

REVISTA

PEDAGOGIA COTIDIANO RESSIGNIFICADO

Outubro 2005

1

EDUCAÇÃO BÁSICA




Formação


editora
central dos
livros

REVISTA

PEDAGOGIA COTIDIANO RESSIGNIFICADO

Outubro 2005

1

EDUCAÇÃO BÁSICA



Título

Revista Pedagogia - Cotidiano Ressignificado

Edição

Editora Central dos Livros Ltda.

Revisão de Texto

Ana Paula Ribeiro de Sousa
Sandra Maria Barros Alves Melo

Direção de Produção

Sandra Maria Barros Alves Melo

Direção de Edição

Ana Paula Ribeiro de Sousa

Projeto Gráfico e Diagramação

João Mário Chaves Júnior

Capa

Rodrigo Alex

Conselho Editorial

Ilzení Silva Dias
Jarbas Couto e Lima
Maria Cícera Nogueira
Maria de Fátima Félix Rosar
Maria Regina Martins Cabral
Miriam Santos de Sousa
Orlando Oscar Rosar
Paulo Rios

Traduções

Joaquim Ribeiro de Sousa Filho

Revista Pedagogia - Cotidiano Ressignificado - v. 1, n. 1 (2005) São Luis,
Editora Central dos Livros, 2005

220p.

1. Educação - Periódicos 2. Política educacional 3. Maranhão

I. Título

CDU 37

É proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo eletrônico e
reprográfico sem autorização da editora.

Editora Central dos Livros
CEP:65.010-040- São Luís - MA

Rua do Alecrim, 123 - Centro
Fone/fax:98 - 3232-4063

E-mail: centralltda@uol.com.br

Sumário

EDITORIAL

05

ARTIGOS

- Impactos do Fundef na educação maranhense - notas de pesquisa.** (Miriam Santos de Sousa) _____ 09
- A ampliação do ensino fundamental para nove anos: uma alternativa para a educação de qualidade?** (Ana Paula Ribeiro de Sousa & Sandra Maria Barros Alves Melo) _____ 29
- A prática docente frente à disciplina na sala de aula: o esboço de uma análise.** (Maria Hildenê da Silva Pinheiro) _____ 45
- Necessidades educacionais especiais: uma lente para o reconhecimento das diferenças existentes na escola.** (Hilce Aguiar Melo & Rosane da Silva Ferreira) _____ 55
- Alfabetizando e letrando: breve reflexão sobre escrita na sociedade atual.** (Jarbas Couto e Lima) _____ 71
- A educação infantil no Maranhão: desafios e perspectivas.** (Rachel Sousa Tavares & Thais Andrea Carvalho de Figueirêdo Lopes) _____ 83
- A educação de jovens e adultos nos primeiros anos do século XXI.** (Maria de Fátima Felix Rosar & Maria Regina Martins Cabral) _____ 103
- Encontros e desencantos na construção do projeto político-pedagógico na escola: as primeiras experiências do CEFET-MA.** (Ilzeni Silva Dias) _____ 127

RELATO DE EXPERIÊNCIA

- Construindo com os jovens um novo ensino médio e educação profissional na região dos lagos - baixada maranhense.** (Maria de Fátima Felix Rosar & Maria Regina Martins Cabral) _____ 153

MEMÓRIAS

- Diretrizes para a política de educação básica para o Estado do Maranhão.** _____ 175

NOVOS AUTORES

- Implicações relativas à disciplina no contexto escolar.** (Carmen Ana dos Santos, Leidiane Borges Gomes & Manoel Cícero da Silva Filho) _____ 195

- O educador e sua especificidade.** (Maria do Amparo Pereira, Maria dos Santos Gomes de Freitas & Maria Sebastiana Loura Pio) _____ 203

RESENHAS

- A educação para além do capital.** (Denise Bessa Leda) _____ 211

- Freud no “divã” do cárcere: Gramsci analisa a psicanálise.** (Joaquim Ribeiro Filho) _____ 215

- Bem-vindo ao deserto do real: cinco ensaios sobre o 11 de setembro e datas relacionadas.** (Lúcia Maria Carvalho dos Santos) _____ 219

EDITORIAL

Publicar uma revista científica é um enorme desafio, que somente se realiza a médio prazo. Publicar uma nova revista, que produza um debate capaz de gerar novas referências no mundo da literatura educacional é muito necessário e instigante. Tornar um periódico acessível aos professores que atuam nas salas de aula e, em geral, deixam de ser priorizados como interlocutores importantes, parece um imperativo do presente, se levarmos em conta o conteúdo das diferentes crises na história da educação nacional. Conceber uma publicação que tente estabelecer conexões entre as dimensões de nível macro, relacionadas às análises de conjuntura mais ampla e também às análises dos aspectos relacionados aos micro-espacos, como a escola e as salas de aula, pode nos levar à construção de novas possibilidades de elaborações e sínteses, que impulsionem a produção de novos paradigmas para pais, professores e graduandos dos cursos de licenciatura no estado do Maranhão.

A Editora Central dos Livros, que conta com um Conselho Editorial constituído por professores dos diferentes níveis de ensino e por pesquisadores em nível de mestrado e doutorado, decidiu investir nessa proposta ousada, de produção de uma Revista que venha a se tornar uma publicação que seja lida por estudantes, professores e pais, de modo a se ampliar o número de leitores de conteúdos muito significativos para a melhoria da qualidade da educação, de um modo geral.

Também decidiu-se fazer uma inovação, que foi considerada importantíssima pelos membros do Conselho Editorial, abrir novas perspectivas para aqueles que desejam compartilhar idéias e experiências interessantes, porém são ainda escritores e autores que não têm um amplo desenvolvimento, em nível de pesquisa, no âmbito da pós-graduação, mesmo em sentido lato. Desejamos publicar uma Revista que retrate os diferentes níveis de elaboração e de produção de conhecimentos, sem se criar um aparente padrão de qualidade única, pois ainda estamos caminhando na construção de uma produção científica mais inédita, relevante e consistente.

Assim sendo, o conjunto de artigos reúne a produção de profissionais da educação, que atuam nas Universidades, nas Escolas de ensino médio e de Ensino fundamental, nas Secretarias Municipais de Educação e em Grupos de Pesquisa. Essa amalgama de concepções, de perspectivas de análise e de proposições para reflexão, pode nos levar sempre mais adiante, socializando um conhecimento que se produz pelo coletivo, portanto, por todos que se comprometem com a educação e a possibilidade de transformação da realidade sócio-econômica, cultural e política do Maranhão e do Brasil.

Os autores deste primeiro número da Revista *Pedagogia Cotidiana Ressignificado* desejam continuar abrindo novos diálogos com todos os leitores e autores interessados por essas questões da contemporaneidade.

ARTIGOS

IMPACTOS DO FUNDEF NA EDUCAÇÃO MARANHENSE - NOTAS DE PESQUISA

Miriam Santos de Sousa¹

RESUMO: O artigo apresenta os resultados de pesquisa sobre as implicações da política de financiamento da educação pública, a partir da implantação da lei 9.424/96 que instituiu o Fundef e seus impactos em municípios do estado do Maranhão. Analisar os mecanismos de implementação do Fundef e avaliar os seus impactos nas dimensões: jurídico-políticas, educacionais e financeiras na rede estadual e nas redes municipais de sete municípios selecionados segundo o critério de grande, médio e pequeno porte, foi o objetivo inicial da pesquisa. O processo de investigação contemplou ações simultâneas de estudo do referencial teórico e de análise dos documentos coletados em órgãos públicos, assim como entrevistas e observações in loco e incidiu sobre o período 1996-2000, com vistas a estabelecer comparação entre o antes e o depois do Fundef. Conclui-se que, apesar de ter representado um aporte significativo de novos recursos para a educação municipal, os impactos da adoção do Fundef ainda são tímidos em relação à democratização da educação e à qualidade do ensino, principalmente por razões relacionadas aos processos políticos de gestão da coisa pública, onde o controle social é praticamente inexistente.

Palavras-chave: Fundef - financiamento da educação - municipalização

ABSTRACT: Research on the implications of the public education financing policy and its impacts on Maranhão, from the institution of Fundef (Elementary School Development Found). The object of that research was the analysis of Fundef implementation mechanisms and its impacts on state educational network and seven municipal educational networks. The investigation process involved simultaneous actions, such as theoretical reference study and analysis of documents collected in public organs, as well as enquiries and in loco observation. The investigation period is from 1996 to 2000, which makes possible a before-after Fundef comparison. It was concluded that, though Fundef represented an important source of new finances to municipal education, its positive impacts are still very small in relation to education democratization and teaching quality. The reason of that is connected with the political process of management of the Public Thing, that is practically not controlled by the Brazilian civil society.

Key-words: Fundef - education financing - municipalization.

¹ Professora do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão e membro do Grupo de Estudos "História, Sociedade e Educação no Brasil" HISTEDBR.

1. INTRODUÇÃO

O Governo Federal enviou ao Congresso Nacional a Proposta de Emenda Constitucional que cria o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, com duração de 14 anos (2006-2019). Direcionado ao atendimento dos alunos da educação infantil, ensino fundamental e médio, educação de jovens e adultos, o FUNDEB é, na verdade, uma extensão do FUNDEF, com os mesmos mecanismos de redistribuição dos recursos vinculados, percentual agora reduzido a 20% e fixação de valor-aluno-ano a ser dispendido nas redes estaduais e municipais. Com o FUNDEF objetivou-se a municipalização do ensino fundamental, deixando a descoberto a educação infantil e o ensino médio, na contracorrente da LDB que preconizou a ampliação da educação básica, incluindo esses níveis de ensino. Com o FUNDEB pretende-se corrigir essa e outras falhas.

Entretanto, até onde se pode perceber acompanhando as discussões sobre o tema, os principais problemas apontados quanto ao FUNDEF não foram sanados: a pequena participação da União na composição do Fundo, a fixação do valor/aluno/ano em níveis que não garantem a qualidade da oferta, o não aumento dos recursos destinados à educação - que ainda não alcançou o patamar de 7% do PIB, estabelecido pelo Plano Nacional de Educação, e a fragilidade dos mecanismos de controle social sobre a aplicação dos recursos.

Passados quase 10 anos de vigência do FUNDEF, vale a pena refletir sobre os resultados dessa política nas redes de ensino em nosso estado, buscando perceber o que se pode contabilizar como ganho na construção de uma educação de qualidade para a maioria da população.

O presente trabalho reúne os resultados principais da pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa de Políticas de Educação Básica do Núcleo de Pesquisa do Mestrado em Educação da UFMA¹, no período compreendido entre agosto de 1998 e agosto de 2002, sobre a política de municipalização do ensino fundamental implementada pelo governo federal a partir da instituição do Fundef em 1996, com a Lei 9.424/96.

A necessidade de se investigar a qualidade e a extensão dos impactos desse mecanismo de manutenção e desenvolvimento do ensino e de valorização do magistério tornou-se premente, considerando-se que, se por um lado, a União definiu uma nova forma de utilização dos recursos já destinados à educação, Estados e Municípios, por sua vez, foram compelidos a administrar as conseqüências da aplicação de medidas da política econômica adotada pelo governo federal, no que diz respeito à própria forma de arrecadação e manipulação dos recursos oriundos dos impostos.

Desse modo, o conteúdo da Emenda Constitucional 14/96 alterou a relação entre os entes federados, no que diz respeito aos seus encargos para garantir a oferta de educação pública e gratuita, através da criação de um mecanismo de administração contábil centralizada do governo federal sobre os recursos destinados ao ensino fundamental, e de descentralização de encargos transferidos às demais instâncias governamentais.

A configuração da pesquisa definiu como objetivo geral analisar os mecanismos de implementação do Fundef e avaliar os seus impactos nas dimensões: jurídico-políticas, educacionais e financeiras no estado do Maranhão e em sete municípios que constituíram a amostra, selecionados segundo o critério de grande, médio e pequeno porte (São Luís, Imperatriz, Bacabal, Caxias, Pedreiras, Codó e Nina Rodrigues), delimitando-se para coleta de dados o período de 1996 - 2000.

O desenvolvimento dos procedimentos de pesquisa, na sua abrangência qualitativa e quantitativa, requereu a busca contínua de fontes primárias e secundárias recolhidas em arquivos dos órgãos públicos (secretarias de educação, Tribunal de Contas do Estado), enriquecidas com outras informações obtidas através de entrevistas com os dirigentes e outros protagonistas das ações de implementação da política educacional no estado do Maranhão, através dos quais se conseguiu construir um quadro dos impactos do FUNDEF no funcionamento das redes de ensino, que embora não seja completo - dadas as dificuldades de acesso aos dados, principalmente no que diz respeito aos aspectos financeiros - permite que se possa perceber os limites dessa política para enfrentar os graves problemas com que ainda se debate a educação maranhense no limiar do século XXI.

2. IMPACTOS SOBRE A OFERTA DE MATRÍCULAS NAS REDES ESTADUAIS E MUNICIPAIS.

A implantação do FUNDEF no estado do Maranhão ocorreu a partir de 1998, com a publicação da Lei Estadual 7.064/98. O Maranhão encontrava-se entre os estados do Nordeste que, a partir dos critérios estabelecidos pela Lei 9.424/96, receberia complementação federal ao Fundo. O impacto dessa complementação é diferenciado em relação às esferas administrativas, beneficiando a esfera municipal, em detrimento da estadual que perde receita com o Fundo.

O aporte de recursos novos para a educação auferido pelo estado, especificamente na esfera municipal, alcançou a cifra de R\$ 678.810.358 no período de 1998 a 2000, o que em termos percentuais significa um acréscimo de receita da ordem de 218,19%, que poderia efetivamente oportunizar mudanças qualitativas substanciais na oferta de serviços educacionais à população, considerando que sua rede de ensino fundamental já detinha um índice elevado de municipalização (69%).

Tabela 01 - **Comportamento das Receitas do FUNDEF - Estado e Municípios - 1998/2000**

ANO	GOVERNO DO ESTADO			MUNICÍPIOS		
	CONTRIBUIÇÃO	RECEITA	PERDA	CONTRIBUIÇÃO	RECEITA	GANHO
1998	175.443.361	128.206.305	47.227.056	81.628.533	262.839.664	181.211.131
1999	192.573.716	139.126.054	53.447.662	115.005.041	349.676.931	234.671.890
2000	236.700.991	143.767.130	92.933.861	114.480.722	377.408.059	262.927.337
TOTAL	604.708.991	411.099.489	193.608.579	311.114.296	989.924.654	678.810.358

Fonte: Relatórios Técnicos BB - GAOF/GEPLAN

De fato, com a implementação do Fundef, a quase totalidade dos municípios do estado do Maranhão, teve sua receita ampliada com os recursos destinados, especificamente, para o ensino fundamental, criando-se, portanto, a expectativa da realização de melhorias significativas, no tocante ao funcionamento das escolas e à valorização do magistério. Somente o município de São Luís sofreu impactos financeiros negativos, dada à concentração do atendimento nesse nível de ensino em escolas da rede estadual, o que desencadeou

a adoção de medidas emergenciais pela Prefeitura de São Luís, no sentido de aumentar sua atuação no atendimento do ensino fundamental, de modo a recuperar o montante de recursos do Fundef.

Entretanto, os dados colhidos nos municípios que constituem a amostra da pesquisa, evidenciam poucas mudanças no funcionamento da rede municipal, em direção a implementação de uma rede de escolas que apresentem um padrão de qualidade satisfatória.

Em termos quantitativos, verificou-se a manutenção da tendência, já acentuada no estado, de municipalização da rede de ensino fundamental, embora a rede estadual apresente crescimento no segmento de 5^a a 8^a séries, tendência aliás, já consolidada no Estado, visto que a oferta municipal nesse segmento, sempre foi menos expressiva. Entretanto, a partir de 1998, observou-se um crescimento significativo da rede municipal, no segundo ciclo do ensino fundamental, com uma pequena retração nas séries iniciais. Considerando o período de 1996 a 2000, a rede estadual sofreu um decréscimo de 3,64% no total da matrícula no ensino fundamental, chegando a 23,7% no primeiro ciclo, enquanto a rede municipal cresceu 43% no período, sendo de 148 % o crescimento da matrícula no 1^o ciclo.

Tabela 02 - Evolução da matrícula no ensino fundamental, por série e dependência administrativa no Estado do Maranhão 1996/2000.

ANOS	REDE ESTADUAL			REDE MUNICIPAL			TOTAL
	E.F. 1 ^o /4 ^o	E.F. 5 ^o /8 ^o	TOTAL	E.F. 1 ^o /4 ^o	E.F. 5 ^o /8 ^o	TOTAL	
1996	210.818	215.690	426.608	697.381	93.202	790.853	1.217.461
1997	204.540	226.191	430.731	787.793	119.928	907.721	1.338.452
1998	187.404	235.795	423.199	967.191	159.200	1.126.391	1.549.590
1999	170.633	247.580	418.213	937.060	189.874	1.126.943	1.545.156
2000	160.747	250.330	411.063	899.482	231.440	1.130.921	1.541.984

Fonte: SINEST/GDH/CENSO ESCOLAR

O decréscimo da matrícula nas séries iniciais da rede estadual reflete uma tendência ao equilíbrio do fluxo de alunos. Historicamente, no estado do Maranhão, as matrículas no primeiro ciclo predominavam, representando, em 1996, um percentual em torno de 74,59% do total, como consequência do ingresso tardio dos alunos no sistema de ensino, elevando a taxa de distorção idade/série, como também, da retenção causada pela reprovação, e pelos muitos casos de crianças que repetiam a 4ª série, mesmo sendo aprovadas, devido à inexistência de oferta de matrículas no segundo ciclo em muitas localidades da zona rural. A variação verificada nos dois ciclos, portanto, aponta para uma tendência à regularização do fluxo de alunos (em 2000 o percentual de matrículas no primeiro ciclo caiu para 68,75%). Essa queda indica um aumento da produtividade das redes, pelo menos em termos quantitativos, uma vez que, qualitativamente, os resultados do SAEB não têm sido alentadores.

Emblemática dessa situação foi a adoção do programa de Aceleração de Estudos, pelo qual os alunos têm oportunidade de obter promoção em até três séries num ano. O referido programa, embora atinja apenas uma parcela muito pequena da rede estadual, é responsável pela veiculação de uma concepção produtivista de educação, que passa a influenciar as ações dos profissionais no âmbito do sistema, no sentido de adotarem posturas pedagógicas voltadas à desobstrução do fluxo escolar, como forma de racionalizar a oferta e, desse modo, alcançar a democratização do acesso à escolarização, sem, que isso signifique, necessariamente, a democratização do conhecimento.

Quanto ao impacto do FUNDEF na oferta de matrículas nos outros graus e modalidades de ensino é algo complexo de se avaliar. Em primeiro lugar, há que se considerar a característica básica da expansão da rede municipal de ensino fundamental, que se constituiu de forma predominante no estado, como resultado da omissão da esfera estadual. Por outro lado, a oferta nos demais níveis de escolarização situava-se muito aquém da demanda. Portanto, o crescimento que se constata na oferta de matrículas na Educação Infantil municipal, no Ensino Médio, tanto municipal quanto estadual, na Educação Especial e na Educação de Jovens e Adultos, apesar da restrição de recursos representada pelo FUNDEF para

esses níveis, decorreu da necessidade de atender a uma demanda historicamente reprimida, em razão da atuação pouco significativa do poder público nesses setores e que já não pode ser desconsiderada. Mostra, também, que os recursos vinculados não vinham sendo efetivamente aplicados na educação.

Tabela 03 - Estado do Maranhão. Evolução do atendimento escolar segundo os graus e modalidades de ensino na rede estadual - 1996/2000

	1996	1997	1998	1999	2000
Educ. Infantil	34.893	31.319	26.847	21.515	17.312
E.F. 1ª/4ª	210.818	204.540	187.404	170.633	160.747
E.F. 5ª/8ª	215.690	226.191	235.795	247.580	250.300
Total E. F. regular	426.608	430.731	423.199	418.213	411.063
Ensino Médio	68.202	76.611	91.573	106.8433	121.971
Educ. Especial	1.609	2.550	2.506	2.576	2.550
EJA	24.443	30.495	33.861	35.226	38.372

Fonte: SINEST/GDH/CENSO ESCOLAR

Tabela 04 - Estado do Maranhão. Evolução do atendimento escolar segundo os graus e modalidades de ensino na rede municipal - 1996/2000

	1996	1997	1998	1999	2000
Educ. Infantil	133.643	152.899	142.130	140.201	148.985
E.F. 1ª/4ª	697.381	787.793	967.191	937.060	899.482
E.F. 5ª/8ª	93.202	119.928	159.200	189.874	231.440
Total E. F. regular	790.853	907.721	1.126.391	1.126.943	1.130.921
Ensino Médio	23.984	32.124	36.885	44.348	52.348
Educ. Especial	386	808	754	646	943
EJA	4.682	21.493	21.157	33.412	45.895

Fonte: SINEST/GDH/CENSO ESCOLAR

No caso da Educação Infantil, verifica-se uma queda acentuada na rede estadual, como conseqüência de decisão unilateral tomada pelo governo do Estado de desativar a oferta de matrículas nesse nível, sob a alegação de que a LDB e a Lei 9.424/96 atribuíram essa competência ao município. A desativação das matrículas foi feita de maneira abrupta, sem acerto com as administrações dos municípios, prejudicando enormemente as crianças das classes populares, que não dispõem de alternativas de acesso a creches e pré-escolas.

O relatório do Unicef sobre a Situação da Infância 2001 aponta para o Estado do Maranhão um IDI (Índice de Desenvolvimento Infantil) igual a 0,455, situando-o em 24º lugar entre os estados da Federação. Com uma população de 908.936 crianças de 0 a 6 sendo 506.861 na faixa de 0 a 3 anos e 402.075 de 4 a 6 anos a taxa de escolarização bruta é de 3,43% e de 51,24%, respectivamente.

Em relação ao primeiro ciclo do ensino fundamental municipal, verificou-se uma elevação acentuada em 1998 (primeiro ano do Fundef) seguida de um decréscimo, o que pode ser atribuído a matrículas fantasmas, pois, auditoria realizada pelo Ministério da Educação em 100 municípios maranhenses no primeiro e no segundo ano do Fundo detectou fraudes em todos os municípios auditados.

Quanto à rede particular, apresenta queda em todos os graus e modalidades, com exceção da EJA.

Tabela 05 - Estado do Maranhão. Evolução do atendimento escolar segundo os graus e modalidades de ensino na rede particular 1996/2000

	1996	1997	1998	1999	2000
Educ. Infantil	69.188	63.218	55.665	44.314	45.232
Total E. F. regular	141.698	140.623	108.691	88.119	81.682
Ensino Médio	32.663	31.934	31.830	30.165	29.004
Educ. Especial	390	1.482	1.445	1.925	1.573
EJA	2.890	5.758	5.715	4.850	7.242

Fonte: SINEST/GDH/CENSO ESCOLAR.

A maior taxa de crescimento verificou-se na oferta de ensino médio 44%, como resultado da ampliação do acesso ao ensino fundamental e da pressão social da demanda, inclusive a reprimida.

A rede municipal apresentou crescimento em todos os níveis, com um avanço considerável na Educação de Jovens e Adultos, que detém um atendimento superior ao da rede estadual, apontando para uma tendência à municipalização também nessa modalidade de ensino, que se confirma com os dados de 2001, os quais já registram uma matrícula de 95.495 alunos na rede municipal, contra 33.917 da rede estadual.

3. IMPACTOS FINANCEIROS

O Fundef foi implantado no Maranhão em 1998. No triênio 1998/2000, o Programa representou para o governo do Estado uma perda de receita equivalente a R\$ 193.608.579,00 (cento e noventa e três milhões, seiscentos e oito mil e setenta e nove reais), montante que foi canalizado para a rede municipal de ensino, de modo a cobrir o valor aluno/ano estabelecido pela legislação específica.

Essa perda de recursos no âmbito da rede mantida pelo estado decorre de uma tendência que historicamente foi se consolidando, qual seja a predominância de oferta de matrícula no ensino fundamental nas redes de escolas municipais. Após a implementação do Fundef esse quadro recrudescceu, produzindo uma distância cada vez mais significativa entre a dimensão da rede estadual e das redes municipais, em termos de atendimento à população escolarizável, conforme já se pôde demonstrar.

Ao longo desses três anos, não houve alteração dessa tendência e o que se destaca é o aumento da perda do governo do estado, em 2000, alcançando a cifra de R\$ 92.933.861,00 (noventa e dois milhões, novecentos e trinta e três mil, oitocentos e sessenta e um reais). Houve uma participação crescente do estado na composição dos recursos do Fundef, entretanto como não se verificou a expansão da rede estadual, a perda se manteve num patamar equivalente à média de 32%. No caso dos municípios maranhenses, a situação se inverte, identificando-se o crescimento do ganho no rateio dos recursos do Fundef, alcançando a média de 218%.

A maior contribuição ao Fundo provém da esfera estadual, que alcançou uma participação média de 43% na composição das receitas, seguida da União que manteve uma média de 34%, o que indica um esforço conjunto dos três entes federados para que se realize a cobertura total da demanda de matrícula no ensino fundamental.

A esfera estadual contribui para a constituição do Fundef, contando com recursos que são, predominantemente, oriundos das transferências intergovernamentais que resultam do FPE, FPM, Lei 87/96. A contribuição específica do estado resultante do IPI EXP e do ICMS ficou em torno de 17%, considerando o montante global dos anos de 1998, 1999 e 2000.

Verificou-se, portanto, que as receitas geradas no âmbito do próprio estado estão longe de serem suficientes para a garantia da universalização da escola pública de qualidade, porque além de reduzidas face às necessidades constatadas, também sofrem impactos que resultam da oscilação do comportamento da economia nacional e, ainda mais particularmente, da economia regional e local, entre a recessão e o aquecimento das atividades econômicas nos setores primário e secundário.

Por outro lado, após o primeiro ano de implantação do Fundef, começaram a surgir denúncias de irregularidades na aplicação dos recursos por parte das administrações municipais, o que motivou a abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito, instalada em abril de 2000, perante a qual foram denunciados 79 municípios, sendo investigados apenas 10. Dos municípios investigados, a CPI solicitou intervenção em 04.

Encerrados os trabalhos da CPI em julho de 2000, não se efetivaram até o momento, quaisquer medidas concretas em relação à responsabilização dos envolvidos. O Ministério Público alegou que o Relatório recebido da CPI não se fez acompanhar de cópias dos depoimentos e demais documentos comprobatórios, e que a CPI teria se limitado, no seu trabalho, a colher depoimentos, sem realizar a necessária investigação dos fatos, nem as diligências cabíveis, como vistorias nos locais e exame das contas bancárias, o que inviabilizou a instauração de ações judiciais. Apenas no caso do Município de Bom Jesus das Selvas a documentação foi encaminhada, tendo sido rejeitadas as contas do Prefeito por parte do Tribunal de Contas do Estado.

Na verdade, as conclusões da CPI basearam-se principalmente nos relatórios técnicos das prestações de contas emitidos pelo TCE, sem acrescerem indícios mais relevantes. Dessa forma, ao Ministério Público cabe a tarefa de realizar a investigação, partindo do ponto zero.

O que se verifica nesses casos, como de resto nos demais episódios de casos de má versação de recursos públicos, é que a morosidade do poder judiciário favorece os infratores, uma vez que as penas para esse tipo de crimes são pequenas e, normalmente, quando os processos judiciais são concluídos já prescreveram os

prazos para punição. Destaca-se nesse sentido, a precariedade da estrutura pública para dar conta da fiscalização da aplicação dos recursos do Fundo nos 217 municípios do estado, apontado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados como um dos estados com maior número de irregularidades praticadas pelo desvio de recursos do FUNDEF em todo o Brasil².

O TCE conta com apenas trinta técnicos para realizar a análise das prestações de conta que se avolumam ano a ano. As complexas relações de forças que se dão no contexto político do Estado, em que predomina a manutenção de determinado grupo político, por mais de três décadas no poder, em certa medida explicam as vicissitudes que caracterizam o processo de fiscalização das contas públicas e, conseqüentemente, responsabilização dos envolvidos. Essa situação está reconhecida inclusive no relatório final da CPI, em que se constata a seguinte afirmação do relator: *“(...) a hegemonia política local no legislativo municipal, fato comum em quase todos os municípios não deixa de causar uma profunda omissão no acionamento dos mecanismos normais de investigação e fiscalização colocados institucionalmente sob a alçada das Câmaras de Vereadores. Efetivamente, os administradores mais fiscalizados foram aqueles que não atingiram essa hegemonia, e que são muito poucos”*.

Donde se pode inferir que a instauração da CPI teve caráter meramente promocional para os deputados que, por meio dela visaram principalmente a obtenção de vantagens políticas. Tanto que, em declarações à imprensa, o presidente da CPI se dizia satisfeito com o “efeito pedagógico” da CPI que tivera, segundo ele, *“o mérito de despertar a consciência sobre o controle social”* (sic).

4. O CONTROLE SOCIAL DO FUNDEF

No que se refere aos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF - CACS, apesar de se constituírem em uma exigência legal, não se constatou, à época da pesquisa, a sua criação em todos os municípios. Naqueles que declaram sua existência, o funcionamento é meramente formal, sendo sua função prejudicada desde a composição (fortemente representativa da instância governamental), até ao preenchimento das vagas, ocupadas de forma arbitrária e desvinculada das instâncias populares.³

O CACS estadual, por exemplo, é composto por 7 membros, sendo um representante do Poder Executivo e representantes da UNDIME, Federação dos Municípios de Estado do Maranhão-(FAMEM), Conselho Estadual de Educação - CEE; Associação de Pais e /ou Responsáveis de Alunos do Maranhão - APRAMA (que é constituída predominantemente por pais de alunos de escolas privadas), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação-CNTE (no caso o Sindicato de Professores do Estado, como afiliado, ocupa a vaga) e Poder Legislativo (Comissão de Educação da Assembléia Legislativa). É presidido pelo Gerente de Desenvolvimento Humano (Secretário de Educação) eleito por seus pares.

Não se constatou um funcionamento regular do CACS-Estadual. Pelos documentos a que se teve acesso o Conselho somente foi instalado em 24 de dezembro de 1999, portanto ao final do segundo ano de vigência do Fundo. Embora oficialmente o Conselho tenha sido criado através da Lei estadual 7.064 de 03/02/98, a mesma que instituiu o Fundo, somente foi regulamentado através do Decreto nº 17.361 de 19/05/2000, que estabelece sua natureza, atribuições e composição. Em 11 de outubro de 2000 foi aprovado o Regimento Interno do Conselho. Também nesse mesmo ano, foram realizadas apenas 05 reuniões, embora sua periodicidade devesse ser mensal.

Pela leitura das atas das reuniões, pode-se perceber que a principal competência do Conselho, o exame da repartição, transferência e aplicação dos recursos do FUNDEF, não se tem realizado a contento, por várias razões, principalmente as que são relatadas em parecer do próprio Conselho, datado de 13 de setembro de 2000: *“Convém ressaltar que a pouca familiaridade dos membros deste Conselho com os mecanismos da contabilidade pública, bem como uma certa morosidade por parte da Gerência de Desenvolvimento Humano no fornecimento de informações requeridas para o trabalho, comprometeram a presteza na emissão desse relatório e parecer”*.

Pelas informações contidas nos pareceres e atas do Conselho, percebe-se também que o perfil dos seus membros não favorece o bom cumprimento de seu mandato, não pela falta de competência para tal, porém pelo fato de se tratar de pessoas que ocupam cargos

de direção em suas entidades, o que acarreta pouca disponibilidade de tempo para realização da tarefa de análise mensal das prestações de contas, o que como se sabe, é um trabalho exaustivo, além de especializado. Por outro lado, a forma como a documentação comprobatória das despesas realizadas tem sido encaminhada ao Conselho não tem facilitado a tarefa do mesmo, que solicita em outro parecer que *“A documentação comprobatória da realização de despesas disponibilizadas ao Conselho, seja encaminhada de forma organizada e contendo documentos, preferencialmente, originais”*.

Pela análise do Parecer que aprovou a prestação de contas do FUNDEF referente ao exercício de 1999, constata-se que dos recursos destinados ao FUNDEF, 93% foram comprometidos com pagamento de pessoal ativo e encargos; somente os 7% restantes, correspondentes a R\$ 8.800.000,00 (oito milhões e oitocentos mil reais) foram executados no Órgão (Secretaria de Educação) e empregados em ações de manutenção da rede, não se constatando qualquer aplicação em investimento para ampliação do atendimento ou capacitação do magistério.

Os recursos declaradamente destinados ao pagamento de pessoal, estavam sob a responsabilidade da Gerência de Estado de Planejamento⁴, e, portanto, fora do controle da Gerência de Desenvolvimento Humano (antiga Secretaria de Estado da Educação). Até a finalização da pesquisa, apesar de reiteradas solicitações do CACS, as folhas de pagamento não foram encaminhadas para análise e não foram desmembradas conforme o grau de ensino, como estabelece a Instrução Normativa 003/99 do Tribunal de Contas do Estado.

As dificuldades apontadas para o funcionamento do CACS dão a medida dos obstáculos que se enfrenta para ter acesso às informações relativas às receitas e despesas públicas no âmbito da administração estadual, como também das Prefeituras Municipais. As informações são mantidas sob o controle dos órgãos oficiais, cujos titulares agem como se o acervo de documentos da administração pública fossem parte de sua propriedade privada.

5. VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Sendo a valorização do magistério um dos principais objetivos proclamados da criação do Fundef, é relevante investigar os reflexos de sua implantação sobre a capacitação e remuneração dos docentes.

A situação dos professores do ensino fundamental no Estado do Maranhão quanto à sua formação apresentava-se deficiente, constatando-se que 21% dos docentes de 1ª a 4ª série na rede municipal ainda eram leigos e apenas 1% dos que atuavam nesse segmento nas duas redes eram licenciados. Mesmo no segmento de 5ª a 8ª série o percentual de docentes com formação superior atingia apenas 20%, considerando as duas redes. Tais índices já representam algum avanço, considerando-se que em 1996 o percentual de professores leigos (com escolarização igual ou inferior ao nível fundamental) era de 56% na rede municipal.

Na realidade, a partir da implantação do Fundef, os municípios maranhenses tiveram que alterar suas práticas no que se refere à gestão do pessoal docente, passando a admitir pessoal mediante concursos o que diminuiu a incidência do clientelismo sobre a seleção dos docentes. Algumas prefeituras também passaram a realizar ações de capacitação, através dos programas conveniados com os governos estadual e federal, como o Proformação, direcionado à qualificação em nível médio e outros programas conveniados com instituições de ensino superior públicas e privadas, para oferta de cursos de licenciatura em modalidades que se adequem à rotina de trabalho dos docentes. Duas modalidades têm sido utilizadas: aulas intensivas nos períodos de férias escolares ou aulas aos finais de semana no decorrer do ano letivo. Há uma tendência para a realização de cursos à distância, em consonância com as orientações do MEC. A qualidade de tais iniciativas têm sido questionadas e o que se teme é que se cumpra um requisito legal de formação do magistério sem que esse fato ocasione mudanças importantes na prática docente desses profissionais, dada a precariedade das condições em que realizam sua formação.

Sabe-se que tais programas de formação têm sido financiados com recursos do Fundef, embora não se tenham obtido dados acerca do montante de recursos empregados para esse fim, entretanto as

Prefeituras têm utilizado o fato como argumento para não promoverem aumentos salariais e, o que é ainda mais grave, efetuam descontos salariais com a finalidade de cobrir despesas com a realização dos referidos programas.

A remuneração média dos docentes da rede estadual alcançava (2000) a faixa dos R\$ 500,00 (incluída uma Gratificação de Atividade de Magistério de 130% sobre o salário base), enquanto na maioria dos municípios ficava em torno do salário mínimo, para uma jornada de 20 horas semanais. Os planos de carreira, quando existem, apresentam pequenas diferenças entre as classes e referências, porém a amplitude entre a primeira e a última classe permite uma média salarial que não reflete a situação da maioria dos docentes. Verifica-se nesse caso o que já foi apontado em análises de pesquisadores como Monlevade (1997), que a substituição do piso salarial pela média salarial na legislação que instituiu o Fundef, permite a permanência de um grande contingente de professores com baixos salários, pois a maioria encontra-se na categoria correspondente ao piso salarial.

6. CONCLUSÃO

A pesquisa realizada evidenciou um quadro da educação maranhense que é muito crítico, em termos de atendimento à demanda e de garantia de um processo de escolarização que combine a qualidade da relação pedagógica, a valorização do magistério e a preservação da dignidade de todos os envolvidos no processo educativo. Observa-se, de um modo geral, o desrespeito às prioridades definidas pelos órgãos competentes nas várias instâncias de governo, para o setor da educação pública.

Os impactos do Fundef sobre o sistema educacional maranhense, como na maioria dos estados do país, permitem reiterar nossa posição de que, quer pelo comprometimento incorreto das receitas financeiras com gastos que apontam a baixa qualidade da gestão dos recursos públicos, quer pelo descumprimento dos preceitos constitucionais, o aporte de recursos está longe de ser suficiente para garantir a oferta de educação básica em termos comparáveis aos alcançados por alguns países do continente americano, o que compromete tanto o desenvolvimento dos cidadãos brasileiros, como o do próprio país.

Diante dessa realidade, conclui-se que a descentralização do sistema educacional brasileiro, pela via da municipalização, adotada como estratégia fundamental para expansão da educação básica, necessita ser avaliada de forma crítica e urgente. Os efeitos contraditórios produzidos por essa política têm ampliado as disparidades entre os municípios de um mesmo estado e entre as diversas regiões brasileiras. A municipalização que se realiza no Estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, comparada à que se efetivou no Maranhão, apresenta conteúdos econômicos, políticos, sociais e pedagógicos muito distintos. Isto significa que os cidadãos brasileiros estão sendo conduzidos pelos processos de escolarização formal a participarem de um quadro cada vez mais acentuado de desequilíbrios regionais, o que provoca prejuízos para todos os estados e significa um grande atraso histórico para o país que acumula indicadores predominantemente negativos em termos de educação no âmbito dos países em desenvolvimento.

NOTAS:

1. O grupo era constituído pelas professoras Maria de Fátima Felix Rosar, Miriam Santos de Sousa, Denise Bessa Leda e pelas alunas bolsistas de pesquisa: Ana Paula Ribeiro de Sousa, Lúcia Maria Carvalho, Marinalva Macedo, Francislene Gonçalves, Josilene Nolasco e Raquel Tavares.

2. Matéria noticiada no Jornal Imparcial do dia 09/02/2001 sobre Relatório da Sub-Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados.

3. “A desorganização da sociedade civil local e práticas políticas clientelistas levadas a cabo por muitos administradores municipais são fatores preponderantes para a existência de conselhos fictícios que não fiscalizam efetivamente as ações do administrador. São muito freqüentes as situações de indicação, por parte do prefeito ou de qualquer autoridade municipal a ele vinculada dos membros do conselho”. (Relatório Final da CPI do Fundef, julho de 2000.)

4. O titular da Gerência de Estado de Planejamento era o Sr. Jorge Murad até o mês de Maio/2002.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARELARO, Lisete R. G. **A Descentralização na Lei 5.692/71: Coerência ou Contradição ?** São Paulo, USP, 1980, (Dissertação de Mestrado), mimeo.

_____ **A municipalização do Ensino no estado de São Paulo.** In. OLIVEIRA, Cleiton de et alii. **Municipalização do Ensino no Brasil**, Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

BOLETIM STN, FUNDEF. Ano nº 1, fevereiro de 1998.

BRASIL.MEC. Censo Escolar 2000. Brasília, Inep (site: www.inep.gov.br)

BRASIL, MEC. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério: guia para sua operacionalização.** Cepam, São Paulo, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério: guia para sua operacionalização.** Cepam, São Paulo, 1997.

BRAGA, Lucelma Silva. **O FUNDEF E A QUALIDADE DE ENSINO: do discurso à realidade o caso do município de São Luís.** São Luís - MA: UFMA, 2000. 80 p. Monografia (Graduação em Educação) Universidade Federal do Maranhão, 2000

CENSO EDUCACIONAL Informativo, 1998.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Anais. Brasília, MEC/SEF, 1994.

DAVIES, Nicholas. **O Fundef e o Orçamento da Educação: Desvendando a Caixa Preta.** Campinas, SP: Autores associados, 1999 (coleção polêmicas do nosso tempo: 64)

Revista Pedagógica - Cotidiano Ressignificado, nº 1, out. 2005

DECRETO 2204 DE 28 de junho de 1997 Regulamenta a lei nº 9424/96

EMENDA CONSTITUCIONAL Nº14.

IPEA (Brasília, DF) O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério (FUNDEF) e seu Impacto no Ensino Fundamental. Brasília, 1998, 458 p.

LEI 7.064 de 03 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre a criação do fundo estadual de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério

LEI 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LEI 9.424/96. Cria o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

MELCHIOR, J.C. de Araújo. **Financiamento da Educação no Brasil numa Perspectiva Democrática**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.34, p. 39-83, ago. 1980.

MONLEVADE, João. **Educação Pública no Brasil: Contos e Descontos**. Brasília-DF: Idéa Editora. 1997.

OLIVEIRA, Cleiton de. A Municipalização do Ensino Brasileiro. In OLIVEIRA, Cleiton de et alii. **Municipalização do Ensino no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999-a.

OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa R. T.(orgs.) **Política e Trabalho na Escola**. Administração dos sistemas públicos de Educação Básica, Belo Horizonte, Autêntica, 1999-b.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS. **Programa de Educação Rural**. Caxias (Ma), 1998.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Globalização e Descentralização: o processo de desconstrução do sistema educacional brasileiro pela via da municipalização**. Campinas, UNICAMP/ Faculdade de Educação, 1995 (tese de Doutorado), mimeo.

A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS: UMA ALTERNATIVA PARA A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE?

Ana Paula Ribeiro de Sousa*

Sandra Maria Barros Alves Melo**

RESUMO: Análise crítica acerca da proposta de ampliação do ensino fundamental para nove anos, formulada pelo MEC a partir de 2004 em consonância com as diretrizes da política educacional nacional, tendo como base a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Analisa-se a medida sob o aspecto pedagógico, político e administrativo, situando-a no âmbito da política de descentralização e municipalização induzida pelas reformas educacionais da década de 90 e que se intensificam com a proposta de ampliação do ensino fundamental e de criação do FUNDEB. Aponta-se a contradição entre os argumentos que embasam a proposta da MEC e a regulamentação legal contida na Lei 11.114/05 que torna obrigatória a matrícula de crianças a partir dos seis anos no ensino fundamental.

Palavras-chave: Ensino fundamental - política educacional - educação infantil - descentralização - municipalização.

ABSTRACT: Critical analysis on MEC's proposal of enlarging Brazilian elemental school from eight to nine years. The proposal is analyzed from its pedagogical, political and administrative aspects, in the scope of decentralization and municipalization policy inducted by 90's educational reforms. It is shown that there is a contradiction between the arguments that sustain MEC's proposal and the legal regulations contained in Law 11.114/05 which makes compulsory the registration of 6 years old children in elementary school.

Key-words: Elementary school - educational policy - children education - decentralization - municipalization.

* Licenciada em História pela Universidade Federal do Maranhão, membro do Centro de Estudos Políticos-Pedagógicos-CEPP e do Grupo de Estudos História, Sociedade e Educação no Brasil HISTEDBR, GT - MA.

** Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão, membro do Centro de Estudos Políticos-Pedagógicos-CEPP e do Grupo de Estudos História, Sociedade e Educação no Brasil HISTEDBR, GT - MA.

1. INTRODUÇÃO

O ensino fundamental, etapa obrigatória da escolarização básica que abrange crianças na faixa etária de 7 a 14 anos, tem sido considerado uma prioridade do poder público desde a aprovação da nova LDB (Lei 9.394/96). Nesse sentido, reconhece-se a necessidade de expandir e universalizar essa etapa da educação básica. Deste modo, o Ministério da Educação visando atender às disposições legais contidas na nova LDB (Art. 87, § 3º, I), que prevê a inclusão facultativa de crianças a partir dos seis anos de idade no sistema de ensino, e a uma das metas para o ensino fundamental contidas do PNE (Plano Nacional de Educação-2001/2011) que aponta para a ampliação do período de escolarização obrigatória do ensino fundamental para nove anos, vem estimulando a materialização desses objetivos em todos os estados.

