

ISSN 1413-0963

# interMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL

NÚMERO 25

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



EDUCAÇÃO E POLÍTICAS SOCIAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL

Manoel Catarino Paes - Peró  
Reitor

Amaury de Souza  
Vice-reitor

Antônio Carlos do Nascimento Osório  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Luiz Carlos de Mesquita  
Diretor do Centro de Ciências Humanas e Sociais

*interMeio*

REVISTA DO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7617  
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

#### CÂMARA EDITORIAL

Prof.ª Dr.ª ALDA MARIA DO NASCIMENTO OSÓRIO  
Prof. Dr. DAVID V - E TAURO  
Prof.ª Dr.ª FABIANY DE CÁSSIA TAVARES SILVA - PRESIDENTE  
Prof. Dr. LUIZ CARLOS PAIS  
Prof.ª Dr.ª MARIA EMILIA BORGES DANIEL  
Prof.ª Dr.ª MONICA DE CARVALHO MAGALHÃES KASSAR  
Prof.ª Dr.ª SONIA DA CUNHA URT

#### CONSELHO CIENTÍFICO

Prof.ª Dr.ª ALDA JUNQUEIRA MARIN - PUC/SP  
Prof. Dr. ANTONIO CARLOS AMORIM - UNICAMP  
Prof.ª Dr.ª GIZELE DE SOUZA - UFPR  
Prof. Dr. MIGUEL CHACON - UNESP Marília  
Prof.ª Dr.ª VERA MARIA VIDAL PERONI - UFRGS  
Prof.ª Dr.ª REGINA TEREZA CESTARI DE OLIVEIRA - UCDB  
Prof.ª Dr.ª SORAIA NAPOLEÃO FREITAS - UFSM  
Prof.ª Dr.ª YOSHIE LEITE USSAMI FERRARI - UNESP/PP  
Prof. Dr. RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO - UFPA

#### PARECERISTAS INTERNACIONAIS

Prof.ª Dr.ª NATÉRCIA ALVES PACHECO  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto/PT  
Prof.ª Dr.ª MARIÉTTE DE HAAN  
Utrecht University - Faculty of Social Sciences Langeveld - Institute for the Study of Education and  
Development in Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands (Holanda)  
Prof.ª Dr.ª PILAR LACASA - Universidad de Alcalá de Henares - UAH - Facultad de Documentación, Aulario  
María de Guzmán, Madrid (Espanha).

# SUMÁRIO

DOSSIÊ

## EDUCAÇÃO E POLÍTICAS SOCIAIS

O PODER PÚBLICO E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 53/2006 - FUNDEB Magna França	8
A TRAJETÓRIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL (1985 - 2001) Jcsiane Carolina Soares Ramos do Amaral	22
A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CAMPO GRANDE - MS (1996-2004) Nesdete Mesquita Corrêa	40
EDUCAÇÃO SUPERIOR E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL: O CASO DA UREMG (1948-1969) Maria das Graças M. Ribeiro	52
AS RELAÇÕES ENTRE OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO E OS MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR Ângelo Ricardo de Souza	66
ANÁLISE DE AÇÕES DE UM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL Rosângela Gavioli Prieto	84
LINHA DE PESQUISA ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMS: TRAJETÓRIA E PRODUÇÃO CIENTÍFICA Sonia Maria Borges de Oliveira	96
<b>ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA</b>	
GOFFMAN, DISCÍPULO DE MEAD? Paulo Vinicius Baptista da Silva	116
EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO Dulce Regina dos Santos Pedrossian	134
RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA	153

Editora Científica Responsável  
Fabiany de Cássia Tavares Silva  
Doutora em Educação: História, Política, Sociedade – PUC/SP  
fabiany@uol.com.br

A revisão lingüística e ortográfica é de  
responsabilidade dos autores

Os abstracts são de responsabilidade  
do Prof. Dr. David V- E Tauro

Foto da Capa:  
Willy Ronis - Ecole maternelle, Ménilmontant, 1948  
Images murales - Affiches photo N&B  
40x50 cm

Impressão e Acabamento  
Editora UFMS

Tiragem  
1000 Exemplares

InterMeio tem seus artigos indexados na:

BBE Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)  
IBICT Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTA INTERMEIO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CCHS/UFMS  
Cidade Universitária - Caixa Postal 549  
Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS  
www.propp.ufms.br/poseduc/revistas  
e-mail: intermeio\_ppgedu@nin.ufms.br  
Fone: (67) 3345-7616 - 3345-7618

Revista publicada com recursos da



FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
COORDENADORIA DE BIBLIOTECA CENTRAL/UFMS

Intermeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação /  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995) – Campo  
Grande, MS : A Universidade, 1995 –  
v. : il. ; 23 cm.

Semestral  
Subtítulo anterior: revista do Mestrado em Educação.  
ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do  
Sul.

CDD (20) – 378.005

## APRESENTAÇÃO

A edição do número 25, do volume 13, da Revista *INTERMEIO* é uma reafirmação da importância que as publicações acadêmicas assumem no contexto da pesquisa científica. Esse número é fruto do esforço da Linha de Pesquisa Estado e Políticas Públicas vinculada ao Programa Pós-Graduação em Educação.

O presente número apresenta nove artigos, destes sete compondo o Dossiê e dois artigos de demanda contínua, de pesquisadores do cenário nacional. Abrindo a sessão específica do Dossiê temos o artigo de **Magna França**, que trata da política de financiamento da Educação Básica, especificamente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Em seguida **Josiane Carolina do Amaral** coloca em foco, utilizando uma abordagem qualitativa, a trajetória da gestão democrática da educação na rede estadual do Rio Grande do Sul, no período compreendido entre 1985-2001. Já **Nesdete Corrêa** investiga como o município de Campo Grande (MS), no período de 1996-2004, se organizou para atender às diretrizes emanadas pela política nacional em relação à Educação Especial. Utilizando uma abordagem histórica, **Maria das Graças Ribeiro**, procura examinar o modo como foram implementados os acordos de cooperação financeira Brasil e Estados Unidos, na Universidade Rural de Minas Gerais (UREMG), entre 1949 e 1969. Na seqüência temos o artigo que trata das relações entre os resultados da avaliação escolar e os tipos de gestão escolar, de autoria de **Ângelo Ricardo de Souza**. Voltamos novamente à temática da Educação Especial, em um artigo de **Rosângela Gavioli Prieto**, no qual elabora uma análise das ações desenvolvidas por um sistema municipal de ensino para formação de professores. Fechando a sessão Dossiê apresentamos o artigo de **Sonia Maria B. de Oliveira**, que efetua um balanço da trajetória e produção da Linha de Pesquisa Estado e Políticas Públicas de nosso Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS.

Na sessão Artigos de Demanda Contínua, trazemos dois trabalhos. O primeiro, de autoria de **Paulo Vinícius B. da Silva**, analisa as relações entre os conceitos de dois autores dos interacionismo simbólico George Herbert Mead e Erving Goffman. O artigo Educação e Emancipação, de autoria de **Dulce Regina dos S. Pedrossian**, trabalha com os conceitos de democracia, filosofia, formação cultural e emancipação, a partir das contribuições de Theodor W. Adorno.

Por último esse número da Revista, apresenta os Resumos de Dissertações defendidas no período janeiro à maio de 2006.

Por fim, o leitor apreciará, em função dos seus interesses, as contribuições agora disponibilizadas e, seguramente, se beneficiará dos esforços empreendidos pelos seus respectivos autores e do diálogo crítico que, a partir de agora, poderá vir a estabelecer com eles.

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva  
Presidente da Câmara Editorial

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS

DOSSIÊ

EDUCAÇÃO E  
POLÍTICAS SOCIAIS

# O PODER PÚBLICO E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 53/2006 – FUNDEB

## STATE POWER AND THE FINANCING OF FUNDAMENTAL EDUCATION: THE CONSTITUTIONAL AMENDMENT Nº 53/2006 – FUNDEB

Magna França\*

### RESUMO

Este artigo aborda a temática da política de financiamento da educação básica, pelo eixo da descentralização financeira expressa pelos Programas do poder público, especificamente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), aprovado pela Emenda Constitucional Nº. 53/2006. O trabalho encerra uma análise descritiva sobre os princípios, normas e legislação do FUNDEF e FUNDEB. Utilizou-se dos procedimentos relacionados à pesquisa bibliográfica e análise documental, principalmente, no desenvolvimento de uma análise interpretativa da citada Emenda, a qual traz inovações no seu atendimento: expansão para toda a educação básica; aumento de 15% (FUNDEF) para 20% da arrecadação dos impostos; a inclusão de novos impostos, estendeu o pagamento da complementação salarial a todos os educadores e trabalhadores em educação; e vetou, a União, de usar os recursos da fonte salário-educação como complementação de recursos para os municípios carentes, dentre outras vantagens. Porém, a legislação citada demonstra a centralização das políticas, pois o financiamento não atende às diversidades regionais, não havendo soluções distintas, para os diferentes níveis de ensino. O FUNDEB, pode, ainda, ser considerado insuficiente para tratar com a totalidade dos problemas da educação e o seu financiamento, pois, têm como causa uma demanda enorme a ser atingida, considerando o pouco acréscimo dos recursos, se comparado com os do FUNDEF.

### PALAVRAS-CHAVE:

Financiamento, Fundo Público, FUNDEB.

### ABSTRACT

This article deals with the policy financing of fundamental education with the focus on financial decentralization expressed in public policy programs, specifically, the Fund for the Maintenance and Development of Fundamental Education and the Valorization of Professionals of Education [FUNDEB], approved by the Constitutional Amendment Nº 53/2006. The text is a descriptive analysis of the principles, norms and legislation of the FUNDEF and the FUNDEB. Procedures of bibliographical research and documental analysis were undertaken principally in the development of an interpretive analysis of the said Amendment bearing innovations in its dealings: total expansion of fundamental education, a raise from 15% to 20% of the share of taxes collected; inclusion of new taxes, extension of salary complements to all educators and workers in education, and the veto on the Union's use of the education-salary resources for the complementation of needy municipalities, among other advantages. However, the cited legislation portrayed centralization of policies, in that the financing does not attend the needs of regional diversities, lacking distinct solutions for the different levels of schooling. The FUNDEB can also be considered insufficient regarding the treatment of the problems of education as a whole and its finances, for the cause is the enormous demand to be met considering the petty raise in the resources, compared with the FUNDEF.

### KEY WORDS:

Financing Fundamental Education, Public Funds, FUNDEB.

\* Professora Doutora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação Em Educação/CCSA/UFRN

Para atender aos novos desafios do desenvolvimento social, ao longo das últimas décadas, os sistemas educacionais, em muitos países foram objetos de sucessivas e variadas reformas, as quais lhes foram atribuídas o título de políticas de Estado.

A focalização dessas reformas educacionais priorizou a oferta e a definição de políticas voltadas para a formação docente, diretrizes curriculares, sistema de avaliação institucional e escolar e programas inovadores de gestão e financiamento do ensino. O papel da demanda foi considerável em algumas etapas iniciais do processo de mudança. Portanto, dos traços mais inovadores das tendências atuais dessa reforma está o papel ativo atribuído à demanda social, incluindo, no atual contexto, a universalização do ensino básico e o seu financiamento. Essa tendência se expressa mediante dois tipos de ações diferentes: por um lado, medidas e programas destinados a imprimir maior poder de decisão aos usuários do sistema educacional (gestores, professores, pais e alunos), por meio de mecanismos específicos (recursos, descentralização e autonomia, avaliação institucional e escolar, privatização e focalização de ações); por outro lado, programas destinados à melhoria da qualidade da demanda em educação, proporcionando avanços no processo de ensino da educação básica.

Os esforços realizados para aumentar o impacto quantitativo do sistema educacional foram consideráveis. Contudo, nos países onde a expansão quantitativa obteve êxito constatam, hoje, que os resultados alcançados não são proporcionais aos esforços empreendidos tanto pelos governos como pelas famílias: taxas de repetência muito elevadas ou resultados de aprendizagem insatisfatórios indicam que, mesmo para resolver os problemas quantitativos, é necessário mudar a qualidade da aprendizagem.

A falta de recursos financeiros foi um dos argumentos mais frequentemente citados para explicar os resultados limitados da ação educacional. Não há dúvida de que, na maioria dos países, os recursos destinados à educação são escassos e, além disso, sujeitos às variações constantes em razão da instabilidade política e econômica. Contudo, as comparações internacionais e, em particular a brasileira, indicam que, mesmo nos casos em que havia recursos financeiros, os resultados da educação foram igualmente insatisfatórios.

A questão do financiamento da educação básica merece uma análise da política que a norteia, como também da necessidade de continuar dotando de recursos suplementares o sistema existente. Assim sendo, este trabalho está direcionado a uma breve reflexão sobre o novo programa de financiamento da educação básica e

valorização dos profissionais da educação, recém-aprovado pelo Senado federal, pela Emenda Constitucional Nº. 53/2006, por entender que o mesmo traz uma configuração diferenciada do FUNDEF. Este último é um programa que está em vigor desde 1998, atendendo, tão somente, o ensino fundamental.

Analisaram-se, pois, os documentos federais norteadores das diretrizes sobre o financiamento e a descentralização financeira, aqueles subjacentes aos Fundos, resultados de pesquisas que pontuam o FUNDEF e artigos de autores sobre o FUNDEF. Analisou-se, especificamente, a Emenda Constitucional Nº. 53/2006, suas concepções e princípios tecendo comentários e considerações sobre as vantagens de se ter uma legislação voltada para o atendimento de toda a educação básica.

## Os recursos e as diretrizes para os sistemas

Os sistemas educacionais diferenciam-se, ainda, em suas necessidades em matéria de financiamento. O crescimento demográfico e o desenvolvimento da escolarização explicam o aumento das necessidades financeiras dos sistemas associados ao número crescente de alunos e de professores e à melhoria das condições de aprendizagem.

As necessidades de acolher alunos nos estabelecimentos escolares estão ligadas, princípio, às evoluções demográficas. Se a população de crianças com menos de 15 anos diminuiu nos países desenvolvidos ao longo dos últimos quinze anos, ela cresceu fortemente nos países em desenvolvimento. As conseqüências dessas tendências demográficas sobre a capacidade de acolhimento dos sistemas educacionais agravaram-se com o desenvolvimento da escolarização. Em 20 anos, as taxas de escolarização em todos os níveis de ensino e em todas as regiões do mundo cresceram, provocando aumento dos efetivos dos alunos superiores às evoluções demográficas, com exceção, apenas, do ensino fundamental. As estatísticas, apenas, refletem as variações no tamanho da população e nas taxas de repetência. Pode-se esperar que ocorra o mesmo quando os ensinos pré-escolar, fundamental e médio estiverem generalizados (atendimento para fins de financiamento), nos países em desenvolvimento, em particular no Brasil (PÉANO, 2005, p. 67).

Os países em desenvolvimento, que precisam gerir fortes evoluções dos efetivos de alunos, são justamente os que vêm enfrentando dificuldades econômicas e financeiras nas últimas décadas.

A continuidade da recessão econômica, o déficit da balança de pagamentos e ainda a dificuldade de saldar a dívida externa desencadearam uma crise da dívida

que eclodiu no fim da década de 1980, expandindo-se para a de 1990, obrigando vários países em desenvolvimento a recorrer a empréstimos externos e a programas de ajuste estrutural.

O recurso originário de ajuda externa (organismos internacionais, ongs e empresas) poderá ser necessário para os países e ou estados com mais dificuldades e cujos recursos nacionais são insuficientes para financiar os sistemas educacionais. Essa forma de ajuda, porém, não deve estar atrelada a condicionantes que implicam determinações pedagógicas e diretrizes técnicas, mas sim à origem da integração de projetos realizados no âmbito das políticas nacionais de desenvolvimento educacional respeitando as peculiaridades regionais.

Ocorre, no Brasil, processo semelhante. A partir de 1996, realiza-se a reforma do Estado e automaticamente nas áreas em que o país precisaria de descentralizar suas funções, passando a ser um órgão articular de políticas e não mais um executor.

Embora o setor educacional, especificamente, o ensino fundamental tenha sido preservado das conseqüências negativas dos cortes financeiros, esses sofreram mudanças, em um contexto de restrição orçamentária, concorrendo com outros setores sensíveis aos gastos públicos, como a saúde e a seguridade social.

Implementaram-se planos e programas de descentralização administrativa e financeira com vistas à maior autonomia dos estabelecimentos e à melhoria dos sistemas, devendo, igualmente, ajudar a aumentar a eficácia dos gastos com educação.

A descentralização, assim como a autonomia dos estabelecimentos, traduz uma melhor adequação dos gastos destinados à educação, às necessidades e ao reforço dos estabelecimentos de ensino, para se obter uma gestão escolar com qualidade. Essas medidas supõem um enquadramento normativo e jurídico, uma clara definição das responsabilidades, bem como o controle dos recursos e dos gastos a fim de evitar os problemas de corrupção e desvio dos recursos públicos.

Aprimorar a eficácia interna da educação e reduzir as taxas de repetência e de abandono, também ajuda a aumentar a pertinência e a eficácia dos gastos de educação. Reduzir as taxas de repetência significa limitar o número total de vagas necessárias nas escolas. Diminuir as taxas de abandono escolar permite ampliar o número de alunos escolarizados, aumentando a duração da escolarização. A melhoria da eficácia interna do sistema educacional aumenta a eficácia dos recursos aplicados, mas pode levar a um crescimento do efetivo de alunos e, portanto, das necessidades de financiamento.

Contudo, para elevar a eficácia, é necessário promover ações que permitam atingir esse objetivo. Entre elas, considera-se como a mais eficaz aquela que



disponibiliza condições ao sistema de gerir seus próprios recursos. Para otimizar a qualidade e a eficácia, é preciso também dispor de recursos suplementares de instituições ou da própria comunidade, pois o seu envolvimento pode limitar os custos de construção e de manutenção.

Alguns países, dentre eles o Brasil, utilizaram-se de novas formas de redistribuição de recursos com o propósito de conceder autonomia aos sistemas educacionais dos estados e municípios, que, desde o período da reforma (a partir de 1995), continua em vigor até meados deste século, oportunizando os órgãos federais a dinamizarem alguns programas, no sentido de ampliação da oferta para as três modalidades de ensino da educação básica.

## O Poder público no financiamento da educação básica

Em geral, há um amplo reconhecimento de que o Estado tem uma obrigação como “promotor” e “equalizador” das oportunidades em matéria de educação. Mediante o financiamento e a destinação de recursos públicos o Estado deve procurar oferecer os serviços mais “públicos” em termos econômicos, de maneira a otimizar os benefícios sociais decorrentes (PÉANO, 2005).

Desde os anos de 1980, em diversas partes do mundo, as instâncias decisórias foram aderindo progressivamente à idéia de que os métodos tradicionais de financiamento e de gestão da educação não se prestavam a oferecer uma educação fundamental da mesma qualidade para todas as crianças. Eram necessárias mudanças radicais e urgentes.

Nessa perspectiva, o papel dos poderes públicos incluindo as autoridades locais e regionais, no financiamento da educação continua sendo relevante, mesmo em um contexto de descentralização e de restrições financeiras. A regulação da oferta e da demanda em matéria de ensino, assim como as decisões relativas ao equilíbrio entre equidade e eficácia, ou entre quantidade e qualidade, ainda são da alçada dos poderes públicos, em particular, dos ministérios da educação, na América Latina.

Três funções continuam sendo de responsabilidade dos poderes públicos, qualquer que seja o contexto, conforme esclarece Péano (2005, p. 73-4):

- A formulação de um arcabouço legislativo nacional para as questões relacionadas à educação, ao controle de sua aplicação real e à avaliação de seu impacto;
- A provisão de recursos reais para a educação (que são indispensáveis para qualquer tipo ou nível de educação), compreendendo as subvenções diretas ou

indiretas aos estabelecimentos privados, às instituições de ensino superior e à formação contínua;

- A gestão dos sistemas educacionais, garantindo a disponibilidade de um número suficiente de escolas, de professores, de manuais, de material pedagógico, de mobiliário, etc. Mesmo em um contexto de descentralização, cabe aos poderes públicos, seja no âmbito nacional, regional ou local, fixar a margem de autonomia atribuída aos níveis inferiores da administração, às coletividades locais ou aos próprios estabelecimentos.

A necessidade da existência de mecanismos reguladores no nível central impõe-se, cada vez mais, em um contexto de descentralização para atenuar as disparidades entre as zonas urbanas e rurais, como também entre as cidades e comunidades. Uma das formas que pode assumir esses mecanismos é a da devolução do poder de decisões, mediante a qual os poderes públicos, em nível subnacional, tornam-se os principais responsáveis pela oferta da educação e dispõem da prerrogativa de arrecadar receitas, redistribuí-las e aplicá-las. Um exemplo é a China que, hoje, é detentora de uma economia avançada. Isso não acontece no Brasil, onde a maioria dos Estados e respectivos municípios não detêm uma arrecadação própria para a manutenção de seus sistemas de ensino.

Uma outra forma de descentralização consiste em desconcentrar a tomada de decisões: implicaria a transferência da autoridade a graus inferiores dentro dos organismos dirigentes centrais ou de alto nível. A reforma descentralizadora do Chile é um exemplo disso, em que o governo central continua sendo a principal fonte de financiamento público da educação fundamental e média, ou seja, cerca de 90% do total dos fundos, em 1990, fora destinados ao ensino público. Porém, semelhante ao Brasil, as secretarias estaduais de educação e prefeituras recebem, ao mesmo tempo, subvenções concedidas pelo governo central com base nas matrículas registradas e fundos provenientes de novas fontes de receitas municipais.

Em outro contexto, a eficácia da descentralização depende de esforços simultâneos para construir e reforçar a estrutura administrativa em níveis inferiores e para adotar medidas que permitam o controle e a avaliação dos resultados. No Brasil, por exemplo, a delegação da responsabilidade pelo ensino fundamental para a maioria das prefeituras não é, por si só, suficiente para garantir que as escolas municipais sejam bem geridas, tampouco a alocação dos recursos esteja isenta de qualquer interferência política. Péano (2005) chama atenção para as reformas realizadas pela China e pelo Chile, informando que a descentralização também pode aprofundar as desigualdades na atribuição dos recursos destinados às escolas

das diferentes regiões, em razão das desigualdades socioeconômicas entre essas regiões.

No caso específico do Brasil, o governo central tem um papel importante a desempenhar na diversificação dos recursos destinados ao ensino, à educação básica, e ao ajuste ligado à redução, à partilha e à cobertura dos custos, como também à geração de receitas em níveis da administração. A diversificação dos fundos públicos destinados ao ensino se dá através de contribuição social (salário-educação cotas federal e estadual), sistema de taxação, a delegação de prerrogativas fiscais e financeiras, a destinação de parte do produto de certos impostos à educação, além de outras subvenções, oriundas de diferentes fontes que atendem à legislação, em vigor.

O papel do financiamento dos poderes públicos é particularmente notável na medida em que se faz necessário investir em programas que não gerem lucro, como a construção de escolas, a formação de professores e a manutenção do ensino, considerando, no caso brasileiro, a educação básica.

Não pode haver uma resposta política única para o problema do financiamento dos sistemas educacionais. O sistema de financiamento não pode ser o mesmo em todos os países em razão da diversidade de situações nacionais, dos níveis de desenvolvimento econômico, da situação dos sistemas educacionais. Pode haver também soluções distintas para os diferentes níveis de ensino.

O desenvolvimento socioeconômico deve ser a prioridade do país e dos estados. No âmbito da educação, o esforço público deve ser consagrado, antes de tudo, ao desenvolvimento e à qualidade da educação básica.

### Fundo público denominado FUNDEB: algumas reflexões

O balanço do século XX e meados dos anos 2000, no que diz respeito ao acesso à educação é um misto, ao mesmo tempo, de orgulho e de tristeza, com relação ao rendimento escolar, principalmente nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, regiões Norte e Nordeste, comprovados pelos dados estatísticos do INEP/MEC/2004. Foi, no século passado, que surgiu, na maior parte do mundo, o conceito de ensino público gratuito e obrigatório, começando, assim, a educação em massa após a Segunda Guerra Mundial. No decorrer do processo, as pesquisas mostram os números e informações relacionadas com: analfabetos e alfabetizados, demanda atendida e reprimida, qualidade dos resultados do ensino-aprendizagem, escolas eficazes, materiais didáticos, qualidade dos professores, currículos ineficazes, esses, na maioria das regiões, bastante precários.

Assinalamos que essas informações, na maioria das vezes subsidiaram as reformas educacionais da década de 1990, principalmente na gestão dos recursos públicos, como é o caso da implementação de Programas de cunho descentralizador tais como: Programa Dinheiro Direto na Escola, Merenda Escolar, Kit Tecnológico e TV Escola e o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), dentre outros em âmbito estadual e municipal.

O FUNDEF passa por reformulação, no sentido de seu total atendimento (financiamento) às modalidades de ensino passando a se chamar de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Este Fundo vem sendo debatido, desde 1999, pela bancada federal do Partido dos Trabalhadores até as argumentações e posicionamentos de educadores, União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho de Secretários de Estado da Educação (CONSED) que começaram com forte teor crítico em relação ao FUNDEF.

“Os fundos podem servir justamente para criar formas de redistribuição de recursos e para novos modelos de gestão. Assim, são potenciais alternativos para gerir melhor os recursos e não necessariamente gerar mais dinheiro” (ARELARO; GIL, 2006, p. 75).

O desafio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por um período de 14 anos, é garantir a educação básica para todos os brasileiros, representando a batalha de colocar na escola de qualidade todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos das modalidades: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Setenta e quatro anos após o lançamento do Manifesto dos Pioneiros (1932), a educação brasileira deve esse projeto ao Professor Anísio Teixeira, na perspectiva de que o seu ideal esteja inteiramente por ser cumprido. No referido documento, ele postulou um ensino de qualidade que fosse extensivo a todos os brasileiros.

Em 1932, esse Manifesto propunha um ensino obrigatório que deveria estender-se, progressivamente, até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos. Justifica, ainda, que a obrigatoriedade do ensino é mais necessária na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo da exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem, cuja formação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas.

Mais recentemente, o financiamento da educação recebe destaque, principalmente com a criação de programas sociais focalizados, que pudessem

promover a otimização de recursos, principalmente no que se refere ao ensino fundamental. Significou atender aos ditames neoliberais que prescrevem a diminuição da ação do Estado. Vários programas caracterizam-se por serem programas assistencialistas, de auxílio à pobreza, quando necessários, de modo a complementar a filantropia privada e das comunidades (DRAIBE, 1998).

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) mencionava, também, a necessidade de um Fundo para a educação.

O Plano Nacional de Educação (2001-2010) estabeleceu as diretrizes gerais para o financiamento da educação que podem ser resumidas em: vinculação de recursos, gestão de recursos por meio de fundos de natureza contábil e contas específicas, alocação de recursos segundo as necessidades e compromissos de cada sistema, expresso pelo número de matrículas, aprimoramento do regime de colaboração, transparência, desburocratização, gestão democrática e descentralização da gestão financeira, dentre outras. Dessas, diretrizes algumas foram temas de discussões e avaliação do FUNDEF para incorporação no FUNDEB.

“Com a implementação do FUNDEB espera-se que a democracia efetive o seu supremo dever e o Estado cumpra a sua suprema função que é a educação” (LIMA, 2005, p. 30).

Não há dúvidas de que políticas de financiamento têm o poder de induzir e até definir políticas sociais. O Banco Mundial e o FMI, até bem recente, existem para provar isso. Para exemplificar, citamos:

O governo federal, por meio do Fundef, fez exatamente o mesmo: “ou você (estado e município) tem aluno de ensino fundamental regular em sua rede ou fica sem recursos”. Daí a correria atrás dos alunos de 7 a 14 anos (gerando municipalização e/ou estadualização de matrículas por simples lógica financeira), daí a inclusão de crianças de 6 anos ao ensino fundamental, o abandono da educação infantil, educação de jovens e adultos e da educação especial [...] (ARELARO; GIL, 2006, p. 75-6).

Com o FUNDEB, cria-se um fundo único e geral para toda a educação básica, com índices do custo-aluno diferenciados para cada modalidade de ensino observando, também, valores diferenciados para alunos da zona rural e urbana, como acontecia com o FUNDEF.

Com a recém-aprovação do FUNDEB no Senado Federal através da Emenda Constitucional Nº. 09/2006, objeto da PEC Nº. 415, enviada ao Congresso pelo Poder Executivo, em 14 de junho de 2005, esse Fundo direciona-se para uma educação

extensiva da infância ao fim da adolescência, sendo essa uma tendência nacional, inserida, formalmente, em nossa legislação educacional. Constitui um avanço na formação da cidadania e nas condições de inserção produtiva dos indivíduos na sociedade. Abre caminhos que tornem possível o engajamento do jovem no mercado. Essa é a vontade de todos os educadores, instituições, governos e sistemas de ensino. Espera-se que esse modelo de financiamento possa ser a forma e a condição mais eficaz, pois as leis reguladoras do uso dos recursos canalizam intenções e prioridades políticas, enquanto os recursos financeiros assim aplicados as consolidam.

## Emenda Constitucional Nº.53/2006 aprova o FUNDEB

Emenda Constitucional Nº. 53, de dezembro de 2006 aprova o FUNDEB. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais.

Medida Provisória Nº. 339, de 28 de dezembro de 2006 regulamenta o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências.

O FUNDEB traz a expectativa de uma reformulação no modelo de financiamento, deixando de atender, somente, o ensino fundamental e implementando a educação básica, conforme as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010). Porém, a Emenda Constitucional Nº. 53/2006, em seu artigo 6º, faz referência ao artigo 208 da Constituição Federal que determina a obrigatoriedade do ensino fundamental e progressiva universalização do ensino médio gratuitos. Portanto, aumenta-se o recurso para a educação infantil e ensino médio, estabelece o piso salarial para os profissionais do magistério da educação básica, mas não determina a obrigatoriedade.

A proposta do FUNDEB ataca o principal problema do financiamento educacional no país: a falta de recursos. Ocorre o aumento da percentagem dos fundos para arrecadação, provenientes dos impostos de 15% para, no máximo, 20%, bem como inclui outros impostos e estipula a complementação da União, para um período de 5 anos, ou seja, no máximo 30% do total de recursos para o Distrito Federal e estados, quando o valor anual mínimo por aluno-ano não alcançar aquele definido nacionalmente. Assim, a União, com a universalização da educação básica, assumirá o repasse, isto é, a complementação de recursos, apenas mais um ano, após o término do período de validade do PNE. Essa interpretação é reforçada pelo que estabelece o parágrafo primeiro do inciso VII da citada Emenda Constitucional:

A União, os estados, o Distrito Federal e os Municípios, observados os parâmetros estabelecidos neste artigo [6º que dá nova redação ao artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias da EC Nº. 14/1996] ajustarão progressivamente, em um prazo de 5 (cinco) anos, suas contribuições ao Fundo, de forma a garantir um padrão de qualidade de ensino definido nacionalmente (BRASIL, 2006).

O inciso IV, do artigo 6º da citada Emenda veta a União a utilizar os recursos, contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei, também, estendido para a educação básica, como complementação às unidades. A complementação da União de que trata o inciso IV, conforme o prescrito na Emenda Constitucional sobre a vigência dos Fundos (recursos arrecadados com os vários impostos que comporão a caixinha do FUNDEB) será de: a) dois bilhões de reais no primeiro ano; b) dois bilhões, oitocentos e cinqüenta milhões de reais no segundo ano; c) três bilhões e setecentos milhões de reais no terceiro ano; quatro bilhões e quinhentos milhões de reais no quarto ano; no mínimo 10% do total dos recursos dos Fundos, a partir do quinto ano até o 14º ano de vigência dos Fundos não ultrapassando 30% de complementação. Portanto, o inciso VII estabelece que a proporção não inferior a 60% de cada Fundo deverá ser destinada ao pagamento dos profissionais do magistério da educação básica, em efetivo exercício.

Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, a EC Nº. 53/2006 esclarece que se deve considerar a totalidade das matrículas no ensino fundamental, e, para a educação infantil, ensino médio e educação de jovens e adultos, considerar-se-á a seguinte proporcionalidade: 1/3 (um terço) das matrículas no primeiro ano; 2/3 (dois terços) no segundo ano e sua totalidade, a partir do terceiro ano.

Para efeito de operacionalização dessa intenção de atendimento da demanda, pelo quantitativo de matrículas, em face da transferência para os Fundos de Participação do Estado e do Município, em escala gradativa, o parágrafo 3º do inciso VII, da citada Emenda, traz, também, uma projeção, que será alcançada, nos primeiros quatro anos de vigência dos Fundos, respaldada nos artigos da Constituição Federal de 1988: impostos e transferências constantes do artigo 155, inciso II - Impostos sobre Circulação de Mercadorias (ICMS) e Sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (IPSTIIC) do exterior -; do artigo 158, inciso IV, ICMS e IPSTIIC, dos estados; e das alíneas a e b do inciso I e do inciso II do artigo 159 - Impostos sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza (IRPQN) e sobre Produtos Industrializados (IPI), respectivamente -, da Constituição Federal

de 1988, de, no máximo, até 20%. Essa operacionalização dar-se-á da seguinte forma: a) 16,25% (dezesseis inteiros e vinte e cinco centésimos por cento), no primeiro ano; b) 17,5% (dezessete inteiros e cinco décimos por cento), no segundo ano; 18,75% (dezoito inteiros e setenta e cinco centésimos por cento), e 20% (vinte por cento), no terceiro ano e, a partir do quarto ano, respectivamente.

No caso dos impostos e transferências constantes dos incisos I (ICM) e III, Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) do artigo 155. Relacionado à repartição das receitas tributárias: inciso II do artigo 157, imposto não previsto e determinado pela União, mediante lei específica, e dos incisos II, Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural e III, Imposto do Estado sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação do artigo 158 da Constituição Federal. A operacionalização dar-se-á conforme o exposto: a) 5% (cinco por cento), no primeiro ano; b) 10% (dez por cento), no segundo ano; c) 15% (quinze por cento), no terceiro ano; d) 20% (vinte por cento), a partir do quarto ano.

## Considerações

A Emenda Constitucional N°. 53/2006 é um documento, cuja proposta não equaciona a falta de recursos, mas elimina idéia de que os problemas de financiamento localizavam-se, exclusivamente, no gerenciamento incompetente das verbas e não em sua escassez.

No contexto da Emenda, um ponto a favor do FUNDEB é o fato de ele perdurar sua vinculação de recursos por 14 anos, oportunizando aos gestores e à população a viabilização de políticas e recursos de longo prazo. Em outro momento, o papel atribuído à União é de co-responsável pela educação básica, o oposto à direção tomada pelos governos Fernando Collor (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Outro aspecto está a inovação sobre as definições dos valores mínimos a serem aplicados, já que essa norma induz a articulação entre a política de financiamento educacional vinculada aos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Um ponto destacado é o resgate da concepção de educação básica, conquistado pelos educadores na LDB N°. 9.394/1996, afirmando o direito a um conjunto maior de formas e tipos de ações educativas, apontando para a identidade e não para a diferença, favorecendo, assim, a socialização de problemas e soluções, e não a disputa, considerando as modalidades de ensino atendidas. Menciona-se a



conquista dos movimentos sociais que, historicamente, buscam condições mais dignas para a educação, por meio do piso salarial nacional. Outra alteração viria sobre os gastos com pessoal, que passaria para todo o conjunto dos trabalhadores em educação, embora continue a percentagem de 60% dos recursos para essa remuneração. A última modificação, trazida com o FUNDEB, seria o aumento na totalidade de recursos com um aporte maior por parte da União, durante 5 anos, bem como a retirada dos recursos do salário-educação como complementação federal, para os municípios, conforme se previa com o FUNDEF (ARELARO; GIL, 2006).

A gestão educacional, mesmo com aspecto de descentralização, ou seja, a redistribuição de recursos como o Programa FUNDEB é, ainda imperfeita guarda pouca relação com a essência política do FUNDEF. É, pois, uma proposta instigante que deve ser debatida em profundidade e implementada sem pretensões salvadoras, exigindo diversas discussões e normatização para uma mudança mais profunda para atingir toda a educação básica. A adoção de uma política de “Fundos” deve ser alvo de amplo debate junto à sociedade, utilizando nossas experiências regionais e nacionais de tal forma que o compromisso com o direito de todos à educação possa ser realizado (ARELARO; GIL, 2006).

As alterações propostas pelo FUNDEB podem, ainda, ser consideradas insuficientes para tratar com a totalidade dos problemas da educação e o seu financiamento.

Um novo Fundo só se justifica se as questões acima forem devida e coerentemente enfrentadas. É preciso repensar a visão de educação, enquanto instrumento auxiliar da política de ajuste estrutural do Estado, recuperando seu papel de indutor de outro modelo de desenvolvimento do país. Espera-se que os governos cumpram o estabelecimento na Emenda Constitucional Nº. 53/2006, bem como proceda a uma ampla discussão com a comunidade quando da elaboração da lei complementar, quanto aos recursos e ao Conselho Social.

O FUNDEB poderá ser um instrumento de diminuição das desigualdades regionais e de elevação do custo-aluno efetivamente disponibilizado, bem como um teto razoável do piso salarial dos docentes, para a educação básica.

## Referências

ARELARO, Lisete; GIL, Juca. Política de fundos na educação: duas posições. In: LIMA, Maria José Rocha; DIDONET, Vital. **FUNDEF**: avanços na universalização da educação básica. Brasília: MEC/INEP, 2006.

BRASIL. Senado Federal. **Emenda Constitucional Nº. 53/2006**. Brasília: 2006.

FRANÇA, Magna. **Gestão e financiamento da educação**. O que mudou na Escola? PPDE. FUNDEF. Natal: EDUFRN, 2005.

PÉANO, Serge. O financiamento dos sistemas educacionais. In: Jacques Delors (org.). **A educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Artigo:

recebido em dez./2006

aprovado em fev./2007

# A TRAJETÓRIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL (1985 - 2001)\*

## THE TRAJECTORY OF DEMOCRATIC MANAGEMENT OF EDUCATION IN THE STATE SCHOOLING NETWORK OF RIO GRANDE DO SUL (1985 - 2001)

Josiane Carolina Soares Ramos do Amaral\*\*

### RESUMO:

Este trabalho versa sobre a trajetória da gestão democrática da educação na rede estadual do Rio Grande do Sul, de 1985 a 2001. Foi utilizada uma abordagem qualitativa, com a análise da legislação educacional sobre o tema, atas de reuniões, programas de governo e entrevistas semi-estruturadas com os diferentes sujeitos participantes deste processo. Com base nos dados coletados, assim como na análise conjuntural de desenvolvimento deste processo, concluiu-se que houve algumas rupturas neste processo democrático, no entanto a sociedade civil organizada soube reivindicar seus novos direitos, havendo no governo de 1998 a 2002 uma discussão mais apurada sobre o tema. Conclui-se que a legislação construída no período foi um importante instrumento indutor de mudanças nas práticas escolares, fazendo parte do processo que está em pleno desenvolvimento.

### PALAVRAS-CHAVE:

Política educacional, gestão democrática da educação e legislação educacional.

\* Este artigo foi construído a partir da pesquisa de Mestrado intitulada "A trajetória da gestão democrática da educação na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul" defendida na Faculdade de Educação da UFRGS, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Maria Vidal Peroni.

\*\*Doutoranda em Educação pela UFRGS, pesquisadora do Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação/UFRGS e professora da rede municipal em Porto Alegre.

### ABSTRACT:

This work verses on the trajectory of democratic management of education in the state schooling network of the Brazilian state of Rio Grande do Sul, between 1985 and 2001. A qualitative approach with an analysis of educational legislation on the theme was used along with the Acts of meetings, government programs, and semi-structured interviews with the different participant subjects of this process. Based on the data collected as well as a conjunctural analysis of the development of this process, it was concluded that some ruptures were effectuated in this democratic process; moreover, organized civil society knew how to fight for their new rights, with an ongoing discussion on the theme from 1998 to 2002. It was concluded that the legislation built in the period was an important instrument inducing changes in the schooling practices that are a part of the process that is still in full development.

### KEY WORDS:

Educational policy, democratic management of education; education legislation.

## A busca pela gestão democrática da educação na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul

A década de 1980 foi um período de grande inquietação popular advinda do processo de abertura política e redemocratização do país. Nesse período, no campo educacional, houve a realização de muitas discussões<sup>1</sup> sobre um projeto de educação democrático, cuja culminância foi a deflagração de diversas greves de professores. Naquele momento, os profissionais da educação queriam discutir a educação democrática com o objetivo de universalização.

Como exemplo de instância social que se mobilizou para a democratização da educação no Rio Grande Sul, temos o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul / Sindicato dos Trabalhadores em Educação, ou seja, o CPERS/Sindicato. Fundado em 1946, é a “mais forte de todas as entidades de professores públicos de 1º e 2º graus” (CUNHA, 1991, p.77), tendo mais de 70 mil sócios<sup>2</sup>.

O magistério tornou-se a categoria mais organizada do estado, construindo a base sindical no Rio Grande do Sul, participando também da luta pela democratização da educação. A partir de 1976, o CPERS/Sindicato iniciou uma discussão pública sobre as reivindicações da categoria de professores, havendo inúmeras manifestações da comunidade a favor destas questões.

A década de 1980 mostrou-se decisiva para a construção e a efetivação da democracia, diante de um quadro em que o governo estadual não cumprira suas promessas de campanhas eleitorais.

### Os governos estaduais e a gestão democrática da educação

Em 1983 assume o governo do Estado do Rio Grande do Sul Jair Soares<sup>3</sup>. O seu Plano de Governo demonstrava que já se tinha uma proposta de governo mais aberta à participação da comunidade escolar. Em termos de administração da educação, já se pretendia realizar uma discussão com os diferentes setores da comunidade escolar sobre as suas verdadeiras necessidades.

Em 1985, o magistério gaúcho realizou uma greve que durou sessenta dias e obteve amplo apoio da comunidade escolar (Grêmios Estudantis, Associação de CPMs

---

1 Ver AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do. A trajetória da gestão democrática da educação na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. PPGEduc/UFRGS: Porto Alegre, 2006. (Dissertação de Mestrado)

2 Atualmente o CPERS/Sindicato possui mais de 86 mil afiliados.

3 Eleito para Governador do Estado do Rio Grande do Sul em 1982, por meio de eleições diretas, pelo PDS com 34, 09% dos votos (NOLL & TRINDADE, 2004).

de Porto Alegre<sup>4</sup>). Esta greve assegurou as reivindicações a favor da democratização da educação, resultando na aprovação da Lei 8.025/85, que dispunha sobre a eleição para diretor e da Lei 8.026/85, que tratava sobre vantagens do Magistério Público Estadual, instituiu o 13º vencimento e considerava como efetivo exercício os dias em que os professores participaram do movimento reivindicatório, ambas do dia 14 de agosto de 1985, no governo de Jair Soares.

Iniciou-se aí o processo de normatização da gestão democrática no estado do Rio Grande do Sul, ainda que timidamente. O governo Jair Soares fez a primeira tentativa de um atendimento às demandas, necessidades e peculiaridades de cada região, município e escola para a elevação da sua qualidade, é o que mostra seu Plano de Governo e a legislação promulgada no seu governo. Esse Plano evidencia a tentativa de criar condições para a participação da comunidade, porém de uma forma tímida e não detalhada dos mecanismos a serem utilizados.

Como exemplo desta tímida iniciativa, juntamente com a pressão do Sindicato dos Professores, temos a lei 8.025/85 que estabelecia as normas para a escolha de diretores nas escolas estaduais por meio de uma lista tríplice: a escola elegia três nomes, e a Secretaria de Educação nomeava um deles, quase sempre o escolhido pela Secretaria de Educação era o mais votado na comunidade. O mandato do diretor correspondia ao período de três anos. A votação da lista tríplice era feita pela comunidade escolar (50% pais e alunos, 50% magistério e servidores) e, para o direito ao voto, os alunos deveriam ter, como idade mínima, 14 anos.

Portanto, apesar da pressão dos movimentos vinculados à educação e das reivindicações para a abertura política do país, o estado do Rio Grande do Sul obteve uma pequena, lenta e conturbada abertura política e democrática na educação, mesmo sendo um dos primeiros estados a regulamentar a escolha para o dirigente escolar.

Em 1988 – 1989, houve a Constituinte estadual, na qual o Fórum Gaúcho em Defesa da Escola Pública – FGDEP atuou na articulação da discussão para a construção da Lei. A Constituinte Estadual funcionou com a mesma dinâmica da Constituinte Federal, ou seja, realizando debates com os diferentes setores vinculados à educação. Após estas discussões ficaram estabelecidos na Constituição Estadual os seguintes mecanismos institucionais: eleição direta e uninominal, a inserção do Conselho Escolar auxiliando na gestão escolar (Art.213) e o repasse de recursos financeiros para as escolas.

A partir da década de 1990, com a pressão do CPERS/Sindicato, juntamente com a ACPM/Federação e União Gaúcha de Estudantes Secundaristas (UGES) em prol de

---

4 CPM – Círculo de Pais e Mestres. No Rio Grande do Sul, assim é chamada a entidade que, na maioria dos estados brasileiros chama-se APM – Associação de Pais e Mestres.

uma gestão mais democrática da educação no estado do Rio Grande do Sul, em 13 de fevereiro de 1991 foi implantada a Lei 9.233/91, no governo de Sinval Guazelli<sup>5</sup>. Esta lei regulamentava a eleição de diretores nas escolas públicas estaduais.

Segundo esta lei, o diretor e o vice-diretor deveriam ser eleitos pela comunidade escolar via eleição direta e uninominal por chapas. Estas chapas corresponderiam à composição da direção prevista no regimento de cada escola. Essa modificação em relação à lei anterior – da eleição por meio de chapas – conferiu maior grau de abertura democrática na escola.

Esta abertura foi caracterizada, ainda, pela Lei 9.232/91, também de 13 de fevereiro de 1991, que regulamentava e instituía os Conselhos Escolares. Segundo esta lei “os Conselhos Escolares terão funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora, constituindo-se no órgão máximo de discussão ao nível de escola” (Art.2º).

Com a regulamentação do Conselho Escolar, o estado do Rio Grande do Sul obteve grandes avanços democráticos, pois, sendo um espaço de relações de poder, “ocorrem aprendizagens vivenciais de democracia e participação” (WERLE, 2003), importantes para a constituição de uma sociedade mais justa.

A Lei 9.233/91 foi aprovada no final do mandato de Sinval Guazelli, este encerrado em 15 de março de 1991; logo após assume o governo do Estado do Rio Grande do Sul Alceu Collares<sup>6</sup>, e Neuza Canabarro assume a Secretaria de Educação.

#### Nesta trajetória, alguns retrocessos...

Conforme a legislação vigente, a eleição para diretor deveria ocorrer no final de 1991. Em 05 de junho de 1991, instituiu-se a Lei 9.263. Esta Lei alterava a anterior em alguns aspectos, como a determinação de que a eleição continuava a ser direta, porém sem chapas. Segundo a Secretária Neuza Canabarro<sup>7</sup> a eleição para diretor era defendida pelo governo, porém a partir de uma reunião com o CPERS/Sindicato e alguns diretores das escolas estaduais foi comunicado à Secretária de Educação que a Associação dos diretores de escolas estaduais - ADERGS por meio de uma reunião no Colégio Júlio de Castilhos decidiu não mais acatar as determinações da Secretária ou do Governador.

Diante desse acontecimento<sup>8</sup>, houve uma reunião entre a secretária de educação e os representantes deste movimento, em que os mesmos reivindicavam uma

---

5 Eleito pelo PMDB como Vice-Governador do estado do Rio Grande do Sul em 1986, ficou no lugar de Pedro Simon (PMDB) que saiu de seu cargo para candidatar-se ao Senado.

6 Eleito em 1990 pelo PDT, foi para o segundo turno com Nelson Marchezan (PDS) e eleito com 45, 66% dos votos (NOLL & TRINDADE, 2004).

7 Dados coletados a partir de uma entrevista realizada no dia 07 de julho de 2005 pela autora com Neuza Canabarro.

8 A ata desta reunião foi procurada, no entanto, conforme Aquilino Girardi (2006) [entrevista], atual presidente da Associação dos Administradores de Educação do Rio Grande do Sul (ADERGS), essa reunião no Colégio Júlio de

administração independente, onde o Estado somente repassaria os recursos financeiros, segundo entrevista com a secretária de estado da época. Com isso, o governador argüiu a inconstitucionalidade das Leis 9.233/91 e 9.263/91, embasando-se no §1º do Art. 213 da Constituição Estadual, que preceitua que os diretores das escolas públicas estaduais sejam escolhidos mediante eleição direta e uninominal pela comunidade escolar. Segundo o documento de argüição de inconstitucionalidade, firmado pelo governador Alceu Collares, essas leis seriam inconstitucionais porque subtraíam ao chefe do Poder Executivo a competência que lhe é própria, por meio da CF, Art.84, II e XXV, de escolher as pessoas de confiança para determinados cargos.

O Supremo Tribunal Federal, em Plenária no dia 3 de março de 1999, julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (Processo nº 578-2). O Tribunal, por meio dos Senhores Ministros Marco Aurélio e Sepúlveda Pertence, julgou procedente a ação e declarou a inconstitucionalidade (ADI 578-2), sendo publicado oficialmente somente em 18 de maio de 2001. Portanto, no governo Alceu Collares, estando a ação para ser julgada os cargos para a direção nas escolas foram efetivados por meio de indicações, e as pessoas indicadas ficaram conhecidas como “interventores”.

Com esse acontecimento de introdução de interventores nas escolas estaduais, o RS retrocedeu no seu processo de desenvolvimento da gestão democrática da educação, voltando a um período autoritário. Segundo Souza & Faria (1994, p.16) “[...] tal medida repressora trouxe implicações como atitudes de resistência e descomprometimento em relação aos profissionais que assumiram a tarefa de administrar as escolas [...]”, por parte dos professores.

## A construção da lei de gestão democrática

Em 1995, o governo Antônio Britto<sup>9</sup> conseguiu aprovar na Assembléia Legislativa do Estado a Lei 10.576/95, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e que, segundo Scheibel (2002, p.14), tinha o objetivo de subsidiar as escolas na busca da vivência democrática e cidadã.

Esta Lei (10.576/95) tem como princípios a autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica, a livre organização dos segmentos da comunidade escolar, a participação dos segmentos da comunidade escolar

---

Castilhos teria ocorrido, porém os materiais desse período não se encontravam na sede da ADERGS. De acordo com o atual presidente da entidade, esses materiais ficaram sob os cuidados da ex-presidente da ADERGS no período em questão. Tentei entrar em contato com a mesma, porém não consegui encontrá-la.

<sup>9</sup> Eleito em 1994 pelo PMDB; foi para segundo turno com Olívio Dutra (PT) e acabou vencendo as eleições com 49, 57% dos votos (NOLL & TRINDADE, 2004).

nos processos decisórios e em órgãos colegiados, a transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos, a garantia da descentralização do processo educacional, a valorização dos profissionais da educação e a eleição para diretor.

A eleição para diretor seria direta e uninominal, sendo que, antes da eleição, o candidato deveria ser aprovado em um curso de qualificação. A proporcionalidade entre os diferentes segmentos continuava, a comunidade escolar votava (no caso dos alunos, aqueles maiores de 12 anos) e o mandato passou a ser de dois anos.

No entanto, como a Ação Direta de Inconstitucionalidade 578-2 sob-júdice no Supremo Tribunal Federal, o Executivo teve de achar um “[...] remédio jurídico para não ferir aquilo que estava sendo contestado pelo estado [...]”, por isso foi utilizado, na Lei 10.576/95, o termo “indicar” ao invés de eleger, conforme a secretária de educação da época. Segundo a Secretária Iara Wortmann<sup>10</sup>, o termo indicação “suavizava”, mas o que aconteceu foi uma indicação por meio de eleição direta.

Com isso, o texto legal ficou redigido da seguinte maneira:

Art. 7º - Os Diretores das escolas públicas estaduais poderão ser *indicados* [grifo meu] pela comunidade escolar de cada estabelecimento de ensino mediante votação direta (LEI Nº 10.576/95).

Com esta passagem, percebemos que a lei permite ou não a indicação do diretor pela comunidade escolar. No entanto, não efetiva a obrigatoriedade da eleição, deixando à livre interpretação dos governos estaduais a realização ou não das eleições para diretor.

A lei de gestão democrática da educação do governo Antônio Britto não deixou de ser uma conquista histórica. A tramitação desta lei foi bastante conflituosa. O Projeto de Lei 410/95 que tratava sobre a gestão democrática do ensino público foi enviado à Assembléia Legislativa pelo Poder Executivo em agosto de 1995, obtendo na Comissão de Constituição e Justiça<sup>11</sup> parecer favorável em outubro de 1995.

O substitutivo Nº1 foi apresentado pelos deputados Pompeo de Matos (PDT), Flávio Koutzi (PT), Jussara Cony (PC do B) e Maria Augusta Feldman (PSB). O substitutivo apresentado pelos deputados foi o trabalho realizado nas discussões com entidades vinculadas à educação, tais como o CPERS/Sindicato, a UGES, a ACPM e alguns técnicos da Secretaria de Educação<sup>12</sup>. Este substitutivo visava à preservação do princípio de

---

10 Dados coletados a partir de uma entrevista realizada no dia 01 de junho de 2005 pela autora com Iara Wortmann.

11 Seu relator foi o Deputado Valdir Andrés, do PPB-RS.

12 Este grupo foi reunido pelo próprio governo estadual para a discussão na formulação do texto legal.



justiça e democracia, inclusive tendo sido pauta de uma assembléia geral dos professores organizada pelo CPERS/Sindicato. Os professores aprovaram o substitutivo em assembléia.

Segundo a justificativa do substitutivo,

O referido Projeto de Lei teve por base o texto do atual substitutivo alterado, pelo trabalho de uma outra Comissão, que atuava, sem parceria e sem comunicar suas pretensões ou suas conclusões, embora se reunisse concomitantemente com a Comissão Oficial, na Secretaria de Educação, sem que aquela tivesse conhecimento desta (PL 410/95).

De acordo com a justificativa do substitutivo Nº1, o PL 410 proposto pelo Executivo foi embasado nas discussões realizadas pela Comissão das entidades ligadas à educação chamada de "comissão oficial". No entanto, conforme a justificativa, havia uma segunda comissão que se reunia e rediscutia as propostas da "comissão oficial", alterando as principais diretrizes acordadas. Este fato era desconhecido pela "comissão oficial".

Mesmo com todos os esforços, Na plenária da Assembléia Legislativa do dia 08 de novembro de 1995, este substitutivo não foi levado em consideração, permanecendo a proposta do governo com algumas alterações devido às emendas aprovadas.

No entendimento da secretária de educação Iara Wortmann, o Projeto de Lei encaminhado pelo Executivo para a Assembléia Legislativa originou-se do grupo de discussão entre o sindicato de professores, a UGES e a ACPM. No entanto, o CPERS/Sindicato afirmava que o Projeto enviado pelo executivo não era o mesmo discutido pelas entidades. Houve um embate muito forte nesse momento na Assembléia Legislativa.

Conforme o Art.19 da Lei 10.576/95, o processo de indicação de diretores seria desenvolvido, num primeiro momento, por um curso de qualificação sobre o exercício da função de diretor, organizado pela Secretaria de Educação e, num segundo momento, a indicação da comunidade escolar mediante a votação direta.

Este curso de qualificação para diretor foi um ponto polêmico, pelo fato do pouco tempo que a Secretaria tinha para organizar as eleições para diretor<sup>13</sup>; o curso, nas primeiras eleições, ficou para depois; porém, na proposta do governo, o curso ou prova dar-se-ia antes do processo eleitoral. Segundo Azevedo (1995), esse curso era uma "pseudo-capacitação" que determinava quem poderia participar da eleição.

---

13 Segundo Iara Wortmann (2005), a Lei 10.576/95 foi aprovada em novembro e as eleições seriam realizadas em dezembro.

Conforme Vieira (2004), uma das estratégias construídas pelo Governo de Antônio Britto foi a formação dos administradores de escolas [diretores]. Segundo o autor, esta formação se dava:

[...] a distância, no treinamento em serviço e em outras formas orientadas pelo modelo empresarial, como a profissionalização dos quadros dirigentes da escola. Uma profissionalização que tem duas dimensões: de um lado, tratava-se de dar um caráter técnico aos postos de comando das escolas, racionalizando a gestão de recursos e padronizando as práticas administrativas; de outro lado, tratava-se de reduzir ou limitar a participação docente às “coisas” do ensino, aos problemas de sala-de-aula, numa clara ressignificação de democracia escolar (VIEIRA, 2004, p.77).

Portanto, Vieira (2004) acredita que esta concepção de formação dos dirigentes de escolas deixa implícitas idéias gerenciais, sob a lógica do receituário dos organismos internacionais para a educação. Esta profissionalização traz o caráter neutro da técnica, persuadindo as pessoas pela crença da qualidade administrativa.

Nas eleições de 1995 e de 1997, foram proibidos o livre debate e a propaganda das propostas de gestão para a escola; o vice-diretor voltava a ser indicado pelo diretor, assim como a livre nomeação de um técnico de finanças, mais conhecido como Assistente Financeiro, com uma função gratificada<sup>14</sup>. Ou seja, a eleição para diretor é “marcada pela restrição à participação e à decisão dos usuários da escola” (AZEVEDO, 1995, p.33).

Azevedo (1995) acredita que esta restrição da participação da comunidade escolar se deu pela desconsideração do processo coletivo da escola, pois esta prova<sup>15</sup> instituída pelo Governo Antônio Britto representou “[...] uma cassação prévia do direito das comunidades para estabelecer critérios de legitimação de suas lideranças” (*Idem*). Com isso, o governo pré-determina quem está apto ou não para ser escolhido pela comunidade.

Em 1998, no mesmo governo, instituiu-se a Lei 11.126/98, que implanta o Plano de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Público Estadual, dispondo sobre mecanismos de parceria e colaboração e o Programa de Avaliação da Produtividade Docente. Nessa lei há a previsão e, portanto, incentivo, à realização de parcerias das escolas estaduais com setores privados a fim de otimizar recursos humanos,

---

14 A função gratificada corresponde a uma quantia em dinheiro que os professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul que trabalham em cargos de confiança, como assistente financeiro ou vice-diretores, recebem durante o período de gestão.

15 A realização da prova em 1997 para os candidatos à direção de escola se deu como uma alternativa ao Curso de Formação instituído em 1995.

materiais e financeiros, melhorando a qualidade da escola pública, conforme anuncia a referida lei.

Neste mesmo sentido, o Artigo 78 da lei 10.576/95 estabelece que todas as escolas serão avaliadas anualmente pela Secretaria de Educação, com o objetivo de divulgação a toda comunidade (Art. 80), e a Lei 11.126/98 reforça a avaliação externa como forma de regulação do sistema de ensino público (Art.26). A escola que obtiver o melhor desempenho ganha estímulo através de prêmio; pode-se depreender disso que as outras, que não ganham recursos, não irão, conseqüentemente, melhorar o seu desempenho.

De acordo com relatórios da Secretaria de Educação em 1998, a avaliação externa é um recurso que busca primeiramente a qualidade de ensino, pois há o confronto da liberdade individual de ensinar com o interesse coletivo. Segundo esse documento, a qualificação das instituições e do ensino serão pautados por “parâmetros produtivistas e eficientistas que cercam os modelos empresariais” (VIEIRA, 2004, p.60).

O Programa de Avaliação Externa do governo do estado demonstra, segundo Azevedo (1995, p.34), “[...] a sua identidade política neoliberal ao instituir o prêmio de qualidade para as escolas que apresentarem os melhores resultados”, demonstrando, assim, que concebe a educação como uma mercadoria, moldando “[...] indivíduos destinados para o mercado e destituídos de qualquer sensibilidade democrática e humanística”.

Esta concepção de avaliação reforça a idéia da importância da competição neste mercado globalizado, construindo um padrão para o produto. Segundo Vieira (2004), esta precisão do produto “pode ser obtida através de uma reorientação gerencial das escolas, tendo como fundamento básico o foco no cliente [...]” (p.62).

### Uma nova proposta de gestão democrática

As reivindicações para o aperfeiçoamento da gestão democrática da educação continuaram, a correlação de forças foi intensificada pela eleição para governador do estado de 1998. Olívio Dutra<sup>16</sup> assume o governo do estado em 1999, e nos primeiros dias de seu governo promulga-se a primeira alteração da Lei de gestão democrática (10.576/95): a Lei 11.304/99.

Esta lei foi aprovada em 14 de janeiro de 1999; ela somente alterava a eleição para diretor. No caso, o candidato deixava de ser aprovado no curso de qualificação antes da eleição para comprometer-se em freqüentar esse curso após a sua nomeação.

---

16 Eleito pela Frente Popular em 1998, integrando partidos como o PT, PCdoB, PCB, PSB e PDT; foi para o segundo turno com Antônio Britto (PMDB), ganhando as eleições com 49,49% dos votos (NOLL & TRINDADE, 2004).

Uma mudança pequena, porém significativa, em termos democráticos, pois acaba abolindo a política restritiva para o cargo de diretor.

Em abril de 1999, no governo Olívio Dutra, foi desencadeado o processo denominado "Constituinte Escolar", instrumento para a construção da democracia participativa do governo do estado do Rio Grande do Sul para a área de educação (CAMINI, 2002). Pela primeira vez, temos um governo que inicia com uma proposta de participação efetiva da comunidade escolar na construção de políticas educacionais.

Os pressupostos desse processo se baseavam na educação como direito de todos e no desenvolvimento social. A Constituinte Escolar foi um processo de construção coletiva das políticas educacionais para o estado do Rio Grande do Sul.

Este processo não ocorreu de forma tranqüila e linear, houve a participação do CPERS/Sindicato no início do movimento Constituinte Escolar, principalmente nas reuniões preparatórias. No entanto, posteriormente surgiu a proposta da não participação no processo, condicionando-o à concessão de reajuste salarial e à definição de uma política salarial para a categoria.

A grande maioria dos princípios e diretrizes construídas no movimento Constituinte Escolar se relaciona com a gestão democrática da escola, incentivando maior participação da comunidade escolar, integrando escola-família-sociedade.

Uma das principais linhas de ação relacionada com a gestão democrática da escola apontada no Congresso Constituinte foi a transformação do Conselho Escolar em uma unidade executora para efeitos de recebimento e gestão dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola<sup>17</sup> (PDDE), do FNDE/MEC.

Conforme a proposta do Congresso Constituinte, momento culminante de definições da Constituinte Escolar, o Conselho Escolar passaria a ser uma entidade privada sem fins lucrativos, uma unidade executora, que receberia os recursos do governo federal de programas específicos. A escolha do Conselho Escolar se deu porque este órgão representa todos os segmentos da comunidade escolar: pais, professores, alunos e funcionários. Esta escolha origina-se da compreensão de que a gestão democrática seria fortalecida, pois todos os envolvidos com o cotidiano escolar participariam do processo de discussão e decisão da aplicação desses recursos.

---

17 Conforme o PDDE a escola deveria inserir uma Unidade executora -Uex. Esta Uex consiste numa organização social de direito privado sem fins lucrativos; esta entidade representa a comunidade, auxiliando na gestão escolar. A determinação do governo federal pela instituição de uma UEX surgiu a partir de 1995, materializando as diretrizes do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. Mais detalhes ver PERONI, Vera Maria Vidal; ADRIÃO, Theresa. PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação? Brasília: INEP, 2007.

Acreditando na democratização do acesso, do conhecimento e, principalmente, da gestão, já no início do mandato esse governo instituiu um grupo de estudos, ou comissão paritária, para a reformulação do texto legal para a Lei de Gestão Democrática, composta pela UGES, pela ACPM – Federação, pelo CPERS/Sindicato e por representantes da Secretaria de Educação. Esta comissão paritária reuniu-se paralelamente ao processo da Constituinte Escolar.

Estas discussões tiveram o seu início em março de 1999. O resultado destas discussões, consubstanciado em projeto de lei, foi enviado à Assembléia Legislativa em 16 de agosto de 1999. O Projeto de Lei 172/99 propunha a eleição direta, uninominal, do diretor e do vice-diretor, por chapas, formas de propaganda eleitoral, curso de qualificação para os eleitos e o aumento do mandato do diretor para três anos, novamente com apenas uma recondução. Esta proposta mantinha a proporcionalidade na votação, mantinha a idade mínima para votar e colocava o Conselho Escolar como co-responsável pela gestão dos recursos financeiros.

Diante da apresentação de inúmeras propostas de emendas ao Projeto, as quais descaracterizavam o projeto proposto pela comissão paritária, o Executivo acabou retirando o Projeto 172/99 da pauta da Assembléia Legislativa. O conflito de idéias foi muito intenso na discussão deste Projeto de Lei.

A crença da necessidade de uma qualificação técnica para os diretores demonstrou as influências das novas correntes de gestão pública, visando à eficiência e à produtividade no discurso de parte dos deputados estaduais. Segundo os defensores destas idéias, a escolha do vice-diretor por chapa daria a preponderância ao aspecto político-ideológico, desconsiderando a concordância do candidato a vice-diretor ao projeto proposto pelo candidato a diretor.

Em 2000 e 2001, o grupo de trabalho composto pelas entidades relacionadas à educação (CPERS/Sindicato, UGES, ACPM e Secretaria de Educação) retornou às discussões sobre a Lei 10.576/95. Nesse período, houve uma polêmica em relação à proposta da Secretaria de Educação advinda do Congresso Constituinte em tornar o Conselho Escolar uma unidade executora, uma organização de direito privado sem fins lucrativos e ordenadora de despesas, dividindo a responsabilidade da gestão dos recursos financeiros com o diretor, fazendo a comunidade escolar participar da gestão da escola pública.

A ACPM e o CPERS, num primeiro momento [em 1999], apoiaram a Secretaria e a decisão da Constituinte Escolar. No entanto, depois de consultar os outros membros das suas entidades, discordaram desta proposta, criando-se a polêmica.

A ACPM acreditava que as finalidades do Conselho Escolar (C. E) e do Círculo de Pais e Mestres eram diferentes. Segundo a entidade, o C. E cuidava das questões

pedagógicas e da fiscalização de recursos financeiros repassados pelo governo do estado, todos envolvendo a escola. O CPM, por sua vez, integrava a família à escola e a escola à comunidade, fazendo o papel de controlador social.

O CPERS/Sindicato acreditava que o C. E deveria ter seu papel reforçado no âmbito político e fiscalizador, contribuindo com a gestão democrática na escola. Entretanto, a denominação “organização de direito privado sem fins lucrativos” causou preocupação, pois poderia estar sendo criado um mecanismo de fortalecimento de uma política de privatização da escola, conforme os dirigentes do CPERS/Sindicato. Por isso, o CPERS/Sindicato acabou concordando com a proposta da ACPM, ou seja, do Círculo de Pais e Mestres continuar sendo uma unidade executora.

De qualquer modo, mesmo a Secretaria de Educação propondo a garantia de uma qualidade maior através da autonomia financeira com a personalidade jurídica para o C. E – proposta esta justificada por uma das diretrizes acordadas no Congresso Constituinte – os outros segmentos da comissão paritária repudiaram essa proposição. Esse repúdio acabou por fortalecer os círculos de pais e mestres dentro das escolas estaduais e intensificar as discussões em torno do tema na Assembléia Legislativa.

Em 28 de junho de 2001, o Projeto de Lei novamente foi enviado pelo poder executivo à Assembléia Legislativa, recebendo agora o número 171/01; nele permanecia a proposta do Congresso Constituinte. No entanto, no dia 14 de agosto, a presidente da Comissão de Educação da Assembléia Legislativa, Iara Wortmann (PMDB), apresentou um substitutivo que alterava significativamente o projeto inicial.

Em 15 de agosto o PL 171/01 foi encaminhado para a Comissão de Constituição e Justiça – CCJ - para exame e parecer. Em 21 de agosto de 2001 sai parecer contrário do relator Paulo Odone (PMDB), o Parecer 256/01. Conforme o parecer, ao dar poderes de gestão para o Conselho Escolar, o PL 171 fere o Decreto Lei Federal 200/67, que dá somente ao servidor público o exercício de funções de ordenador de despesas. O parecer ainda coloca que vários dispositivos do PL 171 não teriam amparo legal, ferindo a Constituição Federal de 1988.

O Parecer 256/01, da Comissão de Constituição e Justiça da Assembléia Legislativa, coloca que

O Art.80 do PL por sua vez, ao submeter a autonomia da gestão pedagógica dos estabelecimentos de ensino à implementação dos princípios e diretrizes constantes no plano político pedagógico, definidos em conferência estadual de educação, que é a Constituinte Escolar do atual Governo, viola o Art.206, inciso VI da Constituição Federal, que trata a gestão democrática do ensino público e o Art.12 da LDB, pelo que não pode prosperar porque transforma a Escola Pública em instrumento ideológico-partidário (PARECER N°256/01).

O Artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal, estabelece que o ensino deve ser ministrado com base no princípio da gestão democrática do ensino público. O Artigo 12 da LDBEN/96 preceitua que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica, administrar seus recursos materiais, financeiros e humanos, assegurar o cumprimento dos dias letivos estabelecidos, velar pelo cumprimento do plano de trabalho do docente, ofertar a recuperação dos alunos articular-se com a comunidade e informar pais e responsáveis sobre a frequência, o rendimento e a proposta pedagógica da escola.

Conforme o Parecer 256/01, a definição de diretrizes na Conferência Estadual de Educação para a rede estadual de ensino restringiu o princípio de gestão democrática e autonomia pedagógica de cada estabelecimento de ensino. Segundo o parecerista, o governo Olívio Dutra estaria difundindo suas idéias político-partidárias nas escolas estaduais.

Diante destas colocações, constatamos a desconsideração, por parte do relator Paulo Odone, do processo da Constituinte Escolar. Durante o processo, houve a discussão de diferentes temas educacionais com a comunidade escolar, assim como a reconstrução dos Projetos Políticos Pedagógicos, Planos de Estudos e Regimentos Escolares em cada escola.

Sobre o Parecer Nº256/01, a secretária Lúcia Camini (2002) afirma que a resistência do Sindicato no processo Constituinte obteve apoio da oposição na Assembléia Legislativa, que por sua vez retirou os recursos orçamentários para essa atividade governamental.

Com isso, percebemos que os conflitos extrapolavam as discussões e negociações internas. A Secretária de Educação afirma que a definição da não participação do CPERS/ Sindicato no processo da Constituinte Escolar obteve o apoio do grupo de oposição ao governo Olívio Dutra na Assembléia, gerando muitas polêmicas.

A imprensa e a Assembléia Legislativa tiveram tensionamentos muito fortes com o governo de Olívio Dutra. Em 31 de agosto de 2001, alguns deputados estaduais<sup>18</sup> que faziam parte da situação entraram com recurso contra o Parecer da Comissão de Constituição e Justiça que decidiu pela inconstitucionalidade do PL 171/01. Segundo o recurso,

O simples fato de os Conselhos Escolares terem a formação jurídica em direito privado, não o descaracteriza como órgão público regido pelos demais dispositivos do direito público. Tal procedimento é uma opção jurídica que não o descaracteriza como órgão público. (RECURSO CONTRA O PARECER 256/01)

---

18 Luciana Genro – PT, Edson Portilho; – PT, Jussara Cony; – PC do B, Cecília Hypólito; – PT, Maria do Rosário; – PT, José Gomes; – PT, Luis Fernando Schmidt; – PT, Roque Grazziotin; – PT, Elvino Bohnbass; – PT, Ivar Pavan; – PT, Dionilson Marcon; – PT, Ronaldo Zulke; – PT.

Este recurso utiliza como exemplo a legislação estadual que criou fundações estaduais como a FADERS, o FGTAS, o Teatro São Pedro, etc. Sobre o argumento do parecer da CCJ a respeito de um possível desrespeito à autonomia das escolas, contido no PL 171, o recurso coloca que a gestão pedagógica possui o mesmo sentido contido na Lei 10.576, elaborada no governo de Antônio Britto, em seus artigos 75 e 76.

Inclusive esta lei em vigor [10.576/95], diz que a autonomia pedagógica se submete às políticas públicas vigentes. Portanto, se submete às políticas públicas definidas pela Secretaria da Educação. Enquanto que na proposta em análise vigora a participação da comunidade e não apenas a vontade da Secretaria da Educação (RECURSO CONTRA O PARECER 256/01).

Portanto, de acordo com o recurso, os argumentos levantados pelo Parecer da CCJ não se sustentam, pois partiram de “premissas ou entendimentos errôneos” (RECURSO CONTRA O PARECER 256/01). Os deputados que entraram com o recurso demonstravam a contradição existente no discurso do Parecer, pois a Lei 10.576/95 submete a autonomia pedagógica das escolas estaduais às políticas educacionais vigentes. E, pela proposta da Constituinte, houve a participação da comunidade escolar e não apenas a definição de políticas por parte de um órgão, a Secretaria de Educação<sup>19</sup>.

No dia 12 de setembro de 2001, em plenário, houve a apresentação de diversas emendas; a Deputada Estadual Iara Wortmann acabou retirando o substitutivo N°1, e o Deputado Estadual Vilson Covatti (PPB) apresentou o substitutivo N°2, que modificava substancialmente as principais propostas do PL 171.

O Substitutivo N° 2 desconsiderava todo o processo de discussão sobre a gestão democrática entre os setores vinculados ao cotidiano escolar. Logo após a sua aprovação, o governador vetou<sup>20</sup> o Projeto aprovado. Em 15 de outubro de 2001, o PL 171, nos termos do Substitutivo N° 2, foi encaminhado à CCJ e à Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia – CECDCT -, juntamente com o veto do governador, para análise.

No parecer da CECDCT, segundo o relator Jorge Gobbi (PSDB), o substitutivo N°2 aperfeiçoa a Lei de Gestão Democrática, assim como contempla, em grande parte, a proposta do Poder Executivo Estadual, opinando pelo parecer contrário ao veto do poder executivo. Em 27 de novembro de 2001, em sessão Plenária, a

---

19 O recurso relacionou este fato à restrição da autonomia pedagógica por meio da política educacional do governo de Antônio Britto, o Padrão Referencial de Currículo, em que houve a padronização dos currículos escolares.

20 A pedido do CPERS – Sindicato por decisão tomada em Assembléia Geral do Magistério, entendendo que houve um retrocesso na democratização da gestão.



Assembléia Legislativa<sup>21</sup> rejeitou o veto total do PL 171/2001. Em 10 de dezembro de 2001 foi promulgada a Lei 11.695 que alterou a Lei 10.576/95, constituindo, essas, na atualidade, a regulamentação da gestão democrática das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul.

## Considerações Finais

Com estas mudanças, constatou-se que a última alteração na Lei de Gestão Democrática da educação estadual deixou algumas lacunas, dando continuidade aos debates e reivindicações dos setores vinculados à educação. Estas lacunas são polêmicas, porém, seguimos no processo de construção desta gestão democrática na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

Estas lacunas podem ser visualizadas, no voto universal na eleição para diretor de escola, defendido pela ACPM na Comissão Paritária e atendido pelo Substitutivo Nº 2. Esta proposta instituiu que a decisão das eleições fosse tomada por pais e alunos, fazendo com que os educadores e funcionários passassem a secundários no processo eleitoral, apesar de suas influências na comunidade escolar. Outra lacuna pode ser encontrada na manutenção da avaliação externa no texto legal, que traduz a influência das políticas centralizadoras, objetivando o estabelecimento de *rankings* e, conseqüentemente, a competição entre escolas, introduzindo a lógica empresarial na educação.

A possibilidade de sucessivas reconduções do mandato do diretor, também prevista na redação atual da lei, se apresenta como uma situação problemática, pois se admite a permanência de uma direção por tempo indeterminado, facilitando as relações patrimonialistas e clientelistas no interior de cada estabelecimento público de ensino.

Diante de toda esta contextualização, entendemos que o processo de construção da gestão democrática na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul tem sido muito conflituoso. No entanto, estes conflitos fazem parte da luta política. Esta construção se dá de forma contínua e descontínua, ora avançando, ora retrocedendo.

De acordo com Mészáros (2005), estas práticas geram

Estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução [do capital], como para a *automudança* consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (p.65).

---

21 Os seguintes deputados estaduais assinaram a rejeição do veto total do governador Olívio Dutra: Ônix Lorenzoni (PFL), Ciro Simoni (PDT), Eliseu Santos (PTB), Iara Wortmann (PMDB), Iradir Pietroski (PTB), João Osório (PMDB), Otomar Vivian (PPB) e Jorge Gobbi (PSDB).

Mesmo observando o desrespeito por parte de alguns membros do executivo estadual e os arranjos no interior da Assembléia Legislativa neste processo, constatamos também o avanço da consciência cidadã da sociedade civil organizada que soube reivindicar as suas propostas, mesmo não tendo sido essas contempladas plenamente. É importante que os movimentos sociais, juntamente com a comunidade escolar, discutam temas relacionados à educação, pois, assim, poderemos aprimorar o processo democrático, fazendo com que a comunidade escolar seja cada vez mais incitada a participar, exercendo a sua cidadania e sendo beneficiada por ela.

De acordo com estes enfrentamentos, as questões descritas no artigo possibilitam a visualização das ambigüidades presentes nos discursos e nas práticas concebidas enquanto gestão democrática. Principalmente pelos limites demonstrados pelo ato de governar um estado sem a maioria no parlamento. As disputas e os tensionamentos que ocorreram no processo de construção das políticas voltadas para a gestão na rede estadual de ensino entre 1985 e 2001 metamorfosearam o termo gestão democrática.

De propostas construídas através da participação popular, acabamos em consensos entre as lideranças do poder legislativo, desconsiderando todo o processo de mobilização pública e de participação popular nas discussões sobre o tema pesquisado.

Constata-se neste processo o conflito existente entre a democracia participativa e a democracia representativa. Quando o poder executivo não tem a maioria na Assembléia Legislativa, projetos como estes esbarram na falta de vontade política, sendo modificados substancialmente na sua essência. Os projetos construídos coletivamente tinham propostas que ampliavam a democracia, no entanto estas idéias foram modificadas pelo argumento da ineficiência do Estado e da urgente “modernização” da gestão, produzindo um falso consenso.

Em tempos de crise no capital, a democracia é confundida com as leis do mercado; o cidadão é entendido como cliente ou consumidor e o Estado como regulador e não como provedor. Sob este prisma, a democracia embasada a partir do mercado assume-se como uma “farsa bem-sucedida” (MOUSQUER, 2003, p.213), diante dos mecanismos de gestão que iludem a comunidade escolar e conservam as vontades da classe dominante.

Mais do que apresentar soluções para tal problemática na construção das políticas de gestão democrática na rede estadual de ensino houve a pretensão de trazer elementos que colaborassem para a superação de uma gestão empresarial voltada para o produto ou para o mercado, a qual, ao invés de objetivar a colaboração e a melhoria da qualidade social da escola pública, consolida estratégias que incentivam a competição entre estas escolas, fazendo com que cada vez mais as diferenças sejam ampliadas.

Acreditando que a gestão democrática da educação está sempre em um processo de construção que se articula dialeticamente com a comunidade escolar, pretendi contribuir com a discussão do tema e com processos futuros que venham a ocorrer.

Conclui-se que os movimentos iniciados pelo CPERS/Sindicato muito estimularam o debate sobre a proposta de gestão democrática, assim como os embates e as negociações com os diferentes governos estaduais do período pesquisado. Houve algumas rupturas nesse processo, porém a sociedade civil organizada soube reivindicar seus direitos, tendo, no governo Olívio Dutra, uma oportunidade de interlocução mais apurada sobre o tema. As resistências do poder legislativo, dos professores e da mídia para com o governo Olívio Dutra acabaram originando alguns entraves para a ampliação da gestão democrática da educação.

Os mecanismos que sustentam a gestão democrática do ensino público no estado do Rio Grande do Sul desvelam aspectos que precisam avançar, pois a eleição para diretor não significa o rompimento com o autoritarismo, o patrimonialismo e o clientelismo. O funcionamento do Conselho Escolar não garante a participação real da comunidade escolar e a superação de políticas de manipulação e favorecimento. A autonomia, administrativa, pedagógica e financeira, não garante o atendimento às demandas da população. No entanto, a legislação construída deve ser vista como um importante instrumento indutor de mudanças nas práticas escolares, concebidas como um processo em pleno desenvolvimento.

## Referências

- AZEVEDO, José Clóvis de. Educação e Neoliberalismo. In: *Paixão de Aprender*, Porto Alegre, n.9, 26 – 39, Dez. 1995.
- CAMINI, Lúcia. A experiência de política de educação pública. In: SOARES, Laura Tavares. (Org.) *Tempo de desafios: a política social democrática e popular no governo do Rio Grande do Sul*. São Paulo: Vozes, 2002.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NOLL, Maria Izabel & TRINDADE, Hélgio. *Estatísticas eleitorais do Rio Grande do Sul 1923 / 2002*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Qualidade total na educação: questões relativas ao processo de trabalho e à gestão da escola. In: FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza (Orgs.). *Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.
- \_\_\_\_\_. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela. (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2ª ed. SP: Cortez, 2001.

MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. *Paradoxos da democracia: um estudo sobre normatividade e possibilidade no campo da gestão democrática do ensino público*. POA: FACED/UFRGS, 2003. Tese de Doutorado.

MAGISTER. *Jornal de circulação Dirigida do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul*. (1978 – 2001)

SCHEIBEL, Maria Fani. *O processo de (des)centralização do ensino e gestão democrática no estado do Rio Grande do Sul - período 1980-1996*. Canoas: Ulbra, 2002.

SOUZA, Valdemarina Bidone de Azevedo e; FARIA, Elaine Turk. *Administração Escolar*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. Cadernos EDIPUCRS, 7, Série Educação, 2.

VIEIRA, Jarbas Santos. *Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade*. Pelotas: Seiva, 2004.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Conselhos Escolares: implicações na gestão da escola básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## Legislação

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. LEI Nº 8.025, de 14 de agosto de 1985, estabelece normas para escolha de diretores e vice-diretores de escolas estaduais.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 8.026, de 14 de agosto de 1985, dispõe sobre vantagens do Magistério Público Estadual, institui o décimo terceiro (13º) vencimento, considera de efetivo exercício os dias em que os professores participaram do movimento reivindicatório e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 9.233, de 13 de fevereiro de 1991, dispõe sobre a eleição de diretores e vice-diretores de escolas públicas estaduais, em cumprimento ao disposto no § 1º do artigo 213 da Constituição Estadual e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 9.232, de 13 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre os Conselhos Escolares nas Escolas públicas estaduais, em cumprimento ao disposto no “caput” do art. 213 da Constituição Estadual, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 9.262, de 5 de junho de 1991, que altera a Lei nº 9.232, de 13 de fevereiro de 1991.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei Nº 410/95*. Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei Nº 171/01*. Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 11.126, de 09 de fevereiro de 1998, implanta Plano de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Público Estadual, dispõe sobre mecanismos de parceria e colaboração, institui Programa de Avaliação da Produtividade Docente, dispõe sobre vencimento e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 11.304, de 14 de janeiro de 1999, altera disposições da LEI Nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências.

Artigo:

recebido em mar./2007

aprovado em mai./2007

# A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CAMPO GRANDE – MS (1996-2004)\*

## THE BUILDING OF THE MUNICIPALIZATION PROCESS OF THE ESPECIAL EDUCATION IN CAMPO GRANDE – MS (1996-2004)

Nesdete Mesquita Corrêa\*\*

### RESUMO:

Este estudo teve como objetivo conhecer, descrever e analisar a maneira pela qual o município de Campo Grande (MS) se organizou para atender às diretrizes emanadas pela política nacional em relação à Educação Especial, a partir da LDB n. 9.394/96. Concluiu-se que a municipalização da Educação Especial em Campo Grande tem sido configurada sem a participação da comunidade escolar ao organizar os serviços e elaborar a legislação da Educação Especial, denotando a exclusividade da administração municipal nas decisões do processo de municipalização. Evidenciou-se, também, uma tendência a movimentos complementares de publicização e terceirização dos serviços oferecidos, quando o município buscou parcerias com instituições privadas e organizações não-governamentais para o atendimento aos serviços complementares de saúde e educação, indicando que o poder público não assumiu efetivamente os serviços a serem prestados à população.

### PALAVRAS-CHAVE:

Educação especial; municipalização, política educacional brasileira; Campo Grande.

\* Pesquisa desenvolvida na Linha de Pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação, do Programa de Pós-Graduação/ Mestrado em Educação – CCHS/ UFMS (2005).

\*\* Psicóloga e Pedagoga. Mestre em Educação/UFMS. Professora do Curso Normal Superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS e do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Campo Grande – UNAES. E-mail: nesdete@ig.com.br

### ABSTRACT:

This study had the aim to know, describe and analyze the way Campo Grande (MS) city has organized itself to attend the rules proceeded from the national politics in relation to the Especial Education, as from the LDB n. 9.394/96. The conclusion was that the municipalization of the Especial Education in Campo Grande has been formed without the participation of the school community at organizing the services and making the laws of the Especial Education, denoting the exclusiveness of the municipal administration in the decisions of the process of municipalization. It was also clear a tendency to complementary movements of making known and hiring the services of another company, when the city looked for partnerships with private institutions and non-governmental organizations to attend the complementary services of health and education, showing that the executive has not effectively assumed the services to be offered to the population.

### KEY-WORDS:

Special education; municipalization; Brazilian educational politics; Campo Grande.

Nos anos 1990, o desenvolvimento das políticas públicas em nosso país caracterizou-se pelo movimento de municipalização, previsto na Constituição Federal de 1988, com a ampliação das responsabilidades dos municípios. Desse modo, as políticas da educação também passaram a ser estabelecidas e, a partir de 1994, com o discurso de oferecer a Educação Básica de qualidade para todos e expandir as ações da educação especial, a política nacional de educação especial começou a ser implantada em alguns municípios do país e implementada em outros, junto ao processo de municipalização do Ensino Fundamental.

Diante do redimensionamento das responsabilidades do poder municipal, o presente estudo ao buscar conhecer, descrever e analisar como o município de Campo Grande (MS), se organizou para atender às diretrizes emanadas pela política nacional em relação à Educação Especial, a partir do sancionamento da LDB n. 9.394/96, centrou seu foco de análise nos vínculos entre Educação, Estado e Sociedade, ou seja, na dinâmica de produção das políticas e de suas determinações sociais, políticas e econômicas.

Para o desenvolvimento do trabalho foi necessário realização de pesquisa documental, entrevistas com pessoas que participaram da implantação dos serviços de Educação Especial no município e no Estado de Mato Grosso do Sul, coleta de informações na Secretaria Municipal de Educação, e organização de dados registrados pela pesquisadora que acompanhou e coordenou, em diferentes momentos, a construção dos serviços de Educação Especial na Rede Municipal.

Segundo Krawczyk (2000, p.2), no processo de mundialização da economia, o conhecimento é freqüentemente apresentado como a principal variável na explicação das novas formas de organização social e econômica, e muitas vezes como condicionante e gerador de novas desigualdades e diferenciações. Desse modo, justifica-se a centralidade que se tem atribuído à educação escolar, e cada vez mais, a política educacional passa a ser considerada no marco das políticas públicas sociais, como uma política de caráter instrumental e subordinada à lógica econômica.

Nesse contexto, a política educacional brasileira estabelecida em nível federal, na década de 1990, incorpora elementos advindos desse novo paradigma, em que serviços como os de saúde e educação passam a ser gerenciados pela iniciativa privada e, portanto, sujeitos às leis de mercado, além de assumir o discurso da universalização da educação.

De acordo com Arelaro (2000, p.96), a década de 1990 se inicia com dois movimentos aparentemente contraditórios e fortes: de um lado, o desejo de implementação dos direitos sociais recém-conquistados na Constituição Federal de 1988 e a defesa de um novo projeto político-econômico para o Brasil; de outro, Fernando Collor de Mello que assume a Presidência da República, com um discurso demagógico e um projeto neoliberal, traduzindo o 'sentimento nacional' de urgência de reforma do Estado para colocar o país na era da modernidade.

Com o *impeachment* de Fernando Collor de Mello em 1992, o então vice, Itamar Franco ao assumir a presidência da República, apresenta um discurso diferente do seu

antecessor, ao defender o Estado Nacional, tendo como consequência a redução no ritmo ou um adiamento das privatizações, consideradas por Collor como condição para o ingresso do país na era da modernidade.

A autora assinala que dessa forma, o primeiro quinquênio (1990-1994) da referida década é marcado por discursos e propostas polarizados sobre o papel do Estado na organização econômica e a função do poder público nas áreas sociais. Devido ao significativo atraso da educação brasileira em relação à universalização da educação, o qual é evidenciado por estatísticas educacionais, é nesse governo que os organismos internacionais (responsáveis pelo patrocínio da Conferência Mundial sobre Educação para Todos) – o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial, vão pressionar países como o Brasil<sup>1</sup> e propor o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional – a Educação para Todos, que passa a se constituir como critério para recebimento de empréstimos internacionais (ARELARO, 2000).

Para Arelaro (id., p. 102), o segundo quinquênio (1995-1999), com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, trouxe modificações significativas na concepção de democracia e do papel da sociedade brasileira no mundo globalizado; transparece a discordância com as prioridades apresentadas pelo governo de Itamar Franco, denotando-se uma das diferenças mais significativas nas reformas educacionais. O referido período é caracterizado por propostas e formulações claramente defendidas em discursos fundamentados pela redução do aparato do Estado e do financiamento das áreas sociais, privatização das empresas estatais rentáveis, redução dos direitos sociais dos trabalhadores assalariados, transferências a empresas privadas e organizações não-governamentais de responsabilidade que sempre estiveram sob a responsabilidade sob a égide do Estado, com reconceituação de público e privado, ao transformar instituições públicas estatais em organizações sociais que obedeçam à lógica de mercado.

Na tentativa de colocar em discussão a redefinição do papel do Estado e o desenvolvimento das políticas públicas sociais, este estudo parte de dois pressupostos: primeiro, que o entendimento de Estado não pode estar dissociado do momento histórico, das relações materiais de existência. Ao fundamentar-se nessa perspectiva teórico-metodológica, busca-se a relação entre o universal – o modo de produção capitalista e suas especificidades – e o singular, em questão, a política educacional brasileira e seus desdobramentos para a educação especial. Segundo, que as políticas públicas sociais somente se estabelecem quando têm o caráter de intervenção, de universalidade, de direitos sociais, não se configurando apenas como emergenciais, ao serem desenvolvidas setorialmente como pretensão de uma política social.

---

<sup>1</sup> Países com grande população e baixo índice de escolaridade (altas taxas de analfabetismo, repetência e evasão escolar).

De acordo com Peroni (2003, p.21), fazer referência à redefinição do papel do Estado no movimento maior da crise do capitalismo, numa perspectiva lógico/histórica, é compreender que este tem na vida material dos indivíduos sociais a sua base. Essa vida material não ocorre de acordo com a vontade do Estado; está condicionada pelo modo de produção capitalista, pelas formas de intercâmbio, necessárias enquanto houver a divisão do trabalho e propriedade privada. Assim, este estudo evidencia que ao se elaborar políticas públicas sociais há toda uma concepção de Estado indicando que essas só ocorrem em períodos democráticos, pois pressionam o Estado a elaborar políticas públicas de intervenção.

Em nosso país, a ausência do compromisso por parte do Estado em relação às questões educacionais fez com que as instituições não governamentais, sobretudo as religiosas, passassem a assumir a educação no Brasil. No entanto, em relação ao atendimento educacional às pessoas com deficiência não foi diferente, porém com uma presença muito mais incisiva dessas instituições, ficando a oferta dos serviços da educação especial configurada entre o poder público e a sociedade. O fato do Estado não assumir satisfatoriamente a escolarização das pessoas com deficiência, abre espaço para que as instituições assistenciais passem a assumir cada vez mais a educação especial no Brasil, o que pode ser constatado com a criação da Sociedade Pestalozzi (década de 1920) das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (década de 1950) e das unidades de reabilitação (início dos anos 1960).

Como afirmam Ferreira e Glat (2003, p.373), somente a partir da segunda metade da década de 1960 foi que surgiu a idéia de uma educação especial escolar integrada aos sistemas de ensino, no contexto da expansão do acesso ao ensino primário. Na LDB 4024/61, pela primeira vez, a educação especial é tratada legalmente, quando o atendimento ao deficiente passou a configurar as políticas públicas educacionais do Estado brasileiro, regularizando as funções entre os serviços oferecidos pelo poder público e pelas instituições assistenciais.

Em 1971, a educação especial é novamente explicitada na Lei educacional n. 5.692/71, colocando a questão da educação dos excepcionais como um caso do ensino regular, apresentando a educação como condição para o desenvolvimento da sociedade, dando início dessa forma, a uma política de educação especial com perfil escolar.

No entanto, ao ser promulgada a Constituição de 1988, o redimensionamento estabelecido das competências entre a federação, estados e municípios, acaba por proporcionar o afastamento gradativo do poder federal no desenvolvimento das políticas sociais, ficando a cargo de cada esfera administrativa, decidir sobre as questões locais. No texto constitucional, o conceito de setor público e privado é apresentado com uma nova roupagem, a de instituição comunitária.

Já na década de 1990, o movimento internacional de reforma se configurou como alegação de que dessa forma daria condições aos sistemas educacionais dos países com maior número de analfabetos e maiores déficits no atendimento da escolaridade obrigatória, dentre eles o Brasil, visando promover a erradicação do analfabetismo e a universalização



do ensino fundamental, para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica mundial. O compromisso assumido por seus governos e pelos organismos internacionais na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, caracterizou o marco das mudanças estruturais do Estado, principalmente no que se refere à política de compensação social e regulação e à definição do papel da sociedade civil.

Nesse contexto, uma das principais estratégias apresentadas é a Reforma do Estado brasileiro, proposta no governo de Fernando Henrique Cardoso com a criação, em 1995, do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que mantém em seu discurso a não materialização das políticas sociais, com a implantação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, apresentando uma administração gerencial que tem a lógica do mercado e a proposição de organizações públicas não-estatais, na qual estão incluídas a privatização, a publicização e a terceirização, como apresenta Pereira (2005, p. 19):

[...] privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada. Publicização, de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal. Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio.

Dessa forma, o projeto de reforma do Estado implantado pelo governo, é consolidado na perspectiva da proposta neoliberal, na medida que as estratégias adotadas para a efetivação das políticas públicas, especialmente as políticas educacionais, são reorientadas para atender ao mercado, dentre elas as políticas da educação especial.

Segundo Kassar (2003, p.267), para entendermos a educação especial como uma política pública é de fundamental importância que sejam analisados os aspectos da sua história no contexto do movimento da sociedade, especialmente, as determinações estabelecidas com a Reforma do Estado, implantada no Brasil a partir de 1995. Dentre elas, podemos destacar os novos conceitos estabelecidos sobre a educação especial, assim definidos na LDB 9.394, ao instituir que a modalidade da educação especial será oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Ainda, de acordo com a autora, foi "sob o discurso liberal que os serviços de educação especial desenvolveram-se no Brasil, de modo muito incisivo sob a administração de entidades não governamentais, principalmente sem fins lucrativos" (id., p.269), sendo exemplar e antecipadora do processo de publicização atualmente proposto pelo governo federal, o que pode ser observado neste estudo, pois a trajetória da educação especial no município de Campo Grande (MS), não difere da realidade nacional apontada por Kassar (id.), visto que essa também se constituiu com a forte marca das instituições especializadas e não governamentais.

Desde a década de 1930, existem publicações de informativos<sup>2</sup> da cidade de Campo Grande com dados sobre a atuação do poder público municipal no oferecimento da educação, seja nas escolas municipais, seja nas escolas subvencionadas pela prefeitura. A Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Reme) iniciou suas atividades no ano de 1934, período expressivo de lutas nacionais<sup>3</sup> pela democratização da escola pública em nosso país.

De acordo com Enciso (2003, p. 35), em 1948, criou-se a Seção de Educação e Assistência Educacional de Campo Grande, passando a funcionar o primeiro setor da Prefeitura Municipal para tratar dos assuntos referentes à educação. Como apresenta o documento da Secretaria Municipal de Educação – Alternativa Curricular<sup>4</sup>, com a Lei n. 663, de 1959, foi criada a Secretaria de Educação e Saúde do município de Campo Grande, no então Estado de Mato Grosso, à qual competia planejar e executar os serviços municipais de educação e cultura, saúde e assistência social. Em 1964, a Lei n. 896 altera a Lei n. 663/1959 e define as atribuições da Secretaria de Educação e Cultura (Semec), que tinha como competência a coordenação da Rede Escolar mediante a lotação de funcionários e da assistência material às escolas. Em 1985 ocorre o desmembramento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, os Decretos n. 5192 e n. 5193 aprovaram os regimentos da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria Municipal da Cultura e do Esporte e, a partir de então, a Secretaria Municipal de Educação passou a ser denominada Semed.

A história da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande é bastante recente. Historicamente, da mesma forma que os serviços de supervisão escolar e orientação educacional existentes, a educação especial iniciou-se como um apoio itinerante às várias unidades escolares, no final da década de 1970, no então Serviço de Apoio ao Estudante, posteriormente transformado em CAE, em 1985. Inicialmente, o trabalho desse setor era desenvolvido por profissionais de Psicologia e de Serviço Social, visando ao acompanhamento das dificuldades apresentadas pelos alunos nas escolas. Um dos trabalhos que marcou as atividades da CAE é o *Projeto Bem-Me-Quer*, projeto experimental de alfabetização, criado em 1985, para atender a um grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem, à evasão e à repetência na primeira série, com maior incidência em algumas escolas municipais.

---

2 **Anuário de Campo Grande**, maio de 1930, p. 72-73, 80; **Folha da Serra**. Revista mensal ilustrada. Campo Grande, 26 de agosto de 1936, p. s.n; **Revista Mensal Éco**. Ano I, n. 2-3, maio de 1939, Campo Grande, p. 6.

3 Movimento dos pioneiros com Manifesto de 1932, que conclamou do poder público maiores oportunidades educacionais para a população brasileira, ao propor mudança dos mecanismos internos da escola como forma de democratização.

4 Elaborada pelo Laboratório de Currículo da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, 1992.

Oliveira et al (2004)<sup>5</sup> indicam que data de 1988 a implantação de uma Equipe Multiprofissional na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, composta por assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, professora especializada em deficiência visual e orientador educacional, para atendimento da rede municipal. Os alunos com suspeita de deficiência eram detectados pela equipe e encaminhados para atendimento nas instituições especializadas existentes no município (APAE, Pestalozzi, Colibri, com atendimento para autistas, Instituto Sul-Matogrossense para Cegos Florivaldo Vargas – ISMAC, Centro de Atendimento ao deficiente da Áudio-Comunicação – CEADA) e nas classes especiais e salas de recursos da rede estadual. Essa equipe pertencia à Coordenadoria de Apoio ao Estudante (CAE).

Nos anos 1980, de acordo com relatos de técnicos que atuavam na época na Secretaria Municipal de Educação, era possível observar uma certa resistência para o município assumir a educação especial, fundamentando-se no argumento da inexistência de recursos para a implantação dos serviços. Nesse período, o sistema municipal de ensino, ao se deparar com grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem, organizou as primeiras classes de recursos em três escolas municipais. Porém, ao serem regulamentadas em documento oficial da Secretaria Municipal de Educação, com ênfase no fracasso escolar e em alunos cuja deficiência apresentava maior comprometimento, eram encaminhadas às escolas estaduais e instituições especializadas.

Em meados da década de 1990, foi implantado um setor para a educação especial na estrutura dos serviços da Secretaria, que oferecia nas escolas da rede municipal o apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem; aqueles identificados com necessidade de intervenção pedagógica mais específica continuavam a ser encaminhados às escolas estaduais e às instituições especializadas.

Em 1993, há a mudança da Equipe Multiprofissional para o Departamento de Ensino. O serviço passou a ser denominado de Núcleo de Educação Especial, com subdivisões da equipe profissional por área de deficiência (Deficiência Auditiva – DA, Deficiência Mental – DM, Deficiência Visual – DV, Deficiência Física – DF), porém ainda sem oferecimento de serviços de apoio na Rede Municipal de Ensino.

Em 1994, ocorre alteração do nome do setor para Núcleo de Apoio ao Ensino dos Portadores de Necessidades Especiais, em adaptação à nomenclatura adotada pela Política Nacional, publicada em 1994. Nessa época inicia-se o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem e com suspeita de deficiência – na própria escola. No entanto, quando

---

5 Ver OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares de; CORRÊA, Nesdete Mesquita; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Construção da educação inclusiva: a situação de Campo Grande, 2004. In: **Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implantação em municípios das diferentes regiões.** Sociedade, Democracia e Educação: qual universidade? 27ª reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. ANPEd. Caxambu, 2004, v. 1. p. 1-146.

havia a detecção da necessidade de atendimento mais específico, o aluno continuava a ser encaminhado às Instituições Especializadas.

Prieto (2002, p. 45) ao fazer referência sobre as reformas educacionais que foram implantadas no país na perspectiva das políticas neoliberais, inclusive para a educação especial, principalmente a partir de 1995, afirma que:

[...] a municipalização do ensino fundamental, principalmente após 1995, é o eixo central da política educacional brasileira [...] a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) defende que o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais deve ser assumido pelas prefeituras [...].

Desse modo, atendendo às orientações das políticas emanadas pelo governo federal o município de Campo Grande iniciou seu atendimento efetivo, com abertura de salas de recursos para alunos com deficiência auditiva e deficiência mental, nos anos de 1995, 1996, 1997. Registra-se que nas salas de recursos para deficiência mental eram atendidos alunos considerados com dificuldades de aprendizagem. Não foram localizados documentos, referentes a esse período, que indicassem uma política municipal de apoio educacional específico aos portadores de necessidades especiais<sup>6</sup>.

Em 1997, ocorre a reestruturação do organograma da Secretaria Municipal, de modo que fica reconhecido o Serviço de Educação Especial e estabelece-se uma política de apoio pedagógico específico ao aluno, que tem como referência a Política Nacional de Educação Especial 1994 (MEC/SEESP). Assim, em 1998, é realizada a transferência das salas de recursos em funcionamento para escolas onde havia demanda de apoio pedagógico específico.

Durante os anos de 1999 e 2000, os serviços de apoio diversificam-se e expandem-se para outras escolas. Além das salas de recursos, passam a existir: ensino itinerante, intérprete de língua brasileira de sinais, Núcleo de Produção Braille e Tipos Ampliados e transporte do escolar. Também em 2000, o município elabora a Resolução SEMED n. 31 de 3/5/2000, que dispõe sobre as Normas e Funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

Sob as diretrizes estabelecidas da Resolução 02/01 – CNE/CEB<sup>7</sup> ocorre a publicação de 4 documentos municipais: o Decreto n. 8510, de 9/8/2002, que dispõe sobre a estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Esse documento registra a Divisão de Políticas e Programas para Educação Especial, que passa a constar do organograma da secretaria; a Deliberação do n. 77, de 5/12/2002, do Conselho Municipal de Educação, que dispõe sobre a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais

---

6 Terminologia utilizada na época para designar o alunado da educação especial.

7 Resolução CNE/CEB n. 2, de 11/9/2001. Diário Oficial da União n. 177, seção 1, de 14/9/2001.

especiais, na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades do sistema municipal de ensino; a Resolução SEMED n. 56 de 4/4/2003, que dispõe sobre as normas e funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas da Rede Municipal de Ensino e o Decreto n. 4067 de 15/8/2003, que cria o Centro Municipal de Educação Especial. Esses documentos organizam os serviços de Educação Especial na rede municipal de Campo Grande.

Segundo dados apresentados pela Secretaria Municipal de Educação, pode-se constatar que no período de 1996 a 2004 houve uma evolução significativa do número de matrículas na educação infantil e no ensino fundamental da Reme. Em 1996, o sistema municipal contava com um total de 50.269 matrículas, destas 2176 na educação infantil e, 43.972 no ensino fundamental, passando respectivamente, em 2004, para 4928 matrículas na educação infantil e 67.965 matrículas no ensino fundamental, totalizando-se 74.679 matrículas, denotando um acréscimo em torno de 24.000 vagas no sistema municipal de ensino.

Diferentemente da demanda de matrículas no sistema municipal, em 1996 a rede estadual de ensino de Campo Grande apresentava um total de 86.546 de matrículas no seu sistema. No entanto, no referido período ocorreu um decréscimo no número de matrículas na rede estadual, ou seja, de 2682 matrículas em 1996, para 2341 matrículas em 2004, na educação infantil e, de 62.208 matrículas em 1996, para 40.506 matrículas, no ensino fundamental, totalizando-se em 2004, 87.105 matrículas, indicando um crescimento inferior a 1000 (mil) vagas em relação a 1996.

No período em questão a evolução do atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais na Reme ocorreu com a implantação de serviços de apoio pedagógico no sistema público municipal já mencionados neste estudo, totalizando-se em 2004, 36 salas nas seguintes modalidades: 25 para deficiência mental, 10 para deficiência auditiva, 1 para deficiência visual. Além das salas de recursos 9 escolas com a oferta de intérprete de língua brasileira de sinais; 7 com professor de apoio itinerante e 2 com classes especiais, perfazendo assim a oferta dos serviços em 30 escolas do universo de 85 unidades escolares que compõem a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

Porém, vale ressaltar que mesmo com uma política estabelecida de contratação de profissionais para vários apoios específicos da educação especial nas unidades escolares da Reme e no Centro Municipal de Educação Especial, grande parte dos atendimentos realizados tanto na área da educação como da saúde, principalmente nos anos de 2003 e 2004, foi feito em parceria com uma instituição não-governamental, de caráter privado, sem fins lucrativos e com duas instituições de ensino superior, também privadas. Em 2003, dos 72.065 alunos matriculados na educação básica na Reme, registrou-se 1610 alunos atendidos pelo sistema municipal, evidenciando que o número de alunos atendidos pelo município é mínimo em relação às parcerias, caracterizando assim, a ausência do Estado.

Ainda, é oportuno enfatizar que com a política nacional de municipalização da educação especial, a partir de 1998, houve um significativo repasse de recursos<sup>8</sup> do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) para a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, que foram utilizados na capacitação de docentes, compra de equipamentos, de material didático e pedagógico, de material de consumo e do transporte do escolar para viabilizar o funcionamento das salas de recursos, materializando assim uma estratégia de ação do Estado nas políticas públicas da educação especial.

Desse modo, este estudo ao investigar a responsabilidade do município de Campo Grande no oferecimento dos serviços da educação especial, indica como hipótese que a educação especial entrou na pauta de discussão do município de Campo Grande no momento em que este segmento assumiu o ensino fundamental.

Sob esse aspecto, frente aos dados analisados nesta pesquisa pode-se verificar que o processo de municipalização da educação especial nas escolas da Rede Municipal de Ensino (Reme) de Campo Grande só ocorreu no momento em que o município passou a oferecer prioritariamente o ensino fundamental, principalmente a partir de 1998, diante do expressivo aumento do número de matrículas na Reme, apontados neste trabalho.

No período proposto pelo estudo, em decorrência das necessidades específicas apresentadas pelos alunos, ficou evidenciado que a administração municipal investiu na estrutura de uma política educacional para os sujeitos que requerem o apoio da educação especial. Os serviços foram implantados em regiões e em escolas municipais com maior necessidade e demanda, com expansão a partir dos anos de 1999 e 2000, e se pautaram em atos legais que normatizam o seu funcionamento.

Ao analisar os documentos municipais foi possível constatar o registro integral dos aspectos da municipalização da educação, estabelecidos pelas diretrizes dos documentos nacionais da educação especial para a educação básica, tanto no que se refere à caracterização do alunado, organização dos serviços, capacitação dos profissionais, aquisição de equipamentos e material didático-pedagógico necessários às especificidades dos alunos.

Na prática, cabe também destacar, no que é possível, a busca da interlocução da educação especial com a educação básica, com relação à dinâmica de acompanhamento dos alunos pelos professores dos serviços de apoio pedagógico específico dos alunos nas classes comuns, também no envolvimento do conjunto de profissionais das escolas municipais em suas capacitações (não apenas os que atuam na educação especial), na tentativa de ampliar oportunidades e procurar condições favoráveis ao acesso e à permanência dos alunos nas escolas. O fato dos serviços da educação especial no município não se constituírem em classes especiais, desde sua implantação, é um indicativo, dentro

---

<sup>8</sup> Recursos no valor de R\$ 244.319,82 (duzentos e quarenta e quatro mil, trezentos e dezenove reais e oitenta e dois centavos). Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (MS) – Grupo Orçamentário e Financeiro.

das suas limitações, da presença de uma educação que privilegia os aspectos de uma educação inclusiva, pelo menos no que tange ao *locus* da matrícula no sistema de ensino.

Pelos estudos realizados pode-se observar que no processo de municipalização da educação especial em Campo Grande, não fica caracterizada a participação da comunidade escolar na organização dos serviços e elaboração da legislação da educação especial, denotando, assim, a exclusividade da administração municipal nas decisões do processo de municipalização. Também se evidenciou uma tendência à publicização e terceirização dos serviços oferecidos, quando o município buscou parcerias com instituições privadas e organizações não-governamentais para o atendimento aos serviços complementares de saúde e educação, indicando que o poder público não assumiu efetivamente os serviços a serem prestados à população.

## Referências

**ANUÁRIO DE CAMPO GRANDE.** A instrução em Campo Grande. Campo Grande, maio de 1930, p. 80.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (orgs.).

**O Cenário educacional Latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate.** Campinas: Autores Associados, 2000. p.95-116.

**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, de 21 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Estabelece as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. In: BREJON, M. (org.). Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus. 20. Ed. São Paulo: Pioneira, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994, livro 1.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 19 abr. 2003.

**CAMPO GRANDE.** Conselho Municipal de Educação. **Deliberação n. 77, de 5 de dezembro de 2002.** Dispõe sobre a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades do sistema municipal de ensino.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.192, de 4 de junho de 1985.** Aprova o regimento da Secretaria Municipal de Educação.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.193, de 4 de junho de 1985.** Aprova o regimento da Secretaria Municipal da Cultura e do Esporte.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 8.510, de 9 de agosto de 2002.** Dispõe sobre a estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 4.067, de 15 de agosto de 2003.** Dispõe sobre a criação do Centro Municipal de Educação Especial e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SEMED n. 31, de 3 de maio de 2000.** Dispõe sobre as normas e funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação, nas escolas da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SEMED n. 56, de 4 de abril de 2003.** Dispõe sobre as normas e funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Alternativa Curricular de Geografia.** Laboratório de Currículo.Campo Grande, 1992.

**DECLARAÇÃO MUNDIAL sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990). Brasília: UNICEF, 1991.

ENCISO, Oliva. **Mato Grosso do Sul – minha terra.** 2. ed. ver. Ampl.. Campo Grande, MS: SENAI, 2003.

FERREIRA, Júlio Romero; GLAT, Rosana. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de (orgs.). **Desafios da educação municipal.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p.372-390.

**FOLHA DA SERRA.** Revista mensal ilustrada. Campo Grande, 26 de agosto de 1936, p. s.n.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial brasileira no contexto da reforma do Estado. In: SENNA, E (org.). **Trabalho, educação e política social.** Campo Grande: Ed. UFMS, 2003. p. 267-285.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Cenário educacional Latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate.** Campinas: Autores Associados, 2000. p. 2-11.

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares de; CORRÊA, Nesdete Mesquita; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Construção da educação inclusiva: a situação de Campo Grande, 2004. In: **Políticas de inclusão escolar no Brasil:** descrição e análise de sua implantação em municípios das diferentes regiões. Sociedade, Democracia e Educação: qual universidade? 27ª reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **ANPEd.** Caxambu, 2004, v. 1. p. 1-146.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Disponível em: <[http://www.planejamento.gov.br/arquivos\\_down/seges/publicacoes/cadernos\\_mare/CADERNO1.PDF](http://www.planejamento.gov.br/arquivos_down/seges/publicacoes/cadernos_mare/CADERNO1.PDF)>. Acesso em 27 mai. 2005.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PRIETO, Rosângela Gavioli. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, Marina S.; MARINS, Simone (orgs.). **Escola Inclusiva.** São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 45-59.



# EDUCAÇÃO SUPERIOR E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL: O CASO DA UREMG (1948-1969)

## HIGHER EDUCATION AND INTERNATIONAL COOPERATION: THE CASE OF UREMG (1948-1969)

Maria das Graças M. Ribeiro\*

### RESUMO:

A Universidade Rural de Minas Gerais (UREMG) foi criada em 1948, dando origem, em 1969, à atual Universidade Federal de Viçosa. Esta universidade foi uma daquelas que protagonizaram as atividades previstas nos acordos de cooperação firmados entre o Brasil e os Estados Unidos no pós-guerra. Este trabalho procura examinar o modo como foram implementados tais acordos na UREMG. Para a realização da pesquisa, as fontes utilizadas foram cartas, relatórios, atas de reunião, leis e decretos editados pela Universidade e pelo governo de Minas Gerais. A UREMG nasceu da antiga Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, a qual foi concebida por um especialista norte-americano como um *land-grant college*. A instituição manteve, ao longo de sua história, estreitas relações com os Estados Unidos, as quais se intensificaram, a partir dos anos 1940, quando convênios de assistência técnica foram firmados. O trabalho desenvolvido a partir destes convênios serviu para a difusão de idéias e valores da sociedade norte-americana entre a população pobre do campo brasileiro de maneira a aliviar as tensões sociais no contexto da Guerra Fria.

### PALAVRAS-CHAVE:

Educação Superior; Educação Superior Agrícola; Cooperação Internacional

### ABSTRACT:

Universidade Rural de Minas Gerais (UREMG) was created in 1948 and it became Universidade Federal de Viçosa in 1969. This university is one of those that have experimented the activities predicted in the agreements of cooperation signed between Brazil and United States in post-war. This paper intends to examine the way how those agreements were implemented in UREMG. The research was based on sources such letters, reports, photos and others documents edited by UREMG and Minas Gerais's government. UREMG was born from Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, conceived like a *land-grant college* by an American expert. The institution has maintained always strong relations with United States, but these relations become more intensive from 1940 on when agreements of technical assistance were signed. The work developed with these agreements have helped to diffuse American ideas among poor people in Brazilian field and they relieve the social tensions in the context of Cold War.

### KEY WORDS:

Higher Education; Agricultural Higher Education; International Cooperation

## Introdução

A Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) foi criada em 1948, dando lugar, em 1969, à atual Universidade Federal de Viçosa (UFV). Tendo como objetivos a produção e a disseminação de conhecimentos relativos à produção agropecuária, a instituição foi uma das universidades brasileiras que protagonizou as atividades previstas em acordos de cooperação firmados entre o Brasil e os Estados Unidos (EUA), no período do pós-guerra.

Constitui objetivo do presente trabalho examinar o modo como foram implementados aqueles acordos na UREMG, buscando elucidar os impactos produzidos pelos mesmos sobre a instituição.

Para a investigação, as fontes examinadas foram cartas, fotos, relatórios, atas de reunião, jornais e outros documentos do acervo do Arquivo Central e Histórico da Universidade Federal de Viçosa, além de decretos e leis editados pelo governo de Minas Gerais.

Vale notar que a UREMG teve a sua origem na antiga Escola Superior de Agricultura e Veterinária, a qual foi criada, em meados dos anos 1920, nos moldes dos *land-grant colleges*, escolas superiores agrícolas criadas no final do século XIX nos Estados Unidos. Para coordenar o projeto de criação e implementação da Escola, o governo de Minas Gerais contratou um especialista norte-americano que aqui permaneceu por alguns anos (RIBEIRO, 2006).

De todo modo, foi somente a partir dos anos 1940 que convênios de cooperação e de assistência técnica entre a instituição e os norte-americanos passaram a acontecer de forma mais sistemática. Entre estes, vale destacar o convênio assinado com a *American International Association (AIA)*, em 1948, o qual resultou na criação da Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), e o convênio assinado com a *Purdue University*, em 1951, o qual foi decisivo na instituição da prática da extensão rural no Brasil.

O convênio com a *Purdue University* seria renovado sucessivamente até o início dos anos 1970. Antes disso, vários outros convênios foram firmados implicando intercâmbio de professores e grandes aportes de recursos financeiros. A maioria desses convênios foi coordenada, nos anos 1960, pela *United States Agency for International Development (USAID)*.

Os acordos de cooperação firmados pela UREMG com os Estados Unidos tiveram sobre a mesma impactos de grandes proporções, contribuindo decisivamente para a modernização da instituição. Tiveram também um papel significativo na propaganda ideológica favorável aos Estados Unidos no contexto de disputas hegemônicas que marcaram a Guerra Fria.

## UREMG: breve histórico

A UREMG foi criada em 1948, tendo a sua origem, na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Minas Gerais (ESAV), inaugurada na Zona da Mata de Minas Gerais, em 1926.

Na verdade, quando ocupava o cargo de presidente do estado de Minas Gerais, Arthur Bernardes autorizou, em 1920, a construção de uma escola superior agrícola, prevendo como seus objetivos “*o ensino prático e teórico de Agricultura e Veterinária*” e a realização de “*estudos experimentais*” que concorressem para o desenvolvimento da região. Quatro anos depois, ocupando a Presidência da República, ele inauguraria, em Viçosa, a escola que criara (BORGES, 2000) <sup>1</sup>.

O Regulamento da ESAV, aprovado na data de sua inauguração, em 1926, caracterizava a instituição como um estabelecimento essencialmente agrícola, voltada para a aquisição e para a difusão de conhecimentos relativos “*à economia rural*”, em todos os seus graus e modalidades, devendo o ensino ali ministrado contribuir para educar a população rural, melhorando suas condições de vida (BORGES, 2000).

Primeiramente começaram a funcionar na Escola os cursos elementar e médio. Somente em 1928 teve início o curso superior de agronomia, cuja primeira turma se formaria em 1931 <sup>2</sup>.

Dados os seus objetivos, o ensino, a pesquisa e a extensão sempre estiveram associados na Escola, entendendo-se a pesquisa como pesquisa aplicada, cujos resultados eram divulgados através do trabalho de extensão.

Concebida nos moldes das escolas superiores agrícolas norte-americanas, a ESAV teve, como seu primeiro diretor um especialista em ensino agrícola, o Professor Peter Henry Rolfs, ex-diretor do *Florida Agricultural College*. Contratado pelo governo de Minas Gerais junto ao governo dos Estados Unidos, Rolfs chegou ao Brasil, em 1921, para coordenar os trabalhos de construção e implementação da Escola (RIBEIRO, 2006) <sup>3</sup>.

Rolfs conferiu à ESAV um dinamismo próprio à sua personalidade. Buscava professores nos Estados Unidos, divulgava os trabalhos de pesquisa ainda embrionários na instituição, oferecia consultorias e tratava de levar ensinamentos aos agricultores da Zona da Mata de Minas Gerais. Seu trabalho acabou por conferir uma reputação à Escola que a projetava nacionalmente.

---

1 Os objetivos da instituição foram definidos no artigo 4º da lei estadual n. 761 de 06-09-1920.

2 As informações estão contidas em carta de Bello Lisbôa, segundo diretor da ESAV, localizada no Arquivo Central e Histórico da UFV, a qual foi escrita em 15-01-1931, solicitando a um jornal divulgação das atividades da Escola e a abertura de matrículas para novas turmas.

3 Em carta localizada no Arquivo Central e Histórico da UFV, com data de 13-11-1925, Rolfs dirige-se a Bernardes, para tratar da lentidão na construção da ESAV, tecendo comentários a respeito das condições em que se deu a sua contratação.

Logo após o afastamento de Rolfs da direção da ESAV, em 1929, começaram, no entanto, os problemas na Escola, o que não impediu o seu reconhecimento pelo governo federal em 1935. De todo modo, foram muitas as dificuldades para pagar o pessoal, para substituir os professores que se exoneravam e para a aquisição de material. Havia então muitos boatos acerca de uma possível desativação da Escola para dar lugar a um quartel de polícia <sup>4</sup>.

Somente a partir de meados dos anos 1940, foi se apresentando uma tendência de reversão daquela situação. Assim, quando a ESAV foi transformada em UREMG pela lei n.272 de 13 de novembro de 1948, as dificuldades pareciam estar superadas.

Constituída pela antiga Escola Superior de Agricultura, a UREMG também contaria com a Escola Superior de Veterinária, que retornava a Viçosa após ter sido transferida para Belo Horizonte em 1943; com a Escola Superior de Ciências Domésticas e ainda com a Escola de Especialização, o Serviço de Experimentação e Pesquisa e o Serviço de Extensão, todos também com criação prevista no ato de criação da instituição, conforme estabelecia a lei n. 272, assinada pelo governo mineiro em 1948.

Os Estatutos da UREMG, aprovados em maio de 1950, estabeleciam o seu compromisso de desenvolver de forma conjugada suas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, dando grande ênfase à extensão rural e prevendo para o desenvolvimento de tal atividade a formação de bacharéis em Ciências Domésticas pela instituição.

Foi também nos anos 1950 que houve um intenso processo de expansão e modernização da UREMG, apontando-se esta fase como a de maior prosperidade em toda a sua história (MAGALHÃES, 2000).

Vale notar que este processo teve a impulsioná-lo um projeto de modernização da produção agrícola para o país assumido pelo governo federal. Tal projeto atendia, em parte, interesses do governo norte-americano em sua estratégia de manter nosso país como economia agro-exportadora inserida de forma subordinada ao mercado internacional e como aliado político no contexto da Guerra Fria que se iniciava.

### A Cooperação no pós-guerra

Mal terminara a Segunda Guerra Mundial, os dois grandes vencedores, Estados Unidos e União Soviética, deram início a uma disputa pela conquista de mercados e de áreas de influência estratégica, levando o mundo a viver, por mais de três décadas, a chamada Guerra Fria.

---

<sup>4</sup> As Atas da Congregação da ESAV registram as dificuldades pelas quais passou a Escola no período compreendido entre 1933 e 1941.

Empenhados em submeter ao seu controle a América Latina, os Estados Unidos anunciaram, em 1949, o Programa de Cooperação Técnica do Governo daquele país, afirmando pretender a assistência técnica aos “países amigos”.

Na verdade, desde que eclodiu a Guerra, o governo norte-americano deu início a um processo de cooperação com a América Latina, através da *Good Neighbor Policy* do Presidente Roosevelt (MONIZ BANDEIRA, 1998, MOURA, 1991).

Com o final da Guerra aquele processo foi estreitado pelo governo do Presidente Truman, o qual lançou, em 1949, um programa de cooperação no plano técnico e científico para os países subdesenvolvidos. Este programa, conhecido como Ponto Quatro, teve forte repercussão na América Latina, a partir do ano seguinte, quando o Congresso norte-americano aprovou “*The Act for International Development*” (TAVARES, 1980).

Segundo Noam Chomsky, o governo norte-americano preocupava-se, na verdade, com um nacionalismo de tipo novo que então emergia na América Latina, pregando “*o aumento da produção para atender às necessidades internas*” (1997, p. 74).

Para o autor,

Os Estados Unidos se opunham a isso veementemente, e propuseram uma estratégia econômica para o continente americano, baseada na eliminação de todas as formas de nacionalismo econômico e na insistência em que o desenvolvimento da região fosse “complementar” ao dos Estados Unidos (CHOMSKY, 1997, p.74).

O Brasil, eleito juntamente com o México e a Venezuela, aliado preferencial dos Estados Unidos na região, assinou com o governo norte-americano, em dezembro de 1950, o Acordo Básico de Cooperação Técnica e, em seguida, o Acordo sobre Serviços Técnicos Especiais, envolvendo, a partir de 1953, mais de cem projetos principalmente nas áreas da educação, da agropecuária e da administração (TAVARES, 1980)..

O ano de 1961, que marcou o triunfo do socialismo em Cuba, se constituiu como um novo marco na investida dos Estados Unidos para o controle sobre os países latino-americanos. Neste ano, foi realizada em *Punta del Este*, no Uruguai, uma conferência da Organização dos Estados Americanos (OEA), na qual foi assinado o Tratado da Aliança Para o Progresso.

Ainda em 1961, o Congresso norte-americano aprovava o *Foreign Assistance Act*, o qual, ao reorganizar os programas de assistência dos Estados Unidos aos demais países, previa “*a criação de uma agência para administrar os programas de assistência econômica*”, o que deu origem, ainda naquele ano, à *United States Agency for*

*International Development* (USAID), que também assumiria os programas de assistência para o desenvolvimento social <sup>5</sup>.

A USAID estabeleceu sedes em vários dos países da América Latina, seguindo em todos eles um mesmo organograma. No Brasil, na década de 1960, ela se constituiria, com sua sede na cidade do Rio de Janeiro, como um dos principais instrumentos da atuação norte-americana, "*realizando levantamentos e fazendo projetos*" e distribuindo representantes em "*áreas da administração pública federal, estadual e municipal*" (TAVARES, 1980, p.16).

Segundo Ianni (1976), a doutrina da defesa nacional passaria, naquele mesmo período, a ser substituída, na América Latina, pela doutrina da segurança nacional, demonstrando a forte adesão dos grupos dominantes locais aos Estados Unidos ou a destituição por vias golpistas àqueles que não aderissem ao mesmo. Desse modo, os movimentos populares latino-americanos seriam pouco a pouco liquidados em nome da estabilidade institucional e da segurança (IANNI, 1976).

Vale notar que, como resultado do Tratado da Aliança Para o Progresso, foi criado pelo governo brasileiro a Comissão Coordenadora da Aliança para o Progresso (COCAP) que, subordinada ao Ministério do Planejamento, deveria representar o Brasil junto ao governo norte-americano em assuntos relacionados a assistência financeira. Do mesmo modo, foi então criado o Escritório do Governo Brasileiro para a Coordenação do Programa de Assistência Técnica, subordinado diretamente ao Presidente da República (TAVARES, 1980).

O golpe militar de 1º de abril de 1964, abertamente incentivado pelo governo norte-americano, mergulhou o Brasil, por mais de duas décadas, numa sangrenta ditadura e veio consolidar a condição do país como área de influência dos Estados Unidos.

Alguns poucos anos antes do golpe, a penetração norte-americana no Brasil se fazia sob as mais variadas modalidades – missões evangélicas, grupos de pesquisadores, estudantes, voluntários dos *Peace Corps* – tratavam, na verdade de desestabilizar o governo Goulart, procurando identificá-lo com o comunismo.

Nas palavras de Tavares (1980, p.14), a partir de 1964, os norte-americanos "*conquistariam posições sólidas em toda a administração pública federal, principalmente através do Ministério do Planejamento, irradiando daí a sua influência por todo o país*".

O autor observa ainda o fortalecimento da USAID que constituiria, a partir daquele ano, um dos principais instrumentos da infiltração imperialista no Brasil (TAVARES, 1980).

Na verdade, a ação norte-americana a título de assistência técnica em nosso país é anterior ao golpe militar de 1964.

---

<sup>5</sup> As informações sobre a origem da USAID foram obtidas no site da entidade ([www.usaid.gov](http://www.usaid.gov)), em 10 de março de 2005.

Já em 1945, o Ministério da Educação firmava com a *Inter American Educational Foundation* um acordo de cooperação, sendo que, entre 1942 e 1962, foram 777 os bolsistas brasileiros treinados nos EUA na área de recursos humanos e 713 os treinados na área de agricultura (TAVARES, 1980).

Vale notar que a educação e a agricultura foram duas áreas privilegiadas nos acordos de cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos. Uma das primeiras atividades decorrentes daqueles acordos, com forte repercussão na área educacional, foi o Programa Brasileiro-Americano de Assistência ao Ensino Elementar (PABAAEE), aprovado em 1955 como desdobramento do Acordo Geral de Cooperação Técnica de 1953.

O PABAAEE, um programa de aperfeiçoamento para o antigo ensino primário que começou a funcionar, em 1959, teve a sua sede na cidade de Belo Horizonte e atendeu, até 1964, 832 professoras brasileiras, 24 paraguaias e oito venezuelanas (NOGUEIRA, 1999).

A partir de 1962, o PABAAEE associou-se à Divisão de Meios de Comunicação da USAID, adquirindo maior dimensão. Por esta época, a imprensa denunciava o envolvimento do PABAAEE com as atividades de exploração pela empresa norte-americana *Hanna Corporation* dos recursos naturais do solo de Minas Gerais.

A USAID, por sua vez, atuou em outros importantes programas na área educacional, deslocando pouco a pouco os seus tentáculos do ensino fundamental para o ensino superior, setor considerado estratégico na batalha pela conquista de corações e mentes para a causa anticomunista que a movia.

Segundo Luiz Antônio Cunha (1988, p.168), "*Foi em fins de 1963 que essa estratégia começou a mudar, com a indicação da relevância da assistência à educação das elites*". Foi com este sentido que uma equipe de especialistas de fora dos quadros da USAID foi enviada pela mesma ao Brasil, buscando

[...] descobrir meios para adequar a assistência ao ensino superior à estratégia geral da USAID e opinar sobre a conveniência de se organizar um programa especificamente voltado para o ensino superior, como já havia para outras áreas. Sobre essa estratégia, o quadro de referência do grupo dizia que a USAID encarava o ensino superior como elemento da formação de recursos humanos e estes como meios para o aumento da produção industrial e da produção agrícola (CUNHA, 1988, p.168).

Esta equipe, conhecida como *Higher Education Team*, recebeu da USAID a incumbência de buscar "*receptores prioritários em termos de tipos de instituições e de cursos [...]*" (CUNHA, 1988, p.168).

Suas visitas a instituições com as quais a USAID já estabelecera experiências de cooperação foi uma das principais bases para o seu relatório, concluído quando a equipe abandonou o Brasil, temendo a resistência popular ao golpe militar em 1º de abril de 1964.

Pouco mais de um ano após o início da ditadura militar, o Ministério da Educação firmou um convênio com a USAID, que resultou na constituição de uma comissão formada por brasileiros e norte-americanos. Os conflitos entre os mesmos implicaram num grande atraso das atividades a serem desenvolvidas, de modo que um novo convênio substituiu, em 1967, o anterior, formando-se uma nova equipe que contaria com quatro especialistas brasileiros e quatro norte-americanos, devendo os últimos ser indicados por uma instituição educacional reconhecida nos Estados Unidos como de alto nível.

Há controvérsias sobre o papel que teria desempenhado a USAID na reforma universitária brasileira em 1968. Não cabe aqui discuti-la.

Dados os fins deste trabalho, interessa examinar como se fez a chamada assistência norte-americana ao ensino superior brasileiro na sua articulação com programas voltados para o desenvolvimento do ensino agrícola, no bojo dos acordos de cooperação Brasil-Estados Unidos.

## A UREMG e os acordos de cooperação

Quando, no período do pós-guerra, o primeiro acordo de cooperação dos Estados Unidos com o Brasil foi firmado na área educacional, muitos professores da antiga ESAV já haviam feito ou faziam cursos de pós-graduação naquele país.

Na verdade, como foi visto no início do presente trabalho, as relações da antiga ESAV com entidades do governo ou da sociedade civil norte-americana remontam às suas origens. Já na década de 1930 era freqüente o intercâmbio com professores dos Estados Unidos, desenvolvendo-se na ESAV algumas pesquisas em cooperação com universidades daquele país. No entanto, os acordos e convênios de assistência técnica da instituição com entidades norte-americanas somente aconteceriam de forma sistemática, a partir do final da década de 1940 (RIBEIRO & VITÓRIA, 2001).

O primeiro dos acordos com entidades norte-americanas com desdobramentos duráveis, envolvendo nossa instituição, foi firmado em 1948 entre o governo do estado de Minas Gerais e a *American International Association*, o qual resultaria na criação, em 1949, da Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR).

O início da execução deste acordo, que teve como pano de fundo a implementação de um plano de modernização da agricultura de Minas Gerais pelo Secretário de Agricultura do estado, Américo René Gianneti, coincidiu com a assinatura do ato de transformação da ESAV em UREMG, a qual desempenhou um papel relevante, contribuindo na formação do pessoal exigido para o trabalho a ser desenvolvido pela ACAR.

Contando com profissionais de outras entidades, a UREMG ofereceu uma série de cursos que compreendiam o ensino teórico e prático de agricultura, veterinária,



administração agrícola e crédito supervisionado e, ainda, "aulas de nutrição, horticultura, puericultura, carpintaria, higiene e saneamento, costura, sociologia, organização de clubes, e até ordenha e direção de jeeps" <sup>6</sup>.

Estes cursos eram fundamentais para viabilizar as atividades da ACAR que não consistiam apenas na concessão do crédito agrícola.

Além das atividades mencionadas, os cursos da UREMG, desenvolvidos por exigência de convênio com a ACAR, tinham também o objetivo de "[...] *deitar os alicerces para o estabelecimento de uma escola permanente de economia doméstica para integrar o currículo de Viçosa*" <sup>7</sup>.

Deste modo, infere-se que o envolvimento da instituição nestes acordos estava previsto antes mesmo da transformação da ESAV em UREMG.

Na verdade, a própria lei estadual n.272, responsável pela criação da UREMG, previa como uma de suas unidades a Escola Superior de Economia Doméstica. Esta, no entanto, somente seria viabilizada com base em acordo firmado, em 1951, entre a UREMG e a Universidade de *Purdue*, o qual contaria com o apoio do Instituto de Ensino Superior Agrícola de Washington.

Para a implementação daquele que seria o primeiro curso superior de economia doméstica no Brasil, a Universidade de *Purdue* enviou a Viçosa, no início de 1952, a Professora Anita Dickson, escolhida pela sua experiência com a extensão rural nos Estados Unidos, a qual veio acompanhada do Sr. Winks, incumbido de coordenar na UREMG o seu Serviço de Extensão (LOPES, 1995).

O curso superior de Economia Doméstica da UREMG foi organizado para desenvolver um ensino que propiciasse a formação de profissionais para novos cursos deste tipo no Brasil, ao mesmo tempo em que se voltava para a formação de profissionais qualificados para atuarem nas atividades de extensão rural. Em 1952, foram iniciadas as atividades da primeira turma. Foi também neste ano que a Secretaria de Agricultura do estado de Minas Gerais promoveu, em conjunto com aquela universidade, na sua sede, em Viçosa, e sob os auspícios do Ministério da Agricultura, do Instituto de Assuntos Inter-Americanos, dos Colégios Americano de Porto Alegre e Bennett do Rio de Janeiro e da Embaixada dos Estados Unidos, um curso intensivo de treinamento, com duração de sete semanas, visando a qualificação de agrônomos e supervisoras domésticas para atuarem no meio rural brasileiro <sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR). *Terceiro Relatório Anual*, 1951, p.10,11.

<sup>7</sup> Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR). *Terceiro Relatório Anual*, 1951, p.10,11.

<sup>8</sup> Idem.

A UREMG viveu, por toda a década de 1950, um processo intenso de expansão e modernização. Novas pesquisas eram realizadas e intensificavam-se as atividades de extensão. Segundo Edson Potsch Magalhães (2000), ex-reitor da instituição,

Inquestionavelmente, uma das fases mais auspiciosas da história da UREMG foi a da inestimável colaboração da Universidade Purdue, intermediária entre a Agência para o Desenvolvimento Internacional do Governo Norte-Americano - USAID, e a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais - UREMG, que se estendeu de 1952 a 1973 (MAGALHÃES, 2000, p.69).

Um dos mais importantes convênios internacionais envolvendo a UREMG foi aquele realizado nos marcos do acordo firmado entre o Ministério da Agricultura do Brasil e a Missão de Operações dos Estados Unidos, em julho de 1953, para a execução de um programa de cooperação agrícola, tendo para administrá-lo o Escritório Técnico de Agricultura daquela Missão no Brasil – o ETA.

O ETA, além de desenvolver projetos na área de educação e pesquisa agrícola, teve um papel importante na história da extensão rural brasileira, imprimindo-lhe um caráter educativo e difundindo, por meio de suas atividades extensionistas, a crença em alternativas comunitárias de auto-ajuda (FONSECA, 1985) <sup>9</sup>.

A UREMG esteve envolvida em vários dos projetos desenvolvidos pelo ETA. Em meados da década de 1950, o seu Serviço de Extensão empenhava-se na divulgação e criação de Cooperativas de Consumo e de Produção, seguindo as orientações daquela entidade <sup>10</sup>.

Em 1954, a Universidade ofereceria um curso curto para Demonstradores de Agentes Domésticos da ACAR, outro para mulheres religiosas e outro para pastores, conforme carta do então Chefe do Serviço de Extensão da instituição ao Departamento de Agricultura dos Estados Unidos <sup>11</sup>.

A experiência da ACAR em Minas Gerais acabou por se constituir como um laboratório para a criação da Associação Brasileira de Crédito Rural (ABCAR), mais tarde transformada em Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER).

Em 1957, a ABCAR oficializou juntamente com o ETA, o Projeto 39, um convênio que envolvia a UREMG, a ACAR-MG e a Associação de Crédito e Assistência Rural do

---

9 Fonseca (1985) considera que os programas de extensão do ETA tinham em vista a mudança da mentalidade do homem do campo, face às exigências postas pelo processo de modernização da agricultura brasileira.

10 Este empenho está registrado em cartas enviadas por Odemar Resende Pimenta, chefe do Serviço de Extensão da UREMG, neste período, a autoridades do governo do estado de Minas Gerais e a prefeitos de cidades mineiras, todas localizadas no acervo do Arquivo Central e Histórico da UFV.

11 Carta de Odemar Resende Pimenta, escrita, em 13-03-1954, a Mr. Hearne, do Departamento de Agricultura norte-americano, localizada no acervo do Arquivo Central e Histórico da UFV.

Espírito Santo (ACARES), o qual levaria à criação, em 1958, de um Centro de Ensino de Extensão, localizado no *campus* da UREMG. Este Centro ministraria, através da Escola Superior de Ciências Domésticas da UREMG, cursos de Extensão Rural, Economia Doméstica e Crédito Rural Supervisionado (FONSECA, 1985).

Em 1965, a ABCAR atuava em dezesseis estados brasileiros, atingindo em torno de onze mil pessoas. Suas atividades visavam atingir líderes potenciais do meio rural, sendo apoiadas pela Aliança Para o Progresso (TAVARES, 1980).

Lincoln Gordon que, como embaixador dos Estados Unidos no Brasil, participou da conspiração contra o Presidente João Goulart e contribuiu para a deflagração do golpe militar em 1964, ressalta a importância de Minas Gerais na história da cooperação entre os dois países <sup>12</sup>. Segundo ele,

[...] Minas tem sido área especialmente frutífera para a cooperação entre o Brasil e meu próprio país, nos esforços por estimular o desenvolvimento econômico e social mais rápido. Esses esforços foram precursores da Aliança Para o Progresso [...]. Penso em casos como a Associação de Crédito Agrícola e Rural, primeira organização no Brasil, no campo da extensão agrícola e do crédito supervisionado (GORDON, 1962, p.66).

Para Gordon (1962, p.66), "*Estreitamente relacionado com a obra da ACAR esteve a cooperação [...] entre a universidade rural de Viçosa*" e a Universidade de Purdue.

No mesmo período em que Gordon ocupava a embaixada dos Estados Unidos no Brasil, a UREMG recebeu subvenção de convênios com vários outros organismos norte-americanos, afora os que já foram aqui mencionados. Praticamente todos eles tinham então a mediação da USAID.

No final dos anos 1960, com a colaboração daquele organismo, a UREMG oferecia treinamento técnico para voluntários do *Peace Corps* que atuavam junto à população rural nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Mato Grosso. O treinamento envolvia demonstrações práticas em agricultura, horticultura e silvicultura, além de preparação de alimentos especialmente para as voluntárias da corporação <sup>13</sup>.

Os impactos dos acordos internacionais sobre a UREMG não se limitaram à extensão rural e à economia doméstica, como pode parecer a primeira vista. Como resultado destes, em 1960, o departamento de Economia Rural, até então organizado

---

<sup>12</sup> Sobre a participação direta de Gordon no golpe de 1964, consultar Moniz Bandeira (2005).

<sup>13</sup> PEACE CORPS VOLUNTEER LEADER'S. *Evaluation of Technical Training Program for Clubes Agrícolas Volunteers Held in Viçosa, M.G. Fev/1968*. Documento localizado no Arquivo Central e Histórico da UFV.

para dar suporte aos cursos de graduação existentes, foi transformado em Instituto de Economia Rural, o qual seria responsável pela criação, em 1961, do primeiro curso de mestrado em economia rural no Brasil.

Também como resultado do impulso recebido com os convênios internacionais, a UREMG inaugurou, em 1962, os cursos de mestrado em Fitotecnia e de mestrado em Zootecnia e, em 1967, o curso de mestrado em Extensão Rural.

Em 1969, quando a UREMG foi federalizada, transformando-se em Universidade Federal de Viçosa, havia na instituição quatorze departamentos – Departamento de Solos e Adubos, Departamento de Economia Rural, Departamento de Microbiologia, Departamento de Fitopatologia, Departamento de Zootecnia, Departamento de Biologia, Departamento de Tecnologia de Alimentos, Departamento de Defesa Fitossanitária, Departamento de Veterinária, Departamento de Arquitetura e Urbanismo, Departamento de Genética, Experimentação e Biometria, Departamento de Silvicultura e Departamento de Agronomia e Horticultura.

Estes departamentos constituíam a base de quatro cursos de graduação e quatro de pós-graduação. Entre os primeiros estavam o curso superior de Agronomia, o curso superior de Medicina Veterinária, o curso superior de Economia Doméstica e o curso superior de Engenharia Florestal.

## Considerações Finais

O envolvimento da UREMG em programas de assistência técnica, decorrentes de acordos firmados inicialmente entre o governo mineiro e o norte-americano e, mais tarde, entre o Brasil e os Estados Unidos, no bojo da cooperação bilateral que marcou as relações entre os dois países no pós-guerra, tiveram impactos de grandes proporções sobre a instituição, contribuindo decisivamente para a sua modernização, a qual estava associada ao projeto de modernização da produção agrícola do nosso país.

Vale notar que o Brasil ia, neste período, reafirmando sua inserção subordinada no mercado internacional como economia produtora de alimentos e matérias primas, ao mesmo tempo em que os Estados Unidos lhe conferiam papel estratégico para consolidar a sua hegemonia sobre a América Latina.

Neste contexto, profissionais da UREMG, junto com os especialistas que atuavam nos programas de assistência técnica, previstos naqueles acordos de cooperação, levavam às comunidades rurais da Zona da Mata mineira novos hábitos de vida e novos métodos no cultivo da terra, apresentando-se como difusores do progresso e promotores do bem-estar social. Contribuíam para garantir, na verdade, o controle de áreas e mercados tradicionais dos EUA.

Do mesmo modo, os profissionais preparados pela UREMG para atuar em programas de extensão rural, em todo o país, e na formação de pessoal para a criação de novos cursos de economia doméstica, iam propagando os ideais e valores da sociedade norte-americana junto à população pobre do campo brasileiro, atenuando as tensões sociais e políticas que tinham como pano de fundo a Guerra Fria.

## Referências

- BORGES, José Marcondes. Escola Superior de Agricultura e Veterinária. Esboço histórico. In BORGES, José Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares; MAGALHÃES, Gilson Potsch (Editores). *A Universidade Federal de Viçosa no século XX*. Viçosa: Editora UFV, 2000, pp.5-21.
- CHOMSKY, Noam. *Segredos, mentiras e democracia*. Tradução Alberigo Loutron. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1988.
- ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA E VETERINÁRIA. *Atas da Congregação*. Viçosa: 1926-1948. Manuscrito.
- FONSECA, Maria Tereza. *A extensão rural no Brasil. Um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- GORDON, Lincoln. *O progresso pela aliança*. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, 1962.
- IANNI, Octávio. *Imperialismo e cultura*. Petrópolis: Editora Vozes, 1976
- LIMA, Antônio. *Da ACAR à EMATER-MG: análise crítica da dinâmica de um sistema de extensão*. Dissertação. Viçosa. Universidade Federal de Viçosa, 1985.
- LOPES, Maria de Fátima. *O sorriso da paineira. Construção de gênero em universidade rural*. Tese. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1995.
- MAGALHÃES, Edson Potsch. Universidade Rural do Estado de Minas Gerais. Fatos históricos. In BORGES, José Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares; MAGALHÃES, Gilson Potsch (Editores). *A Universidade Federal de Viçosa no século XX*. Viçosa: Editora UFV, 2000, pp.64-83.
- MONIZ BANDEIRA, Luiz Alberto. *Relações Brasil-EUA no contexto da globalização*. 2ª edição. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Formação do império americano: da guerra contra a Espanha à guerra no Iraque*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- MOURA, Gerson. *Sucessos e ilusões: relações internacionais do Brasil durante e após a Segunda Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira. Da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel: EDUNIOSTE, 1999.

RIBEIRO, Maria das Graças M. Caubóis e caipiras. Os *land-grant colleges* e a Escola Superior de Agricultura de Viçosa. *História da Educação/ASPHE/FaE/UFPeI*, Pelotas, n.19, abr. 2006, pp.105-119.

\_\_\_\_\_. & VITÓRIA, Eliane Leandro. *A UREMGE nos marcos da cooperação bilateral Brasil/Estados Unidos*. Relatório de Pesquisa. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2001.

TAVARES, José Nilo. Educação e imperialismo no Brasil. *Educação & Sociedade*, n.7. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1980, pp. 5-52.

# As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar

## The relations between school evaluation scores and types of school administration

Ângelo Ricardo de Souza\*

### RESUMO:

Este trabalho trata das relações entre os resultados da avaliação escolar e os tipos de gestão escolar, a partir dos dados, no Brasil, do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, de 2003, que apresenta a proficiência dos alunos nas avaliações nas disciplinas de matemática e língua portuguesa dos alunos da educação básica e os questionários preenchidos pelos diretores das escolas públicas avaliadas. Considerando esses dados, este artigo constitui perfis com diferentes tipos de gestão escolar, faz considerações acerca da aplicação de avaliações estandarizadas e busca relacionar esses dois fenômenos.

### PALAVRAS-CHAVE:

Gestão Escolar; Avaliação Escolar; SAEB.

### ABSTRACT:

This work concerns about the relations between the standardized tests scores and different types of school administration, considering the Brazilian data of SAEB – an evaluation national program, in 2003, which presents the student's scores in mathematics and portuguese and the answers from the principal's enquiry. This paper presents a typology of different types of school administration, as well it makes considerations about the standardized tests application and it shows the relations between evaluation and school administration.

### KEYWORDS:

School administration; school evaluation; SAEB.

\* Professor do Núcleo de Política, Gestão e Financiamento da Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR.  
E-mail: [angelo@ufpr.br](mailto:angelo@ufpr.br).

## Notas introdutórias

Administradores de sistemas de ensino, *policy makers* e mesmo gestores escolares parecem ter uma expectativa grande de que as avaliações de sistemas de ensino dêem conta de apontar as soluções para todos dramas da educação, porque supõem que elas conseguiriam identificar as origens dos problemas mais sérios que o sistema de ensino possui. A avaliação é parte do processo de gestão da educação e, como tal, de fato tem a tarefa de auxiliar a solução de problemas educacionais, pois seu papel é o de dar o devido retorno acerca dos processos de ensino e aprendizagem de sorte a se saber até que ponto eles estão surtindo os efeitos desejados e os objetivos estão sendo atingidos. Mas, há ainda uma outra face da avaliação pouco discutida e que também é importante para a gestão da educação. Trata-se da pressão que ela exerce sobre as pessoas (e instituições organizadas) avaliadas, uma vez que "*Pesquisas consistentes sugerem que as pessoas atuam mais nas áreas nas quais elas serão avaliadas. (...) Indicadores [avaliativos] não apenas medem a realidade, mas eles a modificam*" (DARLING-HAMMOND & ASCHER, 2006, p. 45).

Isto significa dizer que as avaliações geram também produtos *per sí*, e não apenas "mensuram" os resultados do ato educativo. Em outras palavras, de alguma forma a avaliação também educa, ou orienta as ações dos sujeitos, dando-lhes um determinado sentido. Nesta perspectiva, os resultados apresentados pela avaliação não são necessariamente os resultados do trabalho pedagógico desenvolvido, mas podem ser o produto da sua própria ação avaliativa, a qual através da sua interferência sobre a realidade educacional, modifica-a.

As avaliações dos sistemas de ensino, talvez frustrando com aquela expectativa dos administradores, "apenas" apontam os problemas e não os resolvem (VIANNA, 2003, p. 10). O que ocorre é que elas também constituem problemas, como vimos, pois há este aspecto subjetivo nas avaliações desta natureza que podem dar a impressão de que elas, *per sí*, possam alterar a realidade educacional, agindo na solução dos problemas. O papel justamente dessas avaliações, como comentado, é o de levantar informações que possam ser úteis na administração das redes/sistemas de ensino, pois o que a avaliação faz é identificar aspectos da prática pedagógica já desenvolvida e mostrar de que forma essa prática tem ou não problemas. Cumpre aos administradores do sistema de ensino e das escolas, de um lado, lerem essas informações com olhares criteriosos de sorte a conhecer melhor o panorama apontado pelas avaliações e, de outro, encontrarem formas de minimizar os efeitos (e disfunções?) promovidos pelo própria avaliação, os quais podem distorcer aquela leitura mais aprofundada da realidade educacional.



O panorama apontado pela avaliação do sistema de ensino pode não explicitar de forma adequada a realidade pedagógica de cada classe de aula e, menos ainda, de cada aluno avaliado, como é sabido, uma vez que os processos avaliativos aplicados em sistemas de ensino utilizam uma metodologia que nem sempre é condizente com o que acontece nos espaços educativos das escolas brasileiras. Ou seja, as provas aplicadas aos alunos através de testes estandardizados podem não estar adequadas quanto ao conteúdo e quanto à forma em que o conteúdo foi trabalhado nas diferentes salas de aula do Brasil. Porém, o objetivo de uma avaliação desta natureza não é o de mostrar o perfil de desempenho pedagógico de cada um dos alunos ou das escolas nas quais as provas são aplicadas, de maneira isolada, mas o de estabelecer perfis pedagógicos mais ampliados, por estados ou por regiões geoeeducacionais. Mas, mesmo com os devidos desvios e disfunções, o que interessa, por ora, observar é que a gestão da educação e das escolas nos diferentes locais no país não têm sido edificadas a partir das informações decorrentes dos sistemas de avaliação. Neste sentido, a gestão educacional/escolar não parece estar muito preocupada em encontrar as causas para os resultados do trabalho escolar e, nem ao menos, conhecer esses resultados com mais profundidade. Este trabalho se apresenta como mais um esforço para romper esta prática contraditória bastante difundida na condução da educação país a fora, qual seja, a de ignorar e/ou minimizar os resultados dos processos de macroavaliação, não dando-lhe o devido reparo e cuidado ou, em extremo oposto a isto, a de aceitar incólume os resultados da forma como são publicados sem procurar conhecê-los melhor, e mesmo questioná-los.

## O SAEB

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB começou a ser engendrado na metade da década de 80 do século passado, quando no período denominado de “Nova República”, o país reclamava pelas soluções dos históricos problemas educacionais brasileiros e começou-se a construir um relativo consenso nas entidades governamentais de que as soluções para os problemas educacionais dependiam cada vez mais do estabelecimento de um rigoroso programa de avaliação da educação (PESTANA, 1998, p. 66). A constituição de um programa desta natureza passou então a ser sistematizada na busca de coleta de informações acerca do *“que estava sendo gerado no setor educacional, como, onde, quando e quem era o responsável pelo produto obtido”* (PESTANA, 1998, p. 66).

Foi em 1995 que o sistema atingiu todo o território nacional e todas as redes de ensino, mas mesmo em anos anteriores já havia a aplicação de provas padronizadas nacionalmente para medir o desempenho estudantil, concepção esta que ainda edifica

o SAEB. E ele vem sendo aplicado desde então a cada biênio (1997, 1999, 2001, 2003 e 2005<sup>1</sup>). Contudo, esse sistema, mesmo sendo capaz de evidenciar diversas características da educação básica brasileira, é incapaz de avaliar funções importantes da escola na sociedade moderna: *"A questão do sucesso da escola na construção da cidadania não é verificada com este sistema"* (SOARES, 2004, p. 4). Isto se deve ao fato de que o SAEB não se volta a conhecer verdadeiramente o que as escolas fazem, mas sim coloca-as sob uma matriz avaliativa estabelecida nacionalmente e mensura, assim, em que medida as escolas se aproximam ou se distanciam dessa matriz.

De qualquer jeito, o Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, instituição organizadora do sistema, entende que o SAEB se apresenta como uma ferramenta de gestão educacional e escolar, uma vez que ele poderia apontar as falhas dos sistemas de ensino e, particularmente, os problemas mais locais, uma vez que *"as escolas não têm clareza sobre onde devem chegar e, muitas vezes, nem sabem de que bases partem"* (PESTANA, 1998, p. 66). Esse argumento de PESTANA, todavia, choca com o que se verifica na prática, pois a despeito de ter entre seus objetivos o de identificar falhas locais, a metodologia do SAEB é voltada para a caracterização do conjunto do sistema, portanto, não tem privilegiado a avaliação individual dos alunos, como comentado, mesmo com as modificações introduzidas em 2005 que buscam tornar cada escola em unidade amostral, pois mesmo neste caso o SAEB continua preocupado em avaliar a escola a partir de uma matriz/padrão e, com isto, tem dificuldades em identificar se a escola está ou não distante dos seus próprios objetivos, foco de onde poderiam de fato vir as falhas locais.

Este trabalho lida com os dados do SAEB de 2003, edição na qual ainda a unidade amostral eram os estados da federação brasileira. Naquele ano o SAEB aplicou as avaliações e questionários em escolas públicas e privadas, localizadas em municípios de todas as regiões do país, divididas em estratos amostrais distintos, retirados a partir da aplicação de ferramentas estatísticas avançadas (MEC/INEP, 2001). A escolha dessas escolas foi realizada mediante sorteio.

Além de conhecer a habilidade dos alunos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, objetivo explícito do SAEB descrito no Plano Amostral de 2001 (MEC/INEP, 2001), a aplicação das provas para alunos das 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e para o 3<sup>o</sup> ano do ensino médio tem esta tarefa de produzir estimativas confiáveis acerca daquela habilidade. Mas, o SAEB não apenas aplica as provas. Juntamente com a

---

1 Em 2005, o SAEB mudou de nome e passou a ser designado de Avaliação Nacional da Educação Básica e também modificou sua proposta, tendo atingido não mais uma amostra de escolas, mas todas as escolas urbanas do país, na busca de servir dados sobre todas as escolas. Maiores informações em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

aplicação das provas, há o preenchimento de um conjunto de questionários pelos próprios alunos, pelos professores e pelos diretores das escolas envolvidas. Esses questionários, denominados de medidas de contexto, objetivam apresentar respostas para possíveis tendências no desempenho escolar medido pelas provas. Assim, este trabalho lida, de um lado, com os questionários respondidos pelos diretores e, de outro, com o desempenho escolar dos alunos.

Há diversas críticas feitas ao SAEB, como aquela elencada acima acerca da sua incapacidade de identificar se a escola está ou não atendendo suas funções sociais, assim como o fato dele acabar definindo a pauta do que deve ser ensinado na educação básica, uma vez que estabelece um padrão (perfil mínimo) ao cobrar um conjunto de conhecimentos das diferentes áreas de ensino, podendo ser entendido, inclusive, como o currículo oficial; todavia, mesmo com essas críticas, as informações coletadas por este sistema são pouco utilizadas, quer na pesquisa, quer na ação executiva pública pelos diferentes governos. Outro aspecto das críticas diz respeito ao fato de que o SAEB é aplicado apenas uma vez a cada dois anos e como o processo de escolha final das escolas é por sorteio, não se tem medidas comparativas dentro da mesma escola e, menos ainda, dentro do mesmo ano (medidas longitudinais), o que faz com que o SAEB não mensure a aprendizagem, uma vez que não avalia o real aproveitamento escolar dos alunos, mas sim tenha apenas uma medida de conhecimento, a qual pode ser pouco explicativa da realidade escolar.

E, ainda, há a crítica de que o SAEB ignora as diferenças regionais/locais: *"Um instrumento de medida (...) pode ser válido para um curso, mas não para outro. Pode ser válido para um currículo, mas não para outro; para um professor, mas não para outro, inclusive, pode ser válido para uma escola, mas não o ser para outra instituição"* (VIANNA, 2003, p. 34).

E mais particularmente sobre o uso indiscriminado de escalas padronizadas nacionalmente:

Será razoável colocar centenas de milhares de sujeitos em uma única escala (...), ignorando completamente a diversidade social, econômica, cultural e educacional dessa população e as distorções que influenciam a caracterização dos vários índices de desenvolvimento humano? Não seria razoável (...) construir normas diferenciadas por regiões, levando em conta a diversidade das características individuais? (VIANNA, 2003, p. 56-57)

Estas críticas são fundamentais para que se possa analisar a pertinência do poder público continuar investindo num modelo deste tipo e colocar em questão a possibilidade de democratizar a decisão sobre para que e como realizar avaliação de sistemas

de forma padronizada nacionalmente. De toda forma, elas não modificam o fato de que há dados sendo produzidos e parece necessário o debate sobre o uso destes dados como instrumento de melhoria da ação pública, ou simplesmente para a mudança da lógica da competição que por vezes parece associada a esses programas de avaliação.

Em diversos momentos, junto com aquelas críticas, há outras que discutem se há necessidade de se ter um sistema desta natureza em funcionamento no país. Essas críticas estão ancoradas na idéia de que o SAEB, assim como outros processos nacionais de avaliação (o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES) ou estaduais, apenas se propõe a levantar dados para que se estabeleçam condições para uma comparação linear entre alunos, instituições educacionais, cidades, estados ou regiões do país. Essa comparação permitiria a concorrência, vale dizer, os administradores das redes/sistemas de ensino, de posse dos dados do sistema de avaliação poderiam utilizá-los para solidificar uma política de competição entre instituições educacionais, constituindo, por exemplo, programas de incentivo financeiro para aquelas instituições com melhor desempenho no processo de avaliação. Para aquela linha de crítica, esta perspectiva de entendimento dos dados emersos das avaliações ignora que

A comparação entre padrões não significa, necessariamente, identidade de desempenhos. O ato de comparar tem muito pouco de certeza, não se constitui em um procedimento de rigorosa análise estatística. A comparação resulta de um julgamento humano, sujeito, dessa forma, à falibilidade, considerando também que o conceito de comparar é extremamente vago (VIANNA, 2003, p. 59).

A comparação pode ser perigosa e danosa à solução dos problemas educacionais, pode provocar uma interpretação superficial dos dados e ignorar aquelas diferenças regionais/locais e, principalmente, pode não perceber a realidade pedagógica como ela acontece, pois há determinantes sociais, econômicos, culturais, que têm impactos no processo avaliativo e que, via de regra, são desconsiderados pelos procedimentos padrões nas avaliações de sistemas de ensino.

Os relatórios com os resultados do SAEB, quando externados provocam, quase que inevitavelmente, comentários superficiais da imprensa e da sociedade sobre qual(is) estado(s) ou região do país teve o melhor ou pior desempenho. Isto se deve, em parte, à pequena cultura de avaliação que temos na sociedade e na educação brasileiras. Estamos pouco acostumados a pensar na avaliação em perspectiva diferente deste pressuposto da comparação/competição. A idéia de cotejar o resultado encontrado pela avaliação com os objetivos propostos inicialmente, com o intuito de identificar

problemas educacionais e reorientar o rumo do trabalho pedagógico nas diferentes classes, escolas, cidades, estados e regiões brasileiras, definitivamente, não compõe parte importante ainda do pensamento sobre a educação neste país.

O processo de padronização dos testes nacionais de resultados educacionais voltados à comparação/competição pode também concorrer contrariamente aos interesses mais importantes da educação escolar, como o próprio sentido do desenvolvimento individual das pessoas, uma vez que para comparar e estabelecer bases equivalentes de competição é necessária a constituição de uma avaliação estandardizada:

Quando o Estado regula resultados, (...), por imposição de testes de resultados educacionais estandardizados, seu esforço para produzir igualdade educacional termina degradando-se. Individualidade, criatividade e profundidade são perdidas; tudo o que resta é uniformidade, convencionalidade e habilidades triviais (DARLING-HAMMOND & ASCHER, 2006, p. 18).

A avaliação estandardizada, centrada no desempenho do aluno, pode levar a efeitos perversos no contexto da própria organização da escola, na medida em que ao centrar os testes nos alunos pode incentivar práticas de exclusão na escola:

Os alunos com problemas de comportamento, ou com dificuldades de aprendizagem, tenderão assim a ser excluídos de algumas escolas porque podem afectar a imagem social destas organizações ou, ainda, porque podem sobrecarregar os recursos humanos e materiais disponíveis. (...) Entre outros efeitos, o processo de competição, promovido pela possibilidade prática de realizar escolhas educacionais, tenderá a concentrar em algumas escolas, altamente selectivas, os alunos percebidos como os melhores. (AFONSO, 2002, p. 90/91)

AFONSO (2002) sintetiza o papel da avaliação como processo de rearticulação entre sociedade civil e estado na perspectiva do controle social:

A avaliação formativa (que está longe de ter esgotado todas as suas potencialidades) pode cumprir um papel de rearticulação do Estado com a comunidade na medida em que ajudar a promover a aprendizagem dos saberes e objetivos curriculares comuns, que decorrem de uma escola básica como projeto de um Estado democrático, sem excluir as subjetividades e as necessidades que se expressam na e pela comunidade. (...) A gestão da regulação e da emancipação é um processo extremamente complexo e difícil. Não depende apenas dos professores, embora sejam estes que estão em melhores condições de mediar as exigências do Estado e as expectativas e necessidade da comunidade, sobretudo quando a autonomia profissional é posta ao serviço

de projetos que aproveitam da autonomia relativa do próprio sistema educativo e das ambigüidades das políticas educativas (2002, p 130).

A substituição de uma perspectiva de competição, própria do mercado e estranha à natureza da escola, implica numa construção de outra compreensão do papel da avaliação. Certamente, como destacou AFONSO, tal processo tem nos professores sujeitos fundamentais, ainda que implique também em outra postura dos dirigentes das escolas e dos sistemas de ensino e da sociedade em geral.

Mas o SAEB tem se proposto a que? Segundo FRANCO (2001), o SAEB tem perseguido três objetivos gerais: " 1. *Acompanhamento do sistema educacional (...)*; 2. *Acompanhamento de como o sistema educacional vem se comportando em termos de equidade dos resultados educacionais (...)*; 3. *Apreensão dos fatores escolares que podem explicar resultados escolares*" (pp. 127-128).

E esses resultados escolares, traduzidos na ideia da proficiência estudantil, são organizados pelo SAEB em uma escala que varia de 0 (zero) a 500 (quinhentos) pontos e que situa nesta mesma escala todos os alunos. A competência esperada para o desempenho dos alunos das diferentes séries é, certamente, diferente de acordo com a série em que se situa, o que permite o cotejamento entre os resultados apresentados pelos alunos de diferentes séries. Os valores esperados para as devidas séries estão na tabela a seguir:

TABELA 1: Valores de proficiência esperada por série

NIVEL	SÉRIE
100	Não significativo
175	Fim da 2ª Série do EF
250	Fim da 4ª Série do EF
325	Fim da 8ª Série do EF
400	Fim da 3ª Série do EM

Fonte: SOARES, J. F., 2004, p.7.

Os fatores escolares que podem explicar esses resultados são provenientes da análise dos próprios índices de proficiência e também das medidas de contexto, aqueles questionários que são aplicados aos diretores, professores e aos próprios alunos, além dos questionários da turma e da escola. Todavia, como vimos, os desempenhos dos alunos refletem uma medição feita em dadas escolas em uma única ocasião, o que dificulta, por exemplo, conhecer as medidas do real aprendizado dos alunos ao longo de um ano e, portanto, o papel que a escola teve neste processo. De outro lado, as medidas de contexto também precisam ser melhoradas (FRANCO, op. cit., p. 129)

podendo incorporar *"a produção de indicadores de qualidade das condições de escolarização e a modelagem de como esses indicadores se distribuem entre alunos de origem sociodemográfica distinta"* (FRANCO *et al.*, 2003, p. 42).

## Efeitos na aprendizagem provocados pelas Escolas

Vários estudos têm buscado associar os resultados dos desempenhos dos alunos nos testes padronizados e os diversos dados provenientes de outras informações coletadas por ocasião dos mesmos testes, ou não, mas de qualquer forma buscando descobrir o real papel da escola na aprendizagem estudantil. Isto tem ocorrido em vários países do mundo e no Brasil há também autores que têm discutido o assunto<sup>2</sup>.

Este trabalho, mesmo tendo alguma semelhança com esses estudos sobre o efeito-escola, talvez possa, experimentalmente, denominar-se de um estudo sobre o efeito-gestão ou o efeito-direção escolar, pois, como se fará ver mais adiante, há efeitos no desempenho estudantil provocados pela gestão e pela direção da escola avaliada. Este efeito não é propriamente novidade, pelo menos há estudos que afirmam haver um papel importante da liderança do diretor da escola no desempenho dos alunos (Hall *et al.*, 1983; Good & Brophy, 1986; Hallinger & Murphy, 1986 – citados por BRESSOUX, 2003; Gray, 1990; Fundação Carlos Chagas, 2000 – citados por FRANCO *et al.*, 2003; MEC/INEP, 2004).

Em várias pesquisas (LAHIRE, 1997; MACBEATH & MORTIMORE, 2001; SOARES, 2004) são mencionadas as razões do desempenho estudantil que provêm de fora da escola, do capital cultural familiar, do nível social e econômico do meio onde vive o aluno. SOARES (2004), por exemplo, constrói uma medida de nível socioeconômico (NSE) que ajuda na explicação dessas razões "externas" à escola para a proficiência dos alunos e conclui que mesmo com o fato de *"não existir uma relação unívoca entre a proficiência e o índice de posição social [pois] muitos alunos com níveis baixos do índice têm desempenho muito acima do que seria predito pelo gradiente"* (SOARES, 2004, p. 10), ainda assim *"pode-se dizer que a proficiência escolar é um atributo que têm gênero, cor e é distribuída de forma desigual entre as regiões do país e as redes de ensino"* (SOARES, 2004, p. 13). E, *"diante disso, a política mais óbvia para superação das diferenças encontradas é alocar a alunos não brancos, de baixo nível socioeconômico e com maior atraso escolar, os melhores professores e as melhores escolas"* (SOARES, 2004, p. 22).

---

<sup>2</sup> Há importantes estudos da arte sobre os estudos do efeito-escola. Chamamos a atenção para dois em especial: Bressoux (1994) e MacBeath & Mortimore (2001).

Mesmo que os resultados escolares não tenham uma relação uniforme e unívoca com o NSE, parece que não restam muitas dúvidas sobre os pesquisadores de que de fato há grande relação de dependência entre essas variáveis. Porém, "*atualmente já se sabe que nem tudo é 'jogado' dentro do meio familiar e que a escola representa um papel autônomo sobre as aquisições dos alunos*" (BRESSOUX, 2003, p. 72).

As pesquisas mais recentes têm mostrado que a escola tem papel importante na aprendizagem dos alunos. Todavia, não parece haver um conceito uniforme também de eficácia para todos os estudantes indistintamente. BRESSOUX (2003, p. 66) citando Nuttal *et al.* (1989), afirma que a simples idéia de um conceito global de eficácia é inútil. E acrescenta que a maioria dos pesquisadores vê diferenças de equidade entre as escolas. Ademais, "*os trabalhos que tentaram explicar as diferenças de equidade estão ainda em estado embrionário*" (BRESSOUX, 2003, p. 67). Sem contar que a eficácia medida pelos testes é vista de forma um tanto restrita, como sendo apenas os resultados dos alunos às provas de língua portuguesa e matemática (BRESSOUX, 2003, p. 68). Enquanto que a escola tem, como mencionado, diversos objetivos que transcendem a tarefa de ensinar a língua portuguesa e a matemática para o bom desempenho em um teste padronizado. Assim verificar os objetivos sociais da escola, além dos seus objetivos cognitivos, também parece ser importante para de fato se perceber a sua efetividade:

Pesquisar se uma escola ou um professor dito "de sucesso" em função de um critério cognitivo também o é segundo um critério não cognitivo (comportamento, ausência, auto-estima, delinquência...) não é uma questão menor. Os resultados são, neste caso, muito menos concludentes do que os precedentes (BRESSOUX, 2003, p. 68).

Enfim, a escola tem um papel importante, mas não se garante, de outro lado, que as respostas que ela dá são uniformes e nem se há de esquecer que os seus resultados continuam, de alguma forma, atrelados ao NSE.

Considerando-se os resultados globalmente, parece se destacar um impacto da escola, em seu conjunto, sobre as salas de aula que a compõem; o efeito-escola não seria somente uma simples soma dos efeitos sala de aula. A estrutura global da escola não é, provavelmente, sem consequências sobre aquilo que se passa nas salas de aula e sobre seus desempenhos, mas a escola não tem um poder homogeneizador tão forte, como supunham alguns autores no início. (BRESSOUX, 2003, p. 71)

Se o efeito-escola provém também da estrutura escolar, os efeitos provocados pela administração escolar no desempenho dos alunos aqui se encontram e, conforme



a literatura mostra, eles estão articulados à capacidade que ela possui de fazer a escola funcionar de forma mais homogênea e coerente, produzindo um clima mais adequado ao desenvolvimento pedagógico dos estudantes. A experiência profissional dos dirigentes escolares aparece como sendo um elemento que se destaca no sentido de facilitar esta tarefa organizacional, contudo não há coincidência nos estudos sobre esta característica, na perspectiva de se entender o que é exatamente o perfil do dirigente escolar experiente e competente.

A ideia de homogeneidade e coerência na organização escolar sugere que os seus processos de gestão estão articulados de tal forma que o funcionamento mais cotidiano dos processos pedagógicos fiquem facilitados, a comunicação seja dialógica, as funções estejam bem estabelecidas e o regime de colaboração e solidariedade seja a tônica. Isto tudo remete a um modelo de gestão democrática (PARO, 1995; DOURADO, 2000; SOUZA, 2005).

No tópico seguinte, buscamos tratar empiricamente esses dois aspectos da gestão escolar: a experiência e qualificação profissional dos dirigentes e a gestão democrática, e cotejamo-los aos resultados da avaliação escolar. Recuperamos brevemente, ainda, a discussão inicial sobre os efeitos provocados pela própria avaliação na proficiência estudantil.

### Dados

Tendo em vista que, de um lado, as expressões dos desempenhos dos alunos das diferentes séries são muito diversas e, especialmente, porque há perfis um tanto diferentes acerca dos processos escolares (pedagógicos e de gestão, em especial) que divergem muito nas diferentes etapas da educação básica, este trabalho apresenta os dados das diferentes séries em tabelas separadas. Isto quer dizer que, para este trabalho, não faz muito sentido comparar os perfis de gestão escolar das escolas que atendem a 4ª série do ensino fundamental com as que atendem a 8ª série do mesmo nível ou com as que atendem o 3º ano do ensino médio. Interessa, isto sim, saber se, no âmbito de cada uma dessas séries, os dirigentes escolares e os processos de gestão têm ou não têm algum impacto sobre a avaliação escolar dos alunos.

### A composição dos grupos:

A amostra com a qual trabalhamos é composta por todas as escolas públicas<sup>3</sup> selecionadas para o SAEB 2003, assim cotejamos os resultados da avaliação de mais de 140 mil estudantes em quase 4 mil escolas de ensino fundamental e médio espalhadas por todas as regiões do país.

---

<sup>3</sup> As escolas particulares foram retiradas da nossa amostra por possuírem características de constituição e gestão que, via de regra, são pautadas por perspectivas um tanto diferentes daquelas da escola pública.

Uma das tarefas primeiras para o objetivo deste trabalho, o de cotejar resultados da avaliação estudantil com modelos de gestão escolar, era a de compor perfis da gestão escolar. A compreensão do conceito de perfil utilizada neste trabalho coincide com a leitura de determinadas faces de um dado fenômeno. E articulo, assim, perfil com tipo, pois ambos conceitos dão a compreender algo que carrega consigo características distintas de um determinado fenômeno, ou seja, perfil e tipo expressam partes de um fenômeno, mostram modelos distintos de uma dada coisa.

Agрупamos os casos em tipos puros, os quais, a priori, poderiam ser a expressão mais declarada de faces do fenômeno. As faces em questão são a da democracia escolar e a experiência e qualificação profissional dos dirigentes, que estão relacionados com as características demonstradas nos estudos sobre os possíveis efeitos da gestão escolar na avaliação educacional, como citado anteriormente. Ou seja, foram construídos perfis teóricos do que se poderia esperar, no limite, como condição muito próximo do ideal em relação àquelas categorias, assim, de acordo com o que os limites dos questionários permitiam<sup>4</sup>, foram selecionadas as questões que melhor indicavam um perfil de democracia na gestão escolar (forma de provimento do cargo do diretor; existência e reuniões do Conselho de Escola; existência e reuniões do Conselho de Classe; existência e forma de construção do Projeto Pedagógico<sup>5</sup>) e um perfil de experiência e qualificação profissional do dirigente escolar (idade; salário bruto como diretor; formação; tempo de trabalho na educação<sup>6</sup>).

Os grupos nos quais incluímos as escolas com perfil de gestão mais democrático, designados nas tabelas a seguir pelo símbolo "D 1", são compostos por aquelas escolas cujos diretores foram eleitos ou selecionados (via concurso público ou seleção interna do quadro de docentes), além disso são escolas que possuem Conselhos de Escola e de

---

4 O organizador de um questionário fechado, neste caso o MEC/INEP, sempre supõe possibilidades de respostas às questões feitas e organiza tanto as perguntas como as respostas considerando o que procura encontrar através de sua enquête. Ocorre que não há garantias de que as respostas dadas pelos respondentes sejam expressão das realidades escolares, mesmo com perguntas que aparentemente podem extrair a necessária leitura dessas realidades, pois há vários temas importantes para este processo de caracterização que não foram abordados pelo questionário do SAEB. Sempre há uma tese por detrás da elaboração das questões em um instrumento como este, que expressa as concepções de gestão escolar, isto é, o questionário do SAEB organiza dadas questões com a intenção de retirar informações dos respondentes de sorte a compreender o que o respondente pensa sobre aqueles objetos, mas ao produzir essas questões já o faz com a perspectiva das respostas possíveis. Esta tese implícita no questionário pode deturpar a nossa análise e dos dados, primeiro porque não a conhecemos o suficiente, e, além disso, porque poderia haver outras alternativas de resposta (bem como para elaboração para a própria pergunta) que não foram consideradas.

5 Certamente que há outros elementos que melhor traduziriam as condições de uma gestão escolar democrática, contudo o questionário do SAEB não apresenta outras alternativas e, dentre essas que apresenta, há também problemas, como o fato de excluir alternativas sobre a participação de outros segmentos da comunidade escolar na construção do projeto pedagógico, que não os professores e dirigentes.

6 Pressupomos que a idade e o tempo de trabalho na educação são indicadores da experiência profissional, o que é um dos elementos que supomos somarem à qualificação. A formação é um indicador importante para este quesito por entendermos que ela demonstra as competências teóricas com as quais o dirigente escolar conta. E o salário bruto, além da associação com a motivação ao trabalho que ele sabidamente gera, também é demonstrativo, por diversas vezes, da carreira já percorrida do profissional, sendo também um bom indicador da sua qualidade na profissão.

Classe e estes Conselhos reuniram-se pelo menos duas vezes no ano da avaliação, e no processo de construção do Projeto Pedagógico contou com a participação dos professores. Os grupos com perfil menos democrático, "D 2", são compostos por aquelas escolas cujos diretores foram indicados, onde não há Conselho de Escola e de Classe, ou onde eles existem mas não se reuniram mais de uma vez ao ano e onde o Projeto Pedagógico foi construído sem a participação dos professores ou mesmo onde ele não existe.

Os grupos que possuem dirigentes com perfil de boa experiência e qualificação profissional, aqui designados por "Q 1", são compostos por aquelas escolas cujos dirigentes têm mais de 35 anos de idade<sup>7</sup>, 11 anos ou mais de trabalho na educação (vide nota 5), possuem curso de pós-graduação e recebem pelo menos 6 (seis) salários mínimos. Já as escolas que compõem os grupos "Q 2" são aquelas nas quais os diretores têm menos de 35 anos de idade e 11 anos de trabalho na educação, não possuem curso de pós-graduação e recebem menos de 6 SM.

#### Resultados das diferentes séries e grupos

A totalidade de escolas públicas de 4ª série avaliadas pelo SAEB em 2003 foi de 1990, todavia o maior grupo com o qual trabalhamos neste estudo é composto pelo 4D1, que totaliza 490 escolas. O grupo das escolas de 4ª série com perfil menos democrático é composto por 107 unidades. O grupo de escolas com dirigentes mais experientes e qualificados na 4ª série possui 383 unidades e o grupo com dirigentes menos experientes e qualificados na 4ª série possuem 60 unidades. Este fator se repete nos grupos da 8ª série e do 3º ano do ensino médio, aumentando conforme se avança no nível de escolaridade. Isto é, na 8ª série, há proporcionalmente menos escolas ainda nos grupos D2 e Q2 do que na 4ª série e nos grupos equivalentes do 3º ano do ensino médio há ainda menos do que na 8ª série. Essa composição dos grupos evidencia, de início, que há um desequilíbrio em favor dos grupos mais democráticos e experientes/qualificados, o que sugere que, ou os critérios de composição da tipificação dos grupos não foram os mais adequados, ou de fato o SAEB trabalhou com escolas com mais inclinação ao desenvolvimento de práticas democráticas de gestão e com dirigentes que se aproximam do tipo puro de experiência e qualidade profissional, o que quer dizer que a tipologia teórica que sugerimos para aqueles dois aspectos é, mesmo que não integralmente, próxima da realidade empírica das escolas. O fato da diminuição do número de escolas nos grupos D2 e Q2 conforme se avança no nível de escolaridade

---

<sup>7</sup> Supomos que um profissional com 35 anos de idade, via de regra, terá pelo menos uma década de profissão, o que ao ser somado com o outro quesito, sobre o tempo de trabalho na educação, reforça a ideia de experiência profissional.

pode ser explicado parcialmente pelo incremento de qualificação obrigatória exigida aos profissionais que atuam em níveis mais avançados do ensino. E, com relação ao fato das escolas de 4ª série serem menos democráticas do que as de 8ª série e as de ensino médio, talvez possa ser explicado pelo fato de que aquelas primeiras são, em grande parte, de dependência administrativa municipal e as demais são mais de responsabilidade estadual. Isto se confirma quando se observa a composição intragrupos, nos quais há flagrante maioria de escolas municipais nos grupos menos democráticos (nas escolas de ensino fundamental) e de escolas estaduais nos grupos mais democráticos (no mesmo nível). A hipótese que nos parece razoável para explicar este fenômeno está relacionada às formas de organização política no âmbito municipal, as quais refletem, muitas vezes, práticas patrimonialistas (MENDONÇA, 2004) e de controle de grupos sobre os processos de indicação dos dirigentes escolares e de organização interna da política escolar. Em uma frase, no âmbito estadual parece haver processos mais profissionais de organização da política educacional e escolar do que no âmbito municipal.

Um aspecto importante que pode ainda a vir ser destacado em avanços deste trabalho, mas que por ora não pudemos desenvolver, diz respeito à relação entre proficiência estudantil média e índice socioeconômico (ISE) médio. Em todos os casos parece haver significativa correlação entre essas variáveis, o que pode confirmar aquelas pesquisas sobre as relações entre nível socioeconômico dos alunos e o seu desempenho escolar<sup>8</sup>.

Para este trabalho, todavia, o interesse se foca é na relação com os grupos de diferentes perfis e a proficiência estudantil. E, para nós, o que se destaca é o fato de que, em todas as séries, as menores proficiências estão nas escolas com perfil menos democrático e com dirigentes escolares menos qualificados. O ISE nos ajuda a perceber que os alunos mais pobres e com menos acesso cultural estão estudando justamente nessas escolas, menos democráticas e com dirigentes menos experientes e qualificados. As escolas localizadas majoritariamente nas regiões mais pobres do país e nas quais ainda, mesmo que não universalmente, o patrimonialismo e as formas menos democráticas de gestão escolar são marcadamente presentes. Ou seja, trata-se de um compósito de elementos: *escolas menos democráticas em regiões pobres, com profissionais menos experientes e qualificados, atendendo população pobre que apresenta baixo rendimento escolar*. De outra parte, temos os alunos com maior ISE, os quais estão, particularmente pelos componentes culturais do índice, mais acostumados

---

8 Constituímos um modelo para estimar o ISE médio das escolas, a partir da metodologia sugerida em SOARES (2004), contudo não ultimamos as relações entre este índice e a proficiência estudantil. Porém, as primeiras análises sugerem concordância com as pesquisas, demonstrando uma correlação fortemente positiva entre aqueles fenômenos.

à linguagem e à cultura escolar, o que os coloca em condições francamente de vantagem em testes estandardizados, pois estes, antes de quaisquer outros, apresentam marcadamente uma explícita forma também padronizada de comunicação. Ou seja, os testes estandardizados, como o SAEB, são feitos e apresentados em uma perspectiva que considera as escolas todas como instituições que “falam a mesma língua” e que possui os mesmos objetivos, o que não é necessariamente verdadeiro, e os alunos com maior aporte social, cultural e econômico, parecem estar mais adaptados a estas condições escolares, tornando os resultados desses testes mais favoráveis a si, o que não quer dizer, obrigatoriamente, que se trata de um conjunto de alunos que, de fato, saibam “mais” e “melhor” do que aqueles com baixo ISE. As escolas onde esses alunos estudam, pautam-se por processos mais democráticos, o que também condiz com um determinado modelo de gestão escolar esperado, bem como tem diretores qualificados e experientes, também de acordo com um perfil desejado, o que apresenta o oposto daquela confirmação anterior: *escolas mais democráticas em regiões ricas, com profissionais mais experientes e qualificados, atendendo população rica que apresenta alto rendimento escolar*. Esses efeitos podem estar atrelados, contudo e de alguma forma, não apenas ao ISE ou aos perfis aqui erigidos, mas sim aos impactos promovidos pela própria avaliação nos resultados das escolas.

Mas, de qualquer forma, há aspectos importantes quanto ao cotejamento entre os perfis e a proficiência estudantil, e o principal dado que as nossas tabelas mostram a seguir é o fato de que as médias de proficiência são maiores nos grupos D1 e Q1 e as menores estão no D2 e Q2, o que sugere que, de alguma perspectiva, a experiência e qualificação dos dirigentes escolares e a democratização dos processos de gestão têm relação com o bom resultado da escola e, na contrapartida, dirigentes escolares pouco experientes e qualificados e escolas com processos pouco democráticos têm impacto negativo na proficiência estudantil.

Vale destacar que, com exceção da 8ª série, as maiores proficiências médias são aquelas dos grupos Q1, significando que a experiência e qualificação dos dirigentes escolares pode ter maior impacto nos resultados escolares do que o perfil de gestão propriamente dito. De qualquer forma, não parece muito significativa a diferença entre a média de proficiência entre os grupos D1 e Q1.

O mesmo ocorre entre os grupos D2 e Q2, entre os quais não parece haver diferença muito marcante, podendo de alguma forma similarizar os possíveis impactos – positivos ou negativos – provocados por esses perfis na proficiência dos alunos.

Destaca-se, ainda, e de forma curiosa, os indicadores de proficiência mínima. Com exceção das escolas de 8ª série, nas demais escolas as menores proficiências estão nos grupos considerados mais democráticos e mais experientes e qualificados.

Ou seja, apesar destes grupos terem as melhores médias (e as notas mais altas também), carregam junto os piores desempenhos da amostra, sendo que no 3º ano do ensino médio a diferença é muito significativa (10% em média) entre as notas mínimas das escolas D2/Q2 e as D1/Q1. Não foi possível, a partir dos dados disponíveis, encontrar explicações possíveis para esse número.

TABELA 2 – Proficiência – 4ª série/EF – SAEB/2003

	Máximo	Média	Mínimo	N
4D 1	233,63	172,15	101,77	490
4D 2	211,41	154,50	107,70	107
4Q 1	238,56	174,89	105,00	383
4Q 2	193,79	157,26	121,45	60
4Geral	245,60	166,28	101,77	1990

FONTE: Microdados do SAEB/2003 (MEC/INEP, 2003).

TABELA 3 – Proficiência – 8ª série/EF – SAEB/2003

	Máximo	Média	Mínimo	N
8D 1	284,33	236,18	189,48	385
8D 2	281,65	217,52	164,79	53
8Q 1	308,80	235,50	173,87	335
8Q 2	262,69	223,96	173,76	38

FONTE: Microdados do SAEB/2003 (MEC/INEP, 2003).

TABELA 4 – Proficiência – 3º Ano/EM – SAEB/2003

	Máximo	Média	Mínimo	N
11D 1	327,45	261,82	204,84	233
11D 2	267,29	240,21	221,32	20
11Q 1	327,45	263,87	204,84	207
11Q 2	288,50	248,83	228,03	10
11Geral	344,43	257,96	201,56	630

FONTE: Microdados do SAEB/2003 (MEC/INEP, 2003).

## Conclusão

O exercício de cotejamento entre os perfis da gestão e da direção escolar e a proficiência estudantil nos mostra um importante papel desenvolvido pela administração escolar no desempenho das escolas públicas brasileiras. É verdade que os dados provenientes do SAEB não nos permitem contextualizar melhor os modos de organização e funcionamento das escolas a ponto de identificar os impactos que tem a gestão escolar nos processos mais cotidianos da formação acadêmica dos alunos. Também é verdade que os fatores sociais, culturais e econômicos são, comprovadamente, fundamentais para o entendimento da avaliação educacional. Mas, nem aquele problema nem este, retiram a importância da análise dos processos de gestão e da consideração do seu perfil quando se procura compreender as razões para os resultados dos testes escolares.

A avaliação como peça do processo de gestão educacional e escolar é sabidamente algo importante. Todavia, como vimos no início deste texto, pode ela mesma interferir nos resultados escolares aferidos pelos testes. Um maior detalhamento das condições e dos processos de gestão escolar pode auxiliar a diminuir esta característica que os testes estandardizados apresentam, tanto através da revisão das medidas de contexto, quanto através da constituição de medidas longitudinais nesses procedimentos avaliativos.

## Referências

- AFONSO, Almerindo J. *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. Tradução Isabel Cristina Rabelo Gomes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 38, dez. 2003. pp. 17-88.
- DARLING-HAMMOND, L. & ASCHER, C. Construindo sistemas de controle em escolas urbanas. *Estudos em Avaliação Educacional*. Tradução de A. B. Gouveia & A. R. Souza. v.17, n. 35, Set-Dez/2006. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- DOURADO, Luiz F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In FERREIRA, Naura S.C. (org.). *Gestão democrática: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FRANCO, Creso; FERNANDES, Cristiano; SOARES, José Francisco; BELTRÃO, Kaizô; BARBOSA, Maria Eugênciã; ALVES, Maria Tereza Gonzaga. O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do SAEB 2001. *Estudos em avaliação educacional*, n. 28, jul-dez/2003. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- FRANCO, Creso. O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Junho/Julho/Agosto 2001. No. 17. pp. 127-136.

- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- MACBEATH, John & MORTIMORE, Peter. *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press, 2001.
- MEC/INEP. *Plano Amostral 2001*. Disponível em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Brasília: INEP, 2001.
- \_\_\_\_\_. *SAEB/2003: Relatório Nacional*. Disponível em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Brasília: INEP, 2004.
- \_\_\_\_\_. *SAEB/2003: Microdados*. Mídia eletrônica. Brasília: INEP, 2003.
- MENDONÇA, Erasto F. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: FE/UNICAMP, 2004.
- PARO, Vitor. *Por dentro da escola pública*. 3ª. Edição. São Paulo: Xamã, 1995.
- PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998.
- SOARES, José Francisco. *Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades*. 2004.
- SOUZA, Ângelo R. (org.). *Gestão da Escola Pública*. Curitiba: Editora UFPR, 2005.
- VIANNA, Heraldo M. *Avaliações em Debate: SAEB, ENEM, Provão*. Brasília: Plano, 2003.



# ANÁLISE DE AÇÕES DE UM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL\*

## ANALYSIS OF THE ACTIONS OF A MUNICIPAL SYSTEM OF SCHOOLING PR THE FORMATION OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Rosângela Gavioli Prieto\*\*

### RESUMO

Este artigo apresenta a análise de depoimentos de professores especializados de um centro de apoio especializado sobre os “saberes” que julgam necessários para atender alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns de uma rede de ensino municipal paulista. Foram entrevistados, com roteiro semi-estruturado, 21 professores que trabalhavam, em 2004, em salas de recursos e de apoio, em serviço de itinerância, na sala de estimulação essencial e no atendimento à comunidade. Muitos destacaram que atuar no centro de apoio demanda terem domínio da estrutura e da organização do ensino regular, pois são essas normativas que regem a vida escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas classes comuns. Para atuar em serviço de itinerância, recomendam que os conhecimentos do professor especializado sejam mais abrangentes, pois não atendem apenas um único tipo de necessidade educacional especial. Reivindicam a ampliação dos momentos de formação coletiva para que possam funcionar como momentos de compartilhar seus conhecimentos, experiências e práticas; outra proposta indica que professores com especializações distintas podem atender juntos uma escola, principalmente quando a necessidade do aluno assim o exigir. Os resultados sugerem que os cursos de formação inicial e continuada de professores de educação especial devem ser repensados à luz das demandas atuais da inclusão escolar.

### PALAVRAS-CHAVE:

Inclusão escolar, formação de professores, serviços de apoio especializados

### ABSTRACT

This article presents an analysis of the responses given by specialized teachers in a specialized support centre on the “knowledges” judged to be necessary to treat students with special education necessities matriculated in common classes in the San Paulo municipal school network. A semi-structured interview was used on 21 teachers, who had worked, in 2004, in classrooms with resources and support, in itinerary service, in rooms for essential stimulation, and in community attendance. Many stressed that work in a support center demands expertise on the structure and organization of regular schools, as these are the existing regulations of the educational life of the students with special educational necessities matriculated in common classes. For the itinerary service, they recommended that the specialized teacher's knowledge be wider, for they do not attend just one type special educational necessity. They demanded more time for collective formation in order that they be able to exchange knowledge, experiences and practices; another proposal indicated that professors with distinct specializations could collectively attend a school, principally when the student's necessity so demands. Results suggested that initial and ongoing formation courses of special education teachers should be rethought in the light of current demands of school inclusion.

### KEYWORDS:

School inclusion; teacher training; specialized support services

\* Este texto foi produzido originalmente para o XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2006.

\*\* Professora do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Nas últimas décadas vimos assistindo ao fortalecimento da avaliação de que a formação continuada de professores deve ser uma política prioritária para os sistemas ou redes de ensino, uma diretriz assumida como condição inquestionável quando sua opção é pela inclusão escolar<sup>1</sup>.

O panorama da evolução dos direitos legais e de matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais<sup>2</sup> nas escolas comuns tem contribuído muito para que a formação dos professores com conhecimentos sobre o atendimento dessa população seja uma preocupação de vulto nacional.

No Brasil, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o direito à educação para todos e a garantia de atendimento educacional especializado tornou-se o referencial para a organização das políticas direcionadas às pessoas com necessidades educacionais especiais. Somado a isso, após a aprovação da Resolução CNE/CEB n.º. 2 de 2001 (Res. 2/01), a matrícula na classe comum, que até então se tratava de uma opção de cunho preferencial, passa a ser a via de ingresso à escolarização desse alunado.

Em consonância com essa prerrogativa, nos últimos anos temos constatado uma acentuada expansão da taxa de matrículas desse alunado nas redes públicas de ensino, situando-se em torno de 28% entre 2004 e 2005, segundo dados do INEP/MEC<sup>3</sup>. Em que pese as possibilidades de parte dessas matrículas referirem-se a alunos dantes atendidos em escolas e classes especiais e, portanto, não resultando em ampliação, de fato, da escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais, é inegável que seu acesso à classe comum impõe desafios aos sistemas ou redes de ensino cuja pretensão é atendê-los com qualidade.

Há ações no âmbito do aparelhamento e de reformas nas unidades de ensino, para propiciar a garantia de acessibilidade às pessoas com deficiência, que tem se concretizado pelo cumprimento de normativas para adequação arquitetônica, de locomoção, comunicação e sinalização, somadas às pedagógicas, sempre que necessárias. Ainda, deve-se contar com a implantação de programas de atendimento educacional especializado, que garantam às pessoas com necessidades educacionais especiais acesso à educação escolar. Ressalte-se, também, que outra dessas ações deve ser, indiscutivelmente, relacionada à formação dos profissionais da educação, para efetivação dessas políticas.

Historicamente, a maior parte da população designada como “pessoas com necessidades educacionais especiais” esteve alijada do direito ao acesso ou à permanência em espaços escolares comuns; quando inseridos em algum tipo de atendimento, seja escolar, assistencial ou clínico, esse se efetivava, predominantemente,

---

<sup>1</sup> Para este texto, inclusão escolar está pensada na perspectiva do atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, com igualdade de direitos e de oportunidades de acesso ao conhecimento.

<sup>2</sup> Com base no documento Política Nacional de Educação Especial, uma produção do MEC datada de 1994, neste texto, necessidades educacionais especiais é uma expressão que denomina o alunado elegível para atendimento educacional especializado que apresenta deficiência, superdotação ou altas habilidades e condutas típicas.

<sup>3</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira / Ministério da Educação.

por meio de sua matrícula em classes ou escolas especiais ou de frequência em instituições ou clínicas especializadas. Dessa forma, a formação e a experiência dos professores que os atendem foram marcadas por práticas de caráter médico-pedagógico, com alunos com um tipo único de deficiência, em serviços especiais de caráter exclusivo. De outro lado, localizamos professores do ensino regular com pouca ou nenhuma experiência e/ou formação com conhecimentos afeitos à educação especial.

Salvo de juízo a indicação de que é preciso investir em políticas públicas de formação continuada para os professores das classes comuns, a determinação legal para que o atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nessas classes se dê também pela intervenção de serviços de apoio (LDBEN<sup>4</sup>/96 e Res. 2/01) imprime caráter de urgência à qualificação de professores especializados, posto que exigências diferenciadas das anteriores lhes são impostas pela atuação em serviços de apoio.

No plano das normativas, a LDBEN/96 garante professores capacitados para atuarem em classes comuns com esse alunado, bem como professores especializados para os serviços de apoio ou os especializados.

Com o fechamento dos dados do Censo Escolar no ano de 2000, pôde-se constatar que, à época, 97% dos professores de serviços de educação especial tinham grau médio ou superior de escolarização. Todavia, muitos desses não tinham habilitação específica para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais e sua capacitação, ao longo dos últimos anos, tem se dado por meio de cursos rápidos, no geral promovidos pelos próprios sistemas ou redes de ensino, sem necessariamente preservar sua organicidade, progressividade e articulação de conteúdos nem sua frequência regular.

Assim, as ações dos sistemas ou redes de ensino, quanto à formação de seus professores, devem se dar em, pelo menos, duas frentes: exigir dos profissionais da educação, que ingressam via concurso público, maior domínio de conhecimentos sobre inclusão escolar, com ênfase no alunado com necessidades educacionais especiais, em consonância à LDBEN/96 e atendendo a normatizações específicas sobre formação de professores; proporcionar ao seu quadro de funcionários formação continuada, incluindo conhecimentos teóricos e práticos para atuarem junto a esse alunado.

Segundo documento intitulado "*A formação do professor da educação especial*", elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC, versão de maio de 2002), verificava-se:

[...] carência de professores especializados para atuar na educação especial; ausência de cursos de formação de professores (em nível superior) para a educação especial na maioria das regiões brasileiras; e, precariedade e incompletude do "saber" desenvolvido nos cursos de formação dos professores para a educação especial.

---

<sup>4</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Essas conclusões podem ser consideradas atuais, posto que, de 2002 até a presente data, não foi modificado o quadro de intervenções dos poderes públicos em proporção suficiente para torná-las superadas.

Com o objetivo de apresentar um conjunto de reflexões e problematizações sobre a formação continuada de professores especializados, este artigo divulga dados, parciais e preliminares, de pesquisa intitulada “Educação inclusiva: o desafio de ampliar o atendimento com qualidade e a formação docente”, iniciada em 2002 e finalizada em 2006<sup>5</sup>. Um dos objetivos da pesquisa foi “estabelecer princípios e parâmetros norteadores para a elaboração de programas de formação inicial e continuada de professores para atuar em classes comuns com alunos com necessidades educacionais especiais” e, para tal, foi incluído, no roteiro das entrevistas, o questionamento sobre que “saberes” os professores consideravam necessários para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao todo, foram entrevistados 21 professores<sup>6</sup> de um “centro de apoio” ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais de “um município”<sup>7</sup> do entorno de São Paulo. 20 das entrevistas foram realizadas na primeira quinzena de dezembro de 2004 e uma, em fevereiro de 2005.

Antes da divulgação dos resultados da referida pesquisa, serão expostas algumas informações sobre o *locus* em que as atividades dos entrevistados se desenvolvem com vistas a facilitar a apreensão do contexto que orienta seu depoimento.

Considera-se, pois, que para se planejar políticas de formação continuada de professores deva-se ter conhecimento de dados que caracterizem a rede de ensino e os serviços especializados, bem como os profissionais que neles atuam. Se o princípio norteador da política educacional é atender os alunos em suas necessidades educacionais especiais, preservando-lhes o direito a estudar em escolas comuns, junto aos demais alunos, os gestores devem partir de informações sobre o que dispõem no sistema de ensino, tanto no quesito materiais e equipamentos, entre outros componentes, quanto a seus profissionais, com destaque para sua qualificação.

Nessa direção, os entrevistados para a mencionada pesquisa atuam em uma rede de ensino composta por 45 escolas, sendo 44 de ensino comum e uma de educação especial, essa direcionada ao atendimento de pessoas com deficiência auditiva. Há variedade na organização do ensino comum nesse município, revelada pelo tipo de atendimento oferecido em que uma mesma escola pode contemplar diferentes níveis e modalidades de ensino: segundo dados de 2004, em 43 das 44 escolas comuns, havia atendimento na etapa denominada educação infantil; em 33, havia oferta de educação de jovens e adultos; e em apenas 6, o ciclo inicial de quatro anos do ensino fundamental. Também em educação especial, um “centro de apoio especializado”, criado em 1999, agregava salas de recurso e de apoio pedagógico, o serviço de itinerância, o atendimento à comunidade e a estimulação essencial.

<sup>5</sup> Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), em linha específica sobre políticas públicas.

<sup>6</sup> Entre os entrevistados havia apenas um professor.

<sup>7</sup> Neste artigo não será identificado o município e a referência ao referido centro será genérica.

Assim, a política de formação continuada para os professores especializados deve considerar que, no referido centro, parte dos entrevistados atua em salas que atendem a tipos específicos de deficiência, ou seja, em salas de recursos para deficientes visuais, auditivos e físicos (SR – DV ou DA ou DF, respectivamente<sup>8</sup>), em salas de apoio pedagógico para deficientes mentais e para distúrbios globais do desenvolvimento (SAP – DM ou DGD), em sala de estimulação essencial, para crianças de até 3 anos de idade, e em atendimento à comunidade, informando e orientando os que procuram o centro sobre, particularmente, recursos e serviços no município para o atendimento às suas demandas. Outro grupo de entrevistados é composto pelos professores que se deslocam às escolas para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na educação infantil e, principalmente, na orientação, formação e acompanhamento de seus professores. Havia, ainda, em 2004, uma professora especializada que atuava num projeto de apoio às escolas com ensino fundamental que atendiam alunos com necessidades educacionais especiais, denominado Grupo de Intervenção Metodológica – GIM. Ressalte-se, contudo, que no sistema de ensino pesquisado um mesmo professor podia atuar, em diferentes períodos, em ambas as formas de organização de atendimento educacional especializado.

Em dezembro de 2004, segundo dados coletados na pesquisa, de um total de 478 atendimentos prestados pelo centro, 165 alunos freqüentavam as SR e as SAP; o serviço de itinerância atingia a 313 alunos, dos quais 33% com deficiência mental; 16,5% com deficiência múltipla; 16% com deficiência física; 13,5% com distúrbio global do desenvolvimento; 8% de alunos com deficiência auditiva; 8% classificados como “sindrômicos”; e 5%, com deficiência visual. Os professores que desenvolviam atendimento itinerante tinham sob sua responsabilidade, em média, oito escolas.

A contratação de professores para atuar nesse centro, segundo estabelecido pelo estatuto do magistério daquele município, exige formação em Pedagogia, com habilitação específica por área de deficiência. Na época da coleta de dados todos os profissionais que atuavam no centro atendiam ao estabelecido nesse documento legal.

A partir desse quadro de referência sobre os entrevistados serão analisados os depoimentos desses profissionais considerando os eixos: jornada de trabalho, sua avaliação quanto às ações de formação continuada promovidas pelo sistema municipal de ensino e os “saberes” que indicam serem necessários para atender alunos com necessidades educacionais especiais no centro de apoio.

## Formação continuada de professores de um centro de apoio especializado público municipal

A jornada básica dos professores de educação especial do centro de apoio especializado é de 25 horas/aula, sendo 16 horas de atividades pedagógicas com os

---

<sup>8</sup> Na gestão 2001-2004, a até então denominada Sala de Apoio para DF foi regulamentada como Sala de Recursos para DF.

alunos e as demais nove horas, distribuídas em “Horas de formação”, de “Projeto na escola” e para “formação em local de livre escolha”<sup>9</sup>. Ainda para completar a jornada, aos sábados, uma vez por mês, todos devem participar de uma reunião coletiva, tal como declarado nos depoimentos de duas das entrevistadas:

Toda a sexta-feira a gente faz reunião de equipe. Isso nos diferentes períodos: manhã, inter, tarde e noite. A gente tem um sábado para trabalhar por mês e, aí, pega o coletivo da escola. Isso é interessante. Mas, eu tenho a sensação de que esses momentos coletivos são poucos, porque a gente tem uma tradição de elaborar tudo no coletivo (E 14).

Em termos de reunião (...), uma vez por semana a gente tem nossa formação. Temos estudo de caso (...), uma coisa bem elaborada. As pessoas trazem propostas de novos casos (E 17).

Analisando o primeiro depoimento, constata-se que essa entrevistada ainda considera necessário destinar mais tempo da jornada de trabalho para formação coletiva, uma avaliação que é compartilhada por outras depoentes aqui não citadas. Por outro lado, há concordância entre alguns professores, reiterando o depoimento da segunda entrevistada, sobre a importância dos estudos de casos, cujas análises podem ser tomadas como referência para atuações junto a outros alunos.

No sistema de ensino estudado, os professores especializados do centro avaliam que já houve maior investimento em sua formação continuada, pois freqüentavam mais cursos e foram incentivados a participar de eventos no seu campo de atuação:

Olha nós já tivemos mais cursos, mais formações, sabe? Agora, nós estamos dando mais do que recebemos. Nós estamos dando formação para [a] rede, né? (E 9).

[...] nós já tivemos momentos de formação muito intensa, de ter assessor mesmo, de ter assessoria mesmo na área da educação especial, só para nós. (...) eu acho que tem que ter esses dois momentos, (...) um momento de ir para a rede e fazer cursos junto com a rede. (...) então, nessa questão, nós já tivemos momentos de formação muito intensa (...) nessa última gestão nós ficamos especificamente muito esvaziados, (...) trocando entre nós mesmos... (E 21).

Olha, de 94 até 2000 (...) a gente tinha essa liberdade de estar participando, de estar saindo sabe, então nessa última gestão, a coisa assim já foi diferente, começou a ser diferente (...) e que vai assim empobrecendo muito assim o trabalho (E 24).

---

<sup>9</sup> No CAIS, as 25 horas são assim distribuídas: 16 horas com alunos; 3 horas e meia para reunião técnica e discussão de casos; 2 horas de formação semanal; 1 hora e meia de livre escolha; 1 hora para projeto; e 1 hora semanal acumulada para os sábados mensais. Essa jornada está prevista no Estatuto do Magistério aprovado em 1997.

Há, ainda, quem aprecie as ações da secretaria de educação de maneira elogiosa:

[...] sempre que a gente faz inscrição em um congresso, em um encontro, no que for, está certo se for para apresentar trabalho, o Departamento [nos] dispensa (...) com uma licença especial e a gente vai; isso eles valorizam muito, isso é uma coisa que eu tenho muito orgulho na relação com [esse município]... (E 21).

Então, [em] congressos, seminários sempre tem um professor representante do [centro] (...) que participa, né? E vem e troca com os demais, nem sempre dá para ir todo mundo, né? (E 19).

No entanto, alguns professores destacam que são consultados e atendidos, pelo menos em parte, nas suas indicações de temas e de profissionais para prestar assessoria, uma forma utilizada pelo referido município para ofertar formação continuada aos professores em exercício na sua rede de ensino. Mas, não há consenso quanto à qualidade e a eficácia das propostas de formação assim desenvolvidas, tal como têm se configurado.

[...] [a secretaria de educação] (...) dá liberdade do [centro] (...) escolher os profissionais para assessoria (...). Nem sempre todos são contemplados, mas o que eu percebi no ano passado foi que da lista que passamos alguns foram contemplados, sim, e a gente conseguiu isso. Os que a gente não conseguiu, estamos tentando novamente (E 29).

[...] todo o semestre nós temos formações com pessoas de fora, temos período de oficinas, que é chamado "Pratas da Casa", né? Que a gente já tem dentro do cronograma esse tipo de formação. (...) Olha, eu avalio que está sendo muito bom, inclusive essas últimas formações [por meio de assessorias] têm sido muito boas, tem vindo bastantes pessoas competentes, tem contribuído bastante com o trabalho (E 18).

(...) eles [da secretaria de educação] pedem algumas sugestões e assim a gente passa, mas vem, mas (...) é muito pouco, pouquíssimo; a gente não tem muita oportunidade (...) para estar participando de congressos e isso acontecia bastante (...). Então, a gente estava sempre muito inteirada, porque a gente saía... (E 24).

[...] existem assessorias, já chegaram a acontecer. (...) Têm assessorias que a gente pede, que são específicas para os serviços. (...) Então, eu acho que a gente deveria ter uma visão, não uma visão superficial, mas uma visão mais aprofundada (E 11).

[...] acho que (...) que deveria (...) ter outros momentos para o profissional do [centro] (...) crescer, até porque a gente atende todas as deficiências (...), então, eu participei, sim, de alguns cursos aqui de braille, (...) de libras (...), até porque eu atendo deficiência auditiva e deficiência visual, (...) de trocas metodológicas que a gente faz para a rede. Então, o professor acaba participando (...), mas poderia ser uma coisa mais (...) mais estruturada... (E 19).

Há professores que propõem outras possibilidades para a formação e que estão representados pelo seguinte depoimento:

[...] esse tipo de formação é ineficiente [a formação pontual, por assuntos muito específicos e de poucas horas] (...), assim, eu percebo e eu vejo a necessidade de formação constante, permanente (E 23).

Outros entrevistados avaliam que o formato das ações do sistema de ensino para formação continuada poderia ser melhorado, visando à possibilidade de contemplação de suas preferências temáticas.

[...] é um professor de cada escola. Então você, às vezes, acaba não fazendo aquilo que você gostaria, porque (...) outro colega já pegou, (...) mas, como eles têm repetido os cursos, dá pra você (...) variar um pouco (...). [Este ano] eu fiz sobre (...) gênero e sexualidade (...) e, depois, eu fiz sobre (...) matemática também (...) fiz um outro de linguagem. E são cursos bons... (E 9).

Não, porque a gente no começo do ano dá uma lista do que é mais interessante pra gente; nem sempre consegue todos, mas dentro do possível a [secretaria de educação] (...) tem feito mesmo. Se for uma coisa de (...) um congresso novo, que chegue de surpresa a [secretaria de educação] (...) está liberando dentro das possibilidades dela, pelo menos com a gente (...). Poderia ser melhor (E 17).

Os entrevistados indicaram, de maneira genérica, quais “saberes” são necessários para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Alguns depoentes julgam que há componentes da atitude do professor, da ordem do respeito ao outro, do desejo, do querer que podem ser fundamentais para o exercício de sua função.

Então, eu acho que seriam esses saberes: do respeito humano (...) e do meu (...) conhecimento mínimo para poder realmente lecionar (...) para aquela criança que está esperando de mim, dentro da deficiência que ela tem... (E 9).

[...] primeiro tem que ter um respeito muito grande pelo outro acho que é um elemento imprescindível para essa nossa profissão... (E 13).

Eu não sei, mas eu acredito muito na questão do desejo que tem que ter; quem trabalha com os meus alunos, com essa proposta tem que ter desejo, tem que gostar e tem que acreditar na comunidade na qual você trabalha (E 18).

A pessoa tem que ter primeiro o querer (...). Enfrentar isso, aceitar esse desafio (E 14).

A menção que segue destaca a importância do professor especializado manter-se atualizado quanto às questões maiores discutidas pelo sistema de ensino, considerando que seu aluno está na rede regular de ensino.

Algumas discussões que são abertas e possibilitadas ao fundamental e não a nós, mas que seria interessante. A discussão sobre ciclo, por exemplo. Foi feita há uns dois anos essa discussão só pro fundamental. Só que eu tenho um aluno deficiente



que vai sair daqui e ele vai para o fundamental. E como é que é isso? Como é que ele vai ficar? (E 14).

Os professores entrevistados, em sua maioria, defendem a formação via especialização. Para alguns, a referência tem que ser o domínio de um saber específico, que dê condições a esse profissional para orientar, acompanhar e intervir junto aos seus pares do ensino regular que atendem alunos com necessidades educacionais especiais, visando a proporcionar-lhes formas de ensino mais adequadas e que atendam às demandas desse alunado.

Ah! Tem que ter habilitação da área. (...) [Um] professor para (...) trabalhar na educação especial, (...) numa determinada área da deficiência, (...) tem que ter, pelo menos, (...) uma especificidade da deficiência, (...) tem que saber (...) porque não adianta (...) o professor [fazer] mestrado não sei onde [se ele] não tem, (...) vamos supor, [o conhecimento sobre] a deficiência, o que é trabalhar com deficientes físicos, a minha área. Ele tem que ter uma noção, ele tem que saber as adaptações que ele vai usar, senão ele se enrola todo (E 20).

[...] tem que ter a formação é (...) na área, principalmente [na] que vai atuar (...), porque ele vai orientar aquele professor que não tem formação nenhuma. Então, como é que ele vai orientar se ele não tem o conhecimento? (...) Então, para ele transmitir esse conhecimento, orientar o aluno ou trabalhar na sala, (...) seja de itinerância seja sala de apoio ou de recurso, em primeiro lugar, eu acho que o profissional (...) tem que ter um certo domínio do conhecimento específico ali na área, (...) senão o trabalho não flui, senão ele vai orientar o que? (...) Eu acho que, em primeiro lugar, (...) não que ele tenha que saber tudo, porque hoje em dia é muito (...) difícil você dizer assim: "você domina (...) certo assunto ou certa deficiência]" (...), mas o básico acho que o professor tem que ter, senão não é possível ele orientar outros, né? (E 22).

Outros entrevistados, imbuídos pelas especificidades que marcam a atuação dos professores nesse centro, indicam que há diferenças a serem preservadas na sua formação, oriundas dos diferentes desafios em suas frentes de trabalho, quais sejam: a sala de recursos ou o serviço itinerante.

[...] o professor (...) que atende as salas de recursos e de apoio tem que (...) habilitado para aquela área específica no atendimento. Então, para atender alunos com deficiência visual tem que ser um professor com habilitação em deficiência visual e assim por diante. Itinerantes, independente da sua formação, passaram [a] atender todas as deficiências, por isso a importância das formações internas, por isso as discussões de sexta-feira e também a gente tem uma prática que não é sistemática, mas o professor itinerante pode solicitar que o professor da sala, que tem habilitação específica naquela área que o professor itinerante está atendendo, que (...) ambos vão para a rede (...) discutir aquele caso (E 25).

No depoimento, a seguir, o entrevistado relata ser primordial garantir a qualidade da formação do professor de educação especial. Ainda, prioriza uma formação cujas bases sejam as da área de educação, destacando que tenham domínio no campo das políticas públicas de educação para todos.

Bom, eu acho que ele tem que ter uma formação na área da educação especial. Hoje, eu diria pra você cada vez mais [que], com as tendências das habilitações na área da educação especial serem diluídas dentro dos cursos de formação, (...) a tendência é que seja um profissional da educação com um conhecimento na área da educação especial que (...) saia com conhecimento de todas as áreas. Mas o que ele precisa ter [é] formação na área da educação. (...) Agora, mais do que isso, hoje ele precisa ser um profissional que (...) estude muito a questão do que significa fazer política pública de educação para todos (...), [precisa] entender o que significa o direito do outro, o que significa romper os mecanismos excludentes e, ao mesmo tempo, como [se faz] (...) qualidade social de educação, que favoreça esse indivíduo a participar da vida social (E 21).

Há depoimentos em defesa de uma política de formação continuada dos professores especializados que incentive e gere condições potencializadoras para que os profissionais do centro compartilhem seus conhecimentos. No quadro atual de professores, a maior parte tem formação para trabalhar com apenas um tipo de deficiência, mas sua atuação no centro tem lhes exigido atender alunos cujas características não são de seu domínio específico.

[...] a gente precisa saber assim do específico agora de cada deficiência na função em que eu estou (...), precisamos conhecer um pouco sobre inclusão, da importância dessa criança estar na escola, (...) assim, (...) seria fundamental (...) a gente [ter] (...) momentos de troca entre nós porque, por exemplo, eu estou com um DA lá na rede (...), eu não sei (...) quase nada de língua de sinais e língua de sinais é uma coisa que você precisa estar usando sempre, senão você esquece; assim como braille, apesar da minha formação ser em deficiência visual, na hora que eu vou digitar alguma coisa em braille, muitas vezes, eu preciso (...) da consulta porque muda demais. Então, a gente tem momentos [que se], aqui entre nós, (...) pudéssemos discutir isso, tirar dúvidas, ir lá conversar com uma colega... (E 7).

Entretanto, no depoimento que segue o entrevistado coloca em dúvida a viabilidade de uma formação genérica, ou seja, em vários tipos de deficiência, mas ressalta que apenas uma área de domínio é insuficiente para atuação no centro de apoio.

[...] a especialização, eu acho ela importante (...). Hoje se fala muito (...) nessa formação geral de todas as deficiências e recursos de todas. Eu acho muito difícil. Eu acho a especialização uma coisa importante, necessária, você precisa ter uma

visão profunda de uma área, né? Esses cursos de hoje que dão essa visão generalista. Ah! Eu não sei que tipo, (...) não conheço o currículo, (...) estou imaginando. Eu demorei muito tempo para aprender os detalhes da minha área, entendeu? Depois de muitos anos de convivência que eu passei a dominar vários aspectos (...). Então, (...) acho que a formação por área, (...) é boa do jeito que (...) está, né? Agora, eu já falei anteriormente e volto a falar: eu acho que estar no [centro] (...) só com uma especialização é pouco (...). Tanto para serviço de itinerância, quanto para o serviço de sala. Porque se você tem uma outra habilitação, você vai pode cobrir alguém, (...) pode substituir... (E 11).

Centrando a reflexão nos desafios da formulação de políticas de capacitação continuada de professores, este texto procurou problematizar essa questão, a partir de dados sobre um sistema de ensino. O que se buscou evidenciar é que a utilização da estratégia "capacitação de agentes multiplicadores", ou seja, a designação de apenas alguns professores para cursos e demais formas de aprendizado esperando que esses transfiram aos demais o conhecimento acumulado, não é prática adequada. Observamos, ainda, que a mera aposta na introdução de alguns conteúdos sobre ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais é insuficiente para a qualificação dos professores ou para garantir o atendimento das demandas específicas desse alunado.

## Considerações finais

Cabe ressaltar que o conjunto de questionamentos e idéias apresentadas neste texto reflete apenas algumas das inquietações que podem advir das análises desses depoimentos.

Tal conjunto de informações deve ser base para o planejamento, o acompanhamento e a avaliação de impactos de propostas de políticas de formação continuada de professores especializados.

Quanto à rede de ensino analisada, os entrevistados avaliaram que é preciso retomar os incentivos à sua formação continuada, pelos menos, aos patamares antes existentes. Mas não deixam de declarar que os executores das políticas de educação buscam, na medida do possível, assegurar que representantes dos professores participem de eventos científicos na área de educação, ainda que considerem que essa participação deva ser ampliada.

É preciso ressaltar que apesar de poucos dos entrevistados expressaram indicações específicas sobre os "saberes" necessários para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, significativa parte deles destaca a importância da especialização, que garanta o domínio do "saber" e do "saber fazer" em relação a um tipo de necessidade educacional especial. Todavia, muitos destacam que para atuar em

centro de apoio precisam conhecer a estrutura e a organização do ensino regular, pois os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas classes comuns estão submetidos às regras do sistema ou rede de ensino.

Além disso, alguns dos entrevistados recomendam que os conhecimentos do professor especializado que atua em centro de apoio, particularmente em serviço de itinerância, seja mais abrangente. Uma das estratégias de ação defendidas para sua formação continuada, é a ampliação dos momentos de formação coletiva em que podem compartilhar seu conhecimento, experiências e práticas, interagindo uns com os outros. Outra proposta apresentada é realizarem os atendimentos às escolas em pares com especialidades distintas, principalmente quando a necessidade do aluno assim exigir.

A não especificação dos “saberes” nos remete a recomendar ações para serem desempenhadas por diferentes setores. Os sistemas ou redes de ensino podem investir mais em jornadas de trabalho em que os professores possam compartilhar seu conhecimento e desenvolver ações conjuntas, tal como referendado pelos entrevistados; ainda, podem buscar atender mais os profissionais quanto às sugestões de temas e de indicação de assessores. As universidades, particularmente, em conjunto com os sistemas ou redes de ensino, podem desenvolver mais pesquisas concentradas no compromisso de construir referências para cursos de formação inicial de professores especializados que privilegiem atender as demandas evidenciadas em sua prática.

## Referências

BRASIL Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º. 2* de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censos escolares 2004, 2005 e 2006*. MEC/INEP, 2004, 2005, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. *A formação do professor da educação especial*. MEC/SEESP, versão de maio de 2002.

PRIETO, R. G. et. all. *Educação inclusiva: o desafio de ampliar o atendimento com qualidade e a formação docente*. Pesquisa finalizada em 2006, com financiamento pela Fapesp – linha de políticas públicas.

Artigo:

recebido em dez./2006

aprovado em fev./2007

# LINHA DE PESQUISA ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMS: TRAJETÓRIA E PRODUÇÃO CIENTÍFICA

## STATE AND PUBLIC POLICIES IN EDUCATION RESEARCH LINE OF THE POST-GRADUATION PROGRAMME IN EDUCATION OF THE UFMS – TRAJECTORY AND SCIENTIFIC PRODUCTION

Sonia Maria Borges de Oliveira\*

### RESUMO

Diante da importância dos programas de pós-graduação e de suas respectivas linhas de pesquisa para a produção do conhecimento científico, este trabalho apresenta uma sistematização das atividades da Linha de Pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Recorreu-se, para tanto, aos arquivos do Curso de Mestrado, ao Banco de dissertações e teses do Programa e as Fichas de Avaliação da CAPES. Por sua trajetória e trabalho, é possível afirmar a relevância e a contribuição dessa para o conhecimento tanto no âmbito local como no nacional.

### PALAVRAS-CHAVE:

pesquisa em educação; pós-graduação; linha de pesquisa

### ABSTRACT

Given the importance of the post-graduation programmes and their respective lines of research for the production of scientific knowledge, this work presents a systematization of the activities of the State and Public Policies In Education Research Line of the Post-Graduation Programme In Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul [UFMS]. To this end, research was done in the Master's Course Archives, the Bank of dissertations and theses of the Programme and the Evaluation Sheets of the CAPES. Given its trajectory and work, it is possible to affirm the relevance and contribution of the stated Research Line for knowledge at the national as well local level.

### KEYWORD:

Research in education; post-graduation; research line

\* Doutorando do  
Programa de Pós-  
Graduação em  
Educação da UFMS, na  
Linha de Pesquisa  
Estado e Políticas  
Públicas de Educação

## Introdução

A pesquisa em educação é produzida, principalmente, no âmbito dos programas de pós-graduação e, no interior destes, é desenvolvida segundo suas áreas temáticas, linhas de pesquisa e/ou áreas de concentração. Diante disto, optou-se por fazer um trabalho de sistematização das atividades da Linha de Pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a qual o projeto de tese desta pesquisadora se encontra vinculado.

Portanto, o objetivo deste trabalho é sistematizar a trajetória histórica e a produção científica da Linha de Pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação. Intenciona-se, também, levantar as pesquisas realizadas nesta Linha de Pesquisa acerca do Programa FUNDESCOLA e seus respectivos produtos, por ser objeto de estudo no projeto de tese desta pesquisadora.

O caminho adotado para a realização do trabalho foi, primeiramente, fazer um levantamento das informações sobre a constituição da Linha de Pesquisa no âmbito do Programa de Mestrado em Educação/UFMS. Num segundo momento, foi consultado o Banco de Dissertações e Teses do Programa compilando aquelas vinculadas a Linha de Pesquisa em foco a fim de levantar os temas abordados nas produções discentes e, por último, realizou-se a busca por pesquisas que tratam do Programa FUNDESCOLA.

Espera-se, com este trabalho, contribuir com os registros já produzidos sobre a Linha de Pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação em relação tanto a sua constituição como a sua participação na produção do conhecimento, no âmbito da produção acadêmica brasileira.

### O objeto de estudo da linha de pesquisa: a política educacional

A produção científica que tem como temática a política educacional tem, segundo Azevedo (1999), apresentado a existência de uma dinâmica na configuração do seu campo investigativo, particularmente nos últimos seis anos.

Essa dinâmica apresentada, ainda segundo Azevedo, é resultante dos graves problemas que continuam a cercar a educação enquanto prática social e, portanto, do fato de que as políticas educativas que são propostas para sanar tais problemas são inadequadas.

As novas configurações sócio-institucionais traçadas sob a égide neoliberal trouxeram implicações significativas para a organização social e política, para a educação como prática social e, por conseguinte, para a compreensão dos meandros pelos quais se definem e implementam a política educacional.

Com o neoliberalismo o campo da cultura e da ideologia ganha êxitos significativos, como a afirmação acerca da não existência de alternativas para a organização e as práticas sociais. Segundo Azevedo (1999), tanto nos diversos setores das sociedades capitalistas como em grande parte de suas elites políticas, criou-se a crença sobre a inevitabilidade do modo de regulação social, como sendo senso comum, dando condições para a propagação dos padrões de relação entre Estado, sociedade e mercado, que se tornaram hegemônicos.

Assim, as profundas transformações no Estado e seus desdobramentos nas políticas públicas para educação têm demandado que profissionais e pesquisadores se debrucem sobre diferentes temáticas pertinentes ao campo. Ressalte-se, nesse sentido, a profícua produção acadêmica e o desenvolvimento de experiências inovadoras em torno de aspectos relativos ao financiamento da educação; às políticas e sistemáticas de avaliação; à gestão de sistemas de ensino e de instituições escolares e universitárias; e as políticas e práticas de formação do profissional da educação.

As investigações sobre a política educacional e seus desdobramentos são realizadas em grupos de pesquisa e reflexão educacional em diferentes níveis de ensino, particularmente nos Programas de Pós-Graduação em Educação e no âmbito da ANPED por meio do GT5 – Estado e Política Educacional.

No campo da pós-graduação, as pesquisas sobre políticas educacionais ocorrem no âmbito das linhas de pesquisa que abordam as diversas temáticas dessa área. Nos diversos programas de pós-graduação das universidades brasileiras as linhas de pesquisas apresentam diferentes denominações, porém com seus objetivos/ementas voltados para a compreensão das relações entre as políticas educacionais e a atuação do Estado mediante, principalmente, a configuração das políticas públicas.

Um outro espaço de discussão e produção de conhecimento sobre as políticas educacionais se encontra no âmbito da ANPED, que por meio dos seus grupos de trabalhos vem desempenhando um importante papel legitimador do conhecimento produzido sobre a educação. Segundo Azevedo (2001), o papel aglutinador/difusor do conhecimento da ANPED é alimentado por produções que ocorrem em outros espaços institucionais, sobretudo, das práticas sociais que configuram a produção do conhecimento nos Programas de Pós-Graduação em Educação, particularmente daqueles que se ocupam da área temática que lhe é concernente.

Nesse sentido, a Linha de Pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, vem contribuindo, por meio de sua produção, com o campo de conhecimento que trata das questões acerca das políticas educacionais e suas relações com a configuração do Estado.

## O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS

A proposta de criação de um Curso de Mestrado em Educação (CME), no ano de 1986, surgiu em razão da existência de um número reduzido de doutores e mestres<sup>1</sup> atuando no campo da pesquisa científica no estado. Desses, o percentual mais significativo se encontrava no setor de agropecuária, concentrados na Empresa Brasileira de Pesquisa em Agropecuária, EMBRAPA.

Dentre as instituições de ensino superior do estado somente a UFMS possuía uma estrutura de pesquisa consolidada, embora bastante incipiente e as ações voltadas quase que integralmente para o ensino de graduação.

Assim, a proposta objetivava atender não só os professores do DED/CCHS, mas também os professores da sociedade sul-mato-grossense. A primeira tentativa para criação do curso foi de realizar um convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no sentido de oferecer um curso de pós-graduação fora de sua sede. Feito o contato inicial o Projeto foi encaminhado para os respectivos Conselhos da UFMS (Conselho de Ensino e Pesquisa, Conselho Universitário e Conselho Diretor) onde foi aprovado, o que, entretanto, não ocorreu na UFRJ.

Persistindo em seu objetivo de implantar o curso de pós-graduação a Universidade, por meio do Departamento de Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais, resolveu rever as alternativas possíveis para realizar a criação e a implantação de um curso próprio. O maior problema enfrentado era o número insuficiente de professores qualificados. A solução encontrada foi buscar novamente uma parceria com outra instituição o que se concretizou com a participação da UNICAMP.

No ano de 1988 foi criado o Curso de Mestrado (CME)<sup>2</sup>, tendo a sua estrutura curricular organizada em torno de três áreas: História e Filosofia da Educação, Planejamento Educacional, Metodologia do Ensino. Em 1992 foi realizada a primeira avaliação do curso, divulgada pela CAPES, referente ao biênio 1989/1990.

O convênio com a UNICAMP vigorou até o ano de 1991 e, nesse período, o curso estava organizado por Áreas Temáticas como forma de transição entre a Área de Concentração, que era o modelo implantado pela UNICAMP, e as Linhas de Pesquisa, consideradas desejáveis, mas ainda não suficientemente amadurecidas, no conjunto de professores da UFMS.

A organização do curso em Linhas de Pesquisa ocorreu após a divulgação pela CAPES, em 1995, do resultado da avaliação relativa ao biênio 1992/1993. Foram definidas quatro Linhas, a partir dos projetos de investigação que vinham sendo desenvolvi-

1 Entre as instituições havia 30 doutores e 188 mestres, conforme dados da Fundação Instituto de Desenvolvimento de Mato Grosso do Sul (IDESUL/MS).

2 Coordenadores do curso: 1988: Annadyr Barletto Cavalli/UFMS e José Dias Sobrinho/UNICAMP; 1989/1990: Gilberto Luis Alves; 1991/1994: Ana Lúcia Farah Valente; 1994/1998: Eurize Caldas Pessanha; 1998/2000: Sonia Urt; a partir de 2000 - Antonio Carlos do Nascimento Osório.



dos pelos pesquisadores: 1) Formação e Prática Profissional; 2) Diversidade Sociocultural e Subjetividade em Educação; 3) Idéias Educacionais e Pedagogias Contemporâneas; 4) Estado e Políticas Públicas em Educação.

Em 1996, após a aprovação da Lei nº 9.394/96, o Curso de Mestrado foi transformado em Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). A organização em Linhas de Pesquisa foi mantida e as alterações realizadas indicavam uma identidade e uma coerência referenciadas nas atividades de pesquisa e na produção docente e discente. Assim, o PPGEdu ficou academicamente organizado com base em quatro Linhas de Pesquisas: 1) Educação, Indivíduo e Sociedade; 2) Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias Educacionais; 3) Estado e Políticas Públicas de Educação; 4) Educação, Cultura e Disciplinas Escolares.

No ano de 1998, por exigência do Relatório de 1998 da Avaliação do Programa de Pós Graduação/CAPES, procederam-se discussões em torno da reformulação do CME. Para tanto, foi formada uma Comissão de Estudos de Proposta de Reestruturação do Curso de Mestrado em Educação, sob Instrução de Serviço nº 002, de 03 de setembro de 1998, para uma primeira etapa de sistematização e adequação do programa (CME, 1998). A reestruturação do Curso de Mestrado foi aprovada pela Resolução nº 20, de 06 de abril de 1999. Consta no resultado da avaliação da CAPES de 2001, correspondente ao triênio 1998-2000, que “ao longo do triênio o Programa procurou reestruturar suas linhas de pesquisa encontrando, no último ano base, um equilíbrio entre a abrangência e a adequação das linhas e seus projetos de pesquisa” (CAPES, 2001, p.1).

Em decorrência de diversas deliberações no ano de 2003, o PPGEdu passa a ser organizado com base em quatro Linhas de Pesquisas, com outra configuração, mais pontual e delimitada: 1) Educação e Trabalho; 2) Ensino de Ciências e Matemática; 3) Estado e Políticas Públicas de Educação; 4) Educação, Cultura e Disciplinas Escolares. No final de 2004, foi implantada mais uma Linha de Pesquisa: Educação, Psicologia e Prática Docente, totalizando cinco Linhas.

Em 2004 o PPGEdu passou a oferecer o Curso de Doutorado em Educação, recomendado pelo Conselho Técnico Científico (CTC), estando integrando ao sistema regularmente acompanhado e avaliado pela CAPES/MEC.

As Linhas de Pesquisa têm a sua estrutura e dinâmica sustentadas por seus grupos de investigação que definem os recortes específicos, as confluências temáticas e as suas delimitações em torno dos objetos em estudo e de suas diferentes perspectivas teóricas. Dessa dinâmica são estabelecidas as atividades curriculares, a partir das quais são organizadas as disciplinas, os seminários, as pesquisas e outras atividades proporcionadas aos pós-graduandos. Isto proporciona a unidade do curso tanto no interior de cada Linha, por meio dos projetos coletivos e subprojetos, como na matriz curricular.

Segundo Senna (1996?, p. 1), “o conjunto das diversas *linhas* constrói a *identidade* de um programa, de tal modo que a sua própria organização acaba por pautar-se nas *linhas* [...]”. Isto porque, seria a partir das linhas que se têm as informações que colaboram para a definição dos projetos, para seleção de candidatos, solicitação de recursos, entre outras.

O quadro abaixo apresenta algumas informações gerais sobre o PPGedu/UFMS, tendo como referência o ano 2005:

<p>GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS          ÁREA: EDUCAÇÃO          UFMS – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL/MS          PROGRAMA: EDUCAÇÃO (51001012001PO)          NÍVEIS: M/D</p>			
CURSO (s)	SITUAÇÃO	NÍVEL	CONCEITO
EDUCAÇÃO	Homologado pelo CNE (Portaria Nº 2.878, 24/08/2005)	Mestrado	4
EDUCAÇÃO	Homologado pelo CNE (Portaria Nº 1.919, 03/06/2005)	Doutorado	3

FONTE: <<http://servicos.capes.gov.br/avaliacaotrienal>> Acesso em 22/02/07.

## A Linha de Pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação

A formação da Linha de Pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação teve sua origem no Departamento de Educação do Centro Universitário de Corumbá (CEUC), no momento em que a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP) propunha a realização de projetos coletivos. Isto ocorreu em 1994 e, na ocasião, as professoras Ester Senna, Anamaria Santana da Silva, Eli Mara Leite Roys Hamdan, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, Maria Auxiliadora Negreiros de Figueiredo Nery e Regina Tereza Cestari de Oliveira apresentaram à PROPP e ao Conselho Estadual de Ciência e Tecnologia (CECITEC) um projeto coletivo intitulado “Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais: análise e diagnóstico”. O projeto foi aprovado e teve início em junho de 1995.

Assim, em 1995 quando o Curso de Mestrado/CCHS/UFMS solicitou aos professores propostas de linhas de pesquisa, os professores do CEUC encaminharam para discussão um texto intitulado “Linhas de pesquisa: contribuição para a discussão”<sup>3</sup> que

<sup>3</sup> Elaborado por: Profª Dtda Alexandra A. Anache (CCHS); Profª Drª Ester Senna (DED/CEUC); Profª Dtda Maria de Lourdes J. Contini (DPS/CEUC); Profª Dtda Mônica de C. Magalhães Kassar (DED/CEUC); Profª Dtda Regina Teresa Cestari de Oliveira (DED/CEUC) e Prof. Valmir B. Corrêa (DHL/CEUC). Apresentado pela Profª. Regina Tereza Cestari de Oliveira, em reunião no CME em 03/08/1995, o texto baseia-se nos estudos de Fávero (1994), Gamboa (1994), Goldemberg (1990) e Warde (1990).

explicitava as atividades dessa linha emergente no DED/CEUC. No documento o grupo apresenta o entendimento sobre o que é uma linha de pesquisa afirmando que esta se define fundamentalmente,

por temas ou problemáticas de interesses comuns a um grupo de professores-pesquisadores. Dessa forma, ela deve nascer de trabalhos em andamento e não apenas de interesses ou intenções hipotéticas. Deve caracterizar-se por sua abrangência e dinamismo. Assim, congrega professores com diferentes visões sobre as questões estudadas, propiciando um trabalho interdisciplinar que permita a contribuição de diversas visões e de abordagens teórico-metodológicas. (SENNA et. al. 1995, p. 1).

Um outro ponto importante destacado no documento se refere a observação, embasados em Gamboa (1994), de que a distribuição dos docentes de um Programa nas várias linhas de pesquisa não deve ser rígida, pois mobilizações podem ocorrer de acordo com o desenvolvimento de seus projetos de pesquisas e campos de trabalho em cada momento de sua produção.

Então, diante destas colocações e referências o grupo entende que tem uma proposta de linha de pesquisa, considerando que: a) é realizada por um grupo de professores-pesquisadores; b) pode contribuir para definir a identidade do programa; c) é apoiada institucionalmente e articulado com outras instituições; d) tem compromisso com problemas educacionais brasileiros e, de modo especial, com nossa região; e) se propõe à produção de conhecimento novo e, portanto, pode contribuir para um projeto básico de formação de pesquisadores.

A formalização do início das atividades da linha, no CME, se deu em 1995, estando organizada em torno de quatro objetivos principais: 1. Estudo das diferentes análises das teorias do estado com a finalidade de ampliar a fundamentação teórica de pesquisas no campo das políticas públicas em educação; 2. Análise das condições educacionais, destacando as ações do Estado como implementador de políticas sociais no contexto da sociedade brasileira; 3. Investigação acerca das políticas educacionais do estado de Mato Grosso do Sul e das demandas educacionais da sociedade; 4. Acompanhamento e avaliação das políticas educacionais implantadas pelo estado central e local.

Em 1999, quando da reestruturação do CME, citada anteriormente, a representante da Linha – Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ester Senna – apresentou um novo documento ao Programa contendo uma descrição da Linha (objetivos, professores e temáticas) e um Plano de Ação que tinha por objetivos: 1. realizar estudos da política educacional brasileira, relacionando-a com as questões históricas globais e locais; 2. contribuir com um projeto básico de formação de pesquisadores com habilidades acadêmico-intelectuais que capacitem para a pesquisa coletiva e individual. Neste documento foi anexado, também,

uma relação das disciplinas que compõem a Linha contendo os respectivos professores, ementas, bibliografia, projetos em andamento e concluídos.

O quadro abaixo demonstra a composição do corpo docente desta Linha de Pesquisa e respectivas áreas temáticas, apresentando os nomes tanto dos professores atuais como daqueles que já fizeram parte do grupo:

<b>PROFESSOR(A)</b>	<b>ÁREA TEMÁTICA</b>	<b>ATUAÇÃO</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
Ester Senna	Política Social e Política Educacional. Reforma do Estado e Educação. Estado e Gestão Educacional e Avaliação Institucional.	Desde 1995	Coordenadora da Linha no período de 1995 a 2001.
Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	Educação Especial. Política da Infância. Adolescência e Sociedade.	Desde 1995	
David Victor-Emmanuel Tauro	Idéias Educacionais e Pedagogias Contemporâneas	Desde 2002	Ingresso na Linha conforme solicitação na CI-1260302, de 25/04/02.
Élcia Esnariaga de Arruda	Educação e Trabalho.	Desde 1996	
Sandino Hoff	Filosofia da Educação	Não atua mais na Linha	
Regina Tereza Cestari de Oliveira	História da Educação. Políticas Educacionais. Políticas Educacionais e Legislação.	Desde 1995	Coordenadora da Linha de 2002 a 2004.
Vera Maria Vidal Peroni	Estado e Política Educacional. Gestão e Financiamento da Educação. Centralização e Descentralização e Educação	Não atua mais na Linha	
Jesus Eurico Miranda Regina	Filosofia da Educação. Filosofia latino-americana. Filosofia da Libertação. Filosofia Moderna.	Não atua mais na Linha	
Silvia Helena Andrade de Brito	História e Filosofia da Educação. História da Educação Regional.	Desde 2004	
Maria Dilnéia Espíndola Fernandes	Estado e Educação. Gestão da Educação. Financiamento da Educação. Educação Infantil.	Desde 2005	Coordenadora da Linha a partir de 2005.

Diante dos objetivos da Linha e da formação teórica de uma parcela de seus professores pode-se afirmar que em relação ao referencial teórico predomina a orienta-

ção que se pauta na tradição marxista. Contudo, é conveniente a realização futura de um estudo das dissertações para identificar em quais tradições se enquadram os diferentes trabalhos, segundo a orientação de seus respectivos professores.

## A produção no âmbito da Linha de Pesquisa

A partir de levantamento feito no banco de dissertações e teses do PPGEduc/UFMS, no período de 1995 (composição da Linha de Pesquisa) a 2005 (dissertações disponibilizadas no Banco de Teses), realizou-se o agrupamento das dissertações defendidas com os respectivos orientadores do trabalho (no âmbito desta Linha de Pesquisa), apresentado no quadro abaixo:

### PROFESSOR

### ORIENTADOR

### TÍTULO/AUTOR DAS DISSERTAÇÕES

<b>Ester Senna</b> (11 orientações)	<b>Título:</b> A política de ensino médio do Estado de Mato Grosso do Sul: A Escola Guaicuru de 1999 / 2002. <b>Autor:</b> Zaira Portela de Souza <b>Ano:</b> 2005
	<b>Título:</b> Materialização da política de municipalização do ensino fundamental de Mato Grosso do Sul <b>Autor:</b> Nadia Bigarella <b>Ano:</b> 2004
	<b>Título:</b> A constituinte escolar de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): uma proposta de gestão democrática <b>Autor:</b> Maria Alice De Miranda Aranda <b>Ano:</b> 2004
	<b>Título:</b> A gestão da democrática educação no Estado de Mato Grosso do Sul no entretempo de 1999-2000. <b>Autor:</b> Maria Aparecida Canale Balduino <b>Ano:</b> 2003
	<b>Título:</b> O Professor necessário para o Ensino Fundamental na Política Educacional Brasileira a partir dos anos 90. <b>Autor:</b> Vilma Miranda de Brito <b>Ano:</b> 2002
	<b>Título:</b> "Políticas Públicas educacionais e assentamentos rurais de Corumbá - MS (1984-1996)". <b>Autor:</b> Celeida Maria Costa de Souza Silva <b>Ano:</b> 2000
	<b>Título:</b> "Educação infantil: Políticas Públicas e Ação institucional". <b>Autor:</b> Giselle Cristina Martins Real <b>Ano:</b> 2000
	<b>Título:</b> "Os Organismos Internacionais e as Tendências para o Trabalho do Professor". <b>Autor:</b> Elisangela Alves da Silva <b>Ano:</b> 1999

**Título:** "A Gestão Educacional na Interseção das Políticas Federal e Municipal".

**Autor:** Dirce Nei Teixeira de Freitas

**Ano:** 1997

**Título:** "Estado e Educação em Mato Grosso na Primeira Metade do Século XIX".

**Autor:** Eli Mara Leite Royg Hamdan

**Ano:** 1997

**Título:** "As Tendências na Formação do Professor do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério: Um estudo em Corumbá, Mato Grosso do Sul".

**Autor:** Débora Catarina Silva

**Ano:** 1996

**Mônica de  
Carvalho  
Magalhães  
Kassar**  
(05 orientações)

**Título:** A construção do processo de municipalização da Educação Especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004.

**Autor:** Nesdete Correa mesquita

**Ano:** 2005

**Título:** A implantação do sistema de ciclos no ensino fundamental como enfrentamento ao fracasso escolar: aspectos da política educacional de Mato Grosso do Sul entre 1998-2002.

**Autor:** Luiza Rodrigues Pereira

**Ano:** 2004

**Título:** As salas de recursos como apoio pedagógico especializado - À Educação Escolar do deficiente mental.

**Autor:** Fabiana Maria das Graças Soares de Oliveira

**Ano:** 2004

**Título:** A Recente Visibilidade da Escola Privada sem fins lucrativos no contexto da Política Pública Educacional.

**Autor:** Carmelita Cristina de Oliveira Bueno

**Ano:** 2003

**Título:** Programa de Aceleração de Aprendizagem como Política Pública Educacional.

**Autor:** Elielma Velásques de Souza Maiolino

**Ano:** 2002

David Victor-Emmanuel Tauro(01 orientação até 2005, após seu ingresso na Linha de Pesquisa em 2002)

**Título:** A Associação de Pais e Mestres (APM) e a Gestão da Escola Pública no Estado de Mato Grosso do Sul - O Caso de Campo Grande (1995 - 2000)

**Autor:** Adonias Guedes da Silva

**Ano:** 2005

**Élcia  
Esnarriaga  
de Arruda**  
(09 orientações)

**Título:** O Programa Nacional de Alimentação Escolar: Uma Análise da Implementação da Merenda Escolar nas Escolas Municipais e Estaduais do Município de Campo Grande nos anos de 2000 a 2003.

**Autor:** Camila Moreira Almeida

**Ano:** 2005

**Título:** Política Educacional que atende o mercado: O Programa Alfabetização Solidária em Mogéiro/PB de 1997 a 2002.

**Autor:** Elizete Cardoso

**Ano:** 2004

**Título:** A função da Escola Pública contemporânea em relação aos programas e projetos oficiais para a erradicação do trabalho infantil em Mato Grosso do Sul, no período de 1996 a 2002.

**Autor:** Sonia Maria Alves

**Ano:** 2003

**Título:** A escola pública contemporânea (rural) e o processo de trabalho no campo.

**Autor:** Deonice Maria Castanha Lovato

**Ano:** 2003

**Título:** O programa de superação das desigualdades raciais de Mato Grosso do Sul e educação.

**Autor:** Beatriz Helena Teixeira Conceição

**Ano:** 2003

**Título:** O Plano do Desenvolvimento da Escola – PDE na Escola Pública de Ensino Fundamental em Mato Grosso do Sul.

**Autor:** Olga Maria dos Reis Ferro

**Ano:** 2001

**Título:** “O discurso sobre a Qualificação do Professor da Educação Básica: Um estudo da experiência desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul na década de 90”.

**Autor:** Iara Augusta da Silva

**Ano:** 2001

**Título:** “O Projeto de Qualidade Total da REME em Campo Grande-MS”.

**Autor:** Paulo Edyr Bueno de Camargo

**Ano:** 1999

**Título:** “Educação Profissional do Portador de Necessidades Especiais, para quê? (o caso de Campo Grande-Mato Grosso do Sul)”

**Autor:** Celi Corrêa Neres

**Ano:** 1999

**Sandino Hoff**  
(05 orientações)

**Título:** “A história da disciplina Geografia nas décadas de 1930 e 1940: expressão da fisionomia do Estado”.

**Autor:** Maria Cristina Lanza de Barros

**Ano:** 2000

**Título:** “Concursos Públicos para Admissão de Professores no Município da Corte: 1876 – 1886”.

**Autor:** Ana Paula Gomes Mancini

**Ano:** 1999

**Título:** “Financiamento da Escola Pública: Uma Tarefa da Sociedade”

**Autor:** Terezinha Pereira Braz

**Ano:** 1999

**Título:** “O Som da Educação”

**Autor:** Mara Aline Ribeiro Galícia

**Ano:** 1998

**Título:** “A Informática Educativa e a Mediação dos Sentimentos”

**Autor:** Maria Clotilde Pires Bastos

**Ano:** 1997

**Regina Tereza  
Cestari de  
Oliveira**  
(7 orientações)

**Título:** O papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na definição das políticas públicas setoriais - 1995-2002

**Autor:** Kelly Cristiny de Lima Garcia

**Título:** Programa de Gestão Única da Rede Pública de Ensino de Mato Grosso: Os Municípios de Peixoto de Azevedo e Terra Nova do Norte - 1998 a 2002.

**Autor:** Milton Chicalé Correia

**Título:** Os Impactos do Fundef na Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã/MS (1996 a 2000)

**Autor:** Janira de Lourdes Radaelli da Silva

**Título:** A Produção da Merenda Escolar no Brasil: a descentralização como política de gestão (1993-2000).

**Autor:** Adelina Severina da Silva de Andrade

**Título:** Projeto Pedagógico das Escolas da rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – Autonomia concedida ou conquistada?

**Autor:** Maria Ângela Bariani de Arruda Fachini

**Título:** O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB no Contexto das Políticas Educativas dos Anos 90.

**Autor:** Ezerral Bueno de Souza

**Título:** “Políticas Públicas de Informática aplicada à Educação: A Criação e Extinção dos Centros de Informática na Educação”.

**Autor:** Ricardo Leite de Albuquerque

**Vera Maria  
Vidal Peroni**

Não orientou trabalhos, apresenta participação em bancas de defesa

**Jesus Eurico  
Miranda  
Regina**  
(3 orientações)

**Título:** Do Discurso Oficial a Prática Pedagógica: Potencialidades contidas nos Projetos de Informática aplicada à Educação.

**Autor:** Terezinha Mesquita Granja

**Título:** “Arte - Educação para adolescentes em privação de liberdade: análise crítica de uma experiência”.

**Autor:** Paulo César Duarte Paes

**Título:** “A Relação professor/aluno diante do erro: a visão dos professores das séries iniciais do ensino fundamental”

**Autor:** Regina Aparecida Marques de Souza

**Silvia Helena  
Andrade de  
Brito**

Iniciou em 2004 no Programa, não há conclusão de orientação ainda.

**Maria Dilnéia  
Espíndola**

**Título:** PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA – PDE: a gestão escolar necessária frente às diretrizes educacionais do Banco Mundial.



Sintetizando o quadro em números, são 42 dissertações distribuídas entre 8 dos 10 professores que compõem (ou compuseram) o corpo docente da Linha.

A partir da compilação das dissertações buscou-se agrupar os trabalhos, com base na leitura de seus resumos, segundo as temáticas abordadas. Ressalvando os riscos que uma tentativa de categorização comporta, de maneira geral, as pesquisas realizadas estiveram voltadas para questões referentes à política educacional viabilizadas mediante as propostas de governo das diferentes esferas administrativas; às propostas educacionais oriundas dos organismos internacionais relacionadas à gestão e aos acordos de empréstimos; ao financiamento da educação; as implicações das políticas adotadas para o processo ensino e aprendizagem; às relações educação e mercado; as políticas governamentais para as novas tecnologias; as políticas de descentralização, enfim, as relações da educação com as ações do Estado e sociedade capitalista na sua totalidade.

O agrupamento das dissertações possibilitou verificar que as pesquisas discentes guardam boa relação com a área temática de cada orientador da Linha de Pesquisa. Isto demonstra que há um avanço no sentido de garantir a vinculação entre o objeto de estudo das dissertações com a temática da Linha, o que pode ser considerado como preocupação em contribuir para a avaliação do programa, segundo as recomendações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A Ficha de Avaliação do Programa/2004-2006<sup>4</sup> ano base 2004, no quesito Teses e Dissertações – mais especificamente no seu item: 1-Vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa; adequação ao nível dos cursos – observa que “a vinculação das dissertações às linhas de pesquisa ainda é Regular. Ao se consolidarem as alterações de 2003, espera-se que essa vinculação melhore” (CAPES, 2005, p.3). Na ficha de avaliação, ainda do triênio 2004/2006, do ano base 2005<sup>5</sup>, o item acima não é priorizado, porém na avaliação do quesito correspondente consta a observação de que “a maior organicidade da reforma curricular de 2003 ainda não redundou em melhor relação entre teses e dissertações e as linhas e projetos de pesquisa” (CAPES, 2006, p.2). Portanto, a recomendação é para que se proceda a consolidação da “reformulação da estrutura do Programa iniciada em 2003” (CAPES, 2006, p. 3).

4 O processo avaliativo da CAPES, ano base 2004, traz como quesitos de avaliação: 1) Proposta do Programa; 2) Corpo docente; 3) Atividade de Pesquisa; 4) Atividade de Formação; 5) Corpo Discente; 6) Teses e Dissertações; 7) Produção Intelectual. Disponível em: <<http://www.propp.ufms.br/poseduc>>. Acesso em: 12/01/2007.

5 Os quesitos avaliativos são: 1) Proposta do Programa; 2) Corpo docente; 3) Corpo Discente, Teses e Dissertações; 4) Produção Intelectual; 5) Inserção Social.

Um outro ponto avaliado pela CAPES, que importa destacar aqui, diz respeito a adequação entre linha e respectivos projetos de pesquisa. Na Ficha de Avaliação do Programa/2004-2006, ano base 2004, o quesito Atividade de Pesquisa<sup>6</sup> traz as observações e recomendações pertinentes aos projetos de pesquisas das Linhas. Na referida ficha avaliativa consta a observação de que “a descrição das linhas, embora ampla, é adequada ao escopo dos projetos apresentados” (CAPES, 2005 p. 2). Esta avaliação é confirmada em 2006 mediante a seguinte observação:

Em 2005, o Programa funcionou com 5 linhas de pesquisa, consolidando a estrutura proposta em 2003. Embora o número de linhas seja elevado para as dimensões do Programa, houve um aumento do número de projetos desenvolvidos na maioria delas, resolvendo problema apontado na avaliação anterior. As ementas dos projetos são articuladas às linhas de pesquisa. (CAPES, 2006, p. 1).

É possível afirmar, mediante a visualização dos trabalhