentuada, quando tra-

tamos da educação indígena.

O conceito de *diferença*, talvez seja uma das grandes questões colocadas às ciências sociais na atualidade, pois se trata de um dado da própria realidade humana, ou seja, o que nos une de fato, são nossas diferenças. Todos reconhecem a diferença como um dos traços mais significativos da cultura contemporânea, afinal, a diferença não é só compatível com o ser humano, mas é sua própria condição.

Como ponto de partida podemos dizer que o termo diferença procede da língua latina *differentia* que designa a qualidade de ser diferente, ou seja, aquele que não é igual, que não coincide, que difere ou diverge¹. Esta aproximação inicial ao conceito, através da filologia, não nos revela toda a riqueza semântica do termo, sobretudo porque, na atualidade da reflexão dentro das ciências sociais, relacionamos diferença mais à diversidade do que à desigualdade, uma vez que “a diferença identifica e a desigualdade deforma”.

Tendo em vista a corajosa opção feita pela autora ao longo de sua vida aca-

dêmica pelas minorias, neste caso a etnia Guarani/Kaiowá, é evidente que ela adote, ao longo do seu texto, a posição óbvia de que diferença não é sinônimo de desigualdade; ou melhor, com diferenças muitas vezes escondemos desigualdades. A tentativa é justamente, através de um estudo crítico, detectar os mecanismos que acobertam as desigualdades, em nome das diferenças culturais, a partir do contexto da educação.

Reconhecer a diferença cultural na sociedade e na escola traz como primeira implicação, para a prática pedagógica, o abandono de uma perspectiva historicamente monocultural, que seria tratar todos os alunos como idênticos, com saberes e necessidades semelhantes, o que o exime de diferenciar o currículo e a relação pedagógica que se estabelece em sala de aula. Mais contraditório, porém, quando esse tratamento homogeneizador ocorre dentro de uma escola indígena.

Na perspectiva da educação, o reconhecimento da diversidade cultural gera, em um primeiro momento, atitudes e práticas multiculturais, ou seja, a busca do diálogo e a tentativa de que o outro seja reconhecido em sua diferença. Entretanto, como não basta reconhecer a diferença, é necessário estabelecer uma relação, ou melhor, uma inter-relação entre as pessoas de culturas diferentes para justamente permitir um entendimento recíproco, o que chamamos de educação intercultural.

Profundamente relacionada à questão da *diferença*, na prática pedagógica, a interculturalidade em seus projetos educativos favorece que a cultura própria e outras culturas interajam e se enriqueçam de ma-

neira dinâmica e recíproca, contribuindo para plasmar na realidade social uma coexistência em condições de respeito e valorização mútuos, de equidade e igualdade, fundamentadas no intercâmbio de saberes, conhecimentos e no reconhecimento do outro como diferente, porém não inferior.

Ao tratar da *Escola Indígena: palco das diferenças*, conjuntamente às questões do protagonismo, autonomia e alteridade, a autora vai realizando, dialeticamente, um debate profícuo acerca da atual realidade das escolas indígenas no Estado do Mato Grosso do Sul, particularmente as Guarani/Kaiowá e as várias tentativas de implantação de uma educação indígena proposta pelo Governo Federal, concretizada no RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena), a qual sugere que seja intercultural, específica, diferenciada, bilíngüe e comunitária. Neste caso, a proposta de interculturalidade surge como o caminho que deverá conduzir ao respeito pelas diferenças culturais, produzidas no processo de contato entre culturas distintas.

A presente publicação - adaptada de sua tese doutoral², porém, sem mudanças substanciais - está organizada em três capítulos, que percorre desde a fundamentação teórica do próprio conceito de diferença, passando pela emergência do índio e da educação escolar indígena, até chegar na discussão das propostas atuais de implantação oficial de uma educação indígena. O que mais chama a atenção em todo este percurso, é a habilidade da autora de dialogar uma refinada pesquisa teórica com uma particular e atenta pesquisa empírica, fruto de vários anos de experiência, diálo-

go e presença entre as populações indígenas Guarani/Kaiowá.

"*A questão indígena e a diferença*". Trata-se de um primeiro capítulo dedicado às questões metodológicas e conceituais, ressaltando a complexidade da relação entre o índio, a escola e a diferença. Neste sentido relembramos aqui, em palavras de Silva (2002:66)³ algumas impertinências, como por exemplo: A diferença não tem nada a ver com o diferente. A redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade. (...) A diferença não tem nada a ver com a diferença entre x e y, mas com o que se passa entre x e y.

No segundo capítulo "*Quem é o índio que quer escola?*" a autora retoma o percurso de emergência do índio e da educação escolar indígena no cenário nacional, pondo em destaque a situação do índio contemporâneo em sua condição de sujeito histórico, possuidor de uma identidade construída sob o jugo da colonização. Este mesmo índio, por outro lado, é apresentando pela autora, como sujeito histórico, que consciente de sua condição de minoria que tem direitos, reivindica participar de um processo de interculturalidade e de convivência, em pé-de-igualdade, com a sociedade não-índia.

Apesar das mudanças que se introduziram na nova constituição de 1988, e os atuais movimentos indígenas no Brasil e na América Latina por direitos, na verdade, as relações interétnicas seguem reforçando a situação subordinada dos índios em relação à sociedade mais ampla. Na vida cotidiana das comunidades indígenas vive-se um constante choque cultural e uma

grande falta de respeito pela *diferença*. Geralmente não há, nestas relações, equidade, valorização positiva, aceitação nem respeito pelas culturas indígenas.

Muitos, em nome de um certo respeito à diferença, acabam produzindo um novo *apartheid* cultural que, visando a criar igualdade, reafirmam a separação. A história mostra-nos que igual desenvolvimento e separação jamais conseguiram coexistir. Com separação não há igualdade, há *apartheids*. "A igualdade só existe quando há possibilidade de se compararem as coisas" (SOUSA SANTOS, 2001, p. 22)⁴.

No terceiro capítulo "*Educação Escolar Indígena: mas o que é e onde está a diferença?*" Nascimento realiza algo não muito comum em estudos teóricos: ela traz para a frente do palco das discussões a própria fala dos protagonistas originais da questão: os professores indígenas e lideranças. A partir das falas destes personagens a autora vai reconstituindo com apoio teórico de Certeau, Perrenoud, Giroux, Sousa Santos, Bakthin e outros, a questão dos processos educativos entre os alunos indígenas das escolas Guarani/Kaiowá. Uma vez mais se comprova que uma educação específica e diferenciada representa o caminho para o reconhecimento da cidadania plena, para o respeito a diferença e para a busca de um futuro com maiores possibilidades de igualdade social.

A autora tece as considerações finais de seu livro afirmando os limites e as possibilidades de concretização da categoria *diferença* nas escolas públicas para as comunidades indígenas, ou melhor, chega à conclusão de que, na prática, não é possí-

vel a existência de um significado preestabelecido para o conceito de *diferença*. Em palavras da própria autora:

(..) a *diferença*, embora possa ser uma categoria que rompa com os modelos cristalizados, terá que ser sempre construída, reelaborada. A *diferença*, enquanto uma teoria da educação, será sempre dinâmica, dialética e superadora. (...) o conceito de *diferença* e especificidade também dependerá das particularidades, das singularidades, das histórias e das perspectivas de futuro de cada comunidade (pp. 175-6).

Retomando, de certa forma, a trajetória inicial do livro, podemos concluir afirmando, mais uma vez, que instituída em um panorama de negação da diferença, a educação dos índios, desde sua origem no Período Colonial até final do século XX, esteve marcada por ações de catequese, civilização e integração. Até bem pouco tempo, grande parte das escolas indígenas “tinham como tarefa principal a transformação do ‘outro’ em algo ‘similar’ que, por definição, será sempre inferior ao original” (SILVA Y AZEVEDO, 1995:151)⁵. Neste sentido, independente da cultura em que se desenvolve, uma proposta de educação intercul-

tural teria que assumir o objetivo de contribuir para a construção de uma relação igualitária e de intercâmbio entre os grupos em contato. A educação intercultural surge, desta maneira, na raiz dos conflitos e das demandas sociais e políticas das comunidades indígenas, que consideram que seus direitos como cidadãos democráticos não são respeitados nem reconhecidos.

Notas

¹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1986.

² Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Neto, Campus de Marília – NASCIMENTO, Adir Casaro. Educação escolar indígena: em busca de um conceito de educação diferenciada.

³ SILVA, Tomás Tadeu. Identidade e diferença: Impertinências. In: *Educação & Sociedade*. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. CEDES: Campinas/SP. n. 79, ano XXIII, agosto/2002.

⁴ SOUZA SANTOS, Boaventura. Dilema do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRS, Faculdade de Educação, vol. 26, n. 1, p. 13-32, 2001

⁵ SILVA, Luiz Heron da & AZEVEDO, José Clóvis de. (org.). *Reestruturação Curricular*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Recebido em 05 de outubro de 2004.

Aprovado para publicação em 01 de novembro de 2004.

Normas para publicação na Revista Série-Estudos – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da UCDB

- 1) SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – está aberta à comunidade acadêmica e destina-se à publicação de trabalhos que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a formação e o desenvolvimento científico, além da atualização do conhecimento na área específica da educação.
- 2) As publicações deverão conter trabalhos da seguinte natureza:
 - Artigos originais, de revisão ou de atualização que envolvam abordagens teóricas e/ou práticas referentes à pesquisa, ensino e extensão e que atinjam resultados conclusivos e significativos.
 - Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa, que constituam fundamentos da área específica da Revista e que, por essa razão, contribuam para dar sustentação e densidade à reflexão acadêmica.
 - Entrevistas com autoridades na área específica da Educação, que vêm apresentando trabalhos inéditos, de relevância nacional e internacional, com o propósito de manter o caráter de atualidade da Revista.
 - Resenhas de produções relevantes que possam manter a comunidade acadêmica informada sobre o avanço das reflexões na área educacional.
- 3) A publicação de trabalhos deverá passar pela aprovação do Conselho de Pareceristas da Revista.
- 4) Caberá ao Conselho Editorial da Revista selecionar trabalhos com base nestas normas e encaminhá-los para os pareceristas da área.
- 5) A entrega de originais para a Revista deverá obedecer aos seguintes critérios:
 - § Os trabalhos deverão conter, obrigatoriamente: título em português; nome(s) do(s) autor(es), identificando em nota de rodapé o endereço completo e o eletrônico, a titulação e a instituição a que pertence(m);
 - § Os artigos deverão conter, ainda, resumo em português (máximo dez linhas) e *abstract* fiel ao resumo, acompanhados, respectivamente, de palavras-chave e *key words*, ambas em número de três;
 - § Nas citações, as chamadas pelo sobrenome do autor, pela instituição responsável ou título incluído na sentença devem observar as normas técnicas da ABNT – NBR

10520, agosto 2002. Exemplos: Saviani (1987, p. 70). (SAVIANI, 1987, P. 70);

§ As notas explicativas devem ser usadas para comentários, esclarecimentos ou explanações, que não possam ser incluídos no texto e devem constar no final do texto, antes da referência bibliográfica.

§ A referência bibliográfica, no final do texto, em ordem alfabética, deve seguir as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Os elementos essenciais e complementares da referência devem ser apresentados em seqüência padronizada, de acordo com o documento. O nome do autor, retirado do documento, deve ser por extenso.

- 6) Os trabalhos deverão ser encaminhados dentro da seguinte formatação: uma cópia em disquete, editor Word for Windows 6.0 ou superior; duas cópias impressas, com texto elaborado em português e rigorosamente corrigido e revisado, devendo ser uma delas sem identificação de autoria; limite aproximado de cinco a vinte laudas para artigos, cinco laudas para resenhas, dez laudas para entrevistas e quinze laudas para traduções; a fonte utilizada deve ser Times New Roman, tamanho 12, espaço entrelinhas 1,5.
- 7) Eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas devem ser apresentadas separadamente, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas. Todo material fotográfico deverá ser em preto e branco.
- 8) Os artigos recusados ficarão à disposição dos autores na Editora.
- 9) Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, três exemplares do número correspondente da Revista.
- 10) Uma vez publicados os trabalhos, a Revista se reserva todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.
- 11) Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista ou da Universidade Católica Dom Bosco.
- 12) Os artigos devem ser encaminhados para o seguinte endereço:
Universidade Católica Dom Bosco
Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação
Conselho Editorial da Revista Série-Estudos
AV. Tamandaré, nº 6000
Bairro Jardim Seminário
Campo Grande – MS 79.117-900

Lista de periódicos que fazem permuta com a Revista Série-Estudos

PERMUTAS NACIONAIS

- 1) **Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR** / Universidade Paranaense - UNIPAR / Umuarama-PR
- 2) **Argumento - Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta** / Sociedade Padre Anchieta de Ensino / Jundiáí-SP
- 3) **Asas da Palavra** / Universidade da Amazônia - UNAMA / Belém-PA
- 4) **Aveso do Aveso** / Fundação Educacional Araçatuba / Araçatuba-SP
- 5) **Biomassa e Energia** / Universidade Federal de Viçosa / Viçosa-MG
- 6) **Bolema – Boletim de Educação Matemática** / UNESP – Rio Claro / Rio Claro-SP
- 7) **Boletim de Educação Matemática e Ciência e Educação** / Universidade Estadual Paulista / Rio Claro-SP
- 8) **Caderno Brasileiro de Ensino de Física** / Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC / Florianópolis-SC
- 9) **Caderno Catarinense de Física** / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 10) **Caderno de Estudos e Pesquisas** / Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO / São Gonçalo -RJ
- 11) **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais** / Faculdades do Brasil – UniBRasil / Curitiba-PR
- 12) **Cadernos** / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 13) **Cadernos da Graduação** / Universidade Federal do Ceará - UFC / Fortaleza-CE
- 14) **Cadernos de Educação** / UNIC – Universidade de Cuiabá / MT
- 15) **Cadernos de Educação** / Universidade Federal de Pelotas - UFPel / RS
- 16) **Cadernos de Educação Especial** / Universidade Federal de Santa Maria - UFSM / RS
- 17) **Cadernos de Pesquisa** / Universidade Federal do Maranhão / São Luís-MA
- 18) **Caderno de Pesquisa** / Fundação Carlos Chagas / São Paulo-SP
- 19) **Cadernos de Pesquisa - Turismo** / Faculdades de Curitiba / Curitiba-PR
- 20) **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE** / Universidade Federal do Espírito Santo - UFES / Vitória-ES
- 21) **Cadernos do Centro Universitário São Camilo** / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 22) **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho** / Universidade de São Paulo - USP / SP
- 23) **Cadernos do UNICEN** / Universidade de Cuiabá - UNIC / MT

- 24) **Caderno Interciências de Pesquisa e Extensão** / Universidade Ibirapuera / Moema-SP
- 25) **Caesura** / Universidade Luterana do Brasil – ULBRA / Canoas-RS
- 26) **Cesumar Saúde** / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 27) **Cesur em Revista** / Faculdade do Sul de Mato Grosso / Campo Grande-PR
- 28) **Ciências da Educação** / Centro Universitário Salesiano - UNISAL / Lorena-SP
- 29) **Conhecendo a Enfermagem** / Universidade do Sul de Santa Catarina / Tubarão-SC
- 30) **Diálogo** / Centro Universitário La Salle - UNILASALLE / Canoas-RS
- 31) **Diálogo Educacional** / Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR / PR
- 32) **Educação – Revista de Estudos da Educação** / Universidade Federal de Alagoas - UFAL /Maceió-AL
- 33) **Educação & Realidade** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS / RS
- 34) **Educação e Filosofia** / Universidade Federal de Uberlândia – UFU / MG
- 35) **Educação e Pesquisa** / Universidade de São Paulo – USP / SP
- 36) **Educação em Debate** / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza-CE
- 37) **Educação em Foco** / Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF / MG
- 38) **Educação em Questão** / Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN / RN
- 39) **Educação em Revista** / Universidade Federal de Minas Gerais / UFMG / MG
- 40) **Educação UNISINOS** / Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS / São Leopoldo-RS
- 41) **Educar em Revista** / Universidade Federal do Paraná – UFPR / Curitiba-PR
- 42) **Educativa** / Universidade Católica de Goiás – UCG / GO
- 43) **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / Brasília-DF
- 44) **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências** / Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG / MG
- 45) **Ensaio** / Fundação Cesgranrio / Rio de Janeiro-RJ
- 46) **Ensino em Re-vista** / Universidade Federal de Uberlândia – UFU / MG
- 47) **Espaço Pedagógico** / Universidade de Passo Fundo / RS
- 48) **Estudos – Revista da Faculdade de Ciências Humanas** / Universidade de Marília - UNIMAR / Marília-SP
- 49) **Estudos** - Universidade Católica de Goiás – UCG / GO
- 50) **Foco – Revista do Curso de Letras** / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto-SP
- 51) **Fragmentos de Cultura** / Universidade Católica de Goiás – UCG / GO
- 52) **Gestão e Ação** / Universidade Federal da Bahia / Salvador-BA
- 53) **Ícone** / Centro Universitário do Triângulo / Uberlândia-MG
- 54) **Inter-ação** / Universidade Federal de Goiás – UFG / GO
- 55) **Intermeio – Revista do Mestrado em Educação** / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS / Campo Grande-MS
- 56) **Justiça e Sociedade** / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente-SP
- 57) **Letras Contábeis** / Faculdades Integradas de Jequié - FIJ / Jequié-BA
- 58) **Letras de Hoje** / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS / RS

- 59) **Linguagem em Discurso – Revista Científico-literária dos Cursos de Mestrado em Ciências da Linguagem e de Graduação de Letras da Unisul** - Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL / Tubarão-SC
- 60) **Linhas Críticas** / Universidade de Brasília – UnB / DF
- 61) **Métis** / Universidade de Caxias do Sul - UCS / RS
- 62) **Movimento** / Universidade Federal Fluminense – UFF / Niterói-RJ
- 63) **Natureza e Artificio** / Sociedade Civil de Educação Braz Cubas / Mogi das Cruzes-SP
- 64) **Nuances** / Universidade Estadual Paulista – UNESP / SP
- 65) **Os Domínios da Ética** / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 66) **Palavra – Revista Científica do Curso de Comunicação Social da Unisul** - Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL / Tubarão-SC
- 67) **Paradoxa** / Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO / Rio de Janeiro-RJ
- 68) **PerCurso: Curitiba em Turismo** / Faculdades de Curitiba / PA
- 69) **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação** / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 70) **Philosophos – Revista de Filosofia** / Universidade Federal de Goiás - UFG / GO
- 71) **Phrónesis – Revista de Ética** / Pontifícia Universidade Católica – PUC-Campinas-SP
- 72) **Poiésis – Revista Científica em Educação** / Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL / Tubarão-SC
- 73) **Presença – Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente** / Universidade Federal de Rondônia - UNIR / Porto Velho-RO
- 74) **Pró-Discente** / Universidade Federal do Espírito Santo - UFES / ES
- 75) **Pro-Posições** / Faculdade de Educação - UNICAMP / SP
- 76) **Psicologia Clínica** / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUCRJ / RJ
- 77) **Psicologia da Educação** / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP / SP
- 78) **Publicações ADUFPB** / Universidade Federal da Paraíba / João Pessoa-PB
- 79) **Revista 7 Faces** / Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira - FUNCESI / MG
- 80) **Revista Alcance** / Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI / Itajaí-SC
- 81) **Revista Ambiente e Educação** / Fundação Universidade Federal do Rio Grande / Rio Grande-RS
- 82) **Revista Anamatra** / Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho
- 83) **Revista Baiana de Educação Física** / Salvador-BA
- 84) **Revista Brasileira de Educação Especial** / Universidade Estadual Paulista / Marília-SP
- 85) **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / MEC / DF
- 86) **Revista Brasileira de gestão de Negócios** / Fundação Escola do Comercio Álvares Penteado / São Paulo-SP
- 87) **Revista Brasileira de Tecnologia Educacional** / Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Brasília-DF
- 88) **Revista Caatinga** / Escola Superior de Agricultura de Mossoró / RN
- 89) **Revista Cadernos** / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 90) **Revista Cadernos de Campo** / Universidade de São Paulo – USP / SP

- 91) **Revista Cesumar** / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 92) **Revista Ciências Humanas** / Universidade de Taubaté - UNITAU / SP
- 93) **Revista Científica** / Centro Universitário de Barra Mansa / Barra Mansa-RJ
- 94) **Revista Ciência e Educação** / UNESP – Bauru / Bauru-SP
- 95) **Revista Científica da Unicastelo** / Universidade Camilo Castelo Branco - Unicastelo / São Paulo-SP
- 96) **Revista Colloquim e Justiça e Sociedade** / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente-SP
- 97) **Revista Contrapontos – Revista do Mestrado em Educação** / Universidade do Vale do Itajaí
- 98) **Revista da Educação Física** / Universidade Estadual de Maringá / Maringá-PR
- 99) **Revista da Faculdade Christus** / Faculdade Christus / Fortaleza-CE
- 100) **Revista da Faculdade de Educação** / Universidade do Estado de Mato Grosso / Cáceres-MT
- 101) **Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade** / Universidade do Estado da Bahia / Salvador-BA
- 102) **Revista da FAPA** / Faculdade Paulistana - FAPA / São Paulo-SP
- 103) **Revista da Faculdade de Santa Cruz** / União Paranaense de Ensino e Cultura / Curitiba-PR
- 104) **Revista de Administração** / Centro de Ensino Superior de Jataí - CESUT / GO
- 105) **Revista de Ciências Sociais e Humanas** / Centro de Ciências Sociais e Humanas / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 106) **Revista de Contabilidade do IESP** / Sociedade de Ensino Superior da Paraíba / João Pessoa-PB
- 107) **Revista de Direito** / Universidade de Ibirapuera / São Paulo-SP
- 108) **Revista de Divulgação Cultural** / Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB / SC
- 109) **Revista de Educação** / Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas / SP
- 110) **Revista de Educação CEAP** / Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica – CEAP / Salvador / BA
- 111) **Revista de Educação Pública** / Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT / MT
- 112) **Revista de Letras** / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza-CE
- 113) **Revista de Negócios** / Fundação Universidade Federal de Blumenau - FURB / SC
- 114) **Revista de Psicologia** / Universidade Federal do Ceará - UFC / Fortaleza-CE
- 115) **Revista do CCEI** / Universidade da Região da Campanha / Bagé-RS
- 116) **Revista do Centro de Educação** / Universidade Federal de Santa Maria / Santa Maria-RS
- 117) **Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos** / Instituição Toledo de Ensino – ITE / Bauru-SP
- 118) **Revista do Mestrado em Educação** / Universidade Federal de Sergipe - UFS / São Cristóvão-SE

- 119) **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** / Universidade Federal de Santa Maria - UFSM / RS
- 120) **Revista dos Expoentes** / Universidade de Ensino Superior Expoeunte - UniExp / Curitiba-PR
- 121) **Revista Educação** / Porto Alegre-RS
- 122) **Revista Educação e Movimento** / Associação de Educação Católica do Paraná / Curitiba-PR
- 123) **Revista Educação e Realidade** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Porto Alegre-RS
- 124) **Revista Ensaio e Ciências** / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / Campo Grande-MS
- 125) **Revista Espaço** / Instituto São Paulo de Estudos Superiores / São Paulo
- 126) **Revista Estudos Linguísticos e Literários** / Universidade Federal da Bahia / Salvador-BA
- 127) **Revista Fórum Crítico da Educação** / Instituto Superior de Estudos Pedagógicos - ISEP / Rio de Janeiro-RJ
- 128) **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos** / Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS / São Leopoldo-RS
- 129) **Revista Horizontes** / Universidade São Francisco - USF / Bragança Paulista-SP
- 130) **Revista Idéias & Argumentos** / Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL
- 131) **Revista Informática na Educação – Teoria e Prática** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS / RS
- 132) **Revista Intertemas** / Associação Educacional Toledo - Presidente Prudente-SP
- 133) **Revista Integração** / Universidade São Judas Tadeu / São Paulo-SP
- 134) **Revista Jurídica da FURB** / Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB / SC
- 135) **Revista Jurídica – FOA** / Associação Educativa Evangélica / Anápolis-GO
- 136) **Revista Jurídica da Universidade de Franca** / Universidade de Franca / Franca-SP
- 137) **Revista Jurídica Cesumar** / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 138) **Revista Mimesis** / Universidade do Sagrado Coração / Bauru-SP
- 139) **Revista Montagem** / Centro Universitário "Moura Lacerda" / Ribeirão Preto – SP
- 140) **Revista O Domínio da Ética** / Fundação Centro de Análises, Pesquisas e Inovações Tecnológicas / Manaus-AM
- 141) **Revista O Eixo e a Roda** / Universidade Federal de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 142) **Revista Paidéia** / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / Ribeirão Preto-SP
- 143) **Revista Pedagogia** / Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC / SC
- 144) **Revista Plures** / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto-SP
- 145) **Revista Prosa** / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / Campo Grande-MS
- 146) **Revista Psicologia Argumento** / Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR / PR
- 147) **Revista Quaestio** / Universidade de Sorocaba - UNISO / Sorocaba-SP

- 148) **Revista Recriação (Revista de Referência de Estudos da Infância e Adolescência)** / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campo Grande-MS
- 149) **Revista Reflexão e Ação** / Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC / RS
- 150) **Revista Semina** / Universidade de Passo Fundo / Passo Fundo-RS
- 151) **Revista Sociedade e Cultura** / Departamento de Ciências Sociais / Goiânia-GO
- 152) **Revista Tecnologia da Informação** / Universidade Católica de Brasília - UCB / Brasília-DF
- 153) **Revista Teoria e Prática** / Universidade Estadual de Maringá / Maringá-PR
- 154) **Revista Trilhas** / Universidade da Amazônia - UNAMA / Belém-PA
- 155) **Revista UNIABEU** / Associação Brasileira de Ensino Universitário – UNIABEU / Belford Roxo-RJ
- 156) **Revista Unicsul** / Universidade Cruzeiro do Sul - Unicsul / SP
- 157) **Revista UNIFIEO** / Centro Universitário – FIEO / Osasco-SP
- 158) **Scientia** / Centro Universitário Vila Velha – UVV / Vitória-ES
- 159) **Seqüência 45 – Revista do Curso de Pós-Graduação em Direito da UFSC** / Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC / SC
- 160) **T e C Amazônia** / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 161) **TEIAS – Revista da Faculdade de Educação da UFRJ** / Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Rio de Janeiro-RJ
- 162) **Textura – Revista de Educação, Ciências e Letras** / Universidade Luterana do Brasil - ULBRA / Canoas-RS
- 163) **Tópicos Educacionais** / Universidade Federal de Pernambuco - UFPE / Recife-PE
- 164) **UNESC em Revista** / Revista do Centro Universitário do Espírito Santo – UNESC / Colina-ES
- 165) **UnICEUB em Revista** / Centro Universitário de Brasília - UniCEUB / Brasília-DF
- 166) **UniCiência - Revista Científica da UEG** / Fundação Universidade Estadual de Goiás – UEG / Anápolis-GO
- 167) **UNICIÊNCIAS** / Universidade de Cuiabá - UNIC / MT
- 168) **Unimar Ciências** / Universidade de Marília -UNIMAR / Marília-SP
- 169) **UNIP Press – Boletim Informativo da Universidade Paulista** / Universidade Paulista - UNIP / São Paulo-SP
- 170) **Universa** / Universidade Católica de Brasília - UCB / DF
- 171) **UNOPAR Científica – Ciências Humanas e Educação** / Universidade Norte do Paraná - UNOPAR / Londrina-PR
- 172) **Ver a Educação** / Universidade Federal Pará – UFPA / Belém-PA
- 173) **Veritas – Revista de Filosofia** / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS / RS
- 174) **Virtus – Revista Científica em Psicopedagogia** / Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL / Tubarão-SC
- 175) **Zetetiké** / UNICAMP / Campinas-SP

PERMUTAS INTERNACIONAIS

- 01) **AILA – International Association of Applied Linguistic** / Open university / United Kingdom – Ukrainian
- 02) **Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación** / Universidad de Medellín / Medellín – Colombia
- 03) **Anthropos – Venezuela** / Instituto Universitario Salesiano “Padre Ojeda” (IUSPO) – Venezuela
- 04) **Confluencia: ser y quehacer de la educación superior mexicana** / ANUIES - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / México
- 05) **Cuadernos de Administración** / Pontificia Universidad Javeriana / Bogotá – Colombia
- 06) **Infancia en eu-ro-pa** / Asociación de Maestros Rosa Sensat. / Barcelona - España
- 07) **Revista de Investigaciones de la Unad** / Universidad Nacional Abierta y a Distancia – Unad / Bogotá – Colombia
- 08) **Learner Autonomy: New Insights** / ALAB – Associação de Lingüística Aplicada do Brasil – Belo Horizonte-MG
- 09) **Lexis** / Asociación de Institutores de Antioquia – Adida / Medellín - Colombia
- 10) **Nexos** / Universidad EAFIT / Medellín - Colombia
- 11) **Padres/Madres de alumnos/alumnas** / CEAPA / Madrid - España
- 12) **Política y Sociedad** / Universidad Complutense de Madrid / Madrid – España
- 13) **Proyección investigativa** / Universidad de Córdoba / Montería – Colombia
- 14) **Revista Contextos Educativos** / Universidad de La Rioja / La Rioja – España
- 15) **Revista de ciencias humanas** / Universidad Tecnológica de Pereira / Risaralda – Colombia
- 16) **Revista de La CEPA** / Comisión Económica para América Latina y El Caribe / Santiago - Chile
- 17) **Revista de pedagogía** / Universidad Central de Venezuela / Caracas - Venezuela
- 18) **Revista Universidad EAFIT** / Universidad EAFIT / Medellín - Colombia
- 19) **Revolución Educativa al Tablero** / Centro Administrativo Nacional (CAN) / Bogotá – Colombia
- 20) **Salud Pública de México** / Instituto Nacional de Salud Pública / Cuernavaca, Morelos, México
- 21) **Santiago: revista de la Universidad de Oriente** / Universidad de Oriente / Santiago de Cuba - Cuba
- 22) **Signos Universitarios** / Universidad del Salvador / Buenos Aires - Argentina
- 23) **Thélème - Revista Complutense de Estudios Franceses** / Universidad Complutense Madrid / Madrid – España