Nessa perspectiva, desde 2003 vêm sendo discutidas e já implementadas experiências em torno da possibilidade de ampliação do ensino fundamental para nove anos nos estabelecimentos do sistema público de ensino.

Este esforço de expansão e universalização da educação básica passa pela inclusão de setores historicamente constituídos como não prioritários, como é o caso da faixa etária inferior aos sete anos de idade. Com a universalização do ensino fundamental de oito anos parcialmente consolidada em termos quantitativos, com cerca de 97% da demanda compreendida entre 7 e 14 anos incluída no sistema de ensino, como mostram os dados do Censo Escolar do MEC (2003)¹, abre-se agora a possibilidade de atentar para os outros níveis da escolaridade básica, cuja garantia como direito inalienável do cidadão e como dever do Estado tem sido ameaçada pela legislação educacional em vigor. Tal é o caso da educação infantil e do ensino médio, que de acordo com o art 4º da LDB não possuem o caráter da obrigatoriedade e da gratuidade assegurados, como se observa com relação ao ensino fundamental².

De acordo com o disposto no artigo 11, V da LDB os municípios são responsáveis por oferecer a educação infantil de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas e prioritariamente o ensino fundamental. Entretanto, a não obrigatoriedade no atendimento à faixa etária de 0 a 6 anos por estabelecimentos mantidos pelo poder

público tem se constituído como uma problemática grave que vem afetar milhares de crianças. No município de São Luis, por exemplo, dados do Censo Escolar 2003 apontam que o total de matrículas em creches e pré-escolas é de 51.005 crianças. Destas, as redes estadual e municipal atendem a um total de 14.350 crianças, o que corresponde a 28,2% do total. A rede privada responde por 36.652 matrículas, atendendo a 71,8% da demanda. Estes dados apontam quantitativamente as condições de atendimento da rede pública de educação infantil, demonstrando o descaso do poder público com relação a esse segmento da educação básica em São Luis³.

Ainda com relação à rede de atendimento de São Luis, a omissão do poder municipal tem favorecido a proliferação de estabelecimentos privados, eufemisticamente denominados “comunitários”, destinados ao atendimento desse público, nos quais a qualidade da educação não se constitui, em muitos casos, como a principal preocupação.

Na maioria destes estabelecimentos, a intervenção pedagógica é desenvolvida de forma não-diretiva e sob condições precárias, não observando os requisitos mínimos para o trabalho com crianças na faixa etária dos 0 aos 6 anos. Além do mais, o financiamento não é garantido pelo Estado, o que agrava as condições de funcionamento desses estabelecimentos, já que dispõem de recursos limitados para sua manutenção, remuneração dos professores e merenda escolar, advindos de fontes variadas e instáveis, por meio de “contribuições” dos próprios pais ou de entidades filantrópicas ou donativos de particulares, ou ainda por meio de “convênios” com órgãos públicos, que injetam recursos nestas instituições como forma de minimizar a situação gritante da educação infantil e seus impactos no município de São Luis⁴.

Aliás, essa situação historicamente constituída, apoiada no vazio deixado pelo poder público com relação ao atendimento da criança de 0 a 6 anos, sobretudo aquela pertencente às classes populares, tem fomentado uma relação clientelista entre Estado e sociedade civil a partir desses estabelecimentos, que se configuram como espaços de influência política dos grupos que se alternam no poder no Estado. Portanto, a manutenção dessa situação, em muitos casos, favorece a perpetuação desse modelo que tem caracterizado a política no Estado do Maranhão durante as últimas décadas, sendo, deste modo, de interesse dos grupos políticos tradicionais a sobrevivência desses

Revista Pedagógica - Cotidiano Ressignificado, nº 1, out. 2005

espaços, mesmo que isso represente um evidente atraso com relação à qualidade de educação no Estado. .

Observa-se ainda, o que é pior, que em decorrência dessa situação de omissão do poder público quanto à garantia de atendimento à faixa etária de 0 a 6 anos que muitas crianças permanecem sem estudar até os sete anos de idade, quando deverão ingressar na 1ª série do ensino fundamental e irão enfrentar as dificuldades decorrentes do ingresso tardio na escola, como por exemplo, deficiências no processo de alfabetização, pois, embora se saiba que essa criança já demonstre as condições cognitivas necessárias para esse aprendizado, muitas delas vão iniciar de fato essa experiência de alfabetização ao ingressar na escolaridade formal, encontrando um grande entrave ao processo de aprendizagem, pois, via de regra, presume-se que a criança já chega alfabetizada à 1ª série, onde se desenvolve um currículo estruturado de forma que o aluno já se encontre de posse de uma base alfabética mínima. Contudo, na prática, o que se observa é que os professores da 1ª série acabam por ser os alfabetizadores dessas crianças, embora muitas vezes não possuam formação adequada para o trabalho com alfabetização.

Em conseqüência, o ingresso tardio na escola se desdobra em inúmeras deficiências, que não se restringem ao nível da cognição, afetando todo o desempenho escolar dessas crianças.

Com raras exceções, é esse o caminho percorrido pela maioria das crianças das classes populares no início da vida escolar, o que vai gerar conseqüências que irão comprometer todo o seu processo de escolarização. Em pesquisa elaborada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), que traça o perfil do aluno em estágio muito crítico de aprendizagem, um dos fatores apontados para esse fenômeno tem sido o ingresso à escola somente aos sete anos, já na 1ª série, sem que a criança tenha passado pela educação infantil. De acordo com o relatório da pesquisa,

a oportunidade de cursar a educação infantil também faz diferença no desempenho dos estudantes. Entre aqueles que iniciam a vida escolar ainda no maternal, 12,2%, estão no estágio muito crítico e, para aqueles que tiveram contato com a escola somente na 1ª série do ensino fundamental, 28,5% estão neste estágio.

Entretanto, apesar de considerarmos que esse dado não pode ser interpretado de forma isolada do contexto em que se dá a intervenção pedagógica, em que são condicionantes fatores de ordens diversas, há de se ponderar que as discussões científicas e a ação do poder público têm avançado muito nos últimos anos no sentido de perceber a importância da escolarização da criança no período anterior aos sete anos de idade. E isso tem repercutido positivamente na implementação de políticas voltadas para a educação infantil em todos os aspectos (formação e capacitação de professores alfabetizadores, investimento em infra-estrutura e materiais apropriados para essa faixa etária, programas de alimentação escolar, etc.). Contudo, deve-se avançar também na concepção de que a educação infantil possa ultrapassar o aspecto meramente compensatório e, por outro lado, superar o viés preparatório para o ingresso da criança no ensino fundamental, atentando para outras necessidades da criança menor de sete anos, como a ludicidade, a sensibilidade, a sociabilidade etc.

Em atenção a essa problemática, o MEC, por meio da SEB (Secretaria de Educação Básica) e da SEIF (Secretaria de Educação Infantil e Fundamental), lança a proposta de ampliação do ensino fundamental para nove anos, estendendo-se, assim, o acesso à escolarização obrigatória a crianças de 6 anos. Dentre os objetivos dessa medida, podemos destacar a necessidade de sanar o déficit educacional apresentado por crianças que têm acesso ao sistema de ensino sem passar pela educação infantil, expresso nos altos índices de reprovação observados nas séries iniciais do ensino fundamental, o que se constitui um problema para um terço dos estudantes da 1ª série. De acordo com Nildo Luzio, diretor de avaliação para a educação básica do Inep/MEC,

um terço dos estudantes brasileiros da 1ª série do ensino fundamental, em 2003, foi reprovado ou abandonou o sistema escolar. Reiniciaram seus estudos, novamente, na primeira etapa, em 2004. Essa é uma das principais medidas do fracasso escolar no Brasil.

Expandir a universalização da educação básica e produzir uma elevação na qualidade da educação pública no Brasil, se constituem como objetivos gerais da medida, segundo consta do documento elaborado pelo MEC **Ensino Fundamental de nove anos Orientações gerais**⁵, apontado como “referência nacional para
Revista Pedagógica - Cotidiano Ressignificado, nº 1, out. 2005

questões pedagógicas, administrativas e de avaliação no que se refere à inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental”. Além disso, garantir às crianças “menor vulnerabilidade a situações de risco, permanência na escola, sucesso no aprendizado e aumento da escolaridade do aluno”, são desafios a serem enfrentados com a ampliação do ensino fundamental.

Contudo, para isso não basta trazer o aluno para a escola. São necessárias outras medidas que não podem ser subestimadas quando se pensa a ampliação do ensino fundamental de modo que os resultados sejam de fato expressivos no sentido de possibilitar uma educação de qualidade. Por exemplo, que escola estará apta para receber esse aluno? Que condições objetivas devem estar postas para um atendimento de qualidade que não signifique apenas melhorias quantitativas? Como evitar que a ampliação da escolaridade obrigatória não signifique unicamente uma medida de caráter compensatório e represente de fato um avanço na qualidade da escolarização básica? Para responder a essas questões, é necessária a observação de vários aspectos, tais como, a adequação da proposta pedagógica e dos espaços físicos das escolas, o investimento em formação de professores e um aporte de recursos financeiros necessários para atender a essa nova formatação do ensino fundamental.

Essas questões têm sido discutidas entre a SEB e as secretarias de educação estaduais e municipais de vários estados da federação. O objetivo é tentar sistematizar e ordenar a prática que, concretamente, já vem se desenvolvendo em vários estados desde 2003, com exceção apenas de Acre, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Roraima, Rondônia e Sergipe, que, de acordo com o dados do Inep, não apresentavam ainda nenhuma experiência com o ensino fundamental de nove anos (Censo Escolar 2003 Enep/MEC)⁶.

Como podemos observar, trata-se de uma experiência recente e por isso não podemos ainda analisar seus impactos na qualidade da educação a partir de dados concretos que demonstrem de forma consistente as implicações dessa medida. Porém, podemos deter nossa análise aos aspectos gerais da implantação da proposta, seus objetivos e as perspectivas que podemos vislumbrar quanto à melhoria da qualidade do ensino público.

2. ASPECTOS GERAIS DA PROPOSTA DE AMPLIAÇÃO E A EFETIVAÇÃO ENSEJADA NO PLANO LEGAL

A principal meta a ser atingida pelo MEC com a ampliação do ensino fundamental para nove anos consiste em que todas as crianças de seis anos de idade tenham acesso à escola. Essa ampliação na base de atendimento do ensino fundamental representa, num primeiro momento, uma grande possibilidade de avanço, pelo menos no aspecto quantitativo, da educação básica, pois não só antecipa o ingresso das crianças no ensino fundamental, como também amplia os anos de escolarização obrigatória, em que o Estado é responsável por manter essa criança na escola.

Deste modo, podemos perceber que há um inequívoco avanço no que concerne à garantia do direito à educação. Por outro lado, de acordo com a proposta elaborada pelo MEC, para se constituir com efetiva eficácia, a ampliação deve alterar dois aspectos básicos da atual organização do ensino fundamental: Os nove anos de trabalho pedagógico e a nova idade que integra o ensino fundamental. Ambos os aspectos são de fundamental importância e sugerem uma revisão geral da estrutura organizacional do ensino fundamental em seu conjunto.

Primeiramente, no que diz respeito ao novo período de trabalho que deverá compreender a escolarização em nível fundamental, as orientações do MEC são no sentido de que se estabeleça uma nomenclatura comum quanto às múltiplas possibilidades de organização desse nível de ensino (séries, ciclos e outros), observando o princípio da flexibilidade contido na LBD. Esse ordenamento comum entre as diferentes etapas de trabalho a serem desenvolvidas no ensino fundamental de nove anos, além de uma preocupação com o estabelecimento de um padrão nacional, visa adequar a estrutura organizacional tradicional para receber os alunos que ingressarão no primeiro ano, de forma a diminuir os impactos quando do ingresso dessa criança no ensino fundamental, respeitando o ritmo de desenvolvimento não só das crianças de 6 anos, mais das de 7 e 8 anos, de modo que a escolarização nas primeiras séries ocorra de forma processual. Deste modo, sugere-se que o ingresso no ensino fundamental aos seis anos não

Representa uma ruptura com relação à estrutura pedagógica própria da educação infantil, sob pena de imprimir um prejuízo maior ao seu processo de formação em sentido integral e, conseqüentemente, à aprendizagem dessa criança, o que resulta numa possibilidade ampla de fracasso escolar.

Essa preocupação central originou uma proposta que compreende a estrutura do ensino fundamental da seguinte forma:

ENSINO FUNDAMENTAL								
ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano

Fonte: Relatório do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. SEB/MEC, 2005.

Nota-se que, apesar da inclusão de mais um ano de trabalho ao ensino fundamental, o MEC não propõe uma ruptura com a tradicional seriação que já compõe este nível de ensino, deixando a cargo das secretarias de educação a função de adequar a organização do trabalho pedagógico para atender a criança de seis anos, cuja matrícula na escola fundamental deve ser efetivada, na forma de ciclos, períodos, séries, ou outros.

Isso já nos remete a outra questão, que é o atendimento a criança de seis anos de idade. O documento contendo as orientações para a implantação da proposta de ampliação do ensino fundamental, apenas traz algumas elucubrações sobre o tema, tais como, quem é essa criança? Que fase da vida ela está vivendo? Quais seus direitos, interesses e necessidades? Por que ela pode ou deve ingressar no ensino fundamental? Qual é o seu ambiente de desenvolvimento e aprendizado?

Essas questões, endereçadas aos professores, os gestores, os técnicos do ensino fundamental e aos pais, continuarão sem resposta, até que o desenvolvimento das políticas públicas reconheça a criança efetivamente como sujeito de direitos, cujo atendimento de suas necessidades sejam garantidos pelo Estado e pela família. Além disso, é necessário reconhecer que o caráter altamente excludente do sistema escolar, identificado a uma concepção classista de educação

sob o capitalismo, fatalmente, relega às crianças das classes populares uma educação compensatória e não necessariamente identificada com as necessidades educacionais dessas crianças, preferencialmente atendidas pela escola pública.

Enquanto essa problemática não for encarada de forma séria pelo poder público, continuaremos tateando o que seria a melhor forma de implementar, na prática, uma intervenção pedagógica que de fato atenda às especificidades da educação da criança menor de sete anos, agregando o ensinar ao cuidar, o desenvolvimento cognitivo ao afetivo, a sociabilidade, os valores, transmitidos de uma forma que alcance o universo da criança de seis anos, inclusive daquela advinda das classes populares, para que lhes sejam asseguradas reais condições para o desenvolvimento da cidadania. Tudo isso, como já foi dito, deverá ser acompanhado de uma concepção de infância, que, ao nosso ver, considere a criança como ser concreto, síntese de determinações e interações de ordens diversas.

Isto posto, é sintomático que a legislação que passa a vigir a partir do ano letivo de 2006 no que concerne a inclusão das crianças de seis anos no sistema de ensino oficial, no nível fundamental (lei 11.114/05 de 16/05/05) deixa claro que a intenção do Ministério da Educação não é promover uma ampliação do ensino fundamental para nove anos e sim antecipar a matrícula dos alunos na 1ª série, com base na alteração do artigo 6º da LDB, onde, apenas, passa a ser obrigatória a matrícula de crianças de seis anos de idade, permanecendo o ensino fundamental de oito anos, conforme reza o artigo 32 da LDB.

No caso do artigo 87 do ato das disposições transitórias da LDB é reafirmado pela lei 11.114/96 que, prioritariamente, os municípios terão que assumir a mais essa demanda, ficando, deste modo, ao cargo do ente federado mais fraco o atendimento da maior parcela da educação básica, que compreende a faixa etária abrangida pelo ensino fundamental acrescida de mais um ano, o que obviamente torna mais crítica a situação da educação no âmbito municipal, fragilizando ainda mais as condições concretas para uma educação de qualidade.

Nas alterações concernentes a esse artigo, consta que uma das condições para o atendimento das crianças de seis anos é que não haja

redução na média de recursos por aluno no ensino fundamental, o que implica em um acréscimo na receita aos sistemas escolares que venham a atender a essa faixa etária, nesse caso, predominando o sistema municipal. Deste modo, como já foi constatado com o FUNDEF, a descentralização de recursos a serem aplicados na educação para a esfera municipal geram problemas quanto a sua efetiva aplicação e quanto a garantia de uma educação de qualidade, que supere o aspecto meramente quantitativo representado no expressivo aumento da matrícula, aspecto que, alias, condiciona a obtenção de recursos.

Nesse sentido, a problemática da política de municipalização implementada maciçamente pelo governo brasileiro a partir da década de 90, permanece como um entrave para uma educação pública de qualidade, na esteira do processo de descentralização dos setores públicos que não se realiza no que se refere aos centros de decisão, alcançando apenas o nível da execução. Nos termos de Rosar (1995, p. 8), os mecanismos da política de descentralização via municipalização do ensino são identificados como

os principais instrumentos utilizados pelo governo federal para concretizar a política de municipalização induzida, que transferiu para os estados e os municípios os encargos com a oferta da escolarização básica. Essa política, por sua vez, foi gestada no contexto mais amplo da América Latina, permitindo assim inferir que os determinantes de sua elaboração e execução ultrapassam os limites dos municípios, dos estados e dos países da região sul do continente americano.

Nesse sentido percebemos que a política de descentralização e municipalização induzida pelo MEC, efetivada, no âmbito do financiamento pelo FUNDEF e reafirmada pela proposta de emenda constitucional para a criação do FUNDEB, encaminhada ao Congresso Nacional no dia 14 de junho de 2005, pelo presidente da república e pelo ministro Tarso Genro. A proposta, se aprovada, excluirá do financiamento da educação básica, a educação infantil em creches, o que precarizará ainda mais o atendimento às crianças de 0 à 5 anos, somando-se a isso a estimativa de cobertura total das matrículas da pré-escola, ensino médio e educação de jovens e adultos somente a partir do quarto ano de funcionamento do fundo.

Deste modo, podemos especular que o modelo encetado com a Lei 11.114/05, ao regulamentar a inclusão de crianças de seis anos no sistema de ensino, não representará, necessariamente, o avanço vislumbrado pelas propostas e orientações do MEC, pois não implica em uma ampliação dos anos de escolarização e sim no atendimento de uma faixa etária mais ampla ao sistema de ensino fundamental com a inclusão das crianças a partir de seis anos, sob responsabilidade dos municípios, que já se encontram saturados e oferecem um atendimento deficiente, ampliando o alcance da política de municipalização efetivada com a nova LBD e outros mecanismos de descentralização.

Quanto à educação infantil anterior aos seis anos de idade, esta fica seriamente comprometida com a vigência da Lei 11.114, pois, com o veto do inciso II do artigo 30 da LBD, que orientava para o atendimento das crianças de quatro e cinco anos em pré-escolas, o sistema público praticamente se desobriga com relação ao atendimento dessa faixa etária, assegurando-se apenas o atendimento de crianças de 0 a 3 anos em creches ou equivalentes.

Como podemos observar, a ampliação do ensino fundamental, no plano legal, não se efetivou e, conseqüentemente, na prática, ficará comprometida a manutenção dessa medida nos sistemas de ensino em que já se implementou o ensino fundamental de nove anos, pois os municípios estarão sujeitos a arcar com mais esse ano adicional na escolarização básica, além de oferecer o atendimento a outros níveis e modalidades que se constitui como um imperativo diante do vácuo deixado pela União e os Estados, como é o caso do ensino médio. Desta forma, com essa medida, a situação da educação básica torna-se ainda mais delicada, enquanto avançam as medidas descentralizantes de caráter neoliberal, impostas pelo modelo político vigente nas últimas décadas.

CONCLUSÃO

Com base nas reflexões acima, cabem algumas questões. Será que essa iniciativa de tornar obrigatória a matrícula de crianças de seis anos representará uma efetiva melhoria na qualidade do ensino

fundamental da rede pública? Até que ponto essa iniciativa realmente poderá sanar o déficit educacional que assola uma expressiva parcela das crianças que ingressam no sistema público, sobretudo na esfera municipal? Ou será apenas mais uma estratégia para auferir recursos aos municípios e desonerar gastos com a manutenção e funcionamento da educação infantil, sem que a qualidade da educação ofertada seja o principal aspecto da medida?

Essas questões decorrem do descompasso que se estabelece entre a proposta aprestada pelo MEC⁷ nos encontros regionais sobre a ampliação do ensino fundamental e o que se efetivou realmente no plano legal e no âmbito das práticas pedagógicas e de gestão dos sistemas educacionais, visto que, a qualidade da educação básica depende de vários fatores de natureza política, pedagógica e administrativa, que pressupõe uma ampla articulação entre políticas públicas em todos os níveis. Portanto, não basta que se ofereça escola para um universo maior de crianças sem que sejam, de fato, pensadas e efetivadas estratégias que possibilitem a permanência dessa criança na escola e que garanta a ela uma educação de qualidade.

Ao contrário, o que se observa com relação a essa matéria, é a tentativa de, mais uma vez, sobrecarregar os sistemas municipais e descentralizar a gestão dos recursos destinados à educação, precarizando-se cada vez mais as condições de atendimento e desobrigando a União e os Estados quanto à maior parcela da população no que se refere à demanda do setor educacional, que se encontra justamente no ensino fundamental.

Quanto à melhoria efetiva nas condições de aprendizagem das crianças, podemos inferir, com base nos argumentos apresentados acima, que, de fato, a ampliação dos anos de escolaridade e antecipação do ingresso da criança na escolarização formal criam condições objetivas para uma expressiva evolução qualitativa do processo educacional. Contudo, a não garantia, a nível legal, da ampliação dos anos de escolarização e sim a simples obrigatoriedade com relação à matrícula de crianças de seis anos gera uma controvérsia no que diz respeito ao real efeito dessa medida, que só poderá ser avaliado a médio e longo prazo, no que se refere a elevação da qualidade da escola pública.

Por enquanto, o que nos parece e que a medida apresentada em lei enseja uma tentativa de impor aos sistemas municipais a responsabilidade com mais uma faixa etária que deverá ser obrigatoriamente incluída a partir de 2006, sem contar aquelas que já se encontram inseridas no ensino fundamental, além das crianças na faixa etária de sete anos que adentrarão ao sistema de ensino no próximo ano.

Isso representa um expressivo acréscimo de matrículas (e de recursos) ao percentual já existente no sistema público municipal, que, conquanto, não são acompanhadas de medidas efetivas que visem à melhoria da qualidade do atendimento, o que nos leva a concluir que o caminho para a construção de uma escola pública unitária, gratuita e de qualidade para todos é um projeto ainda distante de se efetivar, embora, esta deva ser a bandeira de luta de cada educador, para que não se esgotem as vozes dissonantes que busquem de fato a efetivação de uma sociedade mais justa e democrática para todos, a começar pela educação, que se constitui categoria primordial para a efetivação de um projeto alternativo de sociedade.

NOTAS:

1. Foram utilizados dados do Censo Educacional 2003 para que o leitor possa ter um panorama da educação básica a partir do período em que começa a ser pensada a implementação da proposta de ampliação do ensino fundamental.

2. O Artigo 4º da LDB prevê a progressiva extensão de obrigatoriedade e gratuidade somente em relação ao ensino médio. Quanto à educação infantil, a lei assegura o atendimento gratuito em creches e pré-escolas, contudo, não garante a obrigatoriedade no atendimento, sendo este de responsabilidade dos municípios. Porém, a prioridade no atendimento é dada ao ensino fundamental (Ver Art. 11, V).

3. Dados extraídos da Proposta de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos da Rede municipal de São Luis. SEMED-São Luis, outubro de 2004.

4. Dados do relatório “Perfil das Crianças atendidas pela rede conveniada de Educação Infantil em São Luis”. Fundação Municipal da Criança e Assistência Social, São Luis, 2003 (mimeo).

A ampliação do ensino fundamental para nove anos: uma alternativa para a educação de qualidade?

5. Este documento, elaborado a partir das contribuições/sugestões dos participantes dos encontros regionais que vêm se desenvolvendo desde fevereiro de 2004, com representantes dos sistemas de ensino interessados em aplicar a proposta, porém, aguardavam definições sobre recursos financeiros e outros aspectos para tomar esta decisão. Ao todo, foram realizados sete encontros regionais nas seguintes cidades: Belo Horizonte/MG, Campinas/SP, Florianópolis/SC, São Luis/MA, Recife/PE, Rio Branco/AC e Goiânia/GO, com a participação de 247 secretarias de educação, sendo 4 estaduais (AM, DF, SE e GO).

6. De acordo com dados da SEB/MEC, os sistemas estaduais de Minas Gerais, Goiás, Amazonas, Sergipe e Rio Grande do Norte, implantaram a ampliação, em nível estadual, em 2004. O Maranhão deverá ampliar em 2005. Contudo, na rede municipal de São Luis MA, em 2003, o ensino fundamental passou a ser de nove anos de estudo, incluindo o aluno de seis anos de idade.

7. Os encontros regionais sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos, foram realizados em fevereiro de 2004, nos estados de Minas Gerais (Belo Horizonte), São Paulo (Campinas), Santa Catarina (Florianópolis), Maranhão (São Luis), Pernambuco (Recife), Acre (Rio Branco) e Goiás (Goiânia), com o objetivo de subsidiar a implantação do ensino fundamental de nove anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei n. 9.394/06, de 20/12/96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 248, 23/12/96.

BRASIL. Lei n. 11.114, de 16/05/05, Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei 9.394/96, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 17/05/05.

INEP/MEC. Censo da Escolar 2003. Ministério da Educação, Brasília - DF, 2004.

Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em maio de 2005.

“Inep traça perfil do aluno no estágio muito crítico de aprendizagem”. Brasília DF, outubro de 2004.

Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em maio de 2005.

LUZIO, Nildo e ARAÚJO, Carlos Henrique. **Fracasso aos sete anos?** Brasília DF, fevereiro de 2005.

Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em 06/06/05.

MEC. **Ampliação do Ensino Fundamental - Orientações Gerais.** Ministério da Educação, Brasília DF, 2005.

Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em maio de 2005.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Globalização e Descentralização: o processo de desconstrução do sistema educacional brasileiro pela via da municipalização.** 1991. 348 p. Tese (doutorado) Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos da rede municipal de São Luís.** São Luís-MA, outubro de 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

A escola sempre procurou estruturar-se baseando-se nos princípios adotados pela sociedade, trazendo para seus moldes a formação do educando e a garantia da manutenção de sua estabilidade, através da veiculação de sua ideologia. Desse modo, controla o comportamento dos indivíduos impondo normas, com o objetivo de garantir a ordem.

A imposição dos professores e a indisciplina dos alunos criam um clima terrível no ambiente escolar, gerando desequilíbrio e obstáculos, que terminam por prejudicar o rendimento do processo ensino-aprendizagem, deixando-os em estado de frustração.

Neste sentido, busca-se fazer uma análise descritiva e crítica dessa configuração histórica de nossas escolas propondo alternativas para uma prática disciplinar democrática, na qual, tanto professores quanto alunos, possam usufruir dos benefícios de uma Pedagogia, voltada para a transformação.

Muitos estudos já foram realizados com o intuito de compreender porque as relações no interior da escola não satisfazem nem aos professores e nem aos alunos.

Não se pode negar a influência das estruturas sócio-políticas e econômicas presentes nas práticas docentes como fator determinante de uma pedagogia contraditória aos anseios dos que dela se usufruem.

Sabe-se que a escola tende a regular o comportamento dos alunos a partir de regras, julgando corretas, as atitudes daqueles que correspondem às normas e, incorretas, daqueles que as contrariam. Porém, não busca entender que a Moral pressupõe valores, os quais norteiam a conduta humana, já que deles dependem os objetivos e projetos de vida de cada um.

Segundo a Psicologia, o jovem adquire tais valores, não na unilateralidade, sob imposição dos adultos, mas, paulatinamente, na sua interação com eles, nas várias situações vividas. Isso posto, justifica que as regras são relativas e seu domínio, portanto, depende do grau de capacidade do indivíduo de adequá-las às diversas especificidades

Logo, partindo-se do princípio de que a moral pressupõe valores e que a disciplina consiste na efetivação do comportamento moral

maduro, sugere-se que a prática docente esteja pautada no conhecimento e evidenciada pela democracia, a fim de suscitar no educando a responsabilidade. Vale ressaltar que na experiência democrática, Freire apud D' Antola (1989, p. 3), afirma que a presença da autoridade é tão necessária quanto a própria liberdade. "Se a autoridade renuncia a si mesma, a liberdade não se constitui como tal".

Porém, ao se analisar os aspectos sociológicos da educação, verificar-se-á em seus enfoques teóricos, como a sociedade tende a determinar o comportamento dos indivíduos.

Parsons apud Gomes (1989, p. 73), concebeu a sala de aula "como uma agência de socialização, através da qual as personalidades individuais são preparadas para o desempenho dos papéis de adultos".

De acordo com o ideário da teoria funcionalista, entre os indivíduos deve haver um consenso, para que a sociedade se mantenha em equilíbrio. Para isso, busca mascarar os conflitos nela existentes através da integração. A educação é, pois, um instrumento técnico de modelagem da conduta humana e de controle social.

Ao se recorrer à teoria Marxista (filosofia materialista), pode-se compreender como se dão essas relações de poder no contexto sócio-político e econômico, para firmar o ideal do Sistema Capitalista.

Para Marx apud Gomes (1989, p.36)

(...) os fatores econômicos são determinantes fundamentais da estrutura social e da mudança; a história é a história da luta de classe e a cultura das sociedades de classe é caracterizada pela ideologia.

Diante desse perfil, não se pode estranhar que a praticidade pedagógica esteja permeada da ideologia do poder, para a garantia da manutenção da ordem e perpetuação desse monopólio, através da inculcação dos valores sociais vigentes.

Contudo, ao enfatizar a força da sociedade sobre a conduta humana, não se quer afirmar que a cultura consiga determinar, totalmente, a personalidade do indivíduo, ou seja, que ela penetre tão profundamente no ser, a ponto de anulá-lo completamente, pois

como diz Ferreira (1993, p. 57) “nenhuma socialização é total, e mesmo que tentasse ser total ela não seria bem-sucedida”; o indivíduo é capaz de resistir à cultura e de revisá-la.

Embora a sociedade tente uniformizar o procedimento dos indivíduos, estes poderão recorrer à liberdade para se revoltarem e escolherem os valores e atitudes que mais lhes convierem. Eis aí o conflito marcado pela indisciplina dos alunos em sala de aula: de um lado a imposição dos professores, do outro, a reação justa dos discentes. É aqui que a educação assume função relevante. Ela deve primar por oferecer condições de praticidade, onde suas informações estejam abertas às críticas a fim de que daí possam sair pessoas responsáveis, capazes de decidir suas próprias ações. A educação deve ser um meio que favoreça a escolha e não imposição para escolher, isto é, ela deve preparar o educando para viver com responsabilidade.

Neste sentido, pretende-se que a ação interativa do meio aconteça para o crescimento individual e coletivo dos alunos e não para que os torne submissos. Convém optar, neste processo, por um modelo pedagógico progressista, defensor do conhecimento como aspecto imprescindível para a formação da consciência crítica. Diante disso, Libâneo (1995, p. 75) aponta que “a contribuição da escola para a democratização está no cumprimento da função que lhe é própria: a transmissão/assimilação ativa do saber elaborado.”

A escola não deve limitar-se à sabedoria popular. Esta é útil como ponto de partida para um nível cada vez mais elevado, já que o ato de conhecer constitui-se base para a liberdade. De posse do conhecimento é que o indivíduo será capaz de questionar e criticar as diversas ideologias. Este é um trabalho lento, que requer disciplina, pois ambos estão inter-relacionados, já que conhecer demanda disciplina e esta, saber.

Dessa forma, sugere-se uma pedagogia voltada para os interesses dos injustiçados, para a emancipação desses oprimidos. É preciso que se conheça as disposições do aluno, em termos sócio-culturais e psicológicos, a fim de que sejam conquistados seus interesses, sua colaboração, sua aspiração à formação.

2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO SOCIAL BRASILEIRO

Nos parâmetros das experiências vivenciadas, o que se tem observado é que a disciplina nos estabelecimentos de ensino não têm sido encarada como princípio formativo, ao contrário, ela tem se manifestado de forma coercitiva para garantir o domínio sobre os subalternos.

Em D'Antola (1989), Michel Foucault subsidiou a compreensão da disciplina na escola. Sob seu ponto de vista, ela tem uma função domesticadora e manifesta-se através de mecanismos de controle, onde os próprios indivíduos são utilizados para a execução desse despotismo e aplicação das penalidades.

A predominância, portanto, da força do poder, leva o professor a adotar posturas incoerentes frente às necessidades dos oprimidos e a desenvolverem uma educação contra eles.

Depoimentos demonstram a insatisfação dos alunos em relação a essas posturas incompatíveis com o que se espera da escola enquanto meio de libertação.

No livro *Organização do Trabalho na Escola*, Gadotti (1993) apresenta pressupostos de uma escola não-autoritária, onde a Pedagogia propõe inquietar sobre a prática, analisar os erros cometidos, constituindo-se numa Pedagogia do erro, pois, para ele, aprender a partir da prática, refletindo sobre ela, constitui o perfil do educador progressista. Porém, isso não se tem observado. Os professores contestam tudo, exceto a sua prática.

Em reunião de Conselho de Classe, certa professora expressou seu sentimento de angústia com relação à conduta de seus alunos em sala de aula, dizendo que já não sabia como agir, pois sempre mantivera um clima de diálogo com os discentes, todavia, a recíproca de um comportamento favorável à aprendizagem não se evidenciava. Implica mencionar que, certamente, o que a professora utilizava para fundamentar seu discurso não era do interesse dos alunos, ou era insuficiente para convencê-los, isto é, não lhes causava nenhum impacto, nem despertava sua motivação fator essencial: sem ela, não há aprendizagem. Isso incitou-me à reflexão de que não basta o

diálogo, mas é preciso repensar o seu conteúdo e a forma de sua condução. Ora, não é o comportamento que leva à aprendizagem, mas esta é que o orienta. Entretanto, disciplina e saber inter-relacionam-se. Tanto este exige daquela, quanto àquela, deste. Eis aqui a evidência do interacionismo. É preciso disciplina para se chegar à autodisciplina. Com base em D' Antola (1989), a disciplina surge da necessidade de superar o senso comum pela aquisição do saber universal; é orientada pela disciplina exterior que surge da autoridade do professor e que, ao fundir-se com a disciplina interior, promoverá o crescimento. Logo, o desequilíbrio marcado pelo contato dos alunos com os conteúdos, enseja que os educandos reelaborem o conhecimento e este influencie as suas ações.

Toda ação pedagógica pressupõe uma filosofia; as diferentes concepções de educação tendem a influenciar a prática docente, tornando-a um ato político (o professor não consegue ser neutro) e a postura pedagógica é que define a prática educativa. Dependendo da visão de mundo, de homem, de cultura, etc, é que o professor desenvolve sua práxis. Por isso, antes de fazer qualquer opção, ele deve ter em mente os objetivos a que se dispõem: Qual e com quem será seu compromisso.

É comum professores dizerem que adotam posturas liberais. Alguns pensam ter esse termo o mesmo sentido de “democrático”, quando na verdade é utilizado para denominar uma doutrina que surgiu com o objetivo de justificar uma sociedade de classes, acentuando a defesa da liberdade e dos interesses individuais. Optar por essa tendência é desenvolver uma educação que privilegia a propriedade privada dos meios de produção; e esta tem marcas profundas no Brasil em suas duas formas: conservadora (professor é o centro) e renovada (o aluno é o núcleo das atenções) auto-educação.

O princípio da auto-gestão, ao acentuar o relacionamento entre professor e aluno, tende a ocultar o problema central da educação, uma vez que não questiona o seu vínculo com a sociedade, sendo, portanto, uma excelente técnica de manipulação, em virtude da não-diretividade.

Pesquisas mostram como o clima de sala de aula interfere no comportamento dos alunos. Três tendências foram apontadas e relacionadas à produtividade e a atitude dos discentes: a permissiva, a autoritária e a democrática.

Sob a relação permissiva, os alunos mostram-se insatisfeitos e entediados. Nesta situação onde ocorre elevada agressividade. O autoritarismo conduz a pouca responsabilidade ou, a nenhuma; e, à apatia, em virtude da submissão do sujeito ao seu líder; na ausência deste, o ambiente transforma-se em bagunça, motivado pelo comportamento agressivo. Na experiência democrática, entretanto, tem-se boa condução nos trabalhos, autocontrole e responsabilidade. Mesmo na ausência do professor, a disciplina permanece. Embora haja alto índice de conversação, isto ocorre de forma pacífica, cordial. É este o tipo docente que está na preferência da maioria das crianças.

“Numa democracia ninguém deve ser educado para obedecer, mas para colaborar e respeitar os direitos alheios” (D'ANTOLA, 1989, p.49). Mediante esse pressuposto, sugere-se que a prática pedagógica favoreça um trabalho voltado para a liberdade com responsabilidade. Deve ser dada às crianças, oportunidade para se expressarem e experimentarem o jogo da dialeticidade.

Então, é necessário que, a priori, o próprio professor conscientize-se de que o primeiro passo deve ser dado por ele, para que os alunos possam espelhar-se. Seu exemplo é importantíssimo. E, neste aspecto, supõe-se algumas qualidades básicas: ele deve ser, além de competente, disciplinado e politicamente esclarecido.

A idéia de um professor disciplinado pressupõe coerência no que ele diz com o que ele faz. Querer estabelecer a disciplina democrática, agindo contraditoriamente, é falsear o discurso que argumentou em torno da liberdade. Que autoridade exercer-se-ia com uma atitude contraditória? Por isso, a lição da conduta dada pelo educador é de fundamental importância, pois sua postura diz muito mais do que quaisquer belas e longas exposições didáticas.

Considerando-se que o ato pedagógico é também político, o educador não pode estar alheio aos problemas da classe que defende. Pois, “ninguém educa ninguém sem uma proposta política” (GADOTTI, 1991, p.78). E, de acordo com este autor, é o grau de

consciência política que nos define como educadores. Gadotti sugere que se dê prioridade absoluta aos postergados da educação os pobres.

Portanto, um trabalho de qualidade é garantido, na medida em que o professor educador conhece os mecanismos inerentes à sua prática e os integra, não restringindo-se a nenhum dos aspectos, ou seja, ele promove a integração entre o pedagógico, o psicossocial e o sóciopolítico, conforme diz Libâneo (1995).

Logo, a escola tanto pode contribuir para uma formação conservadora, quanto para uma educação emancipatória. Ressalta-se aqui, a importância da postura docente frente ao trabalho democrático na sala de aula, a fim de favorecer a autodisciplina dos alunos, a partir de uma análise crítica, levando-os ao reconhecimento de sua atuação sócio-política e ao exercício consciente da Cidadania.

Para tanto, convém um trabalho viabilizado, não pelo autoritarismo do professor, mas pela sua autoridade, conquistada pela sua competência, disciplina e consciência política, através das quais poderá exercer e conquistar dos alunos, a Disciplina Democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Sebastião Barreto de. **Sugestões Práticas para Elaboração de Monografia**. 2ed. São Luís: Papelaria Ita, 1995.

D'ANTOLA, Arlete.(org.) **Disciplina na Escola: Autoridade Versus Autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.

DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação**. 2ed., São Paulo: Cortez, 1994.

FAZENDA, Ivani.(org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 3ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRA, Roberto Martins. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: Introdução à Pedagogia do Conflito**. 10ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Organização do Trabalho na Escola**. São Paulo: Ática, 1993.

GOMES, Candido Alberto. **A Educação em Perspectiva Sociológica**. 2ed. São Paulo: EPU, 1983.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 2ed. São Paulo: Ática, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. 13ed. São Paulo: Loyola, 1995.

MELO, Guiomar de. **Social Democracia e Educação**. 3ed., São Paulo: Cortez, 1993.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. 12ed. São Paulo: Ática, 1993.

TORRES, Carlos Alberto. **Sociologia Política da Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UMA LENTE PARA O RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS EXISTENTES NA ESCOLA

Hilce Aguiar Melo*

Rosane da Silva Ferreira**

RESUMO: Pretende-se por meio deste artigo, refletir sobre a questão das necessidades educacionais especiais dos alunos matriculados nos sistemas públicos de ensino. Coloca-se em xeque, a função social da escola nos dias atuais, contexto de aceleradas transformações científicas e tecnológicas, numa sociedade pautada em relações capitalistas. Defende-se a instituição processual de um espaço escolar, cuja reflexão-ação, reconheça a diversidade de ser, de pensar, viabilize uma dinâmica que implique em aprendizagens para a inclusão social de seus sujeitos, e superação do modelo produtivo capitalista. Privilegia-se como fonte do diálogo teórico-prático, as experiências no atendimento educacional especializado, com o alunado que apresenta necessidades educacionais especiais, no Sistema Municipal de Ensino de São Luís/MA.

Palavras-chave: Necessidades educacionais especiais - função social da escola - reconhecimento à diversidade.

ABSTRACT: It intends by this article, to think about the question of the necessities educational of the special students enrolled on the public educational system. It calls into question the social function of the school in now a day, context of quick transformation and technology scientific, in the society guided on the capitalist relation. It defends the processual establishment of a scholar time, whose reflexion action, recognize the diversity, to be, to think, and make easy a dynamic that involve in training to the social inclusion of its subjects, and surpass the capitalists model productive. It privileges as origem of teoric practice dialogue, the experience in the specialized education service, with the student that shows special education necessity in São Luis Municipal Education System.

Key-words: Special education necessities social - function of the school - recognize the diversity.

* Pedagoga, Historiadora e Especialista em Educação da Superintendência da Área de Educação Especial de São Luís/MA

** Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Superintendência da Área de Educação Especial de São Luís/MA

Desenvolver a capacidade de aprender tem sido historicamente a função identificadora da escola enquanto instituição.

Inaugurado no contexto da sociedade industrializada - século XIX - a escola universalizada vem se metamorfoseando em suas concepções e paradigmas, século a século, década a década, sob pretexto de desenvolver capacidades e habilidades nos sujeitos, para que os mesmos possam inserir-se nas relações sociais.

Atualmente, não são poucas as reflexões que convergem para a questão da função social da escola.

Num contexto de aceleradas transformações científicas e tecnológicas, mudanças nas relações sociais provocadas pela globalização mundial, sinalizam para a necessidade de um redimensionamento na práxis de toda estrutura e superestrutura organizacional da escola.

Este quadro estrutural desenhado a nível planetário, vem advogando uma outra dinâmica para a escola, cuja orientação é dada tanto pelo movimento das relações produtivas e suas demandas, quanto pelas contradições que emergem desta realidade, se traduzindo nas múltiplas formas de desigualdade social, cultural e política.

Neste cenário acredita-se, poder ser gestado um novo paradigma que se opõe e extrapola ao modelo mercadológico que predominam nas relações sociais, evidenciado nas palavras de Mantoan (2000 p. 45):

Estamos, portanto, no limiar de uma situação em que pensar sobre a educação é, acima de tudo, um ato que extrapola a própria questão pedagógica dos métodos, currículos, didáticas, embora não se possa jamais deconsiderá-los de vez. Trata-se de adentrar por outros caminhos, que conduzem ao entendimento da condição humana, em suas mais dignas e elevadas aspirações. Referimo-nos à liberdade de expressar idéias e sentimentos, à autonomia na construção dos conhecimentos e valores e o respeito ao modo de viver e pensar do outro [...].

Assim, pensar a educação no contexto dessas mudanças nas relações sociais, tem se revelado uma necessidade urgente e constante entre os que atuam no processo educativo nos sistemas de ensino.

Nesse sentido, é conveniente refletir em princípio, sobre a concepção de educação¹ que deverá fomentar o conjunto de objetivos, os meios formativos e a ação pedagógica capaz de responder às necessidades educacionais de todos os alunos sejam elas especiais ou não no contexto escolar.

Para efeito de esclarecimento e consenso, deve-se entender Necessidades Educacionais Especiais N.E.E - como situação ou condição educacional, onde o foco principal para dar respostas significativas de aprendizagem, deixa de centrar-se no aluno, levando em consideração o contexto escolar, sócio-cultural e familiar, onde se insere este aluno.

Assim, neste momento em que se desenha na história, uma sociedade globalizada caracterizada pela “valorização” da diversidade, faz-se necessário que a escola se traduza no reconhecimento da heterogeneidade em suas variadas realidades e caminhe em direção à construção e ampliação dos conhecimentos necessários para que o indivíduo possa conquistar seus direitos, usufruir os bens sociais, e então exercer sua cidadania.

Na perspectiva de ressignificação da escola enquanto lugar dinâmico, dialético, alvo de tantos saberes, sentidos e motivos, é necessário abandonar o caráter imaginário que se construiu deste lugar, e reconhecê-lo em sua concreticidade pela via das múltiplas dimensões que integram os sujeitos que nela, historicamente, vêm a possibilidade de sua inclusão social.

Não é difícil de compreender esse movimento de humanização que dará à escola o “status” tão sonhado por cada um lugar de aprender. Basta aguçarmos os nossos sentidos na superação das fronteiras que tem inviabilizado o “olhar para o outro” como diferente de mim, parte do todo, sujeito de sua própria história, junto com os outros. Mas sobre este aspecto, é importante considerar a relevância de dimensões essencialmente subjetivas, no campo do desejar ou querer, em suas possibilidades, na superação e transformação da realidade concreta.

Para Mazzotta apud Lafer, (1979, p. 102):

O querer tem como objeto projetos, pois a vontade transforma o desejo numa intenção, que decide o que vai ser, [...] o querer nos leva para o futuro com todas as suas

incertezas, geradoras das expectativas do medo e esperança [...], portanto, a vontade é uma faculdade voltada para o futuro, e o futuro, por maior que seja sua probabilidade, é sempre incerto.

Portanto, a ação de ensinar e aprender atinge seu maior índice de possibilidades, se levar em conta os sujeitos deste processo em sua omnilateralidade, e considerar os movimentos necessários na garantia das respostas que cada criança, jovem ou adolescente demandará nas situações de aprendizagem.

Para Libâneo (1999, p. 91):

Essa constatação põe a exigência de que os objetivos, os conteúdos, os métodos se abram para relações mais amplas entre o indivíduo e o meio humano, físico, ecológico, cultural, econômico. Não é o caso de minimizar seu papel na transmissão e assimilação ativa de saberes, mas de diversificar suas formas de atuação. [...] as atividades educativas ocorrem em situações históricas e sociais determinadas que estabelecem limites as possibilidades objetivas de humanização.

Mas, o pensar sobre a efetivação prática do espaço escolar como possibilidade de humanização dos sujeitos por meio do conhecimento sistematizado, nos põe diante de tantas outras reflexões, senão conclusões pedagógicas: é verdade, a história e a própria realidade testemunham que “escolas desconhecem as N.E.E de crianças, jovens e adolescentes”. Após esta conclusão, ainda restaria, quem sabe, o consolo de pensarmos que “pelo menos, esta escola não tem desconhecido as necessidades pedagógicas de todos os alunos”. O que mais uma vez nos conduziria a uma outra séria reflexão sinalizada por Carvalho (2000 p. 40):

Segundo estatísticas apresentadas no documento, é muito grande a proporção de alunos com dificuldade de aprendizagem sem serem portadores de qualquer deficiência física, mental, sensorial ou múltipla. Ambos os grupos se encaixam na condição de necessidades educacionais especiais exigindo respostas educativas adequadas, além de medidas preventivas para evitar que, na escola, os “casos” se originem ou se intensifiquem.

No entanto, para falarmos de N.E.E é preciso colocar em evidência a importância de se avaliar criteriosamente, em sua totalidade, a situação de ensino-aprendizagem concreta, constituída pelos alunos e escolas, em sua unicidade, na sua realidade imediata, sem que se desconsidere a realidade social em que se encontra. Assim, para se apreender as condições específicas ou não, envolvendo as situações de ensino-aprendizagem, deve-se garantir avaliação multidimensional de cada relação: professor- aluno, aluno-escola, aluno-mundo, professor-mundo, dentre outras relações possíveis. Só então poderão ser identificadas aquelas necessidades educacionais comuns e especiais a atender. Isto porque, no reconhecimento das N.E.E, é fundamental não desconsiderar sua interdependência com as demais necessidades humanas.

Uma pedagogia desenvolvida nestas dimensões, conforme Paulo Freire (2003, p. 85) considera:

[...] que não podemos deixar de lado, desprezar como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seu saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, [...].

Diante de tais reflexões, sobram indagações sobre a função social da escola, sua importância na sociedade globalizada como instituição principal responsável pela construção de aprendizagens de crianças, jovens e adolescentes, que sejam capazes de conquistar sua cidadania e transformar sua realidade. A referida indagação deve ser pensada junto à questão das mudanças estruturais na sociedade, pois o cenário de profundos questionamentos sobre a escola fundamenta-se em resultados generalizados sobre sua realidade. Com efeito, a evasão, reprovação (retenção), o fracasso escolar ou a dificuldade em aprender, são situações que envolvem outros elementos referentes à educação, como por exemplo, sua concepção, significado de currículo, avaliação, importância teórico-metodológica. Tais elementos revelam que uma pedagogia coerente deve desviar a responsabilidade no ato de aprender, exclusivamente do universo subjetivo dos alunos.

Neste entendimento, de que os resultados das aprendizagens dos alunos sofrem implicações de caráter social cultural pedagógico e subjetivo, é possível concluir que as N.E.E dos alunos em processo de escolarização, tem origem a partir dessas dimensões.

Assim, quando olhamos em várias direções do construto escolar, na relação com esta sociedade capitalista, sua história, sua concepção, sua organização, e nossa própria ação, que inúmeras vezes é movida por uma intenção coletiva ou não, encontramos nestes contextos os principais entraves para acessibilidade de cada sujeito ao conhecimento curricular.

Curiosamente, tem sido considerado aluno com N.E.E, todo aquele que não responde satisfatoriamente segundo o modelo educacional secularmente concebido no imaginário coletivo.

Diante desse fato, parece importante compreender que esta escola, assim concebida, se organizou para atender às necessidades educacionais de um aluno, cujo endereço, em termos concretos, até o presente século, não foi encontrado. Eis o aluno idealizado pela história da educação moderna, cuja prática segue a tendência de justificar as desigualdades sociais, ou classificar os sujeitos, entre grupos dos que aprendem, e dos que não aprendem.

Mas é indispensável que estas questões sejam emergentes de um campo de reflexões bem mais abrangente, no qual se inserem os elementos e as ferramentas para o melhor fazer pedagógico - O Projeto Político Pedagógico da Escola².

O Projeto Político Pedagógico extrapola um conjunto de objetivos, metas e procedimentos metodológicos, coletivos que definem a direção a ser seguida pela escola na conquista e emancipação nos espaços sociais pelos seus atores. Deve-se compreendê-lo como instrumento flexível, dialético, passível das modificações necessárias e demandadas pelos sujeitos que constituem a comunidade escolar, incluindo os que apresentam deficiência mental e sensorial. A estes, é condição indispensável para a garantia de suas aprendizagens, a equiparação das oportunidades.

Se restringirmos o processo educativo a objetivos, metas, metodologias e avaliações, poderemos reduzir e assemelhar a escola, espaço tão rico para socialização e construção de conhecimentos, a uma fábrica que utiliza regras e estratégias na produção de sua

mercadoria, que precisará ter um valor, e assim possa ser alvo de consumo no mundo produtivo. É necessário que estejamos conscientes de que pessoas não são “coisas” para que a elas seja atribuído valor mais ou menos humano.

Numa trajetória pedagógica que precisa ir além da transmissão de conhecimentos, a escola deve preocupar-se com a formação global dos alunos - numa visão em que o conhecer e o intervir no real se encontrem. Sinteticamente, esta reflexão traduz o próprio sentido etimológico do educar - do latim *educere* - significando um movimento de dentro para fora entre os sujeitos e o contexto social a que se integram.

Mas para que a escola não se configure como espaço de reforço às desigualdades, em prejuízo de sua função social (sob uma ótica progressivista), que é promover ambiente de estímulo, desenvolvimento e construção de conhecimento, é preciso saber trabalhar com as diferenças de gênero, culturais, cognitivas etc. Reconhecer e não ocultar essas diferenças no contexto das diretrizes e políticas que vem orientando a educação no Brasil e no mundo, não se trata mais de uma ação isolada que envolva apenas as subjetividades dos atores educacionais, mas de um movimento internacional que abrange a legislação e as políticas públicas para a educação no mundo. Tirar proveito deste momento histórico, sob a perspectiva de que esse “reconhecimento” às diferenças não se dê plenamente pela lógica capitalista, é tarefa para os profissionais que acreditam e realizam uma educação libertadora, rumo à desconstrução da sociedade mercadologizada.

Na experiência dinâmica e dialética com as escolas da rede pública municipal de São Luís/MA, base concreta para construção deste artigo, esta preocupação-ação, vem se traduzindo na política educacional deste sistema de ensino, no reconhecimento das necessidades educacionais especiais de todos os alunos, desviando o enfoque do termo “especial”, que atribui aos sujeitos a essência de anormalidade, para um novo significado que se amplia, abrangendo o contexto escola, num entendimento de que esta a escola -, também apresenta necessidades especiais na sua forma de responder satisfatoriamente às demandas cognitivas de qualquer aluno, levando em consideração suas características biopsicossociais.

Neste entendimento, o modelo de atendimento escolar oferecido aos alunos com N.E.E realizado pela Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de São Luís, segue como paradigma um fazer pedagógico cujo reflexo orienta para um movimento de reconstrução da cultura escolar em seus saberes e práticas a serem fundamentados por princípios como o direito de pertencer e ser aceito, na contra-mão da lógica do capital, conforme o entendimento de Gimeno (2002, p.119), pois:

[...] não há forma de exclusão mais radical do que aquela que implica o sentimento de que uma pessoa não é importante para ninguém, é negada (como indivíduo ou como grupo), seja pela condição de ser mulher, criança, imigrante, idoso, negro, aposentado, ignorado na escola, cigano, delinqüente, deficiente, mendigo ou por não falar, pensar, rezar ou querer como nós.

Assim, na perspectiva deste entendimento, a inclusão de todos os alunos com N.E.E vem se traduzindo na referida instância administrativa através do “Programa São Luís te quero lendo e escrevendo”³ com o objetivo principal de contribuir para a construção de uma escola que articule a concepção de educação inclusiva, o currículo a ser desenvolvido, com a construção de sujeitos alunos - coletivos que possam transformar a realidade da exclusão em possibilidades de superação. Como participantes deste processo, e mesmo com a clareza de que nessa construção, encontramos-nos ainda distantes do status que nossa utopia de educação para todos de direito e de fato, acena, é conveniente evidenciar por meio de alguns resultados⁴ que pela força do movimento dialético que se estabelece nas relações educacionais e sociais, e acirramento de suas contradições, é possível acreditar no atendimento educacional de alunos com necessidades especiais no sistema de ensino do Município de São Luís/MA.

Da realidade em processo no referido sistema de ensino, é conveniente colocar em evidência, o processo de avaliação psicopedagógica⁵ que se constitui como dinâmica fundamental para levantamento do alunado com N.E.E, bem como das possibilidades e entraves para aprendizagem deste público alvo. A avaliação psicopedagógica distancia-se do modelo clínico de avaliação por fundamentar sua prática no próprio contexto escolar onde o aluno se

encontra em situação de aprendizagem, além dos contextos social e familiar.

Partindo deste entendimento do respeito e valorização à diversidade muitas ações práticas podem ser desenvolvidas para a construção de uma escola pluralista, que articule a diversidade biopsicossocial dos alunos com seus próprios itinerários (necessidades educacionais) pedagógicos. Segundo Gadotti, (1998, p. 18), o projeto da escola depende da ousadia de seus agentes e de cada escola em se assumir como tal, partindo da cara que tem, seu cotidiano e seu tempo-espço, isto é, no contexto histórico em que ela se insere.

Num reforço ao movimento dos que contribuem com o processo de aprendizagem de todos os alunos, evidencia-se mais uma vez, que o Projeto Político Pedagógico em seu movimento para uma educação de qualidade, tem via de mão dupla, e é relação dialética entre escola comunidade sociedade. Advoga-se que o referido movimento pela educação inclusiva tem implicado em novas concepções de aprendizagem e de atendimento educacional de crianças e jovens, se ampliando e deslocando em abrangência, para o contexto escola, que neste entendimento, é que apresenta as necessidades especiais na sua forma de responder satisfatoriamente às demandas cognitivas de qualquer aluno. A escola deverá envolver, portanto, em seu currículo, metodologias, objetivos, conteúdos e avaliações, as prioridades pedagógicas que se traduzem pelas necessidades educacionais de cada aluno.

Na perspectiva desta análise, Carvalho (2000, p. 60) esclarece que:

Examinar a prática pedagógica objetivando identificar as barreiras para a aprendizagem é um desafio a todos nós educadores que, até então, as temos examinando sob a ótica das características do aprendiz. Suas condições orgânicas e psicossociais têm sido consideradas como os únicos obstáculos responsáveis pelo seu insucesso na escola.

Uma escola com Projeto Político Pedagógico que segue o paradigma da inclusão, deve configurar-se como um espaço processual, no que se refere à sua organização, pois mesmo considerando o instituído - leis, valores e componentes curriculares -

é enfaticamente reconhecida pela sua característica instituinte, porque estabelece, cria objetivos e metodologias, para a consolidação de uma cultura organizacional que respeite a humanidade em suas diferenças.

Em síntese, cada escola de qualquer espaço nesse momento histórico, deverá expressar os interesses, as aspirações e o compromisso dos seus profissionais no sentido de responder, na dinâmica de sua construção-ação, perguntas como: Que tipo de escola queremos? Que objetivos e metas correspondem às necessidades e expectativas desta comunidade escolar? Que necessidades educacionais os alunos apresentam, para serem satisfeitas no âmbito de sua autonomia moral, social e intelectual? E finalmente, como colocar o projeto escolar em constante avaliação, dentro da prática ação-reflexão-ação?

Acredita-se, respondendo dialeticamente a tais questões - ininterruptamente - que em nossas práticas individuais e coletivas estaremos caminhando rumo à escola e sociedade inclusivas.

Várias reflexões sobre a escola e seu papel já foram feitas neste artigo, e a variedade de respostas dadas, nem de longe, representa uma pretensão ao esgotamento dessas questões.

No entanto, dentre as várias respostas possíveis, evidenciam-se as que reconhecem no atendimento do alunado com N.E.E, as características cognitivas dos sujeitos, a realidade sócio-histórica dos mesmos no ato de aprender, e ainda, as múltiplas inteligências.

Assim, a concepção pedagógica para contemplar este atendimento, encontra respaldo científico em teóricos como Piaget, Vygotsky, Wallon, Gardner e Feuerstein, dentre outros, e norteia-se pelo fato cientificamente comprovado, que todas as pessoas aprendem, se a elas forem oferecidas as condições necessárias para que possam desenvolver suas potencialidades. Eis um dos mais importantes princípios nas ações por uma escola inclusiva: o respeito às diferenças.

A aprendizagem tem origem logo no início da vida dos indivíduos e move-se pelos estímulos que lhes são oferecidos sob a dependência de um legado cultural da humanidade. Aprende-se a falar, a andar, a perguntar, se quer aprender a ler pelo significado que a conquista de cada aprendizagem possa traduzir nos sujeitos. Assim, numa perspectiva para além da utilitarista, as pessoas com

necessidades especiais aprendem para que exerçam as condições de transformar sua própria realidade.

Vista sob a ótica das várias dimensões humanas, o processo de aprendizagem deve corresponder às necessidades do aluno em tempos e espaços determinados, tendo, segundo Freitas (1994, p. 102), no âmbito escolar, "... um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. A consciência reflexiva chega à criança através dos conhecimentos científicos e depois se transfere aos conceitos cotidianos".

Assim, para dar uma mostra da complexidade que abrange a questão das necessidades pedagógicas, é pertinente sinalizar para a importância da teoria das inteligências múltiplas como suporte na prática docente que envolve alunos com necessidades educacionais especiais.

Considerando a concreticidade da diversidade de inteligências que transitam as escolas, nas ações e atividades planejadas para a dinâmica escolar, a afirmação acima, é experientialmente verificável. O conhecimento da teoria em destaque - e de tantas outras - e sua utilização, aumenta as possibilidades no desempenho docente, superando concepções de inteligência que estigmatizam os sujeitos. Quando considerada como produto acabado, inato, estático ou homogêneo, a inteligência de nossos alunos perde uma das maiores riquezas no ato de ensinar e aprender, - a mediação - uma via de acesso para a modificabilidade cognitiva, e conseqüentemente, a aprendizagem destes indivíduos.

O reconhecimento de teorias como a das múltiplas inteligências e a da modificabilidade cognitiva, com seus conceitos e experiências concretas, têm demonstrado a plasticidade humana em sua capacidade de resolver problemas ou elaborar conhecimentos de significativa importância num determinado ambiente ou comunidade cultural. Para ênfase desta idéia, Gardner, (1995, p. 213), afirma:

Eu espero que a idéia das inteligências múltiplas se torne parte da formação dos professores. Embora a existência de diferenças entre alunos (e entre professores!) seja aparentemente aceita, tem havido poucas tentativas sistemáticas de elaborar as implicações educacionais dessas diferenças. Se a sensibilidade às diferentes inteligências ou

estilos de aprendizagem se tornar parte dos “modelos mentais” construídos pelos novos professores, a próxima geração de instrutores provavelmente será muito capaz de atingir cada aluno da maneira mais direta e efetiva.

Certamente, quando todas as escolas assumirem coletivamente práticas na direção da dimensão até este momento explicitada, estarão dando mais um grande salto qualitativo em termos da educação que demanda a sociedade contemporânea e seu modelo produtivo, contribuindo ainda, para a desfragmentação das inteligências, classificadas hierarquicamente por nível de nobreza. Para Gardner (1995, p.35), isto se evidencia como um grande equívoco pois, na teoria das inteligências múltiplas, uma inteligência serve tanto como o conteúdo da instrução quanto como o meio para comunicar aquele conteúdo. Este estado de coisas tem importantes ramificações para a instrução.

Alternativas de ensino com estas características que consideram a possibilidade de serem pensadas metodologias que respeitem a diversidade de inteligências e as reconheçam como uma rota secundária para a aprendizagem - devem subsidiar, não apenas as práticas dirigidas ao alunado com N.E.E, mas também, as que envolvem os alunos que não as apresentam.

Concebendo o ato de educar pelo horizonte de pensamento construído até aqui, entende-se que a ação docente em cada sala de aula cristaliza a concepção de aprendizagem do professor, bem como de todos os atores que participam deste processo na comunidade escolar. Portanto, um significativo contexto para a educação das crianças, jovens e adultos, tem no paradigma da inclusão, uma inesgotável fonte para a construção da escola de qualidade. Inere-se sobre este aspecto, que a diversidade humana encerra grandes oportunidades para a aprendizagem. Ela - a diversidade - oferece um recurso livre, abundante e renovável na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, inclusão, igualdade de oportunidades, significam coisas diferentes para pessoas diferentes, mas em sua essência, são usadas para descrever a necessidade de transformar as escolas públicas em instituições acolhedoras e sensíveis, capazes de responder à humanidade e às necessidades educacionais de todos os alunos. E isso vai muito além de uma reestruturação da escola em si, envolve

um maravilhoso e necessário diálogo consigo mesmo e com o outro, envolve dialeticamente o repensar de nossas concepções e atitudes enquanto profissionais, enquanto gente, enquanto agentes da transformação.

Faremos uma pausa para a conclusão deste momento, afirmando que o ato de ensinar e aprender, só alcançará sua infinita grandeza, quando revelar-se instrumento que permita o enxergar-se dos alunos, enquanto sujeitos da história, num movimento, cujo sentido é o da humanização e superação das desigualdades sociais. Esta é a principal tarefa da escola para os nossos dias e para o futuro exercitar a liberdade de ser e de aprender, de todo e qualquer aluno. E esta possibilidade envolve uma outra: a liberdade de ser e de ensinar da escola, do professor, desde que esta liberdade, não signifique o desrespeito às múltiplas possibilidades de aprender, de todos os sujeitos.

NOTAS:

1. A concepção de educação que se defende como fundamento para a ação pedagógica a ser desenvolvida com qualquer aluno é a Histórico-Cultural, construída por Vygotsky, teórico influenciado pelo materialismo histórico dialético de Karl Marx. A Teoria Histórico-Cultural destaca-se em importância no contexto educacional progressista e transversaliza o desenvolvimento curricular em suas modalidades, respeitando e valorizando a relação dialética entre os sujeitos da aprendizagem em suas dimensões biopsicossociais contextos micro e macro da sociedade a que pertencem.

2. O Projeto Político Pedagógico sob os moldes de uma educação crítico reflexiva não se reduz a um documento estático contendo as diretrizes para a dinâmica curricular da escola, mas deve configurar-se como instrumento de construção coletiva que privilegia o consenso entre saberes e cultura da comunidade escolar em seu movimento e relação com o espaço e tempo históricos.

3. O Programa “São Luís te quero lendo e escrevendo” foi instituído em 2002. O referido Programa, configura-se como programa diretor do sistema educacional em destaque, planejado a partir de uma dinâmica estrutura organizacional que envolve eixos de formação, gestão, rede social, e avaliação. Pretende por meio da articulação sistemática entre esses eixos, construir as condições e possibilidades para desenvolvimento de novos paradigmas educacionais para a educação escolar da rede pública municipal de ensino de São

Luís/MA. Utilizando o programa como pano de fundo, este sistema de ensino vem redefinindo suas políticas educacionais, com vistas a implantar a política de formação continuada dos profissionais da educação e favorecer a valorização do magistério, a organização e funcionamento da Secretaria - instância administrativa e das escolas, com uma proposta que viabiliza o trabalho pedagógico com qualidade e que visa garantir respostas educacionais significativas aos alunos da rede de ensino, sem exceção.

4. Dos 1.227 alunos atendidos pela Educação especial no Sistema Municipal de ensino de São Luís, 801 alunos representa o quantitativo de matrículas nas classes comuns. O restante corresponde às matrículas nas classes especiais. Os referidos dados correspondem aos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís ao Censo de 2005.

5. A avaliação psicopedagógica - processo de atendimento especializado realizado por equipe interdisciplinar, que se inicia pela solicitação da escola na pessoa do professor ou representante da equipe pedagógica - quando existem suspeitas de entraves para a aprendizagem do aluno. Se estende até o momento de sua conclusão traduzida por meio de relatório constando o teor das observações realizadas durante o movimento da avaliação psicopedagógica. Na dinâmica em questão, ocupam posição de destaque por suas atuações específicas, o professor itinerante e o professor de classe comum. O primeiro realiza, atendimento nas escolas do sistema de ensino em apreço, para efetivação da avaliação psicopedagógica e orientações que darão suporte pedagógico aos professores das classes comuns através de acompanhamento periódico às escolas. Quando se chega à conclusão da avaliação psicopedagógica constatando-se que o aluno apresenta - N.E.E - permanentes ou transitórias - o professor itinerante em conjunto com o professor da classe comum (sala de aula regular) mediará as decisões ou flexibilizações necessárias no currículo para que o aluno tenha respeitadas as suas características para a aprendizagem e assim possa se beneficiar do mesmo. É necessário reforçar que para o movimento de inclusão sob a ótica progressista, flexibilizar o currículo não implica negá-lo na sua essência, e sim organizar suas modalidades adaptativas (objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação, temporalidade, terminalidade) conforme as necessidades especiais do aluno para que se dê o acesso à aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**/ Secretaria de Educação Especial - MEC: SEESP, 2001.

ALCUDIA, Rosa. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Revista Pedagógica - Cotidiano Ressignificado, nº 1, out. 2005

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Uma promessa de futuro: aprendizagem para todos e por toda a vida.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1983. V. 3.

_____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993. V.23.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIMENO, Sacristán J. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional.** São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

MONTOAN, M.T.E. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** 2ª ed. rev. e atualizada. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

ALFABETIZANDO E LETRANDO: BREVE REFLEXÃO SOBRE ESCRITA NA SOCIEDADE ATUAL

Jarbas Couto e Lima*

RESUMO: A interrelação entre o processo de letramento, como forma mais ampla de interação entre a linguagem e o cotidiano e a alfabetização, como processo mais formal de aquisição da língua. Defende-se a idéia de que deva existir um equilíbrio entre os dois processos, no sentido de conferir um caráter mais abrangente ao processo de alfabetização, que ultrapasse o nível formal que se restringe ao espaço escolar, no sentido de valorizar as múltiplas possibilidades de aprendizado e utilização da língua, tanto na dimensão oral, quanto na dimensão escrita.

Palavras-chave: Alfabetização - letramento - linguagem - espaço escolar - cotidiano.

ABSTRACT: The mutual relationship of literacy process, as wide interaction between language and every-day life, and teaching to read and write, as a more formal process of language acquisition. It is defended the idea that it must be a balance joining the two processes, in the sense of giving to the process of teaching to read and write a more wide-ranging character, surpassing school formal level, in order to value multiple possibilities of learning and employing a language, in both oral and written forms.

Key-words: Teaching to read and write - literacy process - language - school formal level - every-day life.

Vejam o burro. Que mansidão! Que filantropia! Esse puxa a carroça que nos traz a água, faz andar a nora, e muitas vezes o genro, carrega fruta, carvão e hortaliças, - puxa o bond, coisas todas úteis e necessárias. No meio de tudo isso apanha e não se volta contra quem lhe dá. Dizem que é teimoso. Pode ser; algum defeito é natural que tenha um animal de tantos e tão variados méritos. Mas ser teimoso é algum pecado mortal? Além de teimoso, escolheira alguma vez; mas o coice, que no cavalo é perversidade, no burro é um argumento, ultima ratio.

E por falar neste animal, publicou-se há dias o recenseamento do Império, do qual se colige que 70% da nossa população não sabem ler. Gosto dos algarismos, porque não são de meias medidas nem de metáforas. Eles dizem as coisas pelo seu nome, às vezes um nome feio, mas não havendo outro, não o escolhem. São sinceros, francos, ingênuos. As letras fizeram-se para frases; o algarismo não tem frases, nem retórica.

*Doutor em Lingüística pela UNICAMP e professor da Universidade Federal do Maranhão.

**À guisa de epígrafe, trecho de uma crônica de Machado de Assis datada de 1876 (Assis, M. 1997:344) também citada por Vera Massagão em seu artigo "Indicadores de Analfabetismo".

Assim, por exemplo, um homem, o leitor ou eu, querendo falar do nosso país, dirá:

quando uma Constituição livre pôs nas mãos de um povo seu destino, força é que este povo caminhe para o futuro com as bandeiras do progresso desfraldadas. A soberania nacional reside nas Câmaras; as Câmaras são a representação nacional. A opinião pública deste país é o magistrado último, o supremo tribunal dos homens e das coisas. Peço à nação que decida entre mim e o Sr. Fidélis Teles de Meireles Queles; ela possui nas mãos o direito a todos superior a todos os direitos.

A isso me responderá o algarismo com a maior simplicidade:

a nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; desses uns 9% não lêem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. Não saber ler é ignorar o Sr. Meireles Queles, é não saber o que ele vale, o que ele pensa, o que ele quer; nem se realmente pode querer ou pensar. 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber porque nem o quê. Votam como vão à festa da Penha, - por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado.

*Machado de Assis***

1. INTRODUÇÃO

O problema do analfabetismo sempre teve um forte apelo político e ideológico, no Brasil e no mundo ocidental. Os próprios planos desenvolvimentistas sugeridos por diversos organismos nacionais e supranacionais procuraram sempre vincular a pobreza, a doença e o atraso geral de muitos povos ao analfabetismo. Atribuem, por outro lado, à alfabetização um vínculo estreito com o progresso a saúde e o bem estar econômico. Na maioria dos casos o progresso foi, de tal forma, ligado a alfabetização que a relevância social desta foi tomada como natural, progressiva e linear. A alfabetização por si só passou a ser um atributo exigível das sociedades como um indicador de evolução social. Desse ponto de vista, nada se quis saber além dos indicadores de analfabetismo como instrumento de medição do desenvolvimento.

Para alguns estudiosos, esse entusiasmo com o potencial evolutivo da alfabetização chega ao apogeu na produção sociológica desenvolvimentista das décadas de 50, 60 e 70 do século XX, embora já esteja presente desde o Império, como podemos constatar na

crônica de Machado de Assis. Essa tese que potencializa a alfabetização como fator promotor de desenvolvimento fez proliferar, como afirma Graff (1995, p. 47), “modelos de alfabetização simplistas, lineares, do tipo 'teoria da modernização'. Tais modelos, com frequência, eram considerados como um pré-requisito para o desenvolvimento, como um estimulante de níveis crescentes de escolarização”.

Assim, justificava-se que aqueles que detivessem o poder agissem, por sua parte, no sentido de colocar a alfabetização sob o controle do Estado e limitadas ao contexto das escolas formalmente instituídas. Esse tema tornou-se lugar comum nos discursos políticos, ainda que, contraditoriamente, estes nem sempre se traduzissem numa agenda pública séria. Desse modo, o controle e a supervisão do Estado orientavam a alfabetização para objetivos que eram os seus, o que indica a possibilidade de tomar-se a apropriação¹ da escrita como um processo “ideologizável”.

Dessa “colagem” ideológica entre alfabetização e progresso surgiram, portanto, diversas políticas públicas de cunho educacional para estimular o processo de apropriação da escrita. Ao longo de anos, essas políticas, ao confundirem alfabetização com progresso, isolaram o ensino formal da escrita ao contexto da formação escolar encerrada em si mesma, levando a uma confusão entre alfabetização e escola (Estado). A alfabetização sai do contexto social mais amplo para se encerrar nos limites das ações do Estado. Desse modo, tais políticas reduzem o entendimento da relação entre escrita e sociedade. Essa perspectiva, no entanto, foi muito criticada nos anos 80. Estudiosos chamaram a atenção para o fato de que a aprendizagem ou a disseminação da linguagem escrita, por si sós, não promovem mudanças nas pessoas ou nas sociedades. A partir da disseminação pela UNESCO, durante a década de 80, do conceito de analfabetismo funcional, permitiu-se uma ampliação da questão da alfabetização. Em 1958, a UNESCO definia como analfabeto um indivíduo que não consegue ler ou escrever algo simples. Vinte anos depois, adotou o conceito de analfabeto funcional: uma pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possui as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia-a-dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente. Conceito esse que só foi adotado no Brasil a partir da década de 90.

Distinções entre Alfabetização e Letramento

Pretendemos aqui chamar a atenção para o tema das relações entre alfabetização e sociedade, num ponto fundamental em que ela se dá. Para isso, tomamos como ponto de partida a distinção realizada por Marcuschi (2001, p. 21) entre a **alfabetização** como “o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever” e **letramento** (literacy) como “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários”. Essa distinção, assim com a relação entre esses fenômenos, eram, em geral, elididos no ensino formal no contexto da formação escolar. A alfabetização, como ela vinha se dando no processo de escolarização, excluía o letramento como um elemento fundamental para o entendimento do que se aprende quando se aprende a ler e escrever. Isso talvez se deva ao fato de que o conceito de letramento é relativamente novo no meio acadêmico brasileiro, cuja utilização data de meados de 1980, no âmbito dos estudos da linguagem.

A partir daí, segundo Vera Ribeiro (2005, p. 02), vem se consolidando na área de educação, embora ainda geralmente restrito ao ambiente acadêmico. O uso desse termo, todavia, permite uma distinção importante para o campo da escrita. Segundo Marcuschi (2001, p. 20), essa distinção se dá entre a **apropriação/distribuição** da escrita e leitura (padrões de alfabetização) do ponto de vista formal e institucional e os **usos/papéis** da escrita e leitura (processos de letramento) enquanto práticas sociais mais amplas.

Essa distinção não pretende desqualificar o processo alfabetização, mas alçar ao nível do debate acadêmico os usos da escrita e leitura enquanto práticas sociais. O conceito de **letramento** refere-se a um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários. Dessa forma, ele se mostra adequado à reflexão de novos processos de simbolização que envolvem a escrita nas sociedades atuais. O indivíduo pode ser analfabeto, porém, letrado, na medida em que identifica o valor do dinheiro, o ônibus que vai tomar; na medida em que consegue fazer cálculos complexos etc, embora não escreva nem leia jornal regularmente. A **alfabetização**, por sua vez, pode até se dar à margem² da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever.

O conceito de letramento, na medida em que pressupõe, em alguns casos, atividades cognitivas complexas, também tem importância por permitir retirar da noção de alfabetização preconceitos e mitos, como aqueles que a colocam como um atributo, ponto de partida do desenvolvimento cognitivo. Ou que a supõem como um aspecto definidor do perfil psicológico dos indivíduos, assimilando a sua ausência à “burrice”. Embora não seja o desejável, é perfeitamente possível um analfabeto ser um sujeito letrado.

Assim, pode-se afirmar sobre a alfabetização o mesmo que Marcusshi (2001, p. 22) afirma sobre a escrita em relação à oralidade. Que a alfabetização ao ser tratada como algo superior, autônoma, com valores intrínsecos, etc., torna-se fonte de preconceitos e mitos. Dois desses mitos estão presentes na citada crônica de Machado de Assis, a saber: a alfabetização como sinônimo de desenvolvimento e a escrita, ou mais especificamente sua aquisição, como o representante da entrada do indivíduo no raciocínio lógico e abstrato.

Consideramos, entretanto, que o pano de fundo dessa questão reside na relação entre escrita e oralidade, no privilégio que, historicamente, se atribui à escrita em relação à oralidade. Os letramentos sendo fenômenos de usos da escrita em atividades práticas espontâneas estão, nesse aspecto, mais próximos da oralidade. E talvez por serem essas práticas reais e espontâneas da sociedade, tenham sido durante muito tempo tratadas como parte de cultura popular, constantemente confundida como vulgar, portanto, preconceituosamente, consideradas como inferiores.

Devemos buscar na diferença de valor culturalmente atribuído ao longo da história ocidental à oralidade e à escrita a origem desses mitos. Evidentemente a alfabetização continua sendo fundamental para as sociedades atuais, mas o lugar suposto de uma natureza superior da escrita em relação à oralidade não resiste a uma análise histórico-antropológica.

(...) enquanto espécie, o homo sapiens data de cerca de um milhão de anos. A escrita surgiu pouco mais de 3.000 anos antes de Cristo, ou seja, há 5.000 mil anos. No Ocidente, ela entrou por volta de 600 anos antes de cristo A.C., chegando a pouco mais de 2.500 anos hoje. E a imprensa surgiu em 1.450, tendo pouco mais de 500 anos. Para a maioria dos

estudiosos, a alfabetização, como fenômeno cultural de massa, pode ser quase ignorada nos primeiros 2.000 anos de sua história ocidental, pois ficou restrita a uns poucos focos. (MARCUSCHI, 2001, p. 23)

Em suma, tratar o desenvolvimento da humanidade e o atributo do raciocínio lógico como dependentes concomitantes da escrita ou da alfabetização, configura-se um equívoco histórico e antropológico. Sabe-se que as realizações dos homens ágrafos vide revolução neolítica³ não são menos importantes para a humanidade do que as magníficas realizações do homem moderno. Em qualquer lugar e época os homens desenvolveram atividades intelectuais complexas de invenção e classificação⁴. Há dados etnográficos abundantes comprovando que o pensamento abstrato não é um privilégio dos povos com escrita.

Por outro lado, a antropologia tem demonstrado também que a idéia de progresso que a cultura ocidental adota não é uma idéia absoluta e linear. Nem acompanha, desde sempre, a humanidade. Em primeiro lugar, porque os próprios esquemas fundamentais das teorias da evolução social que resultaram nas teorias desenvolvimentistas da década de 60 floresceram apenas a partir do século XVIII. As “espirais” de Vico, a teoria dos “três estados” de Comte, a “escada” de Condorcet são, segundo Lévi-strauss (1985, p. 56), um problema filosófico “para o qual não existe qualquer certeza de que a observação e a indução possam um dia fornecer a chave”. Das civilizações desconhecidas conhecemos apenas alguns aspectos e esse conhecimento diminui à medida que a civilização considerada é mais antiga. Lévi-Strauss afirma que, pela mesma lógica dedutiva da história, temos condições suficientes para afirmar que durante centenas de milênios, nas sociedades sem escrita - mas, evidentemente com língua - existiram homens que amaram, sofreram, inventaram. Enfim, cujos atos e sentimentos eram dotados de significação e em cujas sociedades operava a função da comunicação.

A ordenação arbitrária dos fatos históricos relativos a aquisição da escrita têm servido, algumas vezes, a que povos e/ou pessoas não alfabetizados sejam comumente considerados como intelectualmente incapazes. Noutras vezes, são tratados como absolutamente inabilitados para o progresso em função do suposto de que a escrita é uma aquisição, naturalmente necessária ao progresso da humanidade e, portanto, superior.

utilizam como material basicamente a escrita. O acesso ao material escrito através deles é infinitamente mais rápido, fácil e, nem por isso, menos rico. Se considerarmos as práticas de leitura, livros, apostilas de treinamento, jornais, revistas misturam-se a sites, escrita televisiva, panfletos, folders, cartazes e Out-doors. Pelo aspecto da escrita, artigos, redações, anotações, bilhetes, listas de compras, rótulos de produtos, currículos misturam-se a mensagens de celular, e-mails e “bate-papos”. Outros sistemas gráficos (íconicos) como animações, logomarcas, etc. são cada vez mais utilizados como matéria de significação.

Desde que consideremos a congruência entre alfabetização e letramento, teremos um novo desafio a enfrentar. Além do analfabetismo, teremos também que nos preocupar com o iletrismo (ausência ou baixo índice de letramento). Ao contrário da alfabetização propriamente dita, o letramento dura toda a vida do indivíduo. Um adulto com formação superior, quando se debate com o aprendizado de novos suportes de textos e formas de escrita e pesquisa, como na internet, está passando por um processo de letramento. Dessa forma, nosso desafio se estende no tempo e no espaço social.

A condução desse processo, sem dúvida - assim como em outros aspectos da vida social - difere conforme a classe social da qual os atores fazem parte. Crianças de classes mais favorecidas, evidentemente, tem um convívio muito mais freqüente e intenso com o material escrito e com os usos de leitura e escrita do que crianças de classes menos favorecidas. O grau e o tipo de letramento, portanto, devem ser tratados em suas particularidades. Mas, não podemos perder de vista que essa diferença se dá sobre um lastro comum às diferentes classes sociais: vivemos, afinal, numa sociedade que privilegia cada vez mais a escrita. Não podemos desconsiderar que crianças de classes populares também convivem com práticas de leitura e escrita cotidianamente. A diferença é que essas últimas convivem com material escrito e usos da escrita e leitura que a escola, em geral, não valoriza⁶ e não quer ver utilizados. Segundo Magda Becker Soares (2000), é importante que consideremos dois procedimentos básicos no processo de alfabetização e letramento: de um lado, a escola deveria aprender a valorizar também o material

escrito e os usos de leitura e escrita com que as crianças das camadas populares convivem. É preciso, quanto a isso, darmos mais importância ao papel desempenhado pela língua, oral e escrita, na cultura popular. Não raro desconsideramos ou tratamos com preconceito esses aspectos lingüísticos das manifestações populares.

De outro lado, a escola deveria dar oportunidade às crianças de classes menos favorecidas de ter acesso ao material escrito e aos usos de escrita e leitura da cultura dominante. Nesse aspecto, o acesso ao livro e a inclusão digital têm sido de suma importância para a definição de políticas públicas educacionais. São bens culturais com preços proibitivos para aquisição privada, mas que devem ter seus acessos públicos garantidos.

Enfim, de tudo o que dissemos aqui, há dois aspectos fundamentais a serem considerados: em primeiro lugar que o desafio que se coloca para a escola é o de ampliar as possibilidades dos usos lingüísticos da escrita a partir dos próprios alunos. Por último, amplia-se a concepção de escrita para fora do contexto escolar, envolvendo a aprendizagem social e histórica com o uso contextualizado. Na medida em que ocorrem transformações importantes na sociedade e novas condições simbólicas vão aparecendo, novas formas de alfabetização/letramento devem ser priorizadas. Não basta aprender a ler e escrever, é preciso usar a escrita nos diferentes suportes e situações no(s) contexto(s) em que o indivíduo se encontra, inclusive, para aprender a ler e a escrever.

NOTAS:

1. O leitor deve tomar o termo “apropriação” fora do seu uso corrente. Aqui ele é usado como um conceito que, de modo simplificado, indica a apreensão pelo indivíduo de uma forma específica de uso da língua, nesse caso, a escrita.

2. A Suécia alfabetizou 100% de sua população no ambiente familiar, a partir de atividades religiosas e de formação cidadã. O fato de esse processo ter se dado à margem da escola, não impediu que a alfabetização se realizasse a contento, apenas não o colocou na dependência dos discursos desenvolvimentistas, porque esse não era o seu fim.

3. Revolução neolítica é a expressão cunhada pelo arqueólogo inglês Vere Gordon Childe (1892/1957) para designar a fase a evolução cultural em que se deu a passagem do homem "de parasita a sócio ativo da Natureza". O desenvolvimento da agricultura e o início da metalurgia, entre os anos 8.000 e 4.000 a.C., constituem os aspectos principais da chamada revolução neolítica. Nesse período, também conhecido como Idade da Pedra Polida, os homens agrupam-se em povoados e aumenta a divisão do trabalho, que permite a produção de excedentes e a realização de intercâmbio com outras comunidades.

4. Ver sobre isso Lévi-Strauss, Claude "O Pensamento Selvagem", Campinas, SP: Papirus, 1989.

5. Ao denunciarmos a dicotomia entre oralidade e escrita não desejamos afirmar que a escrita seja uma representação da fala. Fala e escrita são modalidades de usos subordinados á língua (Marcuschi), mas distintos e independentes entre si. A escrita não deve ser tida como uma representação da fala. Embora a maioria dos seus sinais gráficos tenham correspondência com os fonemas que são antes elementos psíquicos do que, propriamente, sonoros a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, etc.. . Por outro lado, a escrita não consegue reproduzir muitos elementos da oralidade, tais como, prosódia, gestualidade, etc.

6. Não deixa de estar aí, nessa recusa do material de origem popular, a antiga e subreptícia questão do embate entre cultura de elite (dominante) e cultura popular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado de. História de 15 dias. In: COUTINHO, Afrânio (org.). **Machado de Assis Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S.A., 1997, p. 344.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e História; In: Lévi-Strauss, Claude. **A noção de estrutura em etnologia; Raça e história; totemismo hoje**/Claude Lévi-Strauss (Os Pensadores), São Paulo, Abril Cultural, 1985.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2 ed, São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos**. Campinas, SP: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

SOARES, Madga. **Letrar é mais que alfabetizar**. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, nov/2000.

SOARES, Magda. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MARANHÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Rachel Sousa Tavares*

Thais Andrea Carvalho de Figueirêdo Lopes**

RESUMO: A criança, sujeito de direito, tem reconhecido por lei o direito a educação infantil. Num país de tantas desigualdades sociais esse direito tem sido negado a muitas famílias que buscam esse atendimento para seus filhos. Determinantes históricos e falta de políticas públicas adequadas contribuem para a negação desse direito. No Estado do Maranhão e no município de São Luís-MA constata-se que nem todas as crianças de 0 a 6 anos tem esse direito assegurado, principalmente as da faixa etária de 0 a 3 anos. A sociedade deve mobilizar-se para cobrar do Poder Público os direitos das crianças a uma educação infantil pública, gratuita e de qualidade.

Palavras-chave: Educação infantil- políticas educacionais- formação de professores.

ABSTRACT: Children, fellow of right, have acknowledged by the law the right to a childhood education. In a country with so expressive social inequalities this right has been denied to many families who aim at its fulfillment for their sons. Historical determining and a lack of suitable public politics contribute for the denial of this right. In the state of Maranhão and in the city of São Luís-MA, it may be verified that not all the children from 0 to 6 years old have this right assured, specially those who are from 0 to 3 years old. The society must organize itself and claim from the Government the rights of the children to a public, free and good quality childhood education.

Key words: Childhood education- educational politics- teachers formation.

Se a gente pudesse escolher a infância que teria vivido, com que enternecimento eu não recordaria agora aquele velho tio de perna de pau, que nunca existiu na família, e aquele arroio que nunca passou aos fundos do quintal, e onde íamos pescar e sestar nas tardes de verão, sob o zumbido inquietante dos besouros...

Mario Quitana

* Membro do Centro de Estudos Político-Pedagógicos. Pesquisadora do GT Maranhão vinculado ao HISTEDBR/Unicamp. Integra a equipe da Superintendência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA.

** Membro do Centro de Estudos Político-Pedagógicos. Pesquisadora do GT Maranhão vinculado ao HISTEDBR/Unicamp. Integra a equipe da Superintendência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA e da Fundação Municipal da Criança e Assistência Social.

1. INTRODUÇÃO

A prosa poética de Mario Quitana nos remete a seguinte questão: Se todas as pessoas tivessem o direito de escolher a infância que viveriam, que infância escolheriam?

Houve um tempo na história em que as crianças não eram tratadas como crianças, e pouco se conhecia sobre o desenvolvimento infantil e as especificidades da educação para essa faixa etária. A construção do conceito de infância se deu ao longo da transformação das sociedades, e muitos tem sido os avanços nos estudos e pesquisas nessa área.

As mais recentes descobertas sobre o funcionamento do cérebro nos primeiros anos de vida comprovam que os estímulos do ambiente são fundamentais na formação das conexões cerebrais. A divulgação dessas informações confirma que pais e educadores têm uma responsabilidade decisiva nesse processo, e mais fundamentos para atribuir a devida importância à educação infantil na vida das crianças.

Ainda que os desafios sejam muitos e as perspectivas atuais não sejam de garantia do direito de todas as crianças de 0 a 6 anos a uma educação infantil de qualidade num futuro próximo, entendemos que essa luta é absolutamente necessária, e é por estarmos engajadas nela, que apresentamos aqui algumas considerações sobre o tema, tecendo o fio da nossa realidade.

Documentos internacionais de proteção à criança já apontavam para o respeito a seus direitos, dentre eles a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989.

Adentramos o século XXI com um conjunto de legislações e normatizações complementares voltadas para a educação infantil, que traduzem os avanços da luta por um mundo mais justo também para as crianças pequenas. Ainda assim, na sociedade capitalista em que vivemos, continuamos a assistir a dois tipos de atendimentos bastante diferenciados: para as crianças pobres e para as crianças ricas.

1. INTRODUÇÃO

A prosa poética de Mario Quitana nos remete a seguinte questão: Se todas as pessoas tivessem o direito de escolher a infância que viveriam, que infância escolheriam?

Houve um tempo na história em que as crianças não eram tratadas como crianças, e pouco se conhecia sobre o desenvolvimento infantil e as especificidades da educação para essa faixa etária. A construção do conceito de infância se deu ao longo da transformação das sociedades, e muitos tem sido os avanços nos estudos e pesquisas nessa área.

As mais recentes descobertas sobre o funcionamento do cérebro nos primeiros anos de vida comprovam que os estímulos do ambiente são fundamentais na formação das conexões cerebrais. A divulgação dessas informações confirma que pais e educadores têm uma responsabilidade decisiva nesse processo, e mais fundamentos para atribuir a devida importância à educação infantil na vida das crianças.

Ainda que os desafios sejam muitos e as perspectivas atuais não sejam de garantia do direito de todas as crianças de 0 a 6 anos a uma educação infantil de qualidade num futuro próximo, entendemos que essa luta é absolutamente necessária, e é por estarmos engajadas nela, que apresentamos aqui algumas considerações sobre o tema, tecendo o fio da nossa realidade.

Documentos internacionais de proteção à criança já apontavam para o respeito a seus direitos, dentre eles a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989.

Adentramos o século XXI com um conjunto de legislações e normatizações complementares voltadas para a educação infantil, que traduzem os avanços da luta por um mundo mais justo também para as crianças pequenas. Ainda assim, na sociedade capitalista em que vivemos, continuamos a assistir a dois tipos de atendimentos bastante diferenciados: para as crianças pobres e para as crianças ricas.

Muito já foi dito sobre a Constituição Federal de 1988 que reconhece a criança enquanto sujeito de direito, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 8069/90, que reafirma muitos desses direitos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9394/96, que traz a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Ao mesmo tempo em que se tem o reconhecimento legal do atendimento à criança, os sistemas de ensino não tem realizado aquilo que está preconizado na lei. Existem vagas para todas as crianças que os pais solicitarem atendimento nas redes públicas? De todo modo, as famílias podem recorrer a Promotoria Pública, que deverá acionar o Estado para que este cumpra o seu dever.

As leis são fundamentais para que a população de um país possa reivindicar seus direitos, portanto, é necessário conhecê-las. Porém, sabemos que essa atitude por si só não basta. Precisamos também participar das discussões sobre a definição das políticas públicas para o nosso país, estado e município. E para que isso aconteça, é necessário criar ou ocupar os espaços de participação coletiva.

As regiões, estados e municípios tem criado Fóruns de Educação Infantil, reunindo diversas instituições comprometidas com a expansão e a melhoria desse nível de ensino, para a discussão permanente e atuação nas políticas para a infância. Com o objetivo de fortalecer a Educação Infantil como política pública de qualidade, os Fóruns de Educação Infantil constituídos em vários estados brasileiros, criaram uma articulação nacional organizada no Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB.

Contraditoriamente aos avanços conquistados, o financiamento da educação infantil tem se constituído numa bandeira de luta, considerando a via de mão de dupla em que o governo brasileiro tem atuado: discute-se a política, mas não há a garantia do financiamento.

A Emenda Constitucional 14/96 que cria o FUNDEF, regulamentada pela lei 9424/96, estabelece como prioridade nacional o ensino fundamental, contribuindo com a diminuição dos recursos financeiros para educação infantil e educação de jovens e adultos. Sem dúvida não se pode realizar um atendimento com qualidade sem a alocação de recursos necessários para este fim.

Atualmente está em discussão uma nova proposta de financiamento para a educação básica pública: o FUNDEB. Precisamos urgentemente ler cuidadosamente e analisar criticamente esse documento para que tenhamos a clareza do que será feito com o financiamento da educação de nossas crianças e jovens nos próximos 14 anos. Mesmo porque o financiamento da creche não está garantido na proposta por ser considerado o nível mais caro de ensino. Como ficará o atendimento às crianças de 0 a 3 anos nesse país quando a LDB preconiza que as creches saiam do âmbito da Assistência Social e passem a integrar o sistema regular de educação e a educação não tem garantido, com a aprovação do FUNDEB, o financiamento da creche?

Estamos vivendo um momento político muito grave na medida em que os cálculos do governo tendem a abandonar as crianças de 0 a 3 anos à própria sorte. O que farão as mães que trabalham fora e tem filhos nessa faixa etária?

Admite-se que não há expectativa de sua universalização, mesmo computadas as creches “comunitárias” e as privadas que já totalizam 40% do atendimento. Como são as mulheres que, em geral, cuidam das crianças, ainda há a necessidade de se oferecerem condições mínimas, em termos de qualidade de vida, para que essas mulheres possam continuar cuidando de seus filhos. (ARELARO, 2004, p.27)

Enquanto o FUNDEB não é aprovado, outras medidas legais vão sendo tomadas tais como a aprovação da lei 11.114 de 16 de maio de 2005, que determina a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças de 6 anos do país no ensino fundamental. Nos deparamos hoje com as seguintes questões: O que de fato esta lei traz em termos de mudanças benéficas ao atendimento às crianças de 6 anos? Serão contempladas todas as especificidades da educação para essa faixa etária nas escolas de ensino fundamental? Os professores estão realmente preparados para atender essas crianças? Os espaços físicos estão adequados para recebê-las? Que conteúdos serão trabalhados com essas crianças?

Passados mais de 30 anos da entrada das políticas compensatórias para o pré-escolar no Brasil, percebemos que, de modo geral, as políticas educacionais atuais continuam sendo construídas sob essas bases.

1. A situação atual da educação infantil no Maranhão

Partindo da concepção de que um fenômeno concreto não pode ser analisado de modo estático, ao tratarmos da política pública de educação infantil no estado do Maranhão e no município de São Luís, buscaremos considerar que os elementos históricos determinam, em grande medida, a configuração da realidade. Isso implica em reconhecer que os aspectos sociais, econômicos e culturais influenciam na formulação e implementação dessa política. A inter-relação desses elementos possibilitará uma leitura clara das causas e conseqüências dos fatos abordados, facilitando o seu entendimento.

Nos anos 80 a sociedade brasileira é marcada por reformas políticas e econômicas causadas pelo processo de transição democrática. O atendimento às crianças de 0 a 6 anos era pauta relevante de reivindicação, no cenário educacional nacional, dos movimentos sociais organizados.

O Estado, que dava ênfase à expansão escolar promovendo a democratização do acesso das massas a escola, iniciara a crise de difusão de suas atividades como provedor de serviços públicos, com o aparecimento da política do Estado Mínimo.

Segundo esta política, pautada na lógica neoliberal, estabelecem-se diretrizes que interferem diretamente na educação. As questões sociais teriam soluções na iniciativa individual e o objetivo maior seria reduzir a participação financeira do setor estatal na prestação dos serviços sociais. Logo, a política educacional brasileira adota mecanismos de mercado na esfera escolar, por meio da descentralização e transferência de responsabilidades pela oferta dos serviços educacionais, induzindo a municipalização e a privatização do ensino, o que não resultou em democratização do acesso e permanência, pelo contrário. Escola particular para quem pode pagar e escola pública para alguns, pois não há vagas para todos.

Não podemos deixar de reconhecer que a ausência do Estado favoreceu a criação de escolas comunitárias e a forma como estas foram estruturadas, refletindo na atual conjuntura em que se apresenta a educação infantil. Essa condição demonstra como os poderes públicos impõem à população uma alta carga de impostos, mas não se engajam em redistribuí-los na forma de serviços e equipamentos.

A educação infantil no maranhão: desafios e perspectivas

As crianças,
sem um tiro aliás,
e isso é que tornava o caso ainda mais espantoso,
morriam mais do que índios nos filmes norte-americanos,
E quando a gente acaso perguntava,
para se mostrar atencioso:
“Quantos filhos a senhora tem, Comadre?”
a comadre respondia, com ternura:
“Eu tenho quatro filhos e nove anjinhos...”

Mario Quitana

Em 1990 a taxa de mortalidade infantil no Maranhão era de 75,02%, o que colocava o estado no ranking do quarto índice mais alto do país. No ano 2000 essa taxa caiu para 49,01%, ou seja, houve um decréscimo de 34,7%, entretanto, nesse ano, o estado passa a ser o segundo em índice de mortalidade infantil, sendo precedido apenas pelo estado de Alagoas (62,54%).

Os números chocam, mostram a necessidade de políticas públicas sérias para a infância no estado e, nos fazem ter a certeza de que não podemos ficar de braços cruzados diante dessa constatação. O direito à vida e ao acesso a bens indispensáveis à sobrevivência e a uma vida social digna, não estão sendo respeitados e assegurados a essas crianças, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, que ainda não atingiram condições de defender seus direitos frente às omissões e transgressões capazes de violá-los.

323.792 matrículas foram registradas no Censo Escolar 2004 na educação infantil no Estado do Maranhão, sendo que, 38.445 crianças são atendidas em creche e 285.347 na pré-escola. Do total de crianças matriculadas em creche, 24.732 estão em creches municipais e 13.713 em creches privadas. Na pré-escola 8.853 crianças são atendidas na rede estadual, 54 na esfera federal, 73.587 na rede privada e 202.853 no âmbito municipal.

Os índices de atendimento ao pré-escolar no Maranhão demonstram a desresponsabilização da União e do Estado para com esse nível de ensino. A União atende 1%, o Estado 3%, a rede particular 25% e o Município 71%. Os dados confirmam que a rede municipal atende o maior número de crianças nesse nível de ensino.

Cabe destacar que somente as redes municipal e particular realizam atendimento em creche, atendendo 64% e 36%, respectivamente.

De acordo com a mesma fonte de dados, observa-se que apenas em 32 municípios maranhenses, o Estado ainda assume a responsabilidade para com o pré-escolar, realizando atendimento direto em nesses locais. Os municípios e suas respectivas matrículas são: Bacabal, 615; Bom Jardim, 85; Bom Jesus das Selvas, 18; Buriti Bravo, 119; Buriticupu, 21; Cajapió, 223; Cajari, 36; Carolina, 159; Caxias, 131; Centro Novo do Maranhão, 15; Cururupu, 315; Duque Bacelar, 170; Grajaú, 68; Guimarães, 126; Itapecuru Mirim, 100; Lago Verde, 115; Nina Rodrigues, 95; Paço do Lumiar, 530; Pinheiro, 130; Pirapemas, 52; Presidente Vargas, 62; Santa Helena, 120; Santa Luzia do Paruá, 68, São Benedito do Rio Preto, 54; São José de Ribamar, 214; São Luís, 3.474; Timon, 475; Tutóia, 109; Urbano Santos, 192; Viana, 247; Vitória do Mearim, 150; Vitorino Freire, 30. Nos demais 185 municípios o governo estadual retirou-se totalmente do atendimento a essa faixa etária.

2. A política pública de educação infantil no município de São Luís - MA

O atendimento à infância no município de São Luís está relacionado à expansão das escolas comunitárias e, mesmo que essas escolas sejam financiadas em parte pelo poder público, a responsabilidade maior fica a cargo da iniciativa popular. De modo geral, estas instituições têm dificuldades concretas para melhorar a qualidade do atendimento, enfrentando diversos obstáculos, tais como: funcionamento em espaços físicos inadequados, falta de profissionais habilitados e preparados, cobrança de taxas para auxílio na manutenção e crescente demanda por vagas.

É diante deste contexto social, político e econômico historicamente traçado que devemos compreender a política de educação infantil no município de São Luís. Apesar dos avanços no que diz respeito aos instrumentos legais, o acesso e a permanência não estão garantidos a todas as crianças, como pode-se observar a partir dos dados demonstrados.

Quadro 1

Número de crianças atendidas por faixa etária nas instituições de ensino pré-escolar no município de São Luís / 1996-1999

Ano	Atendimento de 0 a 3 anos	Atendimento de 4 a 6 anos	Atendimento de mais de 6 anos	Total
1996	3.418	59.541	5.534	68.493
1997	3.739	47.081	4.397	55.217
1998	3.627	44.370	4.265	52.262
1999	2.676	33.379	3.833	39.888

Fonte: Gerência de Desenvolvimento Humano

Houve uma queda de 11% do total de crianças atendidas de 1996 a 1997. De 1997 a 1998 registrou-se a menor queda desse total, 3%. A partir de 1998, com a chegada do FUNDEF, novamente há uma queda expressiva de 13%. Constata-se que a prioridade de atendimento era, e continua sendo, para as crianças de 4 a 6 anos.

Dispostos de maneira a demonstrar o atendimento de acordo com as esferas que o realizam diretamente, os dados abaixo relacionados apontam para a análise a seguir.

Quadro 2

Número de alunos matriculados nas instituições de ensino pré-escolar no município de São Luís / 1996-1999 por dependência administrativa

Ano	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Particular
1996	8.514	9.738	50.241
1997	6.741	11.307	37.569
1998	6.523	12.510	33.229
1999	5.478	13.067	21.343

Fonte: Gerência de Desenvolvimento Humano

Do número de alunos matriculados no município de São Luís no período de 1996 a 1999, houve um aumento de 7% na rede municipal e, tanto na rede estadual como na particular, tem-se um decréscimo de, respectivamente 11% e 20%. Averigua-se que o estado vem gradativamente se eximindo da responsabilidade por esse atendimento e que apesar da legalidade do direito à oferta a essa etapa de ensino, os dados demonstram que de 1996 a 1999, houve um significativo decréscimo de 13% do total de crianças matriculadas nas três esferas de ensino.

Para que possamos investigar o montante de crianças que não estão matriculadas, observemos o quadro e os comentários feitos posteriormente.

Quadro 3

População de 0 a 6 anos no município de São Luís-MA em 2000

Pessoas residentes	0 a 3 anos	67.176
Pessoas residentes	4 anos	17.427
Pessoas residentes	5 e 6 anos	33.955
TOTAL	0 a 6 anos	118.558

Fonte: IBGE, Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2000

Sabendo que 39.888 crianças eram atendidas na educação infantil em 1999, e em 2000 as crianças computadas pelo IBGE totalizavam 118.558, o índice de atendimento fica em 34% nesse período, sendo que mais da metade, 66% das crianças nessa faixa etária, não dispunham de vagas na rede municipal.

3. Avaliando os impactos dos indicadores apresentados: as escolas comunitárias ainda estão presentes no cenário educacional.

A Lei Orgânica de Assistência Social - LOAS 8.742/93 define em seu artigo 2º, o amparo às crianças e adolescentes carentes, como um dos objetivos da Assistência Social, destinando recursos para ações

Revista Pedagógica - Cotidiano Ressignificado, nº 1, out. 2005

A educação infantil no maranhão: desafios e perspectivas

na forma de apoio técnico, em parceria com a educação, às creches e pré-escolas que não estiverem devidamente estruturadas nas dimensões de infra-estrutura e de recursos humanos, pedagógicos e administrativos.

As escolas comunitárias continuam atuando com o apoio financeiro da União por meio do Fundo Nacional de Assistência Social - FNAS, gerido pela Secretaria de Estado de Assistência Social, destinado à alimentação e compra de materiais pedagógicos de creches e pré-escolas conveniadas com o poder público.

Em São Luís o repasse desse fundo é feito por meio da Fundação Municipal da Criança e Assistência Social - FUMCAS, órgão que coordena e executa a política municipal de assistência social. As ações de acompanhamento e avaliação das escolas conveniadas à Prefeitura Municipal são realizadas pela Gerência de Atendimento a Criança de 0 a 6 anos, a qual estão vinculados o Programa de Creche e o Programa de Apoio e Orientação Social às famílias com crianças de 0 a 6 anos.

O valor mensal do repasse é calculado com base na modalidade de atendimento por criança: atendimento em unidade de jornada parcial (4 horas) - R\$ 8,51/ criança; atendimento em unidades de jornada integral (8 horas) - R\$ 17,02/ criança; ações sócio-educativas de apoio à família 10,00/ família atendida.

Estes recursos não garantem melhorias, pois sua destinação é exclusiva para despesas com alimentação e materiais pedagógicos e, além de insuficientes, acontece de serem repassados com atraso. No entanto, ainda que o atendimento realizado pela maioria das escolas comunitárias não seja satisfatório, essas instituições contribuem de forma significativa para suprir a necessidade de educação das crianças desamparadas pelo poder público. Mesmo que esse cenário não mude tão rapidamente, não podemos perder de vista que o foco da nossa luta é pela escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

Hoje, no município de São Luís o atendimento à infância é feito, também, por 98 instituições filantrópicas e comunitárias, pertencentes ao setor privado, sendo estas as maiores responsáveis pelo atendimento das crianças de 0 a 3 anos no município. Em convênio com a Prefeitura Municipal, com recursos do FNAS, tem-se um atendimento em média de 10.910 crianças.

O artigo 89 da LDB 9394/96 intervem para que as creches e pré-escolas integrem-se aos respectivos sistemas de ensino. O prazo previsto pela lei expirou em dezembro de 1999 e no ano de 2005 esse processo de transição ainda não se concretizou totalmente no município de São Luís.

A Secretaria de Estado de Assistência Social, em julho de 2000, publicou a Portaria nº 2854, apresentando modalidades diversas de atendimento de educação infantil. Segundo a referida portaria, o apoio à criança de 0 a 6 anos ocorre através do:

Atendimento em Unidades de jornada Integral ou Parcial: essa modalidade era tradicionalmente desenvolvida apenas em creches e pré-escolas. Abre-se a possibilidade de realizar esse atendimento também em outros espaços físicos, utilizando inclusive formas de trabalhos com crianças, tais como: brinquedotecas, creches volantes (veículos equipados com jogos, brinquedos, com supervisão de educadoras infantis que se deslocam para diferentes pontos do município com a finalidade de realizar ação sócio-educativa para adultos encarregados de trabalho com as crianças), atendimento domiciliar (crianças atendidas em casas de família com adequada supervisão técnica), etc. Em todas essas ações devem estar integradas as crianças portadoras de deficiência e as crianças em situação de extremo risco.

Concordamos com vários estudiosos e pesquisadores da área que consideram inadequado o atendimento domiciliar¹, avaliando que as conquistas dos direitos das crianças não podem ser esquecidas nessa discussão. Acreditamos na profissionalização do atendimento, em locais adequados, com professores habilitados e capacitados, no direito da criança ao acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e no quanto ela poderá se desenvolver melhor estando na instituição apropriada para realizar esse trabalho, que é necessariamente a escola de educação infantil.

O Projeto Mãe-Crecheira, implantado em algumas regiões do país, chegava ao absurdo de considerar como atendidas pelo Poder Público crianças de 0 a 6 anos em residências de bairros populares, muitas vezes em favelas ou áreas de ocupação irregular, sob os cuidados de uma mãe. Temos relatos sobre casas pequenas, de dois a três cômodos, com geladeira lembro bem da geladeira como requisito, porque a

pretensão era alimentar estas crianças com o pequeno repasse financeiro...- em que por vezes 8 crianças ficavam até 10 a 12 horas por dia sob os cuidados de uma mãe. (PALHARES, 2004, p.48)

Diante da falta de uma política consistente para a educação infantil, fica claro que as maiores prejudicadas são as crianças de baixa renda, que acabam por ficar fora do sistema de ensino ou submetidas a um processo de educação precário e assistencialista. Isso sem contar que muitas dessas crianças fazem parte das estatísticas do trabalho infantil no Maranhão.

4. Como esses aspectos influenciam na política de atendimento à criança de 0 a 6 anos no município de São Luís?

A situação da educação infantil no município de São Luís é reflexo das contradições da política nacional para as crianças menores de 6 anos. A falta de recursos para manutenção, a crescente demanda de oferta de vagas e a pressão por um atendimento de qualidade, fazem parte da realidade da educação infantil deste município.

A política municipal de educação infantil está pautada nas seguintes diretrizes: adequação dos espaços físicos para atendimento das crianças de 0 a 6 anos; ampliação da capacidade de atendimento, construindo novas escolas e reformando as já existentes; ampliação da oferta de vagas para as crianças de 3 anos; capacitação dos profissionais da educação infantil.

O município de São Luís possui 72 unidades de educação básica e 8 anexos que atendem prioritariamente às crianças de 4 a 6 anos. Destas, 25 estão situadas na zona rural e 47 na zona urbana. Essas instituições funcionam em tempo parcial, de 07:30 às 11:30 no turno matutino e das 13:30 às 17:30 no turno vespertino. Verifica-se que não há instituições de educação infantil na rede municipal que realizam atendimento em tempo integral.

Como uma das diretrizes da política é ampliar a capacidade de atendimento, foram construídos a partir de 2002 os Centros de Educação Infantil, considerados referência no que diz respeito à

adequação dos espaços físicos para atender a especificidade da educação da criança. Os CEIs estão situados em bairros da zona urbana considerados carentes, que possuem uma demanda crescente de atendimento de 4 a 6 anos: CEI Paulo Freire, situado no bairro da Liberdade, inaugurado em 2002; CEI Pastor Estevam Ângelo de Sousa, situado na Cidade Operária, inaugurado em 2003 e, mais recentemente, em 2005, o CEI Recanto dos Pássaros, no Jardim América.

A estrutura física destas instituições compreende: anfiteatro, brinquedoteca, refeitório, espaço para brincadeiras livres, salas estruturadas para atendimento às crianças de 3 anos, sala para professores, sala de áudio-visual, banheiros adequados para as crianças, parquinho, diretoria, secretaria e depósito.

Além dos CEIs, outras 11 unidades de educação básica possuem brinquedotecas. À medida que as escolas vão sendo reformadas, pensa-se em espaços lúdicos para compô-las. Há ainda 03 Espaços Lúdicos Comunitários mantidos pela SEMED em parceria com o Instituto Cidadania, dois deles situados no bairro do Coroadó, e um na Vila dos Frades.

Vejam os a seguir como está ocorrendo a ampliação do atendimento na rede municipal.

Quadro 4

Número de alunos matriculados por faixa etária no município de São Luís de 2001 a 2003

Ano	Zona	Nº de Alunos				Nº de Turmas			
		3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos
2001	Rural	-	1.319	1.416	1.405	-	51	59	60
	Urbana	-	2.400	2.563	2.510	-	97	96	101
Total		-	3.719	3.979	3.915	-	148	155	161
2002	Rural	-	1.463	1.600	1.640	-	59	62	60
	Urbana	43	2.802	3.085	2.937	2	107	113	112
Total		43	4.265	4.685	4.577	2	166	175	172
2003	Rural	10	1.392	1.600	1.651	1	55	64	64
	Urbana	45	3.400	3.748	3.620	2	139	143	136
Total		55	4.792	5.348	5.271	3	194	207	200

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Luís.

A educação infantil no maranhão: desafios e perspectivas

Constata-se que na faixa etária de 4 a 6 anos, durante os três anos apresentados, houve uma ampliação da oferta em 16%. Entre as crianças de 4 anos houve um aumento de 8%, enquanto que nas faixas etárias de 5 anos, têm-se 10% e, de 6 anos 10%. Quando verificamos os dados do número de turmas, observa-se um aumento de 9% na faixa de 4 anos, 9% de 5 anos, havendo um equilíbrio da quantidade de turmas abertas para crianças de 4 e 5 anos. O aumento de 7% somente, das turmas de 6 anos, ocorre devido a implantação gradativa da política de ampliação do ensino fundamental para 09 anos, iniciada na rede desde 2003. Em 2005, 1.383 crianças estão matriculadas na 1ª etapa da 1ª série do ensino fundamental.

Os dados acima demonstram que o atendimento na faixa etária de 3 anos ainda é recente e insuficiente. Atualmente a Superintendência da Área de Educação Infantil está ampliando esta oferta em 20 unidades de educação básica, inicialmente pretendendo atender 720 crianças, pois poucas escolas têm estrutura física adequada para tal atendimento. Cada sala deverá ter em média 15 alunos por professor.

Outra questão importante na política voltada à infância é a qualificação dos profissionais, principalmente professores. A própria história da educação infantil nos revela que nem sempre foi prioritário ter uma formação específica para trabalhar nessa área, sobretudo com crianças da classe trabalhadora. A seguir, o Quadro 5 demonstra a realidade do município de São Luís.

Quadro 5

Grau de Formação dos Professores na rede municipal de São Luís de 2001 a 2003

Grau de Formação dos Professores								
Ano	Zona	Nível Fundamental		Nível Médio		Nível Superior		
		Incompleto	Completo	Magistério Completo	Outra Formação	Licenciatura completa	Completo s/ licenc. e c/ magist.	Completo s/ linc. e s/ magist.
2001	Rural	2	2	159	3	3	1	-
	Urbana	-	-	263	9	13	6	-
2002	Rural	2	2	165	12	2	-	-
	Urbana	-	-	292	13	12	32	6
2003	Rural	-	-	131	3	33	7	5
	Urbana	-	-	259	2	132	16	4

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Luís.

No triênio, nota-se que houve um decréscimo de 3% do número de professores que possuíam formação em nível médio (magistério ou outra formação que não fosse magistério), enquanto tem-se um aumento de 64% no número de professores com formação em nível superior (englobando licenciatura completa, sem licenciatura com magistério e, sem licenciatura e sem magistério). Professores com nível superior sem licenciatura são formados em: Matemática, Assistência Social, Enfermagem, Psicologia e Química, segundo levantamento realizado pela SEMED.

Dada a abertura da possibilidade para atuação de profissionais que não tem cursos com uma formação específica para atuar na educação infantil, mais uma vez percebe-se o descaso para com este nível de ensino no que diz respeito à qualificação profissional. De acordo com os dados observa-se também que há um número elevado de professores que atuam na educação infantil que não possuem formação em nível superior. Somente 32% tem formação em nível superior em 2003, enquanto 69% são formados em nível médio.

Houve uma mudança significativa no quadro de formação dos professores da educação infantil no município, em parte ocasionada pelo último concurso público, em 2002, para professores e coordenadores pedagógicos. Mesmo tendo como pré-requisito a base mínima de formação em magistério para aprovação no concurso, é notório que muitos professores com nível superior vêm assumindo este espaço.

Em 2005, são 72 os diretores na educação infantil, dos quais 29 possuem formação em nível médio, 39 em nível superior e, 04 estão cursando nível superior, segundo levantamento feito pela Secretaria Municipal de Educação. De acordo com a fonte citada, nesse mesmo ano 654 professores atuam na educação infantil municipal e 15.840 crianças estão matriculadas nesse nível de ensino.

A Secretaria Municipal de Educação vem ao longo dos anos capacitando em serviço professores da educação infantil em parceria com o MEC/FNDE. A partir deste ano com atendimento às crianças de 3 anos, não somente professores participam da Formação Continuada, mas, também, merendeiras, vigias, vigilantes e operacionais de serviços diversos.

5. Conclusão

As pesquisas e as legislações na área da educação infantil avançaram no que se refere à concepção de infância, o mesmo não se pode afirmar das políticas educacionais voltadas para esse nível de ensino.

De que adianta a realização dos seminários regionais promovidos pelo MEC para a discussão da Política Nacional de Educação Infantil por meio dos documentos preliminares: “Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação” e “Padrões de Infra-estrutura para as instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil”, ambos elaborados em 2003, se o próprio governo atua numa via de mão dupla: discute a política e não garante o financiamento?

O direito do cidadão exige o dever do estado. Políticas públicas intersetoriais precisam ser desenvolvidas no Maranhão para que o estado tenha capacidade de erradicar a mortalidade infantil e proporcionar uma vida digna às crianças que residem neste local.

O atendimento a educação infantil pública no estado do Maranhão e no município de São Luís deve de fato ser ampliado em quantidade e qualidade para que todas as crianças possam ser contempladas com o direito previsto na legislação educacional.

A afirmação que a educação tem recursos financeiros suficientes, e o maior problema é somente a ineficiência do uso desses recursos, não é verdadeira. Faltam recursos para pagar as contas da escola pública de educação infantil, que fica impossibilitada de atender a demanda total de vagas. Nesse momento, com a aprovação do FUNDEB, quantas crianças de 0 a 3 anos deixarão de ser contempladas por falta de garantia de recursos?

Qualquer texto sobre financiamento da educação no Brasil precisa, de saída, desconstruir o mito, alimentado especialmente na última década, de que “as verbas para a educação são suficientes, apenas são mal empregadas”. Entretanto, ao contrário do que é afirmado através desse “pré-conceito”, um dos nós górdios da educação, em todos os níveis, é a insuficiência de recursos. De fato, estudos

mostram que as verbas destinadas ao setor precisariam, no mínimo, ser dobradas, para que a médio prazo o país consiga sair da condição educacional em que se encontra. (ARELARO, HELENE, CAMARGO, MATSUSHIGUE, 2004)

A sociedade civil organizada tem a possibilidade de cobrar do poder público o direito da criança a uma infância digna e que ela possa ser respeitada e tratada como criança, de acordo com as suas necessidades e peculiaridades.

Nesse sentido, todos temos a responsabilidade de organizar ação junto ao Congresso Nacional para defendermos o direito das crianças de 0 a 3 anos a educação infantil, que fundamentalmente depende da alocação de recursos.

Não te movas, dorme, dorme
O teu soninho tranqüilo.
Não te movas (diz-lhe a Noite)
Que inda está cantando um grilo...
Abre os teus olhinhos de ouro
(O Dia lhe diz baixinho).
É tempo de levatares
Que já canta um passarinho...
Sozinho, que pode um grilo
Quando tudo já é revoada?
E o Dia rouba o menino
No manto da madrugada...

Mario Quitana

NOTAS:

1. Sobre essa questão ver o artigo *Creches Domiciliares: argumentos ou falácias* 1986 de Fúlvia Rosemberg contido no livro *Creche / Fúlvia Rosemberg, org.* São Paulo: Cortez, 1989.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Os Fundos Públicos no Financiamento da Educação - O Caso FUNDEB: Justiça Social, Equívoco Político ou Estratégia Neoliberal?** Faculdade de Educação, USP, 2004. Tese apresentada no concurso de Livre Docência. (mimeo).

ARELARO, Lisete Regina Gomes. MATSUSHIGUE, Lighia B. Horodynski. HELENE, Otaviano. CAMARGO, Rubens Barbosa. Passando a limpo o financiamento da educação nacional: algumas considerações. In: **Revista Adusp**. A educação pública em perigo. São Paulo: Adusp S. Sind., nº 32, abril de 2004.

CAMPOS, Maria Malta Campos. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.27-34.

CORRÊA, Bianca Cristina, OLIVEIRA, Romualdo Portela, ADRIÃO Theresa (orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição - Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. **Creche comunitária na nebulosa da pobreza**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n.88, p.18-29, fev. 1994.

_____. Os atores da mobilização por creches e pré-escolas comunitárias. **Educação & Sociedade**, ano XVI, n.52, p.504-513, dez. 1995.

KUHLMANN. Jr., Moysés. **Infância e educação: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 1998.

LOPES, Thais Andrea Carvalho de Figueirêdo. **A necessidade da formação do educador infantil em nível superior**. São Luís, Universidade Federal do Maranhão, (monografia de especialização), 2003, mimeo.

PALHARES, Marina Silveira. O Direito à Educação Infantil em São Carlos. In: **Educação Municipal: experiências de políticas democráticas** / organização Juca Gil. Ubatuba-SP: Estação Palavra, 2004.

Portaria SAS nº 2.854/ MPAS de 19 de julho de 2000.

QUITANA, Mario, 1906-1994. **Quitana de bolso**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

QUITANA, Mario, 1906-1994. **Sapato Florido**. São Paulo: Globo, 2005.

QUITANA, Mario, 1906-1994. **Canções**. São Paulo. Globo, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Creches Domiciliares: argumentos ou falácias - 1986. In: **Creche** / Fúlvia Rosemberg, org. São Paulo: Cortez, 1989.

TAVARES, Rachel Sousa. **Estudo histórico sobre a construção do conceito de infância e das políticas para a educação infantil**. São Luís, Universidade Federal do Maranhão, (monografia de graduação), 2001, mimeo.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS PRIMEIROS ANOS DO SÉCULO XXI

Maria de Fátima Felix Rosar *

Maria Regina Martins Cabral**

RESUMO: Este artigo trata da questão da educação de jovens e adultos, não meramente como programas, projetos ou campanhas de alfabetização, mas como modalidade do ensino fundamental e do ensino médio. Realiza-se na primeira parte do texto, um breve resgate histórico do conceito de alfabetização e da oferta de EJA no Brasil. Tem-se como período marcante os anos 1990, durante os quais ocorreram a proclamação do Ano Internacional da Alfabetização e a tramitação da atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Fala-se da mobilização de setores da sociedade civil para que se conquiste, no âmbito da sociedade política, a universalização do ensino, inclusive para jovens e adultos fora da faixa etária regular, garantindo-se a ampliação de oferta de educação com qualidade social, em todos os níveis do sistema educacional, como condição sine qua non para que se alcance a democratização do país.

Palavras-chave: alfabetização - analfabetismo - sociedade civil - sociedade política
mobilização - cidadania - trabalho - democracia.

ABSTRACT: Young and adult education seen not as mere programs, projects or literacy campaigns, but as a variety of elementary and high school. The concept of literacy and the offer of young and adult education in Brazil are historically recovered, in particular during the earlier 1990's, when came along the International Year of Literacy and the procedures that resulted in present National Education Bases and Guidelines Law (LDB). Emphasis on the movement of some parts of civil society to achieve, with political society, universal offer of education that also attends to young and adult people out of regular school age.

Key-words: literacy - illiteracy - civil society - political society - social movement
citizenship - work - democracy

* Doutora em Filosofia e História da Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Foi professora da UEMA, da UFMA e da UNICAMP. Integrante do Grupo de Estudos "História, Sociedade e Educação no Brasil" - HISTEDBR e do Centro de Estudos Político - Pedagógico - CEPP. Desenvolve, atualmente, atividade de consultoria para a ONG - FORMAÇÃO - Centro de Apoio à Educação Básica.

** Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Desenvolve pesquisas na área da Educação de Jovens e Adultos. É integrante da coordenação da Ong - Formação - Centro de Apoio à Educação Básica e do Projeto Jovem Cidadão.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo do século XX, em todos os continentes, principalmente nos países subdesenvolvidos, a problemática do analfabetismo absoluto e funcional foi tema de muitos debates, tanto promovidos pela sociedade política quanto pela sociedade civil¹. Esta última, através de organizações ligadas às igrejas católicas e evangélicas, aos movimentos populares, a grupos empresariais, a centros de pesquisas e a organizações não-governamentais, foi nesse período responsável não apenas pelos debates, mas pela execução de muitas ações e pela cobrança permanente aos governantes, de medidas concretas na área da educação, a fim de que os elevados índices de pessoas não-alfabetizadas diminuíssem.

Apesar de todas as iniciativas e pressões de organizações combativas da sociedade civil, não houve, de fato, ao longo de todo o século passado, iniciativas governamentais que garantissem a universalização do atendimento a esses jovens e adultos. No entanto, gradativamente, houve um aumento da oferta de vagas no Ensino Fundamental para crianças e jovens na idade regular de ensino, e mediante as iniciativas existentes para a alfabetização de jovens e adultos mesmo fragmentadas e descontínuas, houve uma diminuição nos índices de pessoas jovens e adultas analfabetas absolutas, considerando-se aqui apenas os conceitos de analfabetismo definidos por instituições como a UNESCO, que também foi se alterando, conforme veremos mais à frente.

O último censo (2.000) aponta um percentual de apenas 13,5% de analfabetismo no Brasil, entre pessoas acima de 14 anos. Esse dado, apesar de ainda revelar uma realidade bastante grave, se alteraria para um quadro ainda pior, caso se colocasse como critério para definição de uma pessoa alfabetizada, conteúdos relacionados com o desenvolvimento da cidadania e com a qualificação para o trabalho. Teríamos assim índices que superariam algumas vezes esses 13,5% de brasileiros analfabetos absolutos.

O avanço da tecnologia e a exigência de um trabalhador mais qualificado em outras práticas que incluem uso de computadores e de internet contribuirá, sobretudo, nos primeiros anos do século XXI, para o aumento do analfabetismo funcional em todo o mundo. A

própria Unesco, nos debates que tem realizado destaca que neste novo século, será considerada alfabetizada a pessoa que sabe usar computador e navegar na Internet.

Percebe-se assim, que não é apenas para a erradicação do analfabetismo, via universalização de ensino e oferta de modalidades educativas, para jovens e adultos não-escolarizados, que a sociedade política e civil deve se voltar, mas também para a concepção dessa educação: sua qualidade, conteúdo e métodos de ensino. Para isso, é importante não apenas conhecer as demandas do mercado de trabalho, mas identificar algumas motivações e desmotivações que os jovens e adultos não-escolarizados têm para ingressarem nas salas de educação de jovens e adultos, assim como a necessidade de formação profissional e o desenvolvimento da sua cidadania, como elementos importantes para a definição ou construção de diretrizes, visando à elaboração de propostas curriculares destinadas à educação desses jovens e adultos.

2. HISTÓRICO DAS CONCEPÇÕES EXPERENCIADAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Não se pode pensar a educação de jovens e adultos neste início de século, sem que se resgate um pouco de sua história nos últimos anos do século passado. Sabe-se que a alfabetização de jovens e adultos começou a fixar lugar no cenário da educação brasileira e começa a se esboçar como um sistema público de educação elementar no país, a partir dos anos 1930, durante os governos de Vargas.

No cenário mundial, da mesma forma que as teorias econômicas, as teorias educacionais foram sofrendo alterações e reelaborações, conforme a própria exigência da sociedade. O conceito de alfabetização também passou por várias modificações, sobretudo a partir dos anos 40. As reflexões realizadas e os novos conceitos elaborados consolidavam-se durante eventos organizados pela Unesco e outros organismos internacionais, nos quais se refletia sobre as questões do analfabetismo x alfabetização.

Essas modificações, evidentemente, foram influenciadas pelas necessidades que emergiam do capitalismo, pelas teorias da educação criadas no bojo desse sistema, mas também por teorias mais críticas, que não apenas se preocupavam com o desenvolvimento do capitalismo, mas com o desenvolvimento do homem na sua totalidade. É nesse contexto, a partir da década de 60, que surge Paulo Freire, com estudos sobre uma possível educação libertadora para os não-alfabetizados, os quais influenciaram nas modificações do conceito da alfabetização. Essas modificações refletiram nas iniciativas federais para a alfabetização de jovens e adultos e em certa medida serviram como base para a orientação filosófica de novas campanhas para esse segmento não-escolarizado, em nosso país. Como esse conceito foi evoluindo?

Em 1948, a Comissão da População das Nações Unidas considerava alfabetizada “a pessoa que sabia ler e escrever mecanicamente um texto”. Em 1951, uma Comissão de Especialistas convocados pela Unesco, para normatização das estatísticas escolares, acrescentou a esse critério “a capacidade de compreender”. Segundo sua definição:

O alfabetizado é uma pessoa capaz de ler e escrever, com compreensão, uma breve e simples exposição de fatos relativos à vida cotidiana. (XAVIER², 1992:1)

Em 1960, na Segunda Conferência Mundial sobre Educação de Adultos foi utilizado pela primeira vez, no conceito de alfabetização, o termo “instrução funcional”. Foi dito que:

Aprender a ler e a escrever é um objetivo muito restrito. Uma educação que se limita a tal vai de encontro à sua própria finalidade. A alfabetização só ganha sentido e efeito duradouro como parte de um programa que vise a educação geral do adulto. (XAVIER, 1992:1)

No Congresso Mundial de Ministros da Educação para erradicar o analfabetismo, realizado em 1965 em Teerã, foi novamente discutido o conceito de alfabetização funcional.

A alfabetização funcional significava mais que o conhecimento rudimentar de leitura e escrita, o que com frequência é inadequado e às vezes ilusório. O ensino da alfabetização deve capacitar os analfabetos, deixados para trás pelo correr dos acontecimentos, para que pudessem

tornar-se integrados social e economicamente numa nova ordem mundial, na qual o progresso científico e tecnológico exige conhecimentos e especializações crescentes. (XAVIER, 1992:2)

No ano de 1975, em Persépolis, foi aprovada a seguinte Declaração, no Simpósio Internacional sobre Alfabetização:

A alfabetização não é só o processo que leva ao aprendizado das habilidades da leitura, escrita e aritmética, mas sim uma contribuição para a liberação do homem e seu pleno desenvolvimento. Assim concebida, a alfabetização cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade onde o homem vive e de seus anseios. Estimula ainda a iniciativa e participação na elaboração de projetos capazes de agir sobre o mundo, transformá-lo e definir metas e objetivos de um desenvolvimento autêntico. (XAVIER, 1992:2)

Nas décadas de 1980 e 1990, vários educadores (FREIRE, SOARES, FERREIRO) trabalharam o conceito tendo como base a importância do processo de conscientização, a formação para a cidadania e o domínio da língua escrita e da aritmética. Como se percebe, o conceito de alfabetização foi gradativamente evoluindo de uma compreensão mecânica para outra mais crítica. Essa revolução ocorreu, sobretudo, pelas contribuições de educadores e militantes, que passaram a dedicar-se à educação de jovens e adultos, principalmente a partir dos anos 60.

No Brasil, o que predominou desde o final da Campanha de Educação de Adultos, iniciada em 1947, até o golpe de 1964, foi o enfoque político na alfabetização de jovens e adultos, ou seja, a importância da conscientização, de um processo de educação crítica. Isso aconteceu porque "*... um maior número de educadores começou a botar a cabeça para fora da sala de aula para olhar e estudar o mundo*". (CUNHA & GÓES, 1991:10).

Em 1958, no Seminário Estadual de Pernambuco, em que Freire relatou o tema "Educação de Adultos e as Populações Marginais: Mocambos" e em 1959, quando defendeu sua tese "Educação e Atualidade Brasileira", ele aproveitou para iniciar a sua defesa de uma educação com o homem e não para o homem. Uma educação voltada para o povo, para a sua libertação, para o seu desenvolvimento

enquanto sujeito, ator principal de sua história. A partir destes princípios, muitos educadores produziram textos e materiais pedagógicos inspirados na concepção trabalhada por Freire. Por exemplo, os grupos de alfabetização de adultos como o MEB, se inspiravam nesses conhecimentos, isto é, na concepção filosófica e política da Pedagogia da Libertação.

Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos problematizadora, cujo princípio básico pode ser traduzido da seguinte forma: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra". Ele não defendia o uso das cartilhas e definiu um conjunto de procedimentos que compreende desde a pesquisa do universo vocabular³ até a seleção de palavras geradoras, a partir das quais se realizaria, tanto a aprendizagem da escrita e da leitura como do mundo circundante.

No rápido e conturbado governo de João Goulart, no início dos anos 1960, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização, bastante influenciado pelas idéias de educação popular emergentes e o Ministro da Educação, Paulo de Tarso, conhecendo as experiências inspiradas pelas idéias desse pernambucano, que tinha desenvolvido um trabalho de alfabetização, com bastante sucesso, em Angicos, no Rio Grande do Norte, convidou Paulo Freire para assumir a direção do Plano Nacional. Esse Plano não chegou a ser implementado da forma imaginada, pois logo aconteceu o golpe militar.

A partir de 1964, os grupos que trabalhavam, adotando esse ideário, foram vistos como uma ameaça à ordem e o governo militar somente permitiu a realização de programas assistenciais e conservadores. Com essa nova orientação foi criado, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL.

Com a abertura política na década de 80, quando os movimentos pró-diretas (Diretas Já) desencadeado pelas organizações progressistas da sociedade civil, com o apoio de partidos políticos, pressionaram o fim da Ditadura Militar, os grupos populares organizados começaram a sair da clandestinidade e vários outros foram surgindo. Também é nesse período, que diversas Organizações Não-governamentais - ONG's foram criadas, com o objetivo de assessorar movimentos populares e implementar ações, nas áreas de saúde, educação, meio ambiente, mulher, infância, negros, direitos humanos, moradia etc.

De 1975, quando foi encerrado o MOBREAL, até 1984, muito pouco foi feito em relação à alfabetização de jovens e adultos. Em 1985, o Presidente Sarney cria a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR, através do decreto n.º 91.980. Em todo o país, a Fundação EDUCAR fez convênios com Estados, Prefeituras, Movimentos Populares, Igrejas e ONG's.

Quando a Fundação foi extinta, no último ano do Governo Sarney, a alfabetização de jovens e adultos continuou a ser realizada predominantemente pela sociedade civil, via igrejas, movimentos populares organizados, ONG's, Sindicatos e algumas empresas.

Assim sendo, enquanto no âmbito da sociedade civil, as diversas organizações apresentavam iniciativas para a educação de jovens e adultos, nos últimos anos da década de 1980 e início dos anos 1990, no âmbito dos setores governamentais, muito pouco foi realizado e no nível do governo federal poucos recursos foram destinados à política de alfabetização. (RAAAB: 1993).

O descompromisso dos governantes para com os trabalhadores jovens e adultos na área da alfabetização, como também em outras áreas como a do emprego, da saúde, da habitação, vai adquirindo forma mais perceptível, à medida que, de maneira nada sutil, os governantes vão assumindo posturas neoliberais de privatização do próprio Estado e adotando para a área da educação as propostas do Banco Mundial e a concepção da polivalência e da denominada “qualidade total”.

Constata-se, mais uma vez, que a educação brasileira tem estado sempre a serviço dos interesses capitalistas. Esse condicionamento da educação aos interesses do sistema econômico, está bem retratado na lei 5.692 de 1971, que criou os cursos técnicos de nível médio e introduziu a fragmentação do trabalho na escola, numa concepção taylor-fordista.

Posteriormente, com o avanço da tecnologia, quando há exigência da utilização da micro-eletrônica, da informática, da robótica, de equipamentos flexíveis e quando os comandos encontram-se nos “softwares”, novamente há a necessidade de modificar a orientação do ensino, pois agora é necessário promover a redução dos níveis de divisão e fragmentação do trabalho.

Esse avanço no processo produtivo demandará avanço (não revolução) no processo educativo. Na época da especialização fundamentada nos princípios de Taylor e Ford, muitos operários podiam ter apenas um conhecimento mínimo ou nenhuma escolarização. Hoje, isso não seria possível, uma vez que para lidar com os equipamentos, é necessário uma “instrução” adequada (ANDES, 1993: 24). Para atender às necessidades do trabalho polivalente, há a exigência de que esses trabalhadores tenham escolaridade básica, pois é preciso que leiam e entendam os manuais e as orientações dos programas; tenham capacidade de se adaptarem a novas situações, pois o avanço tecnológico ocorre num ritmo muito veloz, por isso, inclusive, é considerado importante que os trabalhadores compreendam um conjunto de tarefas e de funções complexas; vivenciem uma administração participativa, com atenção e responsabilidade, pois o controle do trabalho passa a ser realizado por todos, simultaneamente, ou seja, cada um cobrará do companheiro a sua eficiência. Essa qualificação, no entanto, não visa uma *qualidade total* no sentido da omnilateralidade, isto é, uma educação que prepare homens capazes de conquistarem e garantirem a cidadania concebida em sua plenitude. Uma condição de cidadania em que as dimensões material, social, cultural e espiritual sejam exercidas plenamente por todos os homens.

Mas, a qualidade total tão decantada pelo neoliberalismo visa apenas formar o homem para o trabalho que é necessário, para que o sistema capitalista continue hoje em vigor. Não é, portanto, pensando no homem que essa educação é apregoada, mas, sem dúvida, o objetivo maior, é de expandir-se a produção e o lucro.

Porém, apesar desse cenário, que, de um lado, aponta as iniciativas neoliberais para a educação, e de outro, as necessidades dos trabalhadores, como emprego, saúde, educação, moradia, lazer, numa realidade que apresenta ainda altos índices de analfabetismo absoluto⁴ e funcional, surge a necessidade premente dos países capitalistas adotarem algumas medidas urgentes de combate ao analfabetismo e, até certo ponto, de melhoria da qualidade do ensino, principalmente porque os sistemas educacionais, em muitos países entraram em crise e, também, porque as contradições sociais podem se tornar tão acirradas, produzindo conflitos sociais que poderiam prejudicar a “tranquilidade” do sistema vigente.

Assim, mais uma vez, foram essas exigências do capitalismo em nível internacional, que provocaram na 23ª Reunião da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas, ocorrida em 1985, um apelo a todas as nações, para que juntas buscassem soluções para a alfabetização em todos os países. Essa proposta encontrou eco na Assembléia Geral das Nações Unidas que, através da resolução 42/104, proclamou 1990, como o Ano Internacional da Alfabetização - AIA, a fim de que as discussões e movimentos organizados nesse ano, contribuíssem para aumentar a compreensão da opinião pública mundial sobre os diversos aspectos da alfabetização, como meio de oportunizar a intensificação dos esforços para a difusão da alfabetização e da educação. (UNESCO/AIA, 1990)

Mediante a importância dessa mobilização em nível mundial, tanto da sociedade política como da sociedade civil, o ICAE - Conselho Internacional de Educação de Adultos aceitou participar da comissão internacional do AIA, criando o GITA - Grupo Internacional de Trabalho Sobre Alfabetização para coordenar os trabalhos de mobilização das organizações da sociedade civil para seu engajamento nessa luta. A partir desse momento, o GITA começou a realizar várias reuniões (Toronto, 1987/Berlim, 1988) para discutir medidas concretas de combate ao analfabetismo até o ano 2.000. Também se engajaram organizações como o Conselho de Educação de Adultos na América Latina - CEAAL e a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil - RAAAB.

Estado-membro da ONU, situado no terceiro mundo e com alarmantes índices de analfabetismo, o Brasil, não podendo se omitir, respondeu no nível da sociedade política, em dois momentos:

I - A Assembléia Nacional Constituinte determinou a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental nos dez primeiros anos de promulgação da carta magna do país (1988).~

II - O Presidente da República criou, no Ministério da Educação (início de 1989), a Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização, encarregada de coordenar, nacionalmente, os programas e atividades do AIA (C.N.AIA, 1989: 2)

No Governo Collor, a Comissão Nacional do Ano Internacional de Alfabetização foi substituída pela Comissão do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC. Essa comissão elaborou um texto-base com algumas propostas para discussão nos municípios, a fim de que um Programa de Alfabetização, definitivo, fosse elaborado.

A comissão do PNAC tinha como objetivo principal coordenar o debate nacional que deveria se realizar, de modo que o programa inicialmente divulgado fosse reconstruído pela participação de todos os setores envolvidos e interessados na definição de uma política de alfabetização e de educação básica.

Para que isso ocorresse estava previsto, de acordo com a proposta metodológica contida no documento - Alfabetizar e Libertar - a realização de Assembléias Municipais para discussão dos problemas da educação em nível local, visando a elaboração de propostas que pudessem integrar o plano de educação básica para o estado, aprovado numa Assembléia Estadual. Os planos estaduais deveriam ser encaminhados para a Comissão Nacional que deveria sistematizar e produzir um texto-base a ser aprovado numa Assembléia Nacional.

Nesse processo, alguns aspectos merecem ser ressaltados, de modo que se possa distinguir as contradições entre a proposta do governo no âmbito do discurso e suas ações em geral, e, também, no sentido da viabilidade do debate nos municípios. Foi elaborado o documento "Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - Marcos de referência", que embora tentasse incorporar as próprias proposições dos setores organizados da sociedade civil, continha contradições que apontavam o caráter ideológico do programa.

Algumas dessas contradições se confirmaram na prática do governo, que mesmo reconhecendo que as políticas e ações para a solução dos problemas educacionais deviam estar articuladas com as políticas econômicas e sociais, que viabilizassem uma distribuição de renda mais justa e condições de vida mais dignas para toda a população, não tomava medidas que contribuíssem para a solução ou minimização desses problemas, tanto no setor da educação, como no político e econômico. Muito pelo contrário, o que ocorreu no final da década de 1980 e início dos anos 1990 foi a degradação da escola pública e das condições de existência dos trabalhadores.

De certa forma, depois de quase um ano de lançamento do programa, constatou-se que o processo de discussão ocorreu apenas em alguns estados e municípios e, portanto, a síntese do material enviado pelos estados foi considerada precária pela Comissão Nacional, que decidiu pela elaboração de um segundo documento (Documento Básico para subsidiar a Reunião Preparatória da I Conferência Brasileira de Alfabetização e Cidadania), distribuído durante a reunião preparatória da Conferência Brasileira de Alfabetização e Cidadania, realizada de 18 a 20 de abril de 1991, em Brasília.

Nesse documento foram retomados o conceito de alfabetização, segundo a visão de Freire (leitura das palavras não pode ser separada da leitura do mundo), e os princípios contidos nos marcos de referência: mobilização de todas as forças sociais e valorização da escola e da função docente.

No item da valorização da escola surge um aspecto novo, ainda não apresentado anteriormente, que é o de se reconhecer a necessidade de juntar as forças que atuam na defesa da escola pública e as que lutam predominantemente no setor da educação informal e da educação de jovens e adultos.

A proposta de captação e alocação dos recursos financeiros públicos, para a alfabetização e o ensino fundamental apresenta, também, aspectos novos, que merecem discussão. Os dispêndios mínimos da União, Distrito Federal, Estados e Municípios, oriundos da receita de impostos e também dos recursos transferidos, devem ser regulamentados por legislação específica, como ocorreu com a Lei federal nº 7.348/85 que dispõe sobre manutenção e desenvolvimento do ensino. Neste caso, o próprio documento sugere que seja mantida a proposta contida na LDB, que prevê o que pode se considerado como despesas de ensino.

O mais grave com relação aos recursos destinados à educação, diz respeito ao próprio sistema econômico, que tem gerado uma situação de recessão e de desemprego (final da década de 80 e início da década de 90), o que afeta diretamente a arrecadação de impostos e a “queda da receita da contribuição social do salário - educação”.

A idéia básica era a convergência de recursos de diversas fontes para a constituição de fundos do Ensino Básico em nível de União,

Revista Pedagógica - Cotidiano Ressignificado, nº 1, out. 2005

Estados e Municípios, de forma que fosse possível se constituir consórcios, com o objetivo de se erradicar o analfabetismo. A gestão desses recursos deveria integrar os poderes públicos, os trabalhadores da educação e as “forças atuantes da comunidade”.

A ênfase maior do documento no que se referia às estratégias básicas para a implantação do programa Nacional de Alfabetização e Cidadania era dada ao regime de colaboração prevista na Constituição entre as três esferas do poder. Além dessa, estava ressaltada a colaboração da sociedade civil, principalmente das organizações situadas nos municípios. Os planos municipais seriam a base para os planos estaduais e para o PNAC, portanto, às comissões municipais, constituídas oficialmente, era atribuída a função de realizar diagnósticos, estabelecer planos, metas e estratégias de ação, para que os municípios se credenciassem para recebimentos dos recursos disponíveis no Fundo Municipal de Educação Básica.

A Declaração Nacional de Alfabetização e Cidadania e o Plano Nacional de Alfabetização e Educação Fundamental foram encaminhados aos estados e municípios, incluindo-se os acréscimos resultantes das discussões da reunião preparatória (abril/91), sobre os temas: financiamento de educação básica, tribunais de contas e o uso das verbas públicas em educação; estado e sociedade civil; alfabetização e educação básica; alfabetização de jovens e adultos: objetivos, conteúdos e metodologias; formação de professores alfabetizadores; regime de colaboração entre União, Estados e Municípios; comissão do PNAC.

Toda essa discussão, assim como a dos demais municípios deveria ser consolidada na Conferência Brasileira de Alfabetização, prevista para outubro de 1991, que não aconteceu. Essa Conferência tinha como objetivo elaborar uma versão mais adequada do plano nacional de alfabetização, contemplando a realidade diagnosticada em nível local, bem como definindo a responsabilidade de todos os órgãos governamentais e não-governamentais para a implementação do mesmo.

Com o “impeachment” de Collor (1993), Itamar assumiu a Presidência e no seu mandato essa discussão foi orientada para a elaboração dos Planos Decenais. Ainda baseado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e no Plano de Ação para

satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, ambos aprovados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, o Ministro Murílio de Avelar Hingel consolidou o texto definitivo denominado de Plano Decenal de Educação Para Todos, publicado em junho de 1993, pelo MEC.

Contudo, tudo o que aconteceu desde o Encontro das Nações Unidas em 1985 até o final do século passado, pouco contribuiu para a escolarização dos jovens e adultos analfabetos no país. Muitos discursos, textos e documentos foram elaborados e poucas foram as ações efetivas e exitosas.

3. PROPOSTAS PREDOMINANTES DE 1996 A 2001

Do ponto de vista ideológico, as discussões que aconteceram ao longo da década de 1990, nos diversos municípios brasileiros, se, por um lado, foram permeadas pelas idéias dos movimentos organizados que lutam por uma escola pública, democrática e de qualidade para todos, também, sofreram a influência do ideário neoliberal, que invadiu as assembleias, os fóruns e os encontros. E são exatamente essas idéias neoliberais, que os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva, têm utilizado para elaborar emendas, leis e propostas para a educação.

Em nível da educação de jovens e adultos, a LDB 9394/96, na Seção V, diz o seguinte

Art. 37 - A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Parágrafo único: Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

&1º Os exames a que se refere esse artigo se realizarão:

a) no nível de conclusão do ensino fundamental para os maiores de quinze anos.

b) no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

&2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Como se percebe, as discussões em torno da problemática da alfabetização a partir do lançamento do Ano Internacional da Alfabetização, não se concretizaram em intenções claras de combate ao analfabetismo, no âmbito da LDB, por parte do governo federal e do poder legislativo, pelo menos no que se refere aos jovens e adultos. Pela nova lei, a oferta de educação de jovens e adultos permanece igual ao que já é feito pelo sistema supletivo. Referindo-se à educação de jovens e adultos na nova LDB, Saviani diz que

Passando à análise dos dispositivos da Seção V que versa sobre a Educação de Jovens e Adultos, não há como fugir à constatação que se trata apenas de um novo nome para o “Ensino Supletivo” regulado no Capítulo IV da Lei 5.692/71.

Quanto à idade mínima exigida para se prestar os exames supletivos, houve uma redução. A lei 5.692 a fixara em 18 anos para o primeiro grau e 21 para o segundo. A nova estabeleceu 15 e 18 anos para o ensino fundamental e o ensino médio, respectivamente.

(...)

Observa-se, então, que essa Seção V resultou bastante diversa do Capítulo XII do Substitutivo Jorge Hage que tratava Da Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores. Aí se procurou voltar os olhos para a especificidade das condições de frequência à escola dos jovens e adultos trabalhadores. Por isso se previa horas de estudo durante a jornada de trabalho, condições para recepção de programas de teleeducação no local de trabalho, oferta de trabalho em tempo parcial, em turnos de 4 ou 6 horas, redução de jornada de trabalho em uma ou duas horas, sem prejuízo salarial, além de outras medidas visando garantir o acesso e a permanência do trabalhador na escola.

(...)

Mas, medidas como essas não tinham mesmo chance de figurar no texto legal nestes tempos neoliberais em que os direitos dos trabalhadores tendem a ser comprimidos, senão eliminados, jamais expandidos. E a nova LDB, sob esse aspecto, representa um claro recuo em relação ao substitutivo que havia sido aprovado na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados em 28 de junho de 1990. (SAVIANI, 1997:214-215)

De fato, não foi somente na LDB que se refletiu o desinteresse do Governo Fernando Henrique, para com a educação de jovens e adultos. Outras medidas de sua administração deixaram claro esse seu descaso. Por exemplo, no dia 7 de fevereiro de 1996, em rede nacional de rádio e televisão, o Presidente anunciou para todo o país uma campanha chamada “Acorda Brasil, é hora de ir para a escola”. Ele iniciou o seu pronunciamento dizendo: “Se quisermos fazer do Brasil um país mais justo e desenvolvido, precisa-se garantir um ensino de boa qualidade para que as crianças tenham um bom aproveitamento, passem de ano e realmente aprendam”. Ora, todos sabem que é indispensável investir na educação infantil como forma de combate ao analfabetismo, o que não quer dizer que aqueles que perderam a chance de ingressar no processo de escolarização não tenham novas alternativas. E essas alternativas o governo não possibilitou até então. Exemplo disso é a Emenda Constitucional de nº 14/96, que criou o já citado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

Na verdade, essa Emenda muda o regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, alterando a divisão de responsabilidades entre estas instâncias, no financiamento, manutenção e desenvolvimento do ensino. Cerca de 60% das receitas vinculadas à educação nos estados e municípios passam a compor um fundo estadual de equalização que fará a redistribuição de recursos a cada uma dessas instâncias, proporcionalmente ao número de alunos matriculados no ensino fundamental, nas suas respectivas redes escolares.

Para induzir os estados e municípios a priorizarem o ensino fundamental de crianças e adolescentes, a Emenda tentou restringir o direito público subjetivo dos cidadãos à educação, desobrigando o poder público de ofertar universal e gratuitamente o ensino

fundamental aos jovens e adultos. Dessa forma, não poderão ser computadas para efeito de investimento dos recursos do fundo, nem as matrículas da educação infantil, nem as de jovens e adultos em processos de alfabetização⁵.

No Artigo 2º da Emenda está dito que

Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção, no desenvolvimento e na valorização do magistério do ensino fundamental público, e distribuído, no âmbito de cada Unidade da Federação, entre o governo estadual e os governos municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas, respectivamente, das redes estadual e municipal de ensino fundamental regular, de acordo com as estatísticas oficiais do Censo Educacional realizado pelo Ministério da Educação e do Desporto e publicado no Diário Oficial da União.

O objetivo do governo federal naquele momento, com as modificações propostas ao texto constitucional, era descentralizar as competências e focalizar o gasto público em educação no ensino fundamental de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, uma vez que a ampliação da cobertura educacional para jovens e adultos demandaria um volume maior nos investimentos destinados à área educacional, o que não estava em sintonia com a meta do governo de equilibrar as contas públicas. Poucos recursos eram destinados à cobertura de toda a população não alfabetizada ou com pouca escolarização.

Essa perspectiva desfavorável apontava, mais uma vez, para a necessidade de que as organizações da sociedade civil continuassem participando ativamente tanto da luta quanto da execução dessa modalidade de educação. Todavia, ao mesmo tempo que se encaminhavam as lutas visando conquistas no campo político, tornava-se imprescindível que se buscasse também avançar no campo pedagógico, a fim de que a educação dos jovens e adultos estivesse subsidiada pela concepção da educação popular e articulasse temas como cidadania e trabalho.

Essas lutas resultaram nos dois últimos anos do século XX e início do século XXI, em nível do Governo Federal, em investimentos feitos na definição e divulgação de Propostas Curriculares para o 1º e 2º segmentos do ensino fundamental de jovens e adultos, na criação de

um Programa de Educação para a Qualidade do Trabalho e nos Parâmetros em Ação para a Educação de Jovens e Adultos.

No ano de 2001, o Governo Fernando Henrique, pressionado no sentido de garantir um investimento mais efetivo para a Educação de Jovens e Adultos, modalidade tanto do ensino fundamental como do ensino médio, mais uma vez, numa parceria com o Banco Mundial, lançou o Programa de Apoio à Educação de Jovens e Adultos, que, a exemplo do FUNDEF, destina para cada aluno matriculado na Rede de Ensino, na modalidade EJA, de acordo com o censo do ano anterior, um determinado valor. Em 2001, era de R\$ 230,00. Esse programa, diferente do FUNDEF, cujo recurso está incluído nos 25% destinado à educação nos estados e municípios, tem uma fonte extra de recursos.

Essa medida adotada pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, teve prosseguimento no Governo Luis Inácio Lula da Silva. Alguns governos estaduais, como é o caso do Governo de Roseana Sarney, utilizaram-se desse recurso para realizar a oferta de Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, mediante o funcionamento de tele-salas. A governadora transformou em seu mandato, o ensino médio regular do Maranhão, em ensino médio na modalidade EJA. Esses exemplos revelam que, cada vez mais, a EJA, configura-se, não mais apenas como oferta de cursos de alfabetização, mas pela oferta da educação básica para os jovens e adultos, que estão fora da faixa etária regular.

Nos últimos seis anos (2000-2005), também foram implantados em alguns municípios brasileiros, numa parceria da sociedade política com a sociedade civil, os seguintes programas/projetos: Alfabetização Solidária, na maioria dos casos coordenado por Universidades; PRONERA, programa destinado aos assentados, através do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

Tudo isso, contudo, tem sido insuficiente, para a universalização da educação e elevação da qualidade dessa educação e não tem se transformado em prioridade dos governos estaduais e municipais. Estes, predominantemente, apenas quando existe recurso extra, oferecem essa modalidade de ensino. E, em muitos casos, ocorre que essa oferta é feita num tempo insuficiente para a aprendizagem dos alunos, que em muitos casos, são descrentes em relação a esses programas e projetos.

4. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS VISANDO O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA NO ÂMBITO INDIVIDUAL E COLETIVO

Os jovens e adultos trabalhadores, que têm freqüentado salas de EJA, segundo levantamentos realizados nos primeiros anos da década de 1990, normalmente o fizeram, porque “querem mudar de vida”, “conseguir um melhor emprego”, “ajudar aos filhos nos deveres de casa”, “instrumentalizar-se para a luta por seus direitos”. Muitos se referem também ao desejo de “se expressar melhor”, “ser gente”, de “assinar o nome” (RAAAB/MA, 1993: 3). No entanto, essas motivações não têm sido suficientes para mantê-los ou para fazê-los procurar as salas de aula existentes.

Um exemplo eloqüente das necessidades desses jovens e adultos, que não se restringem ao Brasil, foi o resultado do Seminario Taller sobre nuevos enfoques educativos para programas de educacion de adultos y alfabetizacion, organizado pelo CLEBA, em Medellín, quando os participantes concluíram que

...nos preocupa y nos interrogamos por la eficiencia y eficacia de la tarea educativa. Si creemos que la acción educativa popular tiene que ocuparse del desarrollo de propuestas concretas, tiene que potenciar realmente en los sectores populares: conocimientos, informaciones, habilidades, actitudes, valores y tecnologías competentes para el incremento de su poder político, económico, social y cultural. (CLEBA, 1994: 32)

Mediante essa situação é cada vez mais premente a discussão de um novo currículo que possa contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam, não somente a busca e implementação de estratégias de sobrevivência, mas a transcendência da ação imediata e o avanço político para a formulação de planos e ações estratégicas na perspectiva de construir reais alternativas históricas, em que se consolidem novas relações de justiça econômica e social, transformando o país numa sociedade verdadeiramente democrática, no seu sentido mais amplo.

ANDES. **Educação e Trabalho. Cadernos** n.º 10. Brasília, 1993.

ASP. ONG's e ESTADO: a difícil relação em torno da ação alfabetizadora de adultos. ASP, São Luís, 1990.

_____. **Relatório do I Encontro Estadual da RAAAB (Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil)**. São Luís, 1990.

_____. **Relatório de Atividades 1990-1991**. São Luís, 1991.

_____. **Relatório do II Encontro Estadual da RAAAB**. São Luís, 1991.

_____. **Relatório do III Encontro Estadual da RAAAB**, São Luís, 1993.

_____. **Relatório de Atividades 1995-1996**. São Luís, 1996.

ASSOCENE. **Repensando Paulo Freire**. Pernambuco, 1991.

BARRETO, José Carlos. **A discussão: um poderoso instrumento educativo**. São Paulo, Vereda, 1992.

_____. **Educação de Adultos na Ótica Freiriana**. São Paulo, Vereda, 1992.

_____. **Teoria e Prática (texto preliminar)**, São Paulo, Vereda, 1989.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular (A teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil)**. Ática, São Paulo, 1982. 305p.

BONFIM. **Relatório Final**. São Luís, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **A questão política da educação popular**. 2 ed. Brasiliense, 1980, 197p.

CABRAL, Maria Regina Martins. **A prática de Alfabetização de Jovens e Adultos no Itaqui-Bacanga**. In Contexto & Educação, 40, UNIJUI, Ijuí, 1995.

CEDI. **Educação no Brasil/1987-1988**. Aconteceu - Especial 19. São Paulo, 1990.

CENDALES, Lola et alii. **Alfabetización y Educación Popular**. Colômbia, Dimensión Educativa, 1987.

CLEBA. **Nuevos enfoques educativos para programas de educacion de adultos y alfabetizacion**. Seminário taller. Medellín, Colombia, 1992.

_____. **Que es leer y escribir?** Cleba, Colômbia, 1989.

COMISSÃO ESTADUAL DE ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA. **Diretrizes para a Política de Educação Básica para o Estado do Maranhão**. São Luís, 1991.

COMISSÃO NACIONAL DO AIA. **Alfabetizar e Libertar**. Brasília, MEC, 1989.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jontiem, 1990.

CUNHA, Célio da. **Educação e Autoritarismo no Estado Novo**. 2.ed. Cortez, São Paulo, 1989.

CUNHA, Luiz Antonio e GOES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. 7ª ed. Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1991, 95 p.

EDUCAR. **Diretrizes Político-pedagógicas**. MEC, Brasília, 1986.

FERRARI, Alceu R. et al. **Escola Básica**. Campinas, Papirus, 1992.

FERRETTI, Celso João. **Trajetória Ocupacional de Trabalhadores das Classes Subalternas**. Cadernos de Pesquisa n° 67, Fundação Carlos Chagas, São Paulo 1988.

FREIRE, Paulo & NOGUEIRA, Adriano. **Teoria e Prática em Educação Popular**. 2 ed., Petrópolis, Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo & RIVIERE, Pichón. **O processo Educativo segundo Freire**. Vozes, Petrópolis, 1987.

Revista Pedagógica - Cotidiano Ressignificado, n° 1, out. 2005

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo, Editora Moraes, 1980.

_____. **Educação como Prática de Liberdade**. São Paulo, Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, São Paulo, 1985.

_____. **Educação e Mudança**. 15 ed., Paz e Terra, São Paulo, 1989.

_____. **Virtudes do Educador**. Vereda, São Paulo, 1992.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. Cortez, So Paulo, 1996.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Analfabetismo: o grande não**. São Paulo, 1998

GARCIA, Juan Eduardo. **Educação de Adultos: Necessidades e Políticas- Agenda para um Debate**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nº 159. Rio de Janeiro, INEP, 1987.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, Vozes, 1995

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964-1985 (um estudo sobre política educacional)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOHN, Maria da Glória. **Os sem-terra, Ongs e cidadania**. Cortez, So Paulo, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio, Civilização Brasileira, 1982.

IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro, 1971.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Educação de Jovens e Adultos: A experiência do MOVA-SP**. São Paulo, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Diretrizes de Atuação do MOBRAL**. Brasília, MEC, 1982.

_____. **Informações sobre o MOBRAL**. Brasília, 1982

_____. **FUNDAÇÃO EDUCAR**. Brasília, 1986.

_____. **Desenvolvimento da Educação - 1986-1988**. Brasília, 1988

_____. **Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania**. Brasília, 1991.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1994.

_____. **Informe Estatístico 1996**. Brasília, 1997.

_____. **Educação e escolarização de jovens e adultos**. Volume 1. Brasília, MEC, 1997.

_____. **Educação e escolarização de jovens e adultos**. Volume 2. Brasília, MEC, 1997.

PAIVA, Vanilda (org.). **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. 2 ed. GRAAL, Rio de Janeiro, 1986.

_____. **Educação Popular e Educação de Adultos**. Edições Loyola, 1973.

PERESSON, Mário et ali. **Educación Popular y Alfabetizacon en América Latina**. Colombia, Dimensión Educativa, Julio, 1983.

RAAAB. **Boletim ARTICULAÇÃO**, nº 31. Salvador. 1993

_____. **Boletim ARTICULAÇÃO**, nº40. São Luís. 1996

RIBEIRO, Maria Luisa. **História da Educação Brasileira**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978

Revista Pedagógica - Cotidiano Ressignificado, nº 1, out. 2005

SAVIANI, Dermeval et al. **Estado e Educação**. Campinas, Papirus, 1992.

_____. **Pedagogia histórico-crítica - primeiras aproximações**. São Paulo, 1994.

_____. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. São Paulo, Cortez, 1980.

_____. **A nova lei da educação: LDB - trajetória, limites e perspectivas**. Editora Autores Associados, Campinas, 1997.

Secretaria Municipal de Educação. **Princípios Político-pedagógicos do MOVA-SP**, São Paulo, 1990.

SEEDUC. **Plano Decenal de Educação para todos**. Maranhão, SIOGE, 1994.

XAVIER, Maria Elizabete S.P. **Poder Político e Educação de Elite**. Campinas, 1

ENCONTROS E DESENCANTOS NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA: AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DO CEFET-MA*

Ilzeni Silva Dias**

RESUMO: Em um contexto de mudanças no processo e no conteúdo do trabalho, as escolas técnicas de São Luís-MA estão diante de grandes desafios. Este estudo analisa as primeiras experiências do CEFET-MA na construção de seu projeto político-pedagógico que se constitui em um desses desafios. Utilizou-se como metodologia um estudo de caso. Os resultados encontrados confirmam que, apesar dos esforços do CEFET-MA na construção e materialização deste projeto político-pedagógico, seu progresso se situa muito mais no campo do discurso que no terreno da práxis educativa.

Palavras-chave: Legislação educacional - Projeto político-pedagógico - Formação profissional.

RÉSUMÉ: Dans un contexte de changements dans le processus et dans le contenu du travail, les écoles techniques de São Luís sont devant de grandes défis. Cette étude analyse les premières expériences du CEFET-MA dans la construction de son projet politique-pédagogique, qui se constitue un de ces défis. On a utilisé comme méthodologie une étude de cas. Les résultats obtenus confirment que, malgré les efforts du CEFET-MA pour la construction et la matérialisation de ce projet politique-pédagogique, son progrès se situe beaucoup plus dans le champ du discours que dans le terrain de la praxis éducative.

Mots-clé: Législation éducative - Projet politique-pédagogique - formation professionnelle.

* Texto extraído do livro DIAS, Ilzeni Silva. Empresa e Escola Frente aos Novos Desafios da Formação Profissional, São Luís: EDUFMA, 2001.

** Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da UFMA. Coordenadora do grupo de pesquisa Políticas e Práticas de Formação Profissional, da Linha de Pesquisa Estado e Gestão Educacional do Mestrado em Educação, coordenadora da pesquisa “Inovações técnico-organizacionais na área da construção civil: os impactos na formação e na subjetividade do trabalhador”, financiada pelo CNPq, através do Programa Norte de Pesquisa e Pós-Graduação PNOGP.

A Constituição da República, promulgada em 5 de outubro de 1988 (BRASIL. Constituição, 1988), através do Capítulo II, Art. 22, inciso XXIV, reiterou a competência da União de legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Há muito os educadores reivindicavam uma reformulação na educação através do instrumento legal, visto que a Lei nº 4.024/61 (BRASIL. Lei nº 4.024..., 1972), há 35 anos de sua existência, já não correspondia mais às necessidades da educação brasileira, até porque se tornou obsoleta já nos treze anos que passou em tramitação no Congresso.

Tal como a Lei 4.024/61, a Nova LDB 9.394/96 (BRASIL. Lei nº 9.394..., 1996) percorreu longos caminhos, pois sua história “...começou por volta da metade da década de 80, no governo Sarney. Atravessou os governos de Collor e de Itamar, tendo sido aprovada na metade do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.” (SILVA, 1998, p. 24).

Entre as poucas vantagens trazidas pela Lei 9.324/96, há o fato de que, ao contrário das leis anteriores, esta reconheceu a escola como “locus” privilegiado da educação, acreditando na competência técnica e política de seus profissionais, bem como no compromisso com a qualidade da educação. Por isso, no texto da Lei (BRASIL. Lei nº 9.394..., 1996), a União incumbe a escola e os professores de:

“TÍTULO IV

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

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 13 - Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

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

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

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Como diz MIRANDA apud ABBADE (1998, p. 45):

“A formulação de projetos nas escolas é uma inovação que tem sido introduzida com o objetivo de descentralizar e democratizar o processo de tomada de decisões, de buscar níveis de participação da comunidade e comprometimento de todos seus membros com as soluções dos problemas da instituição escola”.

A descentralização, em tese, é uma medida que assegura a participação de todos nas decisões da escola, permitindo uma autonomia e favorecendo a iniciativa e a inovação. Se por um lado a descentralização é de fato uma iniciativa que aponta os caminhos de uma nova escola, construída de baixo para cima através da elaboração de sua proposta pedagógica, de forma democrática e participativa, por outro, não se pode negar que a descentralização conjugada com técnicas de “governo à distância” (Pagés et al) está sendo usada pelas modernas instituições também como um sistema sutil de autonomia controlada à distância.

Esta determinação de que a escola elabore sua proposta pedagógica expressa na nova LDB é o acatamento da vontade dos educadores. Nesta perspectiva, a nova lei coloca o desafio da construção do projeto pedagógico da escola, que deve ser assumido por todos os membros da comunidade escolar e pela própria instituição.

Uma coisa é o que determina a lei, a outra é o que de fato a escola pode construir, levando-se em consideração suas condições concretas, tanto no aspecto técnico, como no político.

De acordo com o que determina a Lei (BRASIL. Lei nº 9.394..., 1996), o CEFET-MA mobilizou toda a comunidade escolar em torno da elaboração de sua proposta pedagógica. A primeira iniciativa, com o objetivo de adaptar a instituição às novas exigências educacionais, deu-se a partir da elaboração de uma proposta de reformulação curricular dos cursos de formação docente e técnico-profissional, que tinham como objetivo central

“...A avaliação dos currículos vigentes, tendo como parâmetro as novas demandas requeridas pelo mundo do trabalho, diante dos impactos da globalização e da modernização industrial. Com base nos resultados dessa avaliação, também se pretende desenvolver propostas alternativas curriculares e estratégias para serem implementadas em período posterior...” (CEFET-MA, 1996, p. 2).

Tal proposta seria operacionalizada em 1997. Sob o ponto de vista metodológico, realizar-se-ia em três momentos articulados. O primeiro, denominado preparatório, objetivava:

- a) formação de subcomissões para desenvolver as diferentes atividades previstas ao longo de todo o processo de reformulação curricular;
- b) realização de sessões de Estudo e Seminários;
- c) análise de documentos oficiais”. (CEFET- MA, 1996, p. 10).

O segundo, denominado momento da avaliação diagnóstica, visava à busca de dados sobre novas necessidades de formação profissional, bem como identificar capacidades e habilidades exigidas pelo trabalho na sociedade atual. Estes dados seriam coletados através de:

- a) entrevistas e/ou questionários feitos com empresários, egressos, discentes, pais, docentes, técnicos-administrativos e representantes de instituições, que intermediam a relação demanda/mundo do trabalho;
- b) seminários com empresários, egressos, pais e representantes de instituições formadoras” (CEFET-MA, 1996, p. 11).

O terceiro momento era o da intervenção, que correspondia à fase de elaboração de propostas curriculares alternativas.

Para envolvimento no processo de avaliação curricular foram contactados professores, alunos, pais de alunos, sindicatos e 14 empresas maranhenses.

O objetivo de envolver todos os sujeitos interessados nesse processo de avaliação curricular prendia-se à necessidade do coletivo

da escola discutir as seguintes questões: Quais as demandas do mercado de trabalho? Qual a expectativa deste setor em torno deste profissional que estava sendo formado pelo CEFET-MA? Que competências mínimas se poderia trabalhar no sentido de formá-lo? Além dessas necessidades, que tipo de cidadão a sociedade reivindica? Que tipo de competências psicológicas era necessário desenvolver no educando para torná-lo um cidadão respeitado, reconhecido e aceito por todos?

Estas eram as aspirações e as necessidades imediatas do CEFET-MA. No entanto, os principais envolvidos nesse processo de avaliação reconheceram a distancia entre o que se pensa e o que se faz na escola:

“Muita coisa estava prevista dentro do projeto. Nós tínhamos toda uma diretriz de ação, de atividade que deveria ser lavado a efeito, infelizmente você sabe que uma coisa é o que está no planejamento e outra é o que é executado.”
(Professor)

De fato, o professor se refere à existência de uma distância entre o que se pensa e o que se faz, ou seja, do planejamento até a materialização dos objetivos propostos neste há uma distância muito grande, onde uma série de variáveis determinantes irá aproximar ou afastar o objetivo do resultado ou produto efetivo.

De acordo com SÁNCHEZ-VÁSQUEZ (1986, p.187), a atividade humana “implica na intervenção da consciência, graças à qual o resultado existe duas vezes e em tempos diferentes- como resultado ideal e como produto real.”

O resultado ideal da atividade humana é produto da consciência.

“Em virtude dessa antecipação do resultado que se deseja obter, a atividade propriamente humana tem caráter consciente. Sua característica é a de que, por muito que o resultado real diste do ideal, trata-se, em todo o caso, de adequar intencionalmente o primeiro aos segundo. Isso não significa que o resultado obtido tenha de ser forçosamente uma simples duplicação real de um modelo ideal pré-existente”. (SÁNCHEZ-VÁSQUEZ, 1986, p. 187).

Segundo SÁNCHEZ-VÁSQUEZ (1986, p. 187-188), o resultado ideal pode assemelhar-se pouco ao resultado real, ou até mesmo sofrer transformações radicais no processo de sua realização. Vai depender das influências das variáveis determinantes entre o resultado ideal e o real.

No caso do CEFET-MA, o resultado ideal proposto no projeto de reformulação curricular, que era a participação de todos os envolvidos na escola bem como de empresários, acabou não se materializando como resultado real. A prática da avaliação curricular influenciou a elaboração da proposta pedagógica do CEFET-MA, a qual acabou não se materializando:

“Nós encerramos o trabalho apresentando para a Diretoria não um projeto pedagógico, esta era a finalidade do grupo, mas lamentavelmente nós tivemos dificuldades de organização, dificuldades de encontros de estudos, uma série de coisas que dificultou a elaboração de uma proposta pedagógica para o CEFET-MA. Nós ficamos lamentavelmente na estruturação de algumas grades curriculares e de alguns indicadores para a formação tanto para o novo profissional técnico quanto para o aluno de nível médio.” (Professor).

Ao longo dos trabalhos que visavam à elaboração da proposta pedagógica, o grupo foi se dispersando, ficando a responsabilidade destes trabalhos a um número reduzido de professores que discutiam entre si o futuro pedagógico do CEFET-MA.

Vencido pelo desgaste emocional, este pequeno grupo se auto-destituiu, mostrando ao CEFET-MA a necessidade da formação de um novo grupo, o qual foi constituído da seguinte forma:

“Não conseguimos elaborar a proposta que até hoje está em andamento, tanto é que foi pensado uma nova comissão e a forma de organização desta nova comissão não foi igual à primeira, onde foram escolhidas pessoas de cada departamento. Agora é: quem quer ir? Assim se formou a comissão.” (Professor)

Esta nova comissão foi formada tal como o Núcleo de Acompanhamento à Reforma do Ensino Médio e Educação Profissional NAREPEM, que foi criado no final de novembro/99 com o “objetivo de viabilizar a participação integral da comunidade do CEFET-MA na elaboração da proposta pedagógica para o ensino médio e para a educação profissional de nível técnico e tecnológico.” (CEFET-MA, 1999a, p. 1).

Pelo que se pode perceber, tem sido grande o esforço do CEFET-MA para a elaboração da proposta pedagógica que retrate suas aspirações enquanto instituição de ensino. Muitos são os fatores que vêm dificultando e até mesmo inviabilizando a concretização deste objetivo. No entanto, cabe a este estudo identificar, nos depoimentos dos sujeitos da escola, quais os fatores que contribuíram para esta prática.

DETERMINANTES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CEFET-MA

Para materializar este objetivo, selecionaram-se alguns depoimentos que apontavam tais variáveis determinantes, as quais definiram o resultado real, afastando-o significativamente do resultado ideal, ou seja, o que o CEFET-MA desejava e o que de fato foi possível plasmar no real:

“Esse trabalho não foi um trabalho muito eficiente. No início do projeto nós convidamos empresários, representantes dos sindicatos, pais de alunos, professores, técnicos-administrativos. Ao longo do período esse trabalho não foi muito bem sistematizado e a continuidade dele apontou para um trabalho feito muito mais com professores da casa, discutindo entre professores”. (Professor).

“Não houve uma participação muito grande como nós queríamos. Todas as empresas que nós fizemos contato se dispuseram a participar, até algumas que nós não procuramos, elas nos procuraram. Com relação aos empresários nós podemos dizer que se não houve a participação deles não foi por culpa deles, eles realmente se colocaram à disposição. Uma das coisas que dificultou foi o próprio andamento interno do projeto, que nós tivemos dificuldade. O trabalho não reunia condições, nós tínhamos pessoas participando das comissões, mas que estavam envolvidos em outros cargos, em outras atividades.” (Professor)

Inicialmente, é possível a este estudo identificar duas variáveis nestes depoimentos: a primeira refere-se à organização e a segunda é a falta de disponibilidade dos professores envolvidos.

A organização é um princípio que o CEFET-MA ainda não assimilou, no entanto, à medida que tenta reorganizar uma escola em crise, buscando elaborar uma proposta pedagógica a partir de uma nova política de formação profissional, não consegue porque se perde na complexidade da prática da escola. De acordo com GRAMSCI (1985, p. 118),

“... a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral”.

Atualmente, a sociedade em geral está cada vez mais complexa e se alimenta nas mudanças constantes determinadas pelas inovações tecnológicas. Como consequência, impõe-se como desafio à escola, que deve responder às novas expectativas sociais.

Respondendo aos anseios sociais, a escola vivencia um processo democrático de construção de sua proposta pedagógica e, pela primeira vez na história educacional brasileira, esta ação pedagógica pode plasmar no real as aspirações dos envolvidos na escola. No entanto, este processo sofreu significativa perda de qualidade pela falta de organização e de participação da comunidade escolar.

Não está clara, para muitos profissionais do CEFET-MA, qual a função da instituição neste novo contexto social. Esta falta de clareza dos objetivos da escola se refletiam na sua prática pedagógica.

“Eu acho que o grande problema administrativo da escola é que não temos clareza deste objetivo comum que é ensinar, atividade fim a que se destina esta instituição. Cada órgão desta administração acaba se isolando e trabalhando individualmente. Assim se perde de vista o coletivo e portanto se perde de vista a função essencial da escola. Então cada diretoria determina um certo rumo para o seu trabalho que não tem uma unidade.” (Professor).

A escola desejada por todos tem que ser construída de baixo para cima e para isso, acentua PISTRÁK apud TRAGTENBERG (1981, p. 11),

“é necessário que cada membro ativo da sociedade compreenda que é preciso construir e de que maneira é necessário fazê-lo. Tal postura leva à valorização do trabalho coletivo e a criação de formas organizacionais eficazes.”

A escola que interessa aos trabalhadores só será construída através do trabalho coletivo, e este é um valor que os profissionais do CEFET-MA precisam incorporar, através de um processo de reeducação:

“Enquanto instituição, apesar do esforço, a coisa ainda está começando: Nós não sentamos para discutir, nós não sentamos para fazer um trabalho participativo, nós não sentamos para fazer um trabalho coletivo. Eu não sei o que os outros professores estão fazendo.” (Professor).

Enquanto instituição, práticas pedagógicas individuais caracterizam o CEFET-MA. No entanto, não se pode negar que já existem alguns esforços no sentido de incorporar a idéia de trabalho coletivo na instituição:

“Eu sou uma pessoa que defende em todos os níveis o trabalho coletivo, eu não penso, não vejo, não consigo perceber ninguém crescendo individualmente porque eu não sou dona da verdade. Quando eu faço uma leitura, um dialogo com determinado autor, a posição vai ficar só entre eu e aquele autor, mas, no momento em que eu socializo, no momento em que eu discuto aquele pensamento, aquelas idéias, eu tenho a oportunidade até mesmo de contestar o meu pensamento e de reavaliar as minhas concepções e neste sentido eu cresço.” (Professor).

PISTRAK (1981, p. 137) caracteriza o coletivo como uma estrutura onde não só as crianças mas os homens em geral “estão unidos por determinados interesses dos quais têm consciência e que lhes são próximos.”

Todo trabalho coletivo só se realiza através da organização, mas se os professores não são capazes de organizarem as atividades da escola, como então serão capazes de levar o aluno à auto-organização?

A outra variável é a falta de disponibilidade dos professores. A própria escola sobrecarrega alguns docentes, que se envolvem em atividades que vão além de seus limites físicos e mentais, e acabam por fazer as atividades da escola de forma aligeirada, comprometendo a qualidade do trabalho pedagógico.

Acresce-se a este fato um de caráter político que é a falta de compromisso de muitos professores com o trabalho da escola. Esta prática denuncia um desrespeito total ao aluno e aos pais destes, que confiam a educação de seus filhos aos profissionais da educação:

“No âmbito dos docentes, respeitando o lado ético, mas sendo bem sincero, ainda vejo um certo desrespeito por parte dos docentes. Raros são aqueles que respeitam os alunos, raros são aqueles que são pontuais e honestos no repassar do conteúdo buscando no aluno uma formação plena...Inclusive sinto que alguns colegas não deveriam jamais estar no quadro de docentes do CEFET-MA.” (Professor).

“Outro absurdo que vejo são professores que não vão, preenchem a caderneta, lançam qualquer conteúdo, dão a nota e os alunos aplaudem numa boa achando que isso aí está sendo um bom serviço.”(Professor).

“Não existe respeito e pontualidade no professor do CEFET-MA. E até considero que é um grande número de professores. Eles não respeitam o aluno, não tem pontualidade, não tem assiduidade. Em relação à pontualidade tem professores que têm que dar dois horários de aula e eles não cumprem aqueles dois horários, ele chega a dar um horário e meio, um horário. Então ela não está contribuindo para a formação daquele aluno para que no futuro seja um técnico de responsabilidade, pontualidade, que aprenda a respeitar as pessoas”. (Professor).

Esta é uma prática infratora da lei que prejudica a formação do aluno, sua vida e sua conduta, prejudica sua formação ética também. Sob este ponto de vista, “Makarenko está convencido de que não existem delinquentes natos, caracteres difíceis por natureza etc”. Com relação a esta questão: “[...] Os alunos tornam-se infratores da lei, 'anormais', devido a existência de uma pedagogia 'infratora da lei' ou 'anormal.”(MAKARENKO apud FRANCO, 1986, p. 63).

Práticas desta natureza denunciam o conflito e a contradição no interior do CEFET-MA, que define como missão, no seu Plano Estratégico Institucional 2000-2002:

“Formar recursos humanos, com sólida fundamentação científica e tecnológica, associada a conhecimentos que propiciem a sua formação cultural, social, política e ética,

Revista Pedagógica - Cotidiano Ressignificado, nº 1, out. 2005

para atuarem no mundo do trabalho, gerando, dominando e transferindo conhecimentos, através da aplicação da ciência e da tecnologia, visando a melhoria da qualidade de vida, e contribuindo para a transformação e a construção da Sociedade.” (CEFET-MA, 1999b, p. 6).

Essas práticas igualmente negam o direito do aluno ter acesso ao conhecimento. Negam a instituição entendida enquanto instrumento que contribui para a transformação e a construção da sociedade, à medida que o professor expropria do aluno o direito de ter acesso ao conhecimento científico, indispensável ao processo de compreensão do real. Negam também a possibilidade de uma sólida fundamentação científica e tecnológica, tão defendida na missão do CEFET-MA. Negam a formação ética quando os professores não exercitam esta ética.

Sob o ponto de vista deste estudo, a sociedade capitalista é contraditória e a escola reflete essa contradição na sua prática pedagógica. Sob o ponto de vista de CARNOY & LEVIN (1987, p. 169), “se por um lado, as escolas reproduzem as relações desiguais; [...] por outro [...] representa[m] a principal força para a expansão das oportunidades econômicas, [sociais][...] e a ampliação dos direitos democráticos.”

Nesta perspectiva, a escola se caracteriza pela contradição e o conflito, sendo que uma destas contradições CARNOY & LEVIN (1987, p. 170) definem como uma contradição interna ao processo educacional, qual seja:

“a dinâmica reprodutiva cria pressões para que as escolas produzam mão-de-obra com qualificação, atitudes, e valores, que se ajustem à divisão hierárquica do trabalho, e reproduzam as relações capitalistas de produção. Ao mesmo tempo, a dinâmica democrática enfatiza a liberdade individual e a participação democrática, bem como igualdade de oportunidades e a mobilidade profissional por meio da educação”.

É refletindo a contradição em seu interior que o CEFET-MA, ao mesmo tempo que proclama uma sólida formação científico-tecnológica, denominando-se um instrumento que contribui para a formação e construção social, expropria do aluno o direito de ter acesso ao conhecimento científico, indispensável no processo de

transformação social e na construção de uma nova escola, ao mesmo tempo em que nega a ética enquanto princípio básico na educação.

Retomando os determinantes da prática educativa do CEFET-MA, embora o setor produtivo tenha se disposto a colaborar com a elaboração da proposta pedagógica do CEFET-MA, essa participação foi bastante inexpressiva, devido ao fator tempo, conforme o depoimento abaixo:

“O setor produtivo e os sindicatos manifestaram-se bastante receptivos quando da divulgação do projeto de reformulação curricular e da realização dos seminários. Dada porém a emergência determinada pelo MEC, para a implantação da reforma e a pouca disponibilidade da comissão central, não foi possível uma participação mais efetiva desses nas etapas posteriores do trabalho.”
(Professor)

Deve-se destacar que o fator tempo é bastante prejudicado pela dificuldade que a escola tem em organizar suas atividades e pela dificuldade do trabalho coletivo, onde tudo fica para ser resolvido, geralmente às pressas, no final do tempo determinado para a realização da atividade.

Uma outra variável, que tornou custosa a participação, foi a dificuldade de comunicação do CEFET, de acordo com o depoimento abaixo:

“As empresas receberam o contato do CEFET-MA e depois este se comprometeu a procurá-las e fazer um calendário para as futuras reuniões. O que agente sentia no departamento de integração é que este retorno não aconteceu como estava previsto. Então algumas empresas começaram a ligar para o CEFET-MA cobrando este calendário de reuniões, a grade curricular e encontros”.
(Professor)

A deficiência do processo comunicativo, em qualquer instituição, entrava o trabalho da organização. O fluxo de informação eficiente aproxima os diversos departamentos e unidades da organização e mantém todas as pessoas envolvidas constantemente atualizadas, o que faz com que haja uma qualidade na prática da escola. Por outro lado, a falta de medidas que melhorem o fluxo de

informações isola não só as unidades dentro da própria organização, como também as outras instituições com as quais estas unidades mantém estreito relacionamento:

“Eu penso que na verdade a gente não pode nem dizer que os empresários se afastaram da escola, talvez o que tenha havido é que a escola tenha se fechado e se afastado do mercado de trabalho. Realmente é uma exigência que a escola esteja vinculada ao mercado de trabalho.”
(Professor)

O fato do CEFET-MA ter se afastado do mundo do trabalho, enquanto forma profissionais para este, implica a perda da qualidade de sua prática educativa e, conseqüentemente, faz emergir descontentamento por parte do mercado de trabalho, dos alunos e de seus pais.

A adoção de medidas que assegurem a participação de todos os setores, que possam facilitar e melhorar o trabalho da escola, pode satisfazer as reivindicações antes mesmo que elas se expressem. É uma estratégia que antecipa o conflito no seio da escola.

É se aproximando da sociedade, em geral, e do setor produtivo, em particular, que a escola pode formar cidadãos para esta sociedade. Se a escola quer educar conforme a realidade em que está inserida, adaptando-se a ela e também reorganizando-a, deve penetrar nessa realidade e viver nela. Para PISTRÁK apud TRAGTENBERG (1981, p. 11), “o trabalho da escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade socialmente útil.”

Uma outra variável que interferiu na materialização dos objetivos propostos na avaliação curricular do CEFET-MA foi a dificuldade dos empresários expressarem suas necessidades:

“Eu senti que os empresários ficaram mais divulgando o trabalho, mostrando o que eles estão fazendo nos últimos tempos. Eu acredito que a coisa ficou um pouco confusa por parte da maioria das pessoas. Não sei se é porque nós estávamos com uma expectativa muito grande, tínhamos grande expectativa em relação à participação dos empresários na definição desse novo perfil profissional”.
(Professor)

Nos seminários realizados para se discutir e se avaliar a grade curricular do CEFET-MA, das quatorze empresas convidadas apenas quatro participaram. Sob o ponto de vista do CEFET-MA, as empresas deveriam relatar suas necessidades em termos de formação profissional, qual o perfil de profissional que atende às suas necessidades objetivas. O que aconteceu, de fato, é que os empresários não seguiram esse caminho, limitando-se a falar naquilo que os profissionais estavam desenvolvendo dentro de cada empresa, aquilo que eles poderiam desenvolver em termos de futuro.

O CEFET-MA reclama que os empresários tiveram dificuldades de apontar qual o perfil profissional aceito em cada empresa. No entanto, não se pode negar que o CEFET-MA, enquanto instituição educativa, não soube captar na fala dos empresários as suas expectativas quanto à qualificação de seus assalariados.

Para o CEFET-MA, a fala dos empresários não definiu competências técnicas e psicológicas necessárias ao mercado de trabalho da atualidade, o que veio dificultar profundamente o andamento do trabalho. No entanto, o CEFET reconhece que:

“No todo, a gente reconhece a debilidade, a desorganização do trabalho, a gente faz uma auto-crítica com relação à organização desse trabalho que deixou muito a desejar. A gente tinha que trabalhar com competências, se a gente traçou um objetivo, para alcançar esse objetivo a gente tinha que detalhar isso em termos de competências e habilidades”.
(Professor)

O depoimento acima revela que os professores não tinham claro aonde queriam chegar, por isso, perderam-se ao longo do processo e não conseguiram redirecionar os trabalhos. De acordo com PISTRAK (1981, p.11), para realizar os trabalhos da escola com o sucesso são necessários conhecimento do real e auto-organização, o que significa dizer domínio teórico, pois sem ele não se pode conhecer o real e por outro lado não se pode transformar o que não se conhece.

Muitos educadores precisam reconhecer que uma das dificuldades da prática pedagógica será superada quando os sujeitos desta prática dominarem a realidade em que atuam. Nessa

perspectiva, transformar a escola exige a compreensão da realidade em que está inserida, porque a solução de seus problemas só será encontrada quando os profissionais extrapolarem os muros desta, estabelecendo um movimento entre o todo e a parte.

As dificuldades de encaminhamento das atividades pedagógicas do CEFET-MA também são determinadas pela falta de um eixo de ação que possa estabelecer uma unidade na escola, portanto, o CEFET-MA acaba se perdendo em práticas isoladas dos departamentos, em que se sabe o ponto de partida mas não se tem claro onde se quer chegar:

“Eu vejo que no que se refere à materialização de alguns eixos que nós estamos definindo eu vejo que nós não temos organização, nós não temos nem uma filosofia. Eu não tenho dúvida de que a instituição precisa de um eixo de ação e este eixo de ação embora não tenha que ser definido por todo mundo, mas tem que ser discutido no coletivo.”
(Professor)

Este estudo acredita que a falta de compreensão do real facilitou aos professores a perda de controle dos processos de avaliação curricular ao longo da caminhada, visto que, sob o ponto de vista deste estudo, se a escola precisa ser modificada de baixo para cima é necessário que seus agentes tenham conhecimento do real, o que implica domínio do conhecimento teórico.

“Constatamos então, a propósito de todos os problemas da vida escolar, que apenas a teoria nos dá o critério indispensável para optar, avaliar e justificar tudo o que fazemos na escola. O educador que não dispõe deste critério não poderá trabalhar de forma útil na escola: ele se perderá sem encontrar o caminho, sem guia, sem saber o objetivo a ser atingido” (PISTRAK, 1981, p. 29-30).

Para este estudo, a teoria é uma arma para modificar a escola, no entanto, tem de ser uma teoria que de fato possa levar a uma transformação qualitativa desta e da sociedade.

É por isso que a preocupação da escola não deve ser só a educação de seus alunos, mas principalmente a reeducação de seus professores. Nesta perspectiva, não se arma um professor só com um conjunto de condições práticas, mas o prepara para a luta na escola e

Revista Pedagógica - Cotidiano Ressignificado, nº 1, out. 2005

fora dela, a partir do momento em que este domina o conhecimento teórico e sabe utilizá-lo na sua prática. Além do objetivo da escola ser o de preparar o educando completo, deve ser o de preparar o professor que crie caminhos alternativos capazes de indicar os elementos de uma nova escola, pois só assim os professores podem formar alunos criativos e autônomos que possam buscar, sozinhos ou no coletivo, alternativas de solução para os problemas da escola e da sociedade.

A reeducação dos professores é uma necessidade do novo contexto social, haja visto que nenhuma escola forma alunos criativos, autônomos, com capacidade de pensar e de se orientar na vida quando seu quadro de professores não dispõe destas qualidades. De acordo com GRAMSCI (1985, p. 132),

“um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá com escrupulo e com consciência burocrática a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo organizará por sua conta e com a ajuda de seu ambiente social a 'bagagem' acumulada”.

Para reeducar os professores, é indispensável uma política de formação contínua. Considerando o acelerado processo de transformação social, o professor precisa estar preparado para superar as dificuldades impostas por esta nova realidade.

Se a escola não tem uma política desta natureza ou não valoriza seus recursos humanos como o principal fator da qualidade, tal instituição está fadada ao obsoletismo. Da mesma forma, seu principal objetivo que é a formação do educando poderá trazer-lhe limitações sérias no mercado de trabalho ou pior, pode até fazer com que seja discriminada, por não ter as habilidades exigidas pelo mundo do trabalho.

Os próprios professores do CEFET-MA compartilham desta idéia:

“A formação contínua é importantíssima. Se nós não iniciarmos, não materializarmos um programa onde esta formação contínua seja uma prioridade, nós vamos ficar fora, obsoletos porque não são só as tecnologias que ficam obsoletas, mas se as pessoas não acompanham as mudanças, elas ficam obsoletas”. (Professor)

De acordo com o que se pode observar nos depoimentos, a participação dos empresários e dos professores foi muito fraca e a realidade dos alunos é análoga visto que, segundo o depoimento a seguir:

“Eu diria que o problema da participação dos alunos se assemelha ao problema da participação dos professores”. (Professor).

“A participação dos alunos foi quase nenhuma, pelo menos ao longo da reforma curricular sempre teve uma comissão de alunos, mas eu nunca ouvi falar que eles tivessem apresentado alguma coisa”. (Professor)

A indiferença do aluno pelas atividades pedagógicas da escola, que decidem seu próprio futuro não só como cidadão, mas sobretudo como profissional, está ligada ao fato de que a escola não está aberta à vida do aluno, assim,

“a participação realmente ativa do aluno na escola só pode existir se a escola for ligada à vida. Os novos programas, quanto mais afirmam e teorizam sobre a atividade do discente e sobre sua operosa colaboração com o trabalho do docente, tanto mais são elaborados como se o discente fosse uma mera passividade”. (GRAMSCI, 1985, p. 133).

Uma outra variável que dificultou a participação no processo de avaliação curricular do CEFET-MA é a questão do conhecimento específico. Esta falta de conhecimento do currículo está nos empresários, nos alunos, nos pais e em alguns professores.

“Como participar de um trabalho de decisões relacionadas com o currículo se você mal sabe o que é currículo, porque a concepção que eles têm de currículo é uma concepção bastante limitada, essa concepção de senso comum, mas bastante limitada, mas não dá para garantir esta participação. Eu acredito que acaba passando muito pela mesma via do problema, da debilidade da participação dos professores, dos empresários, etc”. (Professor)

Pelo que se pode concluir, muitas variáveis influenciaram ou dificultaram a participação do pessoal envolvido no processo de avaliação curricular do CEFET-MA, numa etapa da elaboração de sua proposta pedagógica, quais sejam: falta de organização, pouca disponibilidade dos professores envolvidos, falta de compromisso

dos professores com o trabalho da escola, pouco tempo para a realização das atividades, dificuldades no trabalho coletivo, deficiência no fluxo de comunicação, dificuldade do CEFET-MA em perceber, na fala dos empresários, quais as competências técnicas e comportamentais exigidas pelo mercado de trabalho da atualidade, afastamento do CEFET-MA do setor produtivo, falta de clareza dos objetivos propostos, falta de conhecimento do real e falta de domínio teórico que possa instrumentalizar os professores no processo de transformação da escola.

Estas são dificuldades que atualmente constituem grandes obstáculos à prática pedagógica do CEFET-MA, mas, compartilhando com as idéias de Gramsci (1985, p. 139), se o CEFET-MA

“quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, própria de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas”.

FATORES FUNDAMENTAIS AO ÊXITO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

Alguns determinantes que dificultaram a elaboração da proposta pedagógica do CEFET-MA merecem destaque, porque são indispensáveis ao êxito da prática pedagógica, e por isso, precisam ser incorporados no cotidiano da escola.

O que preocupa este estudo é o fato de que o CEFET-MA, no contexto atual, ainda não incorporou na prática pedagógica: trabalho coletivo, organização, participação e disciplina. Muitos professores sequer têm consciência de que na prática pedagógica do CEFET-MA predominam a desorganização, o individualismo, a não-participação e a indisciplina.

O trabalho coletivo é uma exigência da realidade atual e a escola precisa preparar seus educadores e educandos para sobreviverem nesta nova realidade. No entanto, essa mudança de comportamento não é fácil e não vai se dar da noite para o dia, porque para alguém mudar um comportamento esta mudança qualitativa tem de se dar no nível da consciência e, para isto, é necessário mudar a prática. No

CEFET-MA o trabalho individual está impregnado na prática pedagógica da maioria dos educadores, já faz parte da própria cultura da escola:

“Este individualismo é uma predominância não só por se tratar de uma escola técnica, de uma escola que se ressentida de uma organização, de uma gestão democrática, mas eu acredito que isto também decorre da própria cultura individualista, da própria concorrência que a gente vive a cada dia, em que as pessoas tem muito medo de socializar, trocar idéias”. (Professor)

Para PISTRÁK apud TRAGTENBERG (1981, p. 11),

“a aptidão ao trabalho coletivo é adquirida no processo do próprio trabalho. É necessário saber quando é preciso mandar ou obedecer, e isso se consegue através da auto-organização dos educandos, em que 'todos, na medida do possível, ocupem sucessivamente todos os lugares, tanto as funções dirigentes como as funções subordinadas' (p. 41). Isso só será atingido se a auto-organização for admitida sem reservas”.

Pelo que se pode perceber na realidade do CEFET-MA, a organização não preocupa a escola como um todo, quando muito, alguns departamentos conseguem se sobressair nesta prática, mas logo são apagados pela desorganização da grande maioria:

“Às vezes a gente acha que está muito organizado...Quando a gente fala de falta de organização é no todo, não adianta ser isolado. Um departamento pode estar muito bem organizado mas se a organização não acontece como um todo, ele também passa a ser desorganizado porque quando sai um documento, quando ele solicita alguma coisa, sempre vai esbarrar em algum lugar porque um outro setor está desorganizado. Então é uma questão de desorganização geral, eu não vejo como algo isolado”. (Professor).

“Eu acredito que tem a nossa cultura que anda muito a desejar no que se refere a fazer este trabalho mais sistemático, um trabalho mais coletivo. Eu acho que a cultura da falta de organização”. (Professor)

Por outro lado, a participação na realidade do CEFET-MA tem sido, ao longo dos anos, uma participação aligeirada. Este tipo de participação já faz parte da cultura do CEFET-MA, de acordo com o

depoimento a seguir: “A cultura de nossa participação é aquela participação muito rápida, muito transitória e muito localizada. Terminou o problema bem ali, não se tem mais a participação e como se pode falar em participação?” (Professor).

O sujeito da prática pedagógica que toma a participação como algo sem importância, que pode ser aligeirada, sem compromisso, acaba desenvolvendo uma prática de grande significado político. Se este valor já faz parte da cultura do CEFET-MA, este certamente é socializado e partilhado por todos que fazem a escola, visto que a cultura resulta de uma aprendizagem socialmente condicionada.

Quando se fala de socialização, geralmente se está referindo ao fato de que

“... os agentes sociais adquirem os códigos coletivos e os internalizam, tornam-se produtos do meio sociocultural em que crescem; transformam-se os padrões culturais, e, com isso, submetem-se a um processo de integração ou de adaptação social”. (SROUR, 1998, p. 174).

Como o CEFET-MA poderia assegurar a participação de empresários, de pais de alunos, sindicatos e de alunos se a participação não faz parte do seu universo simbólico? A escola de forma direta ou indireta acaba passando sua cultura para todos aqueles que, de alguma forma, estabelecem relações com ela, porque

“nas organizações, a cultura impregna todas as práticas e constitui um conjunto preciso de representações mentais, um complexo muito definido de saberes. Forma um sistema coerente de significações e funciona como um cimento que procura unir todos os membros em torno dos mesmos objetivos e dos mesmos modos de agir”. (SROUR, 1998, p. 175).

Outro fator que deve fazer parte da prática pedagógica da escola é a disciplina, que este estudo entende como elemento indispensável ao novo contexto social.

Tal como GRAMSCI (1985, p. 139), entende-se

“que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento.”

O estudo na escola não é a prática só do aluno mas, sobretudo, do professor, considerando que um dos elementos da qualidade na educação é o domínio de conteúdo tanto pelo professor como pelo aluno. Nesta perspectiva, o trabalho da escola comprometida só pode se realizar com esforço, dedicação e sobretudo disciplina, que não é exterior, mas interior ao sujeito, não é um conjunto de regras de condutas impostas para serem obedecidas.

Sendo a disciplina um determinante para a prática educativa comprometida com a qualidade dos serviços da escola, abrange todos aqueles que direta ou indiretamente estão envolvidos com os trabalhos da escola. Nesse sentido, precisa ser assimilada e incorporada no fazer pedagógico da escola, bem como ser uma preocupação permanente de todos.

Incorporando essa idéia, os sujeitos da prática pedagógica podem estar contribuindo para que a escola não caia numa espécie de 'caos individualista', "onde cada um faz o que quer, não se evitando, assim, o 'vazio educativo', com graves prejuízos para a formação do aluno, principalmente para aqueles provenientes das classes trabalhadoras, ou seja, aqueles que mais necessitam dos conhecimentos escolares para a sua sobrevivência". (FRANCO, 1986, p. 63).

"Às vezes nós pensamos que no CEFET-MA parece haver três escolas em uma única porque cada uma encaminha seus trabalhos a seu modo. Às vezes a gente pensa que existe a Diretoria Geral formando a escola, a Diretoria de Relações Empresariais e a Diretoria de Ensino que dentro desta relação é a menos privilegiada." (Professor)

Uma prática educativa disciplinada é sinônimo de educação, já que disciplina é resultado da educação, é interna e não externa.

Tal como Makarenko, educador russo, este estudo está convencido de que a conquista do saber é uma tarefa árdua e complicada, de que para atingi-la serão necessários muito esforço, trabalho e disciplina. MAKARENKO apud FRANCO (1986, p. 63) estava convencido

"de que a disciplina não surge espontaneamente e que a escola não pode arriscar o êxito de seu trabalho nessa esperança. Em outras palavras, sem disciplina o trabalho escolar não pode alcançar o seu alvo, as suas finalidades".

A disciplina que este estudo defende não é aquela imposta pela velha escola, que não conquistava o respeito pela sua prática pedagógica comprometida com os trabalhadores, porém impunha esse respeito pelo medo que causava nos seus educandos, levando-os a uma obediência cega e à submissão. A disciplina que se defende na escola, usando as palavras de MAKARENKO apud FRANCO (1986, p. 63), é a disciplina que deve ser acompanhada da compreensão da sua necessidade.

Na concepção de GRAMSCI apud FRANCO (1986, p. 64), a disciplina é uma necessidade que deve ser incorporada na prática pedagógica e

“... significa a capacidade de comandar a si mesmo, de se impor aos caprichos individuais, às veleidades desordenadas; significa, enfim, uma regra de vida. Além disso, significa a consciência da necessidade livremente aceita, na medida em que é reconhecida como necessária para que um organismo social qualquer alcance o fim proposto”.

O estudo na escola torna-se fácil e prazeroso quando se faz com disciplina e esta não se conquista com a dispersão das forças pedagógicas, ao contrário,

“só se alcança a disciplina através do trabalho conseqüente do coletivo da escola, de uma escola onde o aluno se sinta feliz e co-responsável pelo êxito escolar, uma escola em que cada aluno deve, sobretudo, estar convencido de que a disciplina é a forma de melhor conseguir o fim visado pela coletividade”. (MAKARENKO apud FRANCO, 1986, p. 63).

Para o êxito da prática pedagógica, nesta nova fase em que se encontra o CEFET-MA, é necessário incorporar o trabalho coletivo, a organização, a participação e a disciplina na prática pedagógica da escola.

Sentir-se feliz na escola e co-responsável pelo êxito da prática pedagógica é ainda um sonho na realidade brasileira. Sendo assim, é também uma esperança porque muitos sonhos já se tornaram realidade ao longo da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise das primeiras experiências do CEFET-MA na construção do projeto político-pedagógico na escola, este estudo concluiu que as empresas procuram se renovar não só em termos de inovações tecnológicas mas, também, em termos de modernas concepções de administração as quais orientam sua práxis produtiva. Enquanto que o CEFET-MA, muitas vezes, procura investir em pálidas ações.

No plano estratégico Institucional 2000-2002, o CEFET-MA já demonstra, pelo menos à nível de documento oficial, um esforço de mudança através de modernização e de capacitação permanente de seu quadro de profissionais. No entanto, há uma distância muito grande entre o que se propõe no documento oficial e o que de fato ocorre na prática no interior do CEFET-MA.

O grande problema das instituições públicas é que a maioria das idéias defendidas nos documentos oficiais, muitas vezes, não se materializam, seja por falta de recursos financeiros, por falta de compromisso com o trabalho da escola, ou ainda por falta de vontade política.

O êxito do trabalho educativo depende da materialização de um projeto político-pedagógico no interior da escola. Sendo que a mudança qualitativa nesta escola só ocorrerá se este projeto político-pedagógico corresponder às aspirações da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Marinel Pereira. **A Nova LDB: algumas observações.** IN: SILVA, Carmem Sílvia Bissolli da.; MACHADO, Lourdes Marcelino (orgs) **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo, Arte & Ciência, 1998.

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

BRASIL. Lei nº. 4.024 de 20 de dez. de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação da educação nacional. In: BRASIL. Ministério de Educação.
Revista Pedagógica - Cotidiano Ressignificado, nº 1, out. 2005

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex** - Coletânea de Legislação e jurisprudência, São Paulo, ano 60, p. 3.719-3.739, dez II 1996.

CARNOY, Martin e LEVIN, Henry M. **Escola e Trabalho no Estado Capitalista**. São Paulo, Cortez, 1987.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. **Planejamento Estratégico Institucional 2000-2002**. São Luís-MA, 1999.

_____ **Proposta de Estruturação do Narepem**. São Luís-MA, 1999a.

_____ **Proposta de Projeto para Reformulação Curricular dos Cursos de Formação Docente e Técnico-Profissional do CEFET-MA**. São Luís-MA, 1996.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - MA. **Documento final sobre diagnóstico realizado acerca da situação do atual processo pedagógico profissional do CEFET-MA**. São Luís, 1998b.

Departamento de Ensino Médio. Departamento de Ensino Fundamental. **Habilitações profissionais no ensino de 2º grau**. Brasília, DF, 1972. p. 31-42.

FRANCO. Luiz Antonio Carvalho. A disciplina na escola. **ANDE-Revista da Associação Nacional de Educação**, ano 6, n. 11, p. 62-67, 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 3ª Ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

LIMA, Maria Elizabeth Antunes. **Os equívocos da excelência: as novas formas de sedução na empresa**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PISTRAK. **Fundamentos da escola e do trabalho**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SROUR, Robert Henry. **Poder, Cultura e Ética nas Organizações**. Rio de Janeiro, Campus, 1998.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

CONSTRUINDO COM OS JOVENS UM NOVO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REGIÃO DOS LAGOS - BAIXADA MARANHENSE

Maria de Fátima Felix Rosar *

Maria Regina Martins Cabral**

RESUMO: Este artigo é um relato da experiência do CEMP - Centro de Ensino Médio e Profissionalizante, implantado pela Prefeitura de São Bento, como uma das ações decorrentes da política pública municipal, no ano de 2004. O CEMP teve sua proposta curricular concebida pela Ong - Formação, tendo como fundamentos os resultados de uma pesquisa sobre a realidade do ensino médio, que realizou com financiamento do Unicef, em 2003. A mesma organização também orienta a construção do projeto educativo, sob a ótica de uma concepção de educação histórica e crítica.

Palavras-chave: Ensino médio - educação profissional - jovem - educador - currículo - projeto educativo - gestão administrativa - gestão pedagógica - gestão financeira - incubadora

ABSTRACT: Report on CEMP experience. The CEMP was implemented in São Bento by Town Hall in 2004, as an outcome of municipal public policy. The CEMP curricular proposal was conceived by the N.G.O. Formação, based on research about high school situation that was financed by Unicef. Formação also advises CEMP educative project under a historical and critical conception of education.

Key-words: High school - professional education - youth - educator - curriculum educative project - administrative management - pedagogical management - financial management - incubator

* Doutora em Filosofia e História da Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Foi professora da UEMA, da UFMA e da UNICAMP. Integrante do Grupo de Estudos "História, Sociedade e Educação no Brasil" - HISTEDBR e do Centro de Estudos Político - Pedagógico - CEPP. Desenvolve, atualmente, atividade de consultoria para a ONG - FORMAÇÃO - Centro de Apoio à Educação Básica.

** Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Desenvolve pesquisas na área da Educação de Jovens e Adultos. É integrante da coordenação da Ong - Formação - Centro de Apoio à Educação Básica e do Projeto Jovem Cidadão.

1. INTRODUÇÃO

O Centro de Apoio à Educação Básica (FORMAÇÃO) é uma organização da sociedade civil, fundada em 2000, por um grupo de educadores comprometidos com o desenvolvimento do Maranhão e, de modo especial, com a elevação da qualidade da educação básica garantida pelas redes públicas estadual e municipais. Desde sua criação, tem desenvolvido atividades programadas e continuadas, que lhe permitiram alcançar uma ampla área de abrangência, para a realização de um trabalho de ação cooperativa, articulado com organizações juvenis e com o poder público municipal, em 09 municípios da Baixada Maranhense, que, enquanto região, concentra os índices mais precários de desenvolvimento humano, mesmo não estando situada no território denominado de semi-árido.

Mediante a afirmação de um forte compromisso ético com os processos de inclusão social, por meio do desenvolvimento de ações educativas, nas áreas de educação e trabalho, arte e cultura, comunicação educativa, educação física, esporte e lazer, saúde e ecologia humana, a Ong- FORMAÇÃO tem constituído um espaço de diálogo permanente com os jovens e os dirigentes municipais dos municípios de Arari, Cajari, Matinha, Olinda Nova do Maranhão, Palmeirândia, Penalva, São João Batista, São Bento e São Vicente Férrer¹.

A partir do ano de 2003, na área da educação e trabalho, a equipe de especialistas dessa organização atendeu ao convite do escritório do Unicef na cidade de São Luís, para realizar uma pesquisa em todo o Estado do Maranhão, que mapeasse a situação dos jovens e de sua escolarização em nível de ensino médio, bem como os dados sobre a sua formação profissional.

Essa atividade de reconhecimento, diagnóstico e balanço avaliativo da situação dessa juventude permitiu que se identificasse de forma mais profunda as expectativas dos jovens que habitam os municípios da região menos desenvolvida do estado. Pôde se verificar a contradição entre a beleza das paisagens desse território e os cenários de precariedade produzidos pela ausência de iniciativa dos dirigentes, em nível dos governos federal e estadual, bem como da

maioria das prefeituras municipais, produzindo um sentimento de descrença dos jovens em relação às oportunidades de escolarização e qualificação profissional, o que promove entre eles um certo grau de ceticismo, no que diz respeito à sua condição de sujeitos de direitos².

A partir da análise dos dados e informações relevantes desse quadro crítico da situação da juventude, o Unicef, com recursos do Programa Criança Esperança, decidiu financiar uma experiência de construção coletiva de um Projeto Educativo inovador em uma escola de ensino médio, que foi construída, equipada e mantida pela Prefeitura da cidade de São Bento, durante o ano de 2004 e que se mantém em funcionamento, desde o início deste ano (2005), apesar de ter sido eleito um candidato da oposição ao grupo que anteriormente detinha a hegemonia no município. Esse dado revela, de forma nítida, o significado social dessa escola para os dirigentes municipais e para os habitantes da cidade de São Bento.

2. O CENTRO DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONALIZANTE NEWTON BELLO FILHO: EMBRIÃO DE UMA CONCEPÇÃO INOVADORA DE FORMAÇÃO JUVENIL.

O cenário do ensino médio e do potencial produtivo, combinado com a demanda dos jovens, a legislação brasileira para a educação básica e o conhecimento sobre educação acumulado pela organização **Formação** constituem os fundamentos das propostas dos Centros de Ensino Médio e Educação Profissional, segundo projeto realizado na parceria Formação-Unicef (2003-2004); Formação-Unesco (2005).

A experiência coordenada pela equipe de especialistas do Formação, contando com o acompanhamento permanente do Unicef, manteve, de modo sistemático, um profissional de seu quadro para participar das atividades de planejamento, realização e avaliação das atividades político-pedagógicas, durante todo o ano de 2004.

A partir da concepção de Projeto Educativo, que se realiza em vários níveis de construção articulados entre si, adotou-se uma metodologia de trabalho pedagógico que incluiu a direção, os

Revista Pedagógica - Cotidiano Ressignificado, nº 1, out. 2005

professores e os alunos³, inclusive com a organização do grêmio estudantil, criando assim um diálogo intergeracional sistemático e dinâmico no ambiente da escola e da comunidade, onde o Centro de Ensino Médio e Profissionalizante (CEMP) Newton Bello Barros Filho, em pouco tempo de funcionamento, conseguiu destacar-se como uma instituição de referência para a sociedade local.

O Projeto Educativo do CEMP foi sendo construído de modo a contemplar o desdobramento do próprio desenho curricular inovador que se elaborou como uma resposta aos anseios dos jovens em relação à educação e ao trabalho na região, tal como apontavam os dados do referido diagnóstico sobre a escolarização da juventude na Baixada.

Com a perspectiva de que é necessário potencializar a educação dos jovens, quando afinal, depois de um longo processo seletivo, eles alcançam o nível do ensino médio, adotou-se um princípio teórico-metodológico que expande as possibilidades de formação mais ampla e mais consistente da juventude, mediante a realização de uma prática de trabalho pedagógico centrado no princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Esse princípio, adotado para o nível do ensino superior, foi antecipado para a organização do currículo e das situações educativas de caráter teórico-prático desenvolvidas no cotidiano da escola, de tal modo que os jovens possam se reconhecer como sujeitos de um processo de formação, em que se relacionam consigo mesmos, com seus pares, com suas famílias e com a sua cidade. Além de se reconhecerem como sujeitos de direito, os jovens tendem a assumir seu papel de liderança ativa, que atua de forma coordenada e coletiva, sendo estimulados a observarem princípios éticos e educativos, para se tornarem cidadãos, também responsáveis pelo desenvolvimento de sua cidade e da região.

Para que sejam alcançados esses objetivos mais comprometidos com a relação entre a escola e a comunidade, os professores são, continuamente, estimulados a fazerem um processo de re-qualificação, incorporando novas perspectivas e novas práticas de trabalho político-pedagógico, com o sentido mais amplo de construção de uma comunidade educativa.

O fato de se adotar uma metodologia de trabalho integrado, interdisciplinar, interativo, crítico, e, particularmente propositivo, cria oportunidade de realização de uma dinâmica intensiva de expansão da reflexão e da prática das articulações possíveis, para que uma ação cooperativa entre as organizações juvenis e o poder público local favoreça a análise da realidade e o debate sobre as políticas públicas destinadas a todos os cidadãos e, especialmente, aos jovens.

Com essa finalidade, a Ong- Formação constrói com um número significativo de aliados, uma gestão compartilhada a partir do funcionamento do Fórum Gestor do Projeto Jovem Cidadão (PJC)⁴, produzindo impactos positivos no interior do Centro de Ensino Médio, na medida em que parte dos recursos desse projeto foram investidos na implantação de um laboratório de informática e de uma incubadora de projetos produtivos: econômicos, sociais e culturais.

Além dessas ações, os estudantes do Centro de Ensino Médio de São Bento, participaram de inúmeros eventos com recursos garantidos pelo PJC, que promove o fortalecimento das organizações juvenis locais já existentes e que, no momento, estão se organizando em mais um nível de articulação, ao se constituírem como organizações que têm participação efetiva nos Fóruns da Juventude.

A experiência do CEMP de São Bento motiva outras secretarias de educação que desejam implantá-lo como política municipal. Os nove municípios que constituem o Portal da Educação da Baixada (Fórum de Secretários Municipais de Educação das cidades da região da Baixada-Lagos maranhenses), aliado do **Formação** na execução do Projeto Jovem Cidadão, desejam estabelecer consórcios para implantação desses Centros, em 2005 e 2006. As possibilidades de se ampliar essa experiência inovadora do CEMP, como centro de referência de educação e trabalho para jovens das demais cidades, pode abrir novos rumos para o debate de políticas públicas, de modo a garantir a materialização dos direitos dos adolescentes e jovens, nas várias dimensões que favoreçam o seu desenvolvimento integral. Tem-se debatido, contudo, que os municípios não podem esquecer de garantir a educação infantil, a todas as crianças, e que devem buscar a garantia da oferta de um bom ensino médio e profissionalizante a todos os jovens egressos da 8ª série, pelo governo estadual.

3. A CONSTRUÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO DO CEMP

3.1. Estrutura Curricular do CEMP

O CEMP se estrutura em três núcleos:

Núcleo 1 - Educação Geral

Núcleo 2 - Educação Profissional

Núcleo 3 - Incubadora de Projetos Produtivos: sociais, econômicos e culturais.

3.1.1. Núcleo 1 - Educação Geral

Nesse núcleo o objetivo é garantir aos alunos o conhecimento ampliado das ciências naturais, da matemática, das ciências sociais, dos códigos, linguagens, arte popular e erudita e do movimento corporal.

Os referenciais utilizados correspondem aos Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio e a bibliografia é a existente sobre o currículo e o conteúdo para essas áreas, nesse nível de ensino.

O professor licenciado é o principal investigador e delineador desse currículo. Ele é orientado e tem seus conhecimentos expandidos para o desenvolvimento dessas tarefas, durante a construção do projeto educativo e no processo de qualificação à distância e presencial.

As áreas e disciplinas abrangidas por esse núcleo são:

a) Linguagens e códigos:

- ⊙ Língua Portuguesa;
- ⊙ Literatura;
- ⊙ Arte;
- ⊙ Língua Estrangeira;
- ⊙ Educação Física;

b) Ciências Sociais

- ⊙ História;
- ⊙ Geografia;
- ⊙ Sociologia;
- ⊙ Filosofia;

c) Ciências da Natureza e Matemática

- ⊙ Matemática;
- ⊙ Química;
- ⊙ Física;
- ⊙ Biologia;

Tabela 1 - CEMP - Núcleo Educação Geral

COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO		2º ANO		3º ANO		TOTAL
	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
LINGUAGEM E CÓDIGOS							
Língua Portuguesa	4	160	4	160	5	200	520
Língua Estrangeira	4	160	4	160	5	200	520
Arte	2	80	2	80	2	80	240
Literatura	2	80	2	80	2	80	240
Educação Física	2	80	2	80	2	80	240
CIÊNCIAS HUMANAS							
História	2	80	2	80	2	80	240
Geografia	2	80	2	80	2	80	240
Filosofia	2	80					80
Sociologia			2	80			80
CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA							
Matemática	4	160	4	160	5	200	520
Física	2	80	2	80	2	80	240
Química	2	80	2	80	2	80	240
Biologia	2	80	2	80	2	80	240
TOTAL	3.600						

3.1.2. Núcleo 2 - Educação Profissional

Nesse núcleo, a idéia é horizontalizar o conteúdo dos cursos profissionalizantes, tendo disciplinas que abranjam uma determinada área. Por exemplo, o curso de agroecologia tratará de conteúdos de horticultura, avicultura, piscicultura, apicultura, caprinocultura, processamento de produtos, além de tratar de questões relativas ao mercado, à comercialização e ao financiamento.

Dessa forma, o aluno que escolhe esse curso não se especializa apenas em uma parte dessa ampla área: agroecologia. Mesmo porque, ao trabalhar com a agricultura familiar, por exemplo, vários desses conhecimentos são necessários para uma boa produtividade em sua propriedade.

Os cursos são oferecidos em 3 ou 4 anos, para alunos que concluíram a 8ª série e ingressam no Ensino Médio ou em 1 ano, para alunos que já concluíram Ensino Médio Educação Geral. Na oferta dos cursos de um ano, somente são oferecidos os núcleos de educação profissional e de incubadora de projetos produtivos. No curso completo, com os três ou quatro anos, as disciplinas do núcleo profissionalizante são ministradas simultaneamente com as do núcleo de educação geral, numa média de oito aulas por semana, duas a quatro disciplinas de cada vez.

Os cursos implantados no CEMP de São Bento, de acordo com as demandas dos jovens e com o potencial produtivo e as necessidades sociais da região, foram:

- Auxiliar de Enfermagem;
- Tecnologia da Informação e da Comunicação;
- Agroecologia;
- Turismo;
- Informática;

Tabela 2 - CEMP - Curso de Agroecologia - 3 anos

COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO		2º ANO		3º ANO		TOTAL
	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
MÓDULO I							
Metodologia do Trabalho Científico		60					60
Ecologia Humana e Desenvolvimento Sustentável		30					30
Competência Profissional		30					30
Economia de Base		30					30
Seminários		08					08
Pesquisa e Extensão		40					40
Subtotal		188					188

MÓDULO II							
Noções Básicas de Agricultura		30					30
Noções básicas para criação de animais		30					30
Apicultura básica				30			30
Noções básicas para criação de aves				30			30
Piscicultura básica				30			30
Introdução às culturas				30			30
Noções de Hidroponia				30			30
Seminários		08					08
Pesquisa e Extensão		40					40
Subtotal		108		150			258
MÓDULO III							
Fundamentos Tecnológicos do Processamento Básico na Produção de Produtos Derivados das Criações				30			30
Fundamentos Tecnológicos do Processamento Básico na Produção de Produtos Derivados das Culturas				30			30
Controle de Processos e de Qualidade				30			30
Higiene e Segurança Ocupacional				30			30
Seminários				08			08
Pesquisa e Extensão				40			40
Subtotal				168			168
MÓDULO IV							
Saneamento Rural e de Pequenas Comunidades						30	30
Ética e Educação Ambiental						30	30
Mercado						30	30
Comercialização de Produtos						30	30
Noções Básicas de Elaboração de Projetos						30	30
Tópicos Avançados de Elaboração de Projetos						30	30
Seminários						08	08
Pesquisa e Extensão						40	40
Subtotal						228	228
MÓDULO V							
Noções Básicas de Incubação						30	30
Gestão Global de Empresa Agrícola						30	30
Noções Básicas de Economia Familiar e Gestão dos Projetos						30	30
Planejamento e Controle de Projetos						30	30
Financiamento e Auto-Sustentabilidade de Projetos						30	30
Seminários						08	08
Pesquisa e Extensão						40	40
Subtotal						228	228

3.1.3. Núcleo 3 - Incubadora de Projetos Produtivos: Sociais, Econômicos e Culturais

As incubadoras de Projetos Produtivos: econômicos, sociais e culturais foram concebidas como um dos espaços de construção de um circuito virtuoso de desenvolvimento nos municípios abrangidos pelo projeto Jovem Cidadão¹. Ao se conceber o CEMP, pensou-se na importância do adolescente e do jovem aprenderem os conteúdos de educação geral e das profissões, mas terem, principalmente, a oportunidade de verticalizarem o conhecimento numa determinada área, com experiências concretas de produção e de comercialização. Assim, esse núcleo foi concebido como espaço de aprofundamento da aprendizagem, onde o jovem poderá, ainda como estudante, desenvolver experiências de empreendimentos. Mas, não se trabalha com uma concepção de produção individualizada, porque se estimula, desde a prática escolar, a vivência da solidariedade e a realização de projetos cooperativos.

Esse núcleo não é obrigatório. As idéias de projetos produtivos são estimuladas e desenvolvidas, inicialmente, em atividades denominadas “Seminários de Idéias”. Esses seminários são oferecidos para todos os jovens, entretanto, somente incubam projetos, alunos que têm idéias de iniciativas produtivas e desejam colocá-las em prática.

A Incubadora do CEMP de São Bento foi financiada em 2003, durante a sua implantação, pelo Projeto Jovem Cidadão, via recursos da Fundação Kellogg. Para o CEMP de São Bento, esse financiamento está mantido em 2005.

3.2. Princípios metodológicos da estrutura curricular dos cursos do CEMP

O princípio de organização curricular do CEMP prevê a articulação do ensino com a pesquisa e a extensão. Prevê ainda o trabalho com eixos transversais e com disciplinas que articulam conteúdos teóricos e práticas investigativas, a partir do primeiro ano.

Por exemplo: Teorias das ciências sociais/ pesquisa da realidade social e econômica do município, para identificar o capital produtivo instalado, potencial de desenvolvimento dos diversos setores da economia local.

Tabela 3 - **CEMP - ELEMENTOS BÁSICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE AGROECOLOGIA**

Módulo I			
<i>Eixos transversais</i>	<i>Disciplinas</i>	<i>Pesquisa e extensão</i>	<i>Seminários</i>
<i>O Jo vem e o Potencial Produtivo da Região.</i>	<i>Metodologia do trabalho científico</i>	<i>Levantamento de atividades econômicas dos três setores.</i> <i>Mapeamento das condições de utilização dos recursos naturais e dos recursos humanos nos três setores.</i>	<i>Qualificação profissional e desenvolvimento humano e social.</i> <i>Economia solidária e construção de sistemas cooperativados.</i>
	<i>Ecologia humana e desenvolvimento sustentável.</i>		
	<i>Competência profissional nas dimensões técnica e social.</i>		
	<i>Economia de base e sustentabilidade das atividades primárias, secundárias e terciárias.</i>		
Módulo II			
<i>Eixos transversais</i>	<i>Disciplinas</i>	<i>Pesquisa e extensão</i>	<i>Seminários</i>
<i>Modos de criação e de plantio integrados à preservação ambiental.</i>	<i>Noções básicas de uso de maquinário agrícola, instalações hidráulicas e fabricação e distribuição de produtos agrícolas.</i>	<i>Pesquisa de campo sobre modos de criação e de plantio em São Bento e em outros municípios.</i>	<i>Vantagens e desvantagens dos diferentes modos de produção.</i>
	<i>Noções Básicas para criação de animais: Bovinocultura, Caprinocultura.</i>		
	<i>Apicultura Básica</i>		
	<i>Noções Básicas para criação de aves</i>		
	<i>Noções básicas de Piscicultura</i>		
	<i>Introdução às Culturas: olericultura, fruticultura</i>		
	<i>Noções de Hidroponia</i>		

Construindo com os jovens um novo Ensino Médio e Educação Profissional na região dos Lagos - Baixada Maranhense

Módulo III			
Eixos transversais	Disciplinas	Pesquisa e extensão	Seminários
O empreendedorismo juvenil no processamento de produtos e na produção de derivados.	Fundamentos tecnológicos do processamento básico na produção de produtos derivados das criações: manteiga, queijo, defumados, enlatados...	Vivências em áreas de produção agrícola e criação animal.	Experiências de empreendedorismo.
	Fundamentos tecnológicos de processamento básico na produção de produtos derivados das culturas: doces, compotas.		
	Controle de processos e da qualidade da matéria prima e dos produtos alimentícios		
	Higiene e Segurança Ocupacional		
Módulo IV			
Eixos transversais	Disciplinas	Pesquisa e extensão	Seminários
O desenvolvimento de projetos sociais e produtivos e o empreendedorismo juvenil.	Saneamento Rural e de pequenas comunidades.	Pesquisa para identificação das demandas de produtos e serviços do mercado local e regional.	Inovações dos modelos de gerenciamento de agroempreendimentos..
	Ética e Educação Ambiental.		
	Mercado.		
	Comercialização de produtos.		
	Noções básicas de elaboração de Projetos		
Tópicos avançados de elaboração de projetos.			
Módulo V			
Eixos transversais	Disciplinas	Pesquisa e extensão	Seminários
Incubação e Gestão de Projetos	Noções básicas de Incubação.	Incubação de projetos.	Condições de sustentabilidade de projetos no setor de agroempreendimentos.
	Gestão global de empresa agrícola.		
	Noções básicas de economia familiar e gestão dos projetos.		
	Planejamento e controle de projetos de produção especializada e de promoção dos produtos derivados das diversas culturas e criações.		
Financiamento e auto-sustentabilidade de projetos.			

São elementos básicos da metodologia de construção permanente do projeto educativo do CEMP:

- a) Seminários Temáticos mensais, presenciais, com professores, alunos, administrativos, direção e pais.
- b) Acompanhamento pedagógico mensal e/ou quinzenal, de modo presencial, aos professores dos dois núcleos.
- c) Plantão de dúvidas diálogos virtuais à distância, utilizando-se os espaços dos telecentros do Projeto Jovem Cidadão, que tiveram a sua infra-estrutura física assegurada pelas Prefeituras Municipais.
- d) Avaliação contínua e contextualizada (para diagnóstico e planejamento) - bimestral (para acompanhamento da evolução e planejamento) e semestral (via gincanas, olimpíadas e simulados) para avaliação do desempenho escolar.
- e) Mobilização dos educadores e dos jovens para a produção de textos, artigos, resenhas a serem divulgados em impressos ou por meio virtual.
- f) Estímulo à articulação dos jovens em Grêmios Estudantis e em Fóruns da Juventude.
- g) Atividades de teatro, dança, música, cinema nas escolas e práticas esportivas com os alunos e professores.

3.3. Modelo de Gestão

A proposta é que o CEMP tenha uma gestão compartilhada. São dimensões da gestão compartilhada:

- ◆ Gestão Administrativa
- ◆ Gestão Financeira
- ◆ Gestão Pedagógica

a) Dimensão da Gestão Administrativa

Concepção de processo educativo que se realiza numa instituição, cujo modo de organização e funcionamento está definido a partir do critério de construção de um novo tipo de espaço educacional.

Pressupõe novo tipo de espaço educacional, no qual:

- a) O processo administrativo é, necessariamente, também pedagógico;
- b) O pessoal administrativo também exerce papel educativo no funcionamento da escola;
- c) O exercício de funções administrativas e a execução de tarefas burocráticas estão integrados à concepção de escola, como espaço permanente de construção da ação educativa realizada pelo educador-coletivo.

b) Dimensão da Gestão Financeira

Concepção de processo de gestão financeira como um meio e não como um fim. Na escola a discussão das prioridades e da forma mais adequada de aplicação dos recursos é considerada como uma experiência pedagógica, que neutraliza as tradicionais práticas de administração centralizada.

Pressupõe nova forma de gestão financeira, na qual:

- a) O processo de gestão financeira implica a discussão do conceito de patrimônio público;
- b) A gestão de recursos define uma prática eficaz e eficiente;
- c) A gestão realizada com transparência requer o compromisso de todos os professores, alunos e funcionários administrativos da escola.

c) Dimensão da Gestão Pedagógica

A Gestão Pedagógica compreende a criação de formas de realização da ação educativa pelos professores, alunos, funcionários e pais, no sentido de serem transformadas as práticas de trabalho pedagógico em todos os espaços educacionais (na sala de aula, na escola, na família, na rua).

Pressupõe nova forma de gestão pedagógica, na qual:

- a) A ação educativa inclui as práticas de ensino, pesquisa e extensão, que deverão ser articuladas com o conteúdo das disciplinas, das atividades curriculares e extra-curriculares;
- b) A aprendizagem significativa é concebida como resultado da ação educativa que modifica a prática social de alunos e professores;
- c) O processo de amadurecimento dos educandos e dos educadores ocorre em diferentes níveis e mediante práticas diversificadas, que possam induzir a revisão de concepções, de conceitos, de práticas e de prioridades.

4. À GUIA DE CONCLUSÃO

Tem-se clareza que a contraposição de um processo inovador, tal como se dimensiona nesta experiência, cria ao mesmo tempo muitas possibilidades, como também muitos obstáculos. São visíveis as contradições e perplexidades cujo conteúdo vai se delineando, como resultados historicamente produzidos numa sociedade de classes e numa situação de desenvolvimento desigual e excludente, como ocorre em nosso país, desde a sua colonização.

A dificuldade de acesso dos jovens ao ensino médio indica a reprodução de um processo de alta seletividade, definindo uma situação de extrema desvantagem para a juventude que se encontra situada nas classes desfavorecidas.

As possibilidades de reversão de situações estruturais que originam essa desigualdade e exclusão, muito acentuadas na atual conjuntura, embora o governo federal divulgue dados “animadores” de combate ao circuito da pobreza, implicam em compromisso ético e político dos segmentos da sociedade civil, que ainda alimentam a utopia de transformarem essa realidade. Os jovens constituem o contingente mais fundamental para que se viabilize essa alternativa. Necessitam compreender esse processo, mediante um olhar histórico, bem como necessitam participar de modalidades de ações educativas e políticas inovadoras, sem se deixarem capturar pelos grupos mais conservadores, que os tornam reféns de práticas desconstrutivas e, principalmente, deseducativas, do ponto de vista ético e político.

As práticas de cidadania ativa, mediante o envolvimento dos jovens com sua realidade local, poderão permitir a emergência de novos sujeitos da história. Portanto, em todos os espaços educacionais, dentro e fora da escola, podem ser construídos os fundamentos de um processo mais amplo de superação dos limites históricos do presente.

NOTAS:

1. O Projeto Jovem Cidadão é coordenado pela ONG Formação e tem como objetivo principal melhorar a realidade sócio-econômica de municípios da região da baixada maranhense, através de ações simultâneas nas áreas de saúde, educação, trabalho, arte, esportes e comunicação, tendo a juventude desses municípios como principal protagonista. É financiado pela Fundação Kellogg. Em algumas ações pontuais conta com o financiamento do Unicef, Unesco e Instituto Telemar. Tem ainda como aliados, os Fóruns da Juventude, o Portal da Educação da Baixada, a Ong-ASP e Prefeituras Municipais.
2. Os resultados dessa pesquisa estão publicados num volume especial produzido pelo Formação e o Unicef, cujo título é **Ensino Médio e Educação Profissional delineando o perfil e ressignificando os cursos com a participação dos jovens**. A publicação foi feita pela Editora central dos Livros, em 2004.
3. O segmento estudantil terá um acompanhamento mais sistemático, em 2005, mediante a dinamização do Grêmio Estudantil. Para isto, o Unicef renovou recursos destinados ao CEMP de São Bento.
4. O Fórum Gestor do Projeto Jovem Cidadão está constituído por representantes do Formação, ASP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, H. Wendel, FREITAS, M. Virginia de, SPOSITO, M. Pontes. (org). **Juventude em debate**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros em ação: análise e perspectivas /** Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio** / Ministério da educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC / SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas de melhoria da qualidade da educação: um balanço institucional**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Media e Tecnológica. **O novo ensino médio: a revolução do conhecimento chega as escolas brasileiras**. Brasília: MEC/SEMTEC,

BUENO, M. Sylvia S. Estrutura educacional atende a interesses externos. IN: Revista da FENTEC, **Revista da Federação Nacional dos Técnicos Industriais**. Número especial I Fórum Nacional de Ensino Técnico. São Paulo, abril, 2004, p.09.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Metodologia do trabalho intelectual**. São Paulo: Atlas, 1999.

DORMAS, Roberto. **Diretrizes e bases da educação nacional-LDB: comentários e anotações**. São Paulo: Modelo Editorial, 1997.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **Revista de Ciência da Educação** / Centro de Estudos Educação e Sociedade. Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. vol. 1, n. 1 (1978). São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 1978. Vol. 23 Número Especial 2002.

ESTADO DO MARANHÃO. **Avaliação da escola pública 2001: resultados da 8ª série ensino fundamental**.

FENTEC. **Revista da Federação Nacional dos Técnicos Industriais**. Número especial I Fórum Nacional de Ensino Técnico. São Paulo, abril, 2004.

IMBERNON, Francisco (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KUENZER, Acácia (org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época, v. 63)

LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas: Autores Associados, 200. (Coleções Polêmicas do Nosso Tempo, v. 71)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Revista do ensino médio**, Brasília, n.04, Ano II, 2004.

NUNES, Clarice. **Ensino médio: diretrizes curriculares nacionais**. RJ: DP&A, 2002.

ROSAR, Maria de Fatima Felix & CABRAL, Maria Regina Martins (org.) **Ensino Médio e Educação Profissional no Maranhão: delineando o perfil e ressignificando os cursos com a participação dos jovens**. São Luís, Editora Central dos Livros. 2004.

ROSAR, Maria de Fatima Felix & CABRAL, Maria Regina Martins (org.) **Projeto Jovem Cidadão**. São Luís, Editora Central dos Livros. 2005.

SANTOS, Flávio A. dos. **Evolução educacional IN: Revista do ensino médio**, Brasília, Mec, n.04, Ano II, 2004, p.7

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma política educacional**. 4ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

UNICEF. **A voz dos adolescentes**.

UNICEF. **Escolaridade, profissionalização e renda: propostas de políticas públicas para adolescentes de baixa renda escolaridade e baixa renda**. 2002.

ZAMBOINI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. Coleção polêmicas do nosso tempo.

MEMÓRIA

Esta seção tem como objetivo relembrar a história da educação brasileira, de modo especial, da educação maranhense: a luta empreendida, exemplos de experiências exitosas, os avanços e recuos em determinados períodos da história.

DIRETRIZES PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O ESTADO DO MARANHÃO

Comissão Estadual de Alfabetização e Cidadania do Maranhão
Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública

Este documento, resultado de um amplo processo de discussão, foi produzido no início dos anos 1990, pela Comissão Estadual de Alfabetização e Cidadania do Maranhão e pelo Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública, sob a coordenação de Maria de Fátima Felix Rosar (UFMA), Maria Regina Martins Cabral (ASP RAAAB), Jean Marie Van Damme (ASP - RAAAB) e Marise Piedade (Instituto do Homem). Após aprovado em Encontro Estadual, realizado em 1991, foi impresso, com o apoio do Instituto do Homem e pela Secretaria de Educação do Estado, sendo distribuído para todas as Secretarias de Educação e instituições que trabalhavam com educação básica no Maranhão, naquele período.

Nesta re-edição, o texto mantém-se como no original. Por essa razão, os dados não foram atualizados. O número de alunos matriculados ampliou bastante nos últimos anos da década de 1990 e nos primeiros anos do século XXI. Também os dados de habilitação de professores se modificaram. Entretanto, a qualidade da educação pouco se alterou e, ao se fazer a releitura das diretrizes contidas neste documento, constata-se o quanto elas estão atualizadas e como seria importante colocá-las em prática, de modo a se elevar o nível da educação maranhense.

As proposições que foram contempladas, neste documento, antecederam a aprovação da atual LDB, a implantação do Fundef e a extinção da Delegacia do Ministério da Educação. Ao contrário do que se concebeu como diretrizes fundamentais, que seria uma justa distribuição de competências e de responsabilidades administrativas e financeiras entre os entes federados: União, Estados e Municípios, a partir da metade dos anos 1990, o que se concretizou foi o processo de radicalização da transferência do ensino fundamental para a esfera da gestão dos municípios, bem como a omissão do Estado no processo de expansão do ensino médio e da qualificação e habilitação dos professores.

Fazer o resgate da memória do conteúdo da luta em defesa da educação pública é fundamental para a história presente, sobretudo, pelo fato de que ainda não foram alcançados os níveis de qualidade almejados.

INTRODUÇÃO

A realidade educacional brasileira revela dados alarmantes em relação ao atendimento do princípio constitucional, que garante a todos os cidadãos o direito à educação. Temos no país aproximadamente 30 milhões de analfabetos, embora as estatísticas de 1900 a 1980, apontem para uma diminuição relativa desse número.

QUADRO I - BRASIL: Indicadores demográficos e econômicos e taxas de analfabetismo de 1900-1980 (População em Milhões).

ANOS	1900	1920	1940	1950	1960	1970	1980
População Total	17,4	30,6	41,2	51,9	70,1	93,1	119
Densidade (km ²)	2,1	3,7	4,9	6,1	8,3	11	14,1
Renda per capita	55	90	180	-	230	-	1.943
%População Urbana	10	16	31,8	36,2	44,7	55,9	67,6
% Analfabetos	65,1	64,9	55,9	50,5	39,6	33,6	25,5

Fontes: Lourenço Filho, RBEP, n. 100, p. 268 para os dados de 1900, 1920, 1940, 1960; os demais, vade IBGE, Anuário Estatístico do Brasil (1987-88).

* Analfabetos na população de 15 anos ou mais.

Revista Pedagógica - Cotidiano Resignificado, n° 1, out. 2005

Essa situação, que não é muito diferente para o quadro de mortalidade infantil, para o quadro de doenças endêmicas e para o quadro geral dos problemas sociais do país, é a expressão mais concreta da violência do sistema econômico, político e social do Brasil, onde se dá uma das mais injustas distribuições de renda e da propriedade agrária do mundo. (HOUAISS. Antonio e COUTO, Pedro do Brasil, O fracasso do conservadorismo. São Paulo, Ática, 1989).

No caso do Maranhão, essa realidade se agrava, considerando-se o próprio grau de desenvolvimento do capitalismo na região, que contribui para a reprodução das insuficiências e deficiências do sistema educacional do Estado. O percentual de analfabetos atinge 55% da população, significando que mais da metade do seu povo, entre crianças, jovens e adultos, não teve qualquer oportunidade de ingressar no sistema de ensino.

Embora o ano de 1990, tenha sido declarado pela ONU como o Ano Internacional da Alfabetização, não houve ainda nenhuma iniciativa concreta por parte do governo, tanto em nível federal, como em nível do Estado, exceto o lançamento de uma proposta preliminar de um Programa nacional de Alfabetização e Cidadania e a criação de uma Comissão Nacional que encaminharia a discussão desse programa.

No Maranhão, foi realizado, no dia 31 de agosto de 1990, um Fórum de Secretários Municipais, na cidade de Bacabal, com o objetivo de analisar a situação educacional dos municípios; no dia 25/09/1990, aconteceu no auditório do Liceu Maranhense uma reunião com entidades da sociedade civil e instituições governamentais para discutir o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) e a preparação de um Plano para o Estado; no período de 23 a 25/10/1990 realizou-se, no CPRAMA, um Fórum de Alfabetização, quando foi elaborada a proposta do Plano Estadual que deveria ser encaminhado para a Comissão Nacional e indicadas as entidades e instituições para a Comissão Estadual.

Desse Fórum, participaram diversos secretários municipais de educação e as seguintes entidades: Pró-federação, FEDEC, GACC, FUMBESMA, SINPROESSEMA, UFMA - Departamento de Educação e Pró-reitoria de Graduação, Paróquia da Vila Embratel, Escola João e Maria, Escola Paroquial Frei Alberto, MOPS, ADAPI, UNICEF, OMEP, DEMEC, Secretaria de Estado da Educação.

Apesar de ter sido elaborado o plano, não foi feito seu encaminhamento para Brasília, o que interrompeu, por um certo período, o andamento dos trabalhos em nível do Estado.

Tendo assumido a Secretaria do Estado, a Prof^a. Maria da Conceição Brenha Raposo, foram retomadas as atividades da Comissão, que, embora não tenha composição formalmente definida, realizou reuniões, nesse ano, visando a elaboração definitiva de um programa estadual.

Resgatando e redimensionando o conteúdo do Plano de Alfabetização e Cidadania preparado no governo anterior, foi elaborado o presente documento, que contém a proposta de diretrizes básicas para o ensino fundamental. Este documento será enviado para todos os municípios, de tal modo a estimular o comprometimento dos poderes públicos e das entidades da sociedade civil no processo de definição de diretrizes e estratégias adequadas para a solução de graves problemas da educação básica no Estado. Para isso, foi convocada uma reunião com os prefeitos e secretários municipais, nos dias 16 e 17 de julho de 1991, ocasião em que o referido documento foi apresentado, como primeiro momento da preparação para a realização dos Fóruns Municipais e a constituição das Comissões Municipais de Alfabetização e Cidadania. Nessa mesma oportunidade, a Delegacia do MEC (entidade governamental que compõe a Comissão Estadual de Alfabetização e Cidadania) realizou trabalho, através de seus técnicos, com a finalidade de orientar a elaboração dos projetos municipais a serem encaminhados a essa delegacia, para a obtenção de recursos destinados pela SENEb, especificamente, para o ensino fundamental.

Foi previsto que os órgãos públicos, as entidades populares e sindicais e o povo em geral deveriam se reunir para discutir essa proposta, fazendo as considerações necessárias. Após essa fase, realizou-se um Fórum Estadual de Educação Básica, nos dias 22 e 23 de agosto de 1991, na Escola Técnica Federal, sob a coordenação da Comissão Estadual, no qual foi discutido o documento-base, tendo sido elaborada e aprovada esta versão final.

Nesse Fórum foi eleita a Comissão Estadual de Alfabetização e Cidadania, que coordenará o acompanhamento das atividades subseqüentes, com o objetivo de concretizar as diretrizes propostas a curto, médio e longo prazo, para a melhoria do sistema de ensino público do Estado do Maranhão.

DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO

Sendo a educação um reflexo da conjuntura econômico-social, é fácil compreender as dificuldades encontradas no setor educacional do Estado do Maranhão.

Com uma população residente de aproximadamente 5.274.797 habitantes, o Maranhão possui um contingente de 2.991.000 analfabetos, significando que 55% de sua população ainda não teve acesso à escolarização básica (Projeto Alfabetizar - DEMEC/MA, 1990).

Em 1989, segundo o mesmo documento, a população maranhense na faixa etária de 4 a 6 anos, era de 504.214 crianças, das quais 340.117 localizavam-se na zona rural. Neste mesmo ano, o ensino pré-escolar apresentava uma matrícula correspondente a 198.875 alunos, sendo que, destes, apenas 67.148 eram da zona rural. Convém destacar que mais da metade da população em idade pré-escolar concentrava-se na zona rural, onde o atendimento era ainda pouco significativo.

A clientela da pré-escola (1989) era atendida em 2.669 escolas, com um total de 4.901 salas de aula. Desse total, a rede pública detinha 2.271 escolas com 3.674 salas, sendo que destas salas, 2.049 estavam localizadas na zona rural.

Considerando estes dados, a rede física do ensino pré-escolar apresentava um déficit de 4.901 salas de aula para todo o Estado, prevendo-se 25 alunos por sala em dois turnos. Na zona rural, esse déficit era de 4.578 salas de aula, significando 93,4% do total do déficit.

Para atendimento a essa clientela, o Estado contava com um total de de 7.642 professores com a seguinte formação:

- ☒ 2.621 professores - 1º grau incompleto;
- ☒ 4.711 professores - 2ª grau magistério completo e incompleto;
- ☒ 198 professores - 2º grau / outra formação;
- ☒ 112 professores - 3º grau incompleto.

Percebe-se que 34,3% do universo de professores não possuíam sequer o 2º grau.

No que diz respeito ao ensino fundamental, o Maranhão possuía, em 1989, uma população estimada de 1.176.490 pessoas na faixa etária de 7 a 14 anos. Na zona rural, concentrava-se a maior parte desse contingente, aproximadamente 794.043 pessoas, representando 67,5% do total.

No mesmo período, o ensino do 1º grau apresentava uma matrícula total de 1.167.653 alunos dos quais 420.176 pertencem à zona rural. Desse contingente, apenas 22,3% (260.091 alunos) não se encontravam na faixa etária de 7 a 14 anos. Entretanto, ao analisar a relação idade/série dos alunos, verifica-se um índice de disfunção da ordem de 83,8%, o que significa dizer que dos 1.167.653 matriculados apenas 189.051 estão em idade adequada à série.

Dados comprovam que o índice de produtividade do ensino fundamental no Maranhão é significativamente baixo. Um estudo realizado pela secretaria de educação, envolvendo somente a rede estadual, demonstrou que 42.035 alunos matriculados na 1ª série, em 1983, apenas 17.283 concluíram a 8ª série, em 1990. Isso significa que mais da metade dos alunos, 58,8%, se perdeu no percurso das oito séries.

Na rede municipal, que detém o maior número de matrículas de ensino de 1º grau, observou-se que, dos 334.037 alunos matriculados na 1ª série, em 1983, somente 8.577 chegaram a oitava série, em 1990, o que representa 2,57% do total matriculado. Isto que dizer que, para cada mil alunos matriculados, em 1983, apenas 25 concluíram o 1º grau.

As taxas de evasão são surpreendentes ao longo das séries, porém, só na 1ª série, constatou-se uma perda de 60%, fato preocupante, pois o abandono, na rede municipal, vem se processando com maior intensidade a cada ano, principalmente na 1ª série.

O Maranhão contava, em 1989, com uma rede física construída de 12.070 estabelecimentos de ensino, com 24.261 salas de aula, para atender à clientela do ensino fundamental. Destes estabelecimentos, 10.316, com 14.303 salas de aula, localizavam-se na zona rural, evidenciando-se a característica da escola de uma única sala.

A análise aparente desses dados poderá indicar que não é necessário construir novas salas de aula tanto na zona urbana, quanto na zona rural até o ano de 1992, o que não é verdadeiro, pois a análise dos mesmos dados, por municípios, compensados por quantidades excessivas em outros.

O ensino fundamental, no Estado, contava, em 1989, com um total de 45.016 professores com a seguinte formação:

- 5.837 professores - 1º grau completo;
- 11.189 professores - 1º grau incompleto;
- 22.331 professores - 2º grau magistério completo;
- 1.538 professores - 2º grau magistério incompleto;
- 1.533 professores - 2º grau/ outra formação;
- 1.906 professores - 3º grau completo;
- 652 professores - 3º incompleto;

Convém ressaltar que do total de professores, 24,8% possuem 1º grau incompleto, o que vem demonstrar a existência de um número ainda considerável de professores com baixo nível de escolaridade no ensino fundamental.

No tocante ao ingresso e remuneração dos professores do ensino público do Estado do Maranhão, vale observar que estes continuam sendo nomeados conforme os interesses político-partidários, percebendo salários não compatíveis com o desempenho da função e, em muitos casos, inferiores ao piso salarial mínimo nacional.

DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

O fenômeno do analfabetismo requer a instituição de medidas que atinjam todas as faixas etárias por ele abrangidas. De fato, não se solucionaria esse grave problema mediante a realização de campanhas ou de outros esquemas similares. Torna-se necessário a criação de soluções institucionais que permitam o ingresso e permanência de todas as crianças na faixa etária dos 4 aos 14 anos, na escola fundamental, impedindo-se, portanto, a geração de um novo

dos jovens e adultos deixados à margem do processo regular de escolarização. Seria fundamental que a Secretaria de Educação Municipal criasse mecanismos de acompanhamento da situação dos alunos evadidos, de modo a pesquisar as causas reais desse fenômeno no município.

Esta oferta deverá ocorrer em escolas noturnas que tenham características específicas, tais como: um currículo próprio para atender a essa clientela, de preferência associado ao processo de ensino e a formação profissionalizante, articulando sua própria experiência de trabalho; número de anos de educação dos cursos noturnos, superior aos das escolas diurnas, de modo que a jornada diária seja de menor duração, dado que o jovem e o adulto trabalhador enfrentam o cansaço de uma jornada de trabalho durante o dia. Além das iniciativas governamentais, as entidades não-governamentais poderão criar formas alternativas de programas de educação de jovens e adultos, respeitadas as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nessa perspectiva, alunos do curso de magistério poderão ser engajados em cursos de alfabetização e poderiam até ter incluído como parte das exigências de estágios a serem cumpridas, a tarefa de alfabetizar todas as pessoas analfabetas de sua rua, por exemplo, ou prestar serviços em postos de alfabetização, que poderão ser criados nos bairros para atender a esse objetivo.

A concepção de alfabetização, que deverá nortear as ações para o desenvolvimento da educação básica, compreende que o processo de alfabetização se inicia na pré-escola e se prolonga, pelo menos em termos de seus mecanismos básicos, até a 2ª série. Nessa perspectiva, a alfabetização é entendida como a aquisição e compreensão crítica da leitura e da escrita.

Embora a pré-escola seja de responsabilidade dos municípios, a Secretaria de Educação do Estado deverá dirigir a discussão para a elaboração de uma proposta pedagógica orgânica, abrangendo o pré, a 1ª e 2ª séries, e que introduza uma metodologia de avaliação cumulativa do processo de alfabetização do aluno, evitando sua reprovação e expulsão precoce da escola. Sem isso, dificilmente poderá ser superado o problema da expulsão dos alunos do processo escolar, que ocorre na passagem da 1ª para a 2ª série, como mostram

os dados da Secretaria de Educação. De 100 alunos matriculados na 1ª série, apenas 36 alcançam a 2ª. O que ocorre, portanto, é o estrangulamento do processo de alfabetização, tanto por falta de uma proposta pedagógica, tanto pelo despreparo do professor alfabetizador, desqualificado e desvalorizado pelo próprio sistema educacional do Estado, como pela falta de recursos destinados, especificamente, nos orçamentos do Estado e dos municípios para a alfabetização.

Essa dotação específica deverá ser exigida pelas respectivas Comissões de Alfabetização e Cidadania. Do mesmo modo que deverão ser assegurados os recursos orçamentários para a alfabetização, deverá constar do orçamento a alocação dos mesmos para os programas de formação dos professores.

A educação básica, que compreenderá, segundo o texto do projeto da nova LDB, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, deverá ser revista, sobretudo do ponto de vista da formação e qualificação do magistério, embora sem excluir nenhum outro fator. A prioridade dada ao ensino fundamental impõe, de imediato, a necessidade de formação de alfabetizadores, o que implica uma revisão dos cursos de magistério do 2º grau e a sinalização de mudanças para os cursos de pedagogia das universidades. Também a formação dos professores nas licenciaturas exige a discussão sobre todo o conteúdo da 1ª a 4ª série e da 5ª a 8ª, para se definirem as prioridades do ensino, tanto em termos de conteúdo e de sua seqüência, como em termos da perspectiva teórica a ser privilegiada para a integração curricular e metodológica.

As possibilidades de se realizar um amplo programa de habilitação e qualificação dos professores do Estado, desde o professor leigo até o professor de 2º grau, passa, necessariamente, pelo atendimento pelo próprio sistema educacional do Estado, que conta com escolas normais e uma universidade estadual, além da universidade federal, que poderão ter responsabilidade por essa tarefa de enorme importância. Para viabilizar tal programa, faz-se necessária a celebração de convênios entre a Secretaria de Educação e as Universidades. Deveria se proceder ao levantamento das reais necessidades, com dados estatísticos precisos, apontando as carências de cada município, para em seguida distribuir o programa por região, de modo a alocar recursos para as instituições localizadas na área.

A UEMA possui os campi de Caxias, Imperatriz e Bacabal, enquanto a UFMA atua em Codó, Imperatriz, Pinheiro e Chapadinha. A experiência realizada durante muito tempo pela Unidade de Estudos de Educação de Caxias poderá orientar a elaboração do programa e do próprio convênio, pois o atendimento a essa clientela específica requer a realização de cursos parcelados, bem como a realização de um vestibular especial, tal como ocorreu em Caxias. A própria sede dos cursos deverá ser discutida pelos municípios envolvidos, assegurando-se o máximo de condições favoráveis para os professores-alunos, assegurando-se, portanto, bolsa de estudos e ajuda de custo.

Além das instituições já existentes para a formação de professores e especialistas, poderá ser criado um Centro de Treinamento de Profissionais da Educação, que atenderia também à demanda de qualificação de pessoal administrativo e de apoio, das próprias secretarias municipais de educação.

As atividades de capacitação de professores a serem realizadas, tanto em nível dos cursos de magistério de 2º grau, como dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas devem ser programadas com a garantia da qualidade do conteúdo, dos materiais e metodologias a serem repassados. A multiplicação de cursos, de treinamentos, de reciclagens, sem a garantia de qualidade do trabalho e do seu endereçamento à clientela adequada, tem significado enorme prejuízo, em termos de recursos públicos, sem nenhum retorno mais efetivo e palpável no ensino de 1º grau. É inútil envolver o professor em programas de capacitação pulverizados e diversificados, que não lhe possibilitam aprofundamento e sedimentação de conteúdos significativos.

A situação do professor leigo, cujo número na rede do Estado é de 18.000, deverá ser solucionada definitivamente, mediante a sua inserção em programas, até mesmo com a utilização de recursos tecnológicos como a televisão, que lhe possibilitem uma gradativa profissionalização para enquadramento na carreira do magistério. Outras formas de solução poderiam ser adotadas, com a continuidade dos programas logos I e II; o estabelecimento de convênios com escolas públicas de 1º e 2º graus, para a realização de cursos em períodos especiais, garantindo-se ao professor as

condições mais favoráveis para sua participação, através de bolsas de estudo e/ou concessão de licença remunerada. A sensibilização e a conscientização do professor leigo para que se qualifique o mais rapidamente possível, poderão ser feitas através de rádio, televisão e jornal. É importante que as prefeituras municipais viabilizem a recepção de canais de Televisão Educativa, para que seja mais um instrumento disponível ao processo de desenvolvimento da educação básica.

Tomadas essas medidas, torna-se necessária ainda, evitar a contratação de novos professores leigos, eliminando essa possibilidade mediante a realização de concurso público.

Talvez uma das alternativas para a melhoria da qualidade do ensino esteja ligada à especialização do professor por série, evitando o rodízio continuado, que dificulta a qualificação do trabalho do profissional, quer seja como alfabetizador, quer seja como professor das matérias do 1º grau. O professor qualificado e especializado em alfabetização deverá permanecer, no mínimo, três anos em cada série. A questão da qualidade do processo de alfabetização implica também a determinação de um número não superior a 25 alunos nas séries iniciais.

A assistência às escolas da zona rural é indispensável e implica a existência de técnicos capacitados, que se desloquem periodicamente, para o interior dos municípios. Estes também deverão ser acompanhados em termos técnicos, administrativos e pedagógicos pelos órgãos estaduais e federais.

O processo de qualificação tem ainda duas dimensões. A primeira,, relacionada ao ingresso na carreira do magistério, mediante concurso público, e a segunda, que contempla a efetivação do estatuto do magistério, para estabelecimento de remuneração adequada ao professor e especialista, em todos os níveis da carreira, para a definição da funcionalidade do seu trabalho, dos seus direitos e deveres e da sua participação no processo de gestão do sistema educacional. Para isso, é fundamental realizar um estudo aprofundado que estabeleça parâmetros para a definição do piso salarial adequado, segundo a qualificação apresentada, bem como a definição de incentivos para o professor, segundo sua área de atuação (urbana ou rural), série (incentivo especial às séries iniciais), modalidades de educação (educação especial), turno de trabalho (diurno e noturno) e sua qualificação progressiva.

Os professores leigos serão amparados pelo Estatuto do Servidor Público e enquadrados na categoria de regente ou auxiliar de ensino, em cargos extintos a vagar, em quadro suplementar.

Excepcionalmente, será assegurado aos professores das escolas comunitárias, contrato de trabalho por três anos, no momento em que ocorrer a absorção das mesmas pela rede pública, com salário equivalente àquele assegurado como piso salarial no Plano de Cargos e Salários do Estado. O seu ingresso efetivo no Estatuto do Magistério estará condicionado à sua aprovação em concurso público de provas e títulos.

A solução do problema da escolarização regular das crianças em idade escolar e do atendimento aos jovens e adultos, excluídos do processo de escolarização, implica na expansão da rede de escolas de 1º grau, para o seu funcionamento diurno e noturno, quer seja, num primeiro momento de salas de aula ou de utilização de espaços ociosos nas cidades, quer seja pela absorção de escolas comunitárias, dotando-as de infra-estrutura adequada, equipamento e material didático, bem como pela contratação e remuneração de seus professores.

Para que se realize o processo de expansão, de modo racional, será necessário o mapeamento da rede física para o planejamento adequado das construções, que deverão obedecer a critérios técnicos e a efetiva demanda existente. Esses critérios compreendem as especificações para o tamanho das salas de aula, material utilizado, garantia de condições de salubridade, ventilação e iluminação adequadas. As salas de aula devem ter, no mínimo, 48 (quarenta e oito) metros quadrados e pé direito de, no mínimo, 3,50 (três e meio) metros.

A expansão deverá ainda dar cumprimento à legislação existente que determina a construção de escolas em conjuntos residenciais, para atendimento da população existente na área.

Poderão ser utilizadas também formas não-convencionais para atender à demanda de escolarização das populações mais distantes, até mesmo dos pequenos povoados, por exemplo, através de unidades móveis de educação.

A alternativa comumente utilizada para a expansão da rede, mediante a construção de escolas de uma única sala, deverá ser eliminada definitivamente, criando-se a alternativa de agrupamentos de alunos por área, com funcionamento de escolas-polo para o atendimento de 5^a a 8^a séries e a manutenção de escolas locais de 1^a a 4^a séries.

Para a instalação de escolas-polo devem ser levados em conta os seguintes critérios: distância entre os povoados, condições de transporte, recursos humanos e materiais disponíveis e a capacidade do município para implementá-las.

Além do aspecto físico, o aspecto propriamente pedagógico deve ganhar relevância, abrangendo os elementos do currículo propriamente dito, do calendário escolar adaptado às peculiaridades da região onde se encontra o município e dos materiais didáticos, particularmente o livro didático, cujo processo de escolha e adoção nas escolas públicas merece uma revisão urgente. As comissões municipais serão competentes para coordenarem esse processo e pressionarem os órgãos oficiais para sua remessa às escolas em tempo hábil, antes do início do período letivo, bem como fiscalizarão os recursos a serem repassados para as escolas, com a finalidade de aquisição de outros materiais didáticos e de expediente.

Não é suficiente doar os livros para professores e alunos, mas é fundamental garantir a instalação de bibliotecas escolares que possam assegurar o ambiente adequado para a formação do leitor, sem o que se compromete o próprio desenvolvimento das etapas mais complexas do processo de ensino-aprendizagem.

A dimensão administrativa do funcionamento da rede escolar exige a sua redefinição. O aspecto burocrático não pode ser obstáculo para a realização das atividades-fim dentro da escola.

Por outro lado, é necessário integrar os aspectos pedagógicos e administrativos, subordinando os segundos aos primeiros. Isto implica a definição do fio condutor das ações pedagógicas baseado em critérios políticos de participação da comunidade escolar, na gestão e na administração da escola.

Uma conseqüência disso será a revisão das funções dos professores e dos especialistas e sua qualificação, noutra perspectiva, ou seja, na direção da democratização da escola e do processo escolar.

Revista Pedagógica - Cotidiano Ressignificado, nº 1, out. 2005

Também os técnicos e auxiliares administrativos das escolas devem ser alvo de atenção dos diretores, que deverão promover formas de treinamento em serviço, de modo a garantir sua participação no processo educativo.

O caráter democrático da escola será construído na medida em que assegurar a paridade entre alunos, pais, professores e funcionários, na composição dos conselhos e órgãos colegiados. Naturalmente, essa paridade implica na legitimidade e representatividade dos vários segmentos eleitos por processo democrático, definido pela própria comunidade escolar. Além dos conselhos colegiados, deverá ser implantado um processo de eleição direta dos diretores eleitos pela comunidade escolar, para mandatos de três anos.

A formação dos grêmios estudantis também poderá ser um instrumento de democratização da escola, na medida em que os alunos constituirão a sua própria organização para realizar debates e contribuir até na administração da escola.

Na mesma perspectiva, deverão ser realizados eventos, periodicamente, como fóruns, seminários e outros, para que a sociedade civil, através de suas entidades organizadas, acumule conhecimento e força política capazes de inflexionarem as administrações, quando estas se colocarem contrárias aos interesses da maioria da população.

ARTICULAÇÃO ESTADO E MUNICÍPIO PARA A CONCRETIZAÇÃO DO PLANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os dados sobre a realidade educacional do Estado apontam o fato de a rede municipal ter alcançado mais de 60% do atendimento à demanda do 1º grau.

Tomando-se esse dado da realidade, aos Estados caberia, predominantemente, o atendimento à demanda de 2º. grau; no entanto, cabe à Secretaria de Educação do Estado, à Delegacia do MEC, juntamente com as secretarias municipais e as entidades não-governamentais definirem uma proposta de educação básica unificada para as redes estadual e municipal. Com esse objetivo, serão criadas as Comissões Estaduais e Municipais que funcionarão articuladamente.

Também a qualificação deverá ser programada e executada com base em um plano único, dado que é a Secretaria de Estado da Educação que poderá viabilizar, sobretudo na âmbito da UEMA e da UFMA, a realização de convênios entre o Estado e os municípios para a capacitação de professores e especialistas.

Talvez fosse adequado que o Estado se voltasse para o atendimento do 1º grau, deixando a rede de pré-escolas sob o encargo do município. Por outro lado, o município também poderá assumir a manutenção física dos prédios do Estado e dos municípios.

No tocante ao professor, um plano único de carreira e um estatuto unificado poderão evitar a discriminação dos professores da rede municipal, que são vergonhosamente explorados pelos poderes públicos locais, que mantêm um contingente de professores mal remunerados e controlados, segundo critérios político-partidários.

Em relação aos recursos destinados à educação, é óbvio que a garantia das determinações legais seja uma primeira condição para que o plano dê certo. É necessário cobrar o cumprimento do dispositivo constitucional que determina que a União deve investir 18% dos impostos arrecadados e o Estado e o Município 25%, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

A aplicação dos recursos deverá ser feita na atividade de educação, especificamente, excluindo, portanto, sua utilização para a merenda e assistência à saúde.

O salário-educação, também mantido no texto constitucional, deverá ser aplicado exclusivamente no ensino fundamental da rede pública. A transferência de recursos da União para os municípios deverá ser definida com base nos critérios de carência e de demanda dos mesmos.

O controle da população sobre o orçamento da educação e a aplicação dos recursos realizada pelas secretarias de educação e por outros órgãos será a única forma de democratizar efetivamente a gestão do sistema educacional. Essa deverá ser uma das competências das comissões municipais.

Num Estado democrático, a sociedade civil organizada participa de forma ativa da definição do plano, da sua execução e avaliação; portanto, devem ser criados os mecanismos necessários para viabilizar essa participação sistemática, evitando-se, assim, que o êxito do plano dependa da boa vontade dos dirigentes em nível do Estado.

PAPEL DA COMISSÃO DO PNAC

A Comissão Estadual de Alfabetização e Cidadania tem as seguintes atribuições:

- a) mobilizar e articular os órgãos governamentais e não-governamentais da sociedade civil, nos municípios e Estado, para que o Plano do Maranhão seja discutido, elaborado e implantado;
- b) assessorar as prefeituras municipais na criação das comissões nos municípios, de modo a assegurar a participação e a representatividade dos diversos segmentos (oficial e da sociedade civil) na constituição das mesmas;
- c) propor critérios para a alocação dos recursos públicos para projetos e programas de educação básica;
- d) apreciar e aprovar os projetos e programas de alfabetização ligados ao PNAC, a partir de parecer de técnicos e especialistas reconhecidos pela comissão;
- e) divulgar para a população notícias importantes sobre o plano e a educação em geral;
- f) promover debates periódicos sobre a política educacional do estado, garantindo a presença das comissões municipais, bem como do poder executivo e legislativo;
- g) sistematizar informações acerca do funcionamento dos comissões municipais para que se realize um planejamento integrado de ações por região;
- h) estimular e apoiar as comissões municipais para a realização de eventos como seminários e simpósios que tenham como objetivo a discussão de experiências na área do conteúdo da educação básica e da gestão democrática no nível da comissão, da secretaria de educação e das escolas;
- i) assessorar os municípios no processo de elaboração de seus projetos de educação básica, conforme diretrizes aprovadas pelo Fórum Estadual de Educação Básica;

COMPOSIÇÃO DA COMISSÃO ESTADUAL DE ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA.

1. Secretaria de Educação do Estado;
2. Delegacia do MEC DEMEC;
3. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação UNDIME;
4. Conselho Estadual de Educação CEE;
5. Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública;
6. Secretaria de Educação do Município de São Luis;
7. Universidade Federal do Maranhão UFMA;
8. Universidade Estadual do Maranhão UEMA;
9. Televisão Educativa TVE;
10. Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil RAAAB;
11. Associação Saúde da Periferia de São Luis ASP;
12. Pró-Federação Intermunicipal de Uniões e Associações de Moradores e Grupos Similares de São Luis MA;
13. Organização Mundial do Ensino Pré-Escolar OMEP;
14. Sindicato dos Professores da Rede Estadual do Maranhão SINPROESSEMA;
15. Federação de Defesa do Desenvolvimento e Integração Social das Escolas Comunitárias do Estado do MA FEDEC;
16. Movimento de Educação de Base MEB;



NOVOS AUTORES

IMPLICAÇÕES RELATIVAS À DISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR*

Carmen Ana dos Santos

Leidiane Borges Gomes

Manoel Cícero da Silva Filho**

RESUMO: O presente texto apresenta questões fundamentais sobre o fenômeno da indisciplina, sugerindo que seja ressignificado o conceito de disciplina, para além da conduta particular do aluno, que é de forma simplista avaliado como “indisciplinado”. Amplia-se a concepção das práticas educativas dentro e fora da escola, bem como as relações que, necessariamente, devem ser estabelecidas entre professores, pais e alunos. Ao se criticar uma concepção tradicional de escola e de educação, não se pretende fazer a apologia a uma concepção não-diretiva de prática pedagógica. Destaca-se a necessidade de que o conteúdo de uma prática de ensino-aprendizagem disciplinada seja aprendido a partir de uma compreensão interdisciplinar. A reflexão sobre a disciplina precisa considerar as diferentes situações, geradas pelos diferentes indivíduos em diferentes momentos de seu desenvolvimento, portanto, não se pode falar de disciplina e indisciplina, sem conhecermos o conteúdo da situação a ser analisada.

Palavras-chave: educação - disciplina - indisciplina - práticas educativas, relacionamento humano - comunidade educativa.

ABSTRACT: The problem of indiscipline and disciplining practices in school. It is suggested the importance of finding a new meaning for the concept of discipline. It is enlarged the conception of educative practices in and out of school, as well as the relations that necessarily must be set between teachers, parents and students. The critic on school and education traditional conception doesn't imply an apology to non-directive pedagogical practice. It is pointed out that the contents of disciplined learning-teaching practices must be learned from an interdisciplinary comprehension. The reflection on discipline must bear in mind the different aspects of each particular situation.

Key-words: education - discipline - indiscipline - educative practices - human relation
educative community

*Texto enviado ao Conselho Editorial por educadores do município maranhense de Caxias.

** Os autores são professores do município de Caxias. Atualmente, são também alunos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, em funcionamento na Unidade de Estudos de Educação de Caxias - UEMA.

Ao falar sobre esse assunto discutido no cotidiano da escola, faz-se necessário conceituar o que é disciplina. Segundo Fernandes, do dicionário brasileiro Globo, é o conjunto de prescrições ou regras destinadas a manter a boa ordem em qualquer organização.

O homem é um ser social e por isso ele precisa conviver em sociedade e para isto tem que se submeter às normas e às leis impostas pela sociedade. E o homem é um produto de sua sociedade e essa sociedade pode levá-lo a se confrontar com injustiças e evidências; se ela é injusta, o homem não pode ser diferente.

No processo de assimilação das estruturas legais se encontra a educação, que ao longo de sua história, em suas diversas abordagens tem adotado diferentes concepções de sujeito, socialização e ação educativa, com posturas muitas vezes ambivalentes e polêmicas em relação à legitimidade da autoridade do educador, à inserção da disciplina na formação do sujeito e à interpretação do ato de indisciplina. As normas de disciplina que reinarão na escola dependem do modelo de escola que queremos estimular.

É impossível conceber participação, disciplina e diálogo escolar sem contemplar o conflito como eixo de convivência e sem estabelecer uma estratégia para sua resolução. Mediante a realidade vivenciada no cotidiano da escola e da família constata-se que a existência de indisciplina interfere em toda dinâmica do trabalho pedagógico seja na assimilação dos conteúdos e atitudes, como na aprendizagem global do aluno.

Num ambiente desorganizado, agitado, sem regras pré-estabelecidas entre professores e alunos não poderá haver uma boa relação entre eles. Entende-se não ser o aluno indisciplinado dentro do limite da escola, ele é apenas um dos elementos no fenômeno indisciplinar, sendo influenciado por outros fatores, tais como: a resistência dos professores em sugerir propostas novas; a falta de prioridade de políticas públicas educacionais que entendam as reais necessidades do educando; e a ausência da família na vida escolar do educando.

A indisciplina é uma problemática que ao longo dos anos vem agravando todo processo ensino-aprendizagem. Esse problema evidencia grandes preocupações não apenas por parte de todos que compõem o corpo escolar, mas também por parte da família. Ela

torna-se presente não só na sala de aula, mas em corredores, imediações da escola, nos eventos e até mesmo nas festas escolares. Os alunos não conseguem respeitar o professor, fazem bagunça em sala de aula quando o professor está ausente. Com esses atos os alunos não realizam suas tarefas, não conseguem acompanhar o conteúdo das aulas exposto no quadro pelo professor. Para o aluno nada interessa; tudo para ele é só brincadeira, diversão. Esses acontecimentos interferem no desempenho da sala de aula e o educador fica até sem saber o que fazer e como enfrentar essas dificuldades.

Os professores estão cada vez mais insatisfeitos e chegam até em pensar na desistência da profissão, por vários fatores (baixos salários, desprestígio social) e ainda o problema da indisciplina. Há alguns anos esse problema vem ocorrendo em grandes proporções, a partir das turmas de 5ª série em diante, mas atualmente o problema engloba desde a educação infantil até o ensino médio. Os professores se mostram confusos com tudo que está acontecendo com eles na escola e na sociedade. Houve mudanças na relação escola-sociedade, e os professores precisam compreender essas mudanças. Há algumas décadas, o professor era valorizado como mediador da ascensão social; a escola tinha o professor como fonte privilegiada de informações. Hoje, ele está no meio do fogo cruzado.

O grande foco das críticas, em relação aos problemas de indisciplina na escola, está centrado tanto nos alunos como também nas famílias, pois muitas dessas famílias se sentem desestruturadas emocionalmente e psicologicamente. Além de se sentirem desorientadas com relação à escola, elas acabam transferindo as suas responsabilidades de educar seus filhos para a escola. Entretanto, é a família quem deveria fazer a iniciação civilizadora: estabelecer limites, desenvolver hábitos básicos para com seus filhos. E os educadores estão a cada dia questionando estas falhas das famílias, no sentido de poderem entender melhor as origens do fenômeno da indisciplina.

Nos últimos anos, houve um aumento significativo de casos de indisciplina na sala de aula, mas a partir da reflexão do professor sobre a sua prática é possível que haja mudança na sua forma de atuar, na tentativa de operar transformações no espaço da escola. É importante que o professor compreenda que sem autoridade (não

autoritarismo) não se faz educação; o aluno precisa dela, seja para se orientar, seja para poder opor-se no processo de construção de sua personalidade. O que se critica é o autoritarismo, que é a negação da verdadeira autoridade, pois se baseia na domesticação do outro.

Existem basicamente duas formas de conseguir disciplina: por coação (educação tradicional) ou por convicção (educação dialética). Educar exige criatividade, flexibilidade, escuta e limite. Teoricamente parece fácil, mas não é, pois na prática, a ação disciplinar apresenta contradições iniciadas no contexto familiar e, conseqüentemente, agrava-se na escola. É de fundamental importância o professor dispor abertamente do projeto de trabalho, dar a conhecer as exigências e condições mínimas, para que as aulas transcorram a contento; o mesmo vale para os alunos. Muitos professores se surpreendem com a clareza que estes têm dos seus deveres.

A indisciplina atrapalha e incomoda, mas se for trabalhada de forma adequada pode ser transformada em aliada. Um dos obstáculos mais freqüentes na hora de usar o mau comportamento a favor da aprendizagem é uma atitude comum a muitos professores: encarar a indisciplina como agressão pessoal. Quando a desorganização e a desordem se instalam é fundamental agir com firmeza. Como fazer isto? Não existem fórmulas prontas, mas é preciso descobrir um bom caminho e refletir, discutir o caso com os envolvidos e aplicar sanções relacionadas ao ato em questão.

A disciplina é essencial e indispensável para a educação e, para que isto ocorra é preciso uma autoridade saudável que seja diferenciada do autoritarismo, onde o bom senso, o respeito e a auto-estima apontem os limites necessários para o desenvolvimento de todo processo ensino-aprendizagem.

A escola, além de sua função de informar, tem que também educar quem não conhece as boas maneiras e reeducar aqueles que sabem, mas não aplicam os seus conhecimentos. Só deverá existir alguma sanção ou punição quando não for possível nenhuma combinação entre as partes, ou se esta for insuficiente. A família deve orientar seus filhos e a escola deve completar essa informação educacional, mas se nem os pais e nem a escola o fizerem, o indivíduo quando for entregue à sociedade poderá cometer alguma transgressão e poderá pagar muito caro por ela.

Em suma, as escolas ainda apresentam-se estruturadas segundo a ideologia do silêncio, da submissão e do ensino centrado no professor e nos conteúdos. Não existe a preocupação com os interesses dos educandos, mas sim com o controle dos impulsos naturais por meio de ensinamentos sobre que condutas são mais adequadas para o modelo de sociedade que se vive, mesmo que os envolvidos no processo educativo não tenham consciência que a instituição escolar é instrumento ideológico da classe dominante.

As escolas apresentam por meio de seus currículos o adestramento, a domesticação e o condicionamento dos alunos, para que lhes sejam impostos os conhecimentos, que propiciam formação compatível com os interesses da classe dominante. Essa prática vem formando uma sociedade individualista, excludente e silenciadora agravando com isto a indisciplina social e escolar.

A escola deve constituir uma instituição que se dedique à luta contra a submissão e para que isto ocorra deve haver um fortalecimento das condições subjetivas dos educadores e dos educandos. Deve-se procurar desenvolver a autonomia das crianças e dos adolescentes. E este desenvolvimento só será possível quando os educandos puderem responder, sinceramente e sem medo, às perguntas que lhe serão feitas e eles conseguirem elaborar suas próprias respostas, em vez de serem obrigados a repetir respostas consideradas certas, cujo conteúdo eles nem mesmo compreendem. O diálogo, o respeito, o companheirismo, a comunicação, a determinação de limites e a disciplina são necessários para a formação do cidadão crítico.

As regras fixas, definidas de modo compreensivo e coletivo, são indispensáveis para este aprendizado. Pode-se entender que a agressividade e o autoritarismo geram rancores, rebeldia. Deve-se combater o autoritarismo, ampliando a interação entre a família e a escola para assim superar a indisciplina escolar, criando condições favoráveis para a realização de práticas educativas dentro e fora da escola.

A disciplina precisa ser ensinada, pois é uma competência escolar a ser aprendida pelas crianças como se fosse qualquer outro conteúdo. Para sua realização, é necessário discuti-la sob o enfoque interdisciplinar, pois a aprendizagem de todos os componentes

curriculares dependem do desenvolvimento da disciplina, enquanto atitude dos alunos e professores diante da necessidade de socializarem os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento.

A escola comete equívocos em relação à disciplina quando pensa que só existe um único tipo de disciplina e que pode ser imposta. A disciplina deve resultar de um trabalho pedagógico de todos (que compõem o corpo escolar) em sala de aula e fora dela. Construir a melhor forma de prática disciplinar, deve estar de acordo com a necessidade do aluno, pois a própria criança aprende a administrar seu tempo, para fazer as suas tarefas, se estas forem orientadas. A autonomia é uma conquista, um aprendizado complexo e longo, mediante o qual as crianças conseguem desenvolver práticas que levam a ampliar seu processo de aprendizagem. Para que uma pessoa tenha hábitos de disciplina, ela precisa ter um comportamento subordinado a regras. E as regras se constroem por consentimento e as crianças aceitam porque estão prontas para aceitá-las, no momento em que o professor usa o recurso da explicação e a argumentação realizada de forma democrática, para definir as regras a serem seguidas, deixando bem claro que o não cumprimento implicará em punições ou perdas.

Içami Tiba (1996, 1998) afirma que para que exista disciplina é preciso uma autoridade saudável e isso só ocorrerá quando houver um diálogo sistemático e educativo entre família e escola. No ambiente educativo a disciplina é um conjunto de regras que devem ser seguidas e se deve a uma qualidade de relacionamento humano entre todos os envolvidos do corpo escolar, para possibilitar êxito no processo de ensino-aprendizagem. Essas regras devem ser treinadas, adquiridas por experiência, aprendidas por intermédio de alguma pessoa que tenha mais experiência (pais, professores, etc.), portanto, podem ser absorvidas pela imitação de um mestre. Nem todo professor pode ser considerado um mestre, mas todo mestre é sempre um professor. O professor só consegue alcançar a condição de mestre quando ele ultrapassa o limite de transmissor de conhecimento e atrai a admiração do aluno, pela sua postura no modo de condução do trabalho educativo. O aluno passa a se interessar não apenas pelos conhecimentos pedagógicos, mas passa a ter o professor como exemplo a ser seguido e isto poderá ocorrer também com os pais.

Existem duas formas de aprender a disciplina: a ativa e a passiva. O aprendizado ativo pode ser formal, como acontece na escola, e informal, observando o comportamento de outra pessoa sem que esta tenha o objetivo específico de ensinar. Para que ocorra disciplina não depende necessariamente de um indivíduo, mas sim do contexto da disciplina em que se leva em conta o local, horário e valores culturais vigentes. Uma regra pode ter infinitas variações, conforme as pessoas envolvidas. Disciplinar depende das características das pessoas, do disciplinador e do disciplinado. Faz-se necessário atentar para algumas características psicológicas dos relacionamentos humanos. Cada ação provoca uma reação que passa a estimular novas ações e reações numa seqüência, em que se alcança uma situação em que se estabelece um relacionamento interpessoal. Assim, uma simples presença de uma pessoa pode despertar em nós indiferença, ou seja, sentimentos negativos, ou ainda, sentimentos positivos.

Tiba defende a educação a seis mãos, definindo-a como homogênea e equilibrada, numa interação que ocorre entre a escola, pai e mãe coerentes entre si. As escolas devem ter na sua prática, trabalhos que envolvam os relacionamentos humanos. O jovem deve ser preparado para enfrentar as situações da vida e os pais devem estar cada vez mais participativos na vida dos filhos, e, sobretudo dar exemplos de boa conduta. Os professores devem se reunir com coordenadores e diretores para estabelecer um padrão unificado de como resolver as transgressões que os alunos podem vir a cometer e assim fazer uma avaliação posterior sobre quais transgressões são mais freqüentes.

As regras compreendidas como conteúdo da disciplina poderá melhorar a convivência e também a qualidade de vida das pessoas. Deve-se evitar todo e qualquer comportamento que prejudique, provoque mágoas e crie reações negativas em alguém. Portanto, mesmo que pareça difícil e utópico, é fundamental que as escolas a cada início de ano letivo, realizem seminários para promover a integração da comunidade escolar, ocasião em que serão convidados especiais os estudantes e suas famílias, a fim de analisarem as situações vivenciadas na escola e fora da escola, para a definição do conjunto de regras a serem estabelecidas e cumpridas, de modo a garantir condições para uma boa convivência coletiva, em que todos os indivíduos possam ser respeitados e aprendam a respeitar os outros, criando-se um clima mais saudável e propício ao desenvolvimento de uma comunidade educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Júlio Groppa (org). **Autoridade e Autonomia na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

TIBA, Içami. **Disciplina: o limite na medida certa**. 3ª ed. São Paulo: Gente, 1996.

_____. **Ensinar aprendendo**. 10ª ed. São Paulo: Gente, 1998.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Disciplina: Construção da disciplina consciente interativa em sala de aula e na escola**. 10ª ed. São Paulo: Libertad. 1998.

O EDUCADOR E SUA ESPECIFICIDADE

Maria do Amparo Pereira
Maria dos Santos Gomes de Freitas
Maria Sebastiana Loura Pio*

RESUMO: As diversas transformações sociais, políticas e culturais que configuram a sociedade atual refletem-se na prática pedagógica dos educadores, em especial do professor que vivencia uma crise de identidade pessoal e profissional, diante da desvalorização de seu trabalho e da falta de condições adequadas de formação. O que leva a se questionar acerca da real especificidade deste profissional, no processo de transmissão do saber histórico e coletivo produzido pelos homens. Ao refletir sobre a especificidade do educador busca-se compreender os fatores que dificultam a prática educativa e analisar novas perspectivas de ação para um educador reflexivo que seja capaz de realizar um processo ensino-aprendizagem articulado com o contexto dos alunos, da escola e da sociedade.

Palavras - chave: Professor - formação - prática educacional.

ABSTRACT: The several social transformations, politics and cultural that configures the current society they are reflected in practice pedagogic of the educators, especially of the teacher that lives a crisis of personal and professional identity, before the depreciation of your work and the lack of appropriate conditions of formation. What takes to question concerning to this professional's real especificidade in the process of transmission of the historical and collective knowledge produced by the men. When contemplating on the educator's especificidade it is looked for to understand the factors that hinder the educational practice and to analyze new action perspectives for a reflexive educator.

Key-words: Teacher - formation - educational practice.

* Os autores são professores do município de Caxias. Atualmente, são também alunos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, em funcionamento na Unidade de Estudos de Educação de Caxias - UEMA.

No decorrer do processo histórico são depositadas expectativas de trabalho e de sucesso resultante da prática do professor, que nem sempre tem como objetivo contribuir para uma educação de qualidade. Na passagem do século XX para o século XXI, a globalização ou mundialização da economia, fenômeno que está diretamente relacionado ao desenvolvimento histórico da sociedade capitalista tem produzido mudanças nas relações de produção e consumo. Neste contexto, o mercado de trabalho está exigindo e valorizando homens competitivos, que saibam utilizar a informática e a internet, tenham habilidades comunicativas e cognitivas, destacando-se também a “competência”. São transformações no âmbito social, político e cultural, assim como nas escolas e no exercício da profissão do professor, que implicam em questionamentos sobre a sua prática e a sua formação.

Quando se reflete sobre a especificidade do educador, busca-se repensar e rever o sentido da atuação desse profissional, em meio à crise de confiança nas profissões, ou ao ceticismo quanto aos benefícios e utilidade do conhecimento profissional, em vista da racionalidade técnica presente nas relações educacionais, em consequência do modelo empresarial adotado nas políticas educacionais no Brasil.

Um dos dilemas que afeta a ação educativa é o abandono e alienação da prática, pois o professor alienado do seu próprio conhecimento, perde o seu senso de competência e controle sobre o seu trabalho. Esse é um problema vivenciado por muitos profissionais da educação e as condições de formação, de trabalho, salariais e de apoio ao trabalho dos professores podem ser consideradas restritas e não facilitadoras; o que impede a consecução da intenção de emancipação e autonomia dos professores.

Os professores estão diante de situações que degradam o seu trabalho, o que acarreta o sentimento de impotência diante dos problemas enfrentados pela educação, no que concerne à atividade docente, assim como descaracterização do professor como um profissional que está na escola para ensinar. Por isso, torna-se necessário discutir em que condições a expansão de oportunidades de educação e formação podem contribuir para o crescimento da exclusão social, vivenciada pelos profissionais da educação.

Entretanto, os cursos de qualificação dos docentes não têm oferecido condições condizentes com essas exigências da realidade. Ao abordar essa questão afirma Facci (2004, p. 22):

Deixa-se de compreender o professor enquanto indivíduo que possui sentimentos e é participante de uma profissão que, no decorrer dos anos, vem sofrendo modificações em termos de valorização muitas vezes, estuda-se o profissional, mas esquece-se de que o professor tem toda uma vida que influencia notavelmente a sua atuação prática; em outros momentos, estuda-se o professor como pessoa, mas esquece-se de contextualizar a sua profissão.

A profissão docente consiste numa constante dificuldade, em que o processo de construção de identidade pessoal e inserção na sociedade ocorre muitas vezes ao sabor da violência e acontecimentos estranhos à profissão em que a sua formação e o exercício da sua prática não trouxeram a capacidade de indagação e reflexão ou leitura crítica sobre o seu próprio tempo, fato que difere da conceituação do termo professor assim abordado por Luciana Maria (2000, p. 47):

aquele é professor, isto é “declara publicamente a sua intenção” ou se compromete, não só através do que diz, mas principalmente pelo que faz. Ou seja, seus pensamentos e ações devem revelar, como sinais de sua profissão, o compromisso com o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos e valores básicos necessários a todo cidadão e a vida em sociedade.

O que se observa na realidade da prática docente é o despreparo do professor, que enfrenta carga horária excessiva, excesso de alunos em sala de aula, ausência de espaço físico e tempo específico para o trabalho individual e coletivo de estudo e de reflexão sobre o próprio trabalho, o que põe em risco a sua prática pedagógica, que constitui uma das dimensões essenciais do processo educativo.

Diante dessa realidade, evidencia-se a necessidade da autonomia para o estudo e o exercício da indagação e reflexão no processo de construção de conhecimento, indispensável ao conjunto de escolhas e decisões que caracteriza o cotidiano do professor no exercício de sua profissão. Autonomia pressupõe relação entre idéias e entre pessoas, trata-se de independência intelectual para o estudo e para o exercício da reflexão no processo de tomada de decisões, de análise dos

contextos e situações em que as ações educativas acontecem. Portanto, a autonomia e o estudo são indispensáveis ao processo de reflexão.

Outro aspecto a ser ressaltado na prática do educador é a pesquisa, a dúvida, que deve ser cada vez mais rigorosa, ultrapassando falsas razões que resultam da falta de esforço investigativo. Em busca de melhoria da própria prática, o profissional deve esforçar-se, no sentido de escolher, mudar ou superar um estado de coisas que não lhe satisfaz.

De acordo com as teorias educacionais, o professor tem desempenhado diversos papéis. As teorias não críticas (tradicional, nova e tecnicista) relegaram ao segundo plano o seu trabalho, ressaltando ora o conteúdo, ora o aluno e ora a eficiência.

Assim, na visão tradicional o professor atua como intermediário entre o aluno e os conteúdos de ensino, sendo considerado um guia competente do processo educativo. Na visão escolanovista, o papel do professor é sintético, cabendo-lhe apenas acompanhar e testemunhar a atuação da criança. Por sua vez, na visão tecnicista o professor é um especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites da técnica utilizada. Enquanto a teoria progressista, que analisa criticamente a realidade social, destaca a função do professor como essencial para a apropriação, pelo educando, dos instrumentos teóricos, assim como para a elevação da qualidade do processo educativo.

A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão e ação pedagógica e a análise dos papéis desempenhados pelo professor em cada concepção teórica da educação evidencia a influência dessas nas práticas sociais que ele desenvolve.

Porém, uma teoria, um método, uma proposta devem ser avaliados não em si mesmos, mas nas conseqüências que produziram historicamente, pois só assim poderá se ter uma visão dos mecanismos de recomposição de hegemonia que são estruturados nas escolas, dada a visão de classes antagônicas da sociedade capitalista. Esses interesses da classe hegemônica refletem-se na implantação de uma pedagogia articulada para as classes populares, mantendo-se a vinculação entre educação e sociedade. Ao professor é fundamental que tenha consciência dessas conseqüências históricas que advém da sua prática pedagógica tendo sempre em vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos do processo de transmissão dos conteúdos científicos.

Nessa perspectiva, o ponto de partida seria a prática social, em que professor e aluno encontram-se, em níveis diferenciados de compreensão. Em seguida, identifica-se a necessidade de se detectar as questões a serem resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos são necessários dominar. Também é essencial apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social e da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. Assim, o ponto de chegada é a elevação dos alunos ao nível do professor e a sobre esse processo, Saviani (1980 a) afirma “a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real a uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada”.

Dessa forma, observa-se que a prática torna-se mais adequada em termos qualitativos, pela mediação da ação pedagógica, que só é possível, a partir da ação de agentes sociais ativos, inseridos em práticas sociais.

Nessa perspectiva, o educador reflexivo, pensa e repensa a sua ação, consciente de si mesmo, capaz de se avaliar, de verificar o grau de adequação da sua prática com a real necessidade de aprendizagem dos educandos. Com efeito, da sua ação decorre uma orientação, pois, a todo momento, estará fazendo escolhas que tornará o seu fazer educativo fundamentado e coerente com a concepção de educação que orienta a sua prática social.

Diante dessa constatação Pimenta (1996) e Nóvoa (1995 a) propõe a formação docente em três dimensões: pessoal, profissional e organizacional. A primeira, refere-se a produzir a vida do professor articulando os processos de auto-formação e a troca de experiências e saberes docente; a segunda, diz respeito a produzir a profissão docente por meio da relação dos saberes da experiência com os saberes da educação e da pedagogia. A última dimensão busca produzir a escola concebendo-a como um ambiente educativo, onde o trabalho e a formação fazem parte do próprio trabalho pedagógico que se realiza.

Percebe-se então que o processo de ensino e aprendizagem é fundamental para o direcionamento do trabalho do professor, ou seja, a intenção deliberada para a qual dirige os seus esforços. Na relação pedagógica estabelecida na realidade em que estão inseridos professor e

aluno é que se constrói a sua forma de ser, pensar e agir, e também são suscitadas as novas formas de pensamento e ação. Nesse processo, o que define o trabalho do professor e aluno é a busca constante do conhecimento e da relação deste com a realidade que pode ser transformada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.** Campinas SP: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia "o cotidiano do professor"**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

GHEDIN, Evandro. **"Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica"**. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez.

GUARNIERI, Maria Regina. **Aprendendo a ensinar o caminho nada suave da docência.** Campinas SP: Autores Associados, 2000.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola Pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos.** 12. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

Parâmetros Curriculares Nacionais: **introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A secretaria, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do Senso Comum a Consciência Filosófica.** 12. ed. Campinas SP: Autores Associados, 1996.

_____. **Escola e Democracia.** 29. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. **Valores em educação.** 3. ed. Petrópolis SP: Vozes, 1995.



RESENHAS

A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL

(Istvan Mészáros)

Denise Bessa Leda*

O livro **A educação para além do capital** é a mais recente obra do filósofo húngaro Istvan Mészáros, lançada recentemente no Brasil, pela editora Boitempo. Foi escrito, originalmente, para a conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, em 2004 e trata-se de um trabalho de inestimável valor para a análise da submissão da educação aos valores da sociedade de mercado.

Recentemente o jornal Estado de Minas (25.09.2005) publicou matéria intitulada “Explosão no ensino superior” onde relata que, entre janeiro e agosto deste ano, o governo Lula autorizou a criação de 290 instituições de ensino superior, destas 273 (94%) são instituições privadas. Esse número é superior ao que foi criado por seu antecessor, em igual período e a matéria também registra que, no Brasil, tem-se uma proporção de uma universidade pública para dez instituições privadas.

Diante dessa realidade, as reflexões de Mészáros soam como uma grande provocação para a luta contra a ofensiva neoliberal de mercantilização da educação.

Considero importante ressaltar, de início, o tom contundente que o autor dá às palavras: **incorrigível, irreformável e incontestável**, para se referir à lógica do capital e, com isso, ele põe por terra a falácia das medidas reformistas nos limites impostos por tal ordem.

Uma outra importante sinalização diz respeito às transformações sofridas, ao longo da história, pelos mecanismos de internalização da lógica do capital. Para tal, Mészáros analisa os primórdios do capitalismo e critica, dentre outros aspectos, o pensamento do liberal John Locke, para quem as justificativas de brutalidade e autoritarismo em relação aos pobres justificam-se para combater a ociosidade e fomentar o trabalho.

* Mestre em educação pela UFMA, professora titular do departamento de Psicologia da UFMA, doutoranda em Psicologia Social pela UERJ.

O que Mészáros desnuda é que o recurso à violência foi, pouco a pouco, abandonado por formas de conformidade ou “consenso”, com uma grande parcela de contribuição da educação formal e de todas as outras práticas educacionais. As causas de tal transformação, ele ressalta, não se deveu a “considerações humanitárias, embora tenham sido freqüentemente racionalizadas em tais termos, mas porque uma gestão dura e inflexível revelou-se um desperdício econômico”.

Na busca do “consenso”, a construção de subjetividades em sintonia com as determinações fundamentais do capital é um suporte de manutenção e perpetuação da lógica mistificadora do capital. Para tal enquadre, cabem desde os meios de comunicação de massa, com seus programas e publicidades, as imposições advindas dos organismos internacionais e as políticas públicas construídas em conformidade com tais determinações. Em todos os casos, o princípio da violência de adequação à ordem é preservado e o que se modifica são as formas de aplicá-lo.

Desse modo, o desmonte do sistema capitalista deve, necessariamente, passar por “uma mudança radical no modo de internalização”, o que inclui os meios formais e informais responsáveis pela inculcação. Nesse percurso, Mészáros enfatiza a importância de se considerar a possibilidade do espaço escolar como potencializador de uma contraconsciência, o que significa, no final das contas, “transformar a ‘formidável prisão’ num lugar de emancipação e de realização genuína”.

Para o autor, “o conceito *para além do capital* é inerentemente concreto. Ele tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que *sustente concretamente a si própria*, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo”. Assim, no necessário processo de superação, a tarefa a ser enfrentada se estende para além da simples negação do sistema capitalista.

Nessa perspectiva, é importante tornar real a articulação entre universalização do trabalho e universalização da educação. Esses princípios devem ser vistos como interdependentes e sua articulação deve ser condição *sine qua non* da luta emancipatória.

Em uma análise nua e crua da realidade vigente e a confirmando com dados do Relatório sobre o Desenvolvimento Humano da

ONU, Mészáros expõe as estatísticas da desigualdade social no mundo e incita seus leitores, a saírem da contemplação a tais números. Diante dos dados, Mészáros apresenta com clareza e ênfase que o processo de superação da ordem capitalista é tarefa para agora, “não há motivo para esperar a chegada de um 'período favorável', num futuro indefinido”. Mais adiante, confirmando essa urgência, ele afirma: “O êxito estratégico é impensável sem a realização das tarefas imediatas. Na verdade, a própria estrutura estratégica é a síntese global de inúmeras tarefas imediatas, sempre renovadas e expandidas, e desafios”.

Percebe-se nessa obra, em relação, por exemplo, ao enunciado em “Marx: a teoria da alienação”, de 1970, um Mészáros mais propositivo. Retomando a importância da educação, reforça a necessidade de se ter uma efetiva intervenção nesse meio, com a finalidade de romper o círculo de desperdício e escassez próprio ao capitalismo.

Nas palavras de Istvan Mészáros: “[...] é completamente inconcebível sustentar a validade atemporal e a permanência de qualquer coisa criada historicamente”, o que se aplica à educação mercantilizada hoje hegemônica, e remete à necessidade de desconstrução do alicerce ideológico da lógica do capital.

FREUD NO “DIVÃ” DO CÁRCERE: GRAMSCI ANALISA A PSICANÁLISE

Erasmus Miessa Ruiz¹

Joaquim Ribeiro Filho²

Gramsci psicanalista

A obra do italiano Antonio Gramsci é tradicionalmente estudada a partir de suas contribuições para a Filosofia, a História, as Ciências Sociais e a Pedagogia. Daí a utilidade do livro *Freud no “divã” do cárcere: Gramsci analisa a psicanálise*, de Erasmo Miessa Ruiz. Trata-se de uma obra que apresenta uma talvez inédita possibilidade de diálogo entre a Psicologia e a obra de Gramsci, a partir da concepção de indivíduo, ou antes, da construção/evolução desta concepção, que aparece nos escritos do revolucionário pensador.

Como o título sugere, o livro relaciona o pensamento de Gramsci e a Psicanálise, explorando os diversos paralelos entre esses dois pensamentos aparentemente tão conflitantes. O ineditismo do livro está no fato de que ele se detém nos tópicos psicológicos da obra de Gramsci, cujos únicos aspectos destacados até então pelos estudiosos eram os políticos e sociológicos.

O ponto de partida da reflexão de Ruiz é “em que sentido a concepção de homem exposta em “Concepção Dialética da História” funcionaria como contraponto crítico às concepções de homem na psicologia” (Ruiz, 1998, p. 3). Segundo Ruiz, a utilidade da concepção gramsciana de indivíduo para a psicologia reside no fato de que Gramsci entende o homem como um processo resultante das escolhas que são feitas ao longo da vida diante das situações concretas que são postas independentemente da vontade do indivíduo. Portanto, cada homem é único. É nesse ponto que começa o diálogo com a

¹ Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

² Especialista do Projeto Jovem Cidadão. Graduado em Filosofia pela UFMA em 2004.

Psicologia. A conclusão de que cada homem é único "não pode nos levar a uma compreensão errônea de que a individualidade humana é restrita a si mesma" (Id., p. 18), ou seja, não pode, como o faz a Psicologia, "restringir o homem à sua própria individualidade" (Ibid.) concepção essa que, levada ao extremo, acaba entendendo a sociedade como "mero agregado de indivíduos" (Ibid.). A Psicologia foi avaliada por muitos marxistas como sendo uma ciência burguesa, ou ainda, como um método de análise clínica que acaba desconsiderando as condições concretas de existência dos indivíduos, limitando-as a "problemas familiares, de relacionamento ou de uma crise particular e masturbatória do indivíduo consigo mesmo" (Id., p. 19).

Ao contrário, para Gramsci, o indivíduo não pode ser reduzido à sua individualidade, pois no indivíduo se opera a associação entre ele mesmo, os outros homens e a natureza. Gramsci quer dizer que "a nossa individualidade pressupõe a existência de outros homens" (Ibid.), existência essa que arbitra também a relação do indivíduo com a natureza, pois o homem não se relaciona com a natureza mediante a animalidade, mas exatamente intervindo nela mediante técnicas elaboradas e a nós legadas por outros homens. Assim, Ruiz assevera: "o *trabalho humano*, categoria historicamente construída, é o elo principal de mediação com a natureza e com os outros homens" (Id., p. 21). A individualidade é entendida então como "o conjunto particularizado das relações sociais" (Ibid.) construídas pelo homem ao longo da história mediante o trabalho. Dessas relações definimos o que somos. Como "elemento produto/produtor da história" (Id., p. 23), o homem será também responsável pela transmissão/ressignificação dessas relações, constituindo-se então como um "devenir" (Ibid.), isto é, um vir-a-ser, um devir, um ser em eterna transformação.

A Psicologia, enquanto ciência, busca postular proposições gerais. Assim, a sua concepção de indivíduo é genérica demais para contemplar:

a diversidade dos vários tipos humanos, pois como nos ensina Gramsci, a "natureza humana" não poderá ser encontrada em nenhum homem específico, mas sim no seu devenir histórico. Se existir uma natureza humana, ela consiste neste processo de constante transformação (Id., p. 24).

Segundo Ruiz, esta é a maior contribuição de Gramsci à Psicologia. Ao afirmar que a personalidade humana é fruto das relações sociais, Gramsci vai de encontro à obsessão da Psicologia pela generalização, libertando assim o homem da obrigatoriedade de se enquadrar, para ser considerado “normal”, em certos padrões estabelecidos como aceitáveis.

Ruiz trabalha ainda alguns tópicos da obra gramsciana importantes para a psicologia, como a questão do “nexo psicofísico” e a evolução do conceito de instinto ao longo da evolução do pensamento de Gramsci.

Mais adiante ficamos sabendo como surge o interesse de Gramsci pela Psicanálise: sua companheira, Giulia, apresenta um quadro de distúrbios mentais que a leva a procurar tratamento psicanalítico. Gramsci está preso e é pela correspondência que troca com Tania, irmã de Giulia, que ele fica sabendo dos problemas de sua companheira e faz suas reflexões acerca da Psicanálise. E é pelo exame das cartas do prisioneiro comunista, que Ruiz nos apresenta essas reflexões que, se por um lado carecem de um conhecimento teórico aprofundado da Psicanálise e de seus métodos, por outro lado é marcada por uma intensa agudez nas suas observações acerca daquela nova terapia proposta por Sigmund Freud. Mesmo sem ser um estudioso do tema, e por vezes se posicionando contra a Psicanálise, Gramsci chega a conclusões muito parecidas com as de Freud, principalmente no que diz respeito à concepção de indivíduo.

Mesmo sem ter lido Freud, vemos, neste livro, que Gramsci, assim como Freud, vê no indivíduo o resultado do embate entre o que queremos e o que a sociedade espera de nós. “*O choque entre coerção e instinto*. É este conflito que aproxima e afasta Antonio Gramsci da concepção de homem e Cultura de Sigmund Freud” (Id., p. 56, grifo do autor). Sem dúvida, esse é um livro indispensável tanto para quem se interessa por questões sociais como para quem se preocupa em desvendar os mistérios da alma humana.

BEM-VINDO AO DESERTO DO REAL: **cinco ensaios sobre o 11 de setembro e datas relacionadas***

Slavoj Zizek

Lúcia Maria Carvalho dos Santos**

Revisitando a história da humanidade, constata-se que o homem sempre viveu em busca de novas conquistas, desde a organização social primitiva até os dias atuais. Na contemporaneidade para atingir esse objetivo ele não mede esforços, muitas vezes ferindo valores éticos e morais construído historicamente, objetivando apenas satisfazer interesses individuais.

No mundo capitalista esse sentimento primitivo de pura necessidade de dominar a natureza para melhorar as condições de sobrevivência da coletividade, cede lugar a uma necessidade cada vez maior dos países desenvolvidos em dominarem os países ditos subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, transformando-os em suas colônias. Desse modo, como consequência dessa política observa-se o aumento das desigualdades sociais, da miséria e principalmente da violência.

Para melhor compreender como se desencadeia esse processo de dominação ideológica e a substituição da luta de classes pela satisfação do desejo individual, foi lançado em 2003, uma obra que poderia ser analisada, do ponto de vista simplista, como sendo 05(cinco) ensaios sobre o episódio de 11 de Setembro de 2001 e datas relacionadas. **Bem - Vindo ao Deserto Real!** Do filósofo esloveno **SLAVOJ ZIZEK**, considerado como um dos mais conceituados intelectuais no cenário do pensamento político contemporâneo.

O autor utiliza como provocação o seguinte questionamento: “Com essa esquerda quem precisa de Direita?” para comentar a

* ZIZEK, Slavoj. [Tradução Paulo Cezar Castanheira] São Paulo: Boitempo Editorial, 2003 (Coleção Estado de Sítio).

** Graduada em Pedagogia pela UFMA, especialista do PJC - Formação, pesquisadora da rede nacional de pesquisadores HISTEDBR, GT Maranhão.

atuação da esquerda no período que precedeu ao episódio de 11 de Setembro. Segundo Zizek a atuação dessa classe política contribuiu para que a ideologia hegemônica se utilizasse desse acontecimento trágico como mote para polarização do globo, ou seja, dividir os países do mundo em dois blocos os que apóiam e os que não apóiam a guerra contra o terrorismo.

Ao trabalhar a temática, o autor traça seu percurso se movimentando em uma dinâmica onde relaciona áreas do conhecimento como psicanálise, teoria social, análise cinematográfica e política, buscando entre outras coisas diagnosticar os sintomas da sociabilidade contemporânea e ao mesmo tempo desvendar as articulações que existem entre a tragédia de 11 de Setembro e os fatos que estão acontecendo nos tempos atuais, tempos estes onde a busca desenfreada pela realidade objetiva é um fato que esconde por trás das aparências uma falsa busca, com afirma o autor, “O estratagema definitivo para evitar o confronto com o REAL.”

Em oposição ao século XIX, que gestou projetos, ideais utópicos e planos para o futuro, o século XX, se caracterizou de acordo com Zizek pela experimentação “direta do REAL em oposição à realidade social diária e a paixão pelo Real”. Ele advoga que a realidade virtual simplesmente generaliza esse processo de oferecer um produto esvaziado de sua substância, do núcleo duro e resistente do Real, é o sexo virtual, do sexo sem sexo, do café sem cafeína, da cerveja sem álcool, da guerra sem guerra, da política sem política, do multiculturalismo tolerante dos dias atuais e etc.

O autor segue sua análise afirmando que no final desse processo de virtualização as pessoas começam a sentir a própria realidade Real, como uma entidade virtual a exemplo da imagem dos aviões atingindo o **WORLD TRADE CENTER** nos **USA**, todos olhavam como se fossem mais um filme hollywoodiano.

Essa obra Bem-Vindo ao Deserto do Real! É uma leitura que ao mesmo tempo densa e instigante que leva o leitor a analisar como a concepção capitalista utiliza a fragmentação como modo de ser do real, um real onde, como diria a filósofa **Marilena Chauí**, “vendem-se imagens as quais por serem efêmeras precisam ser continuamente substituídas”.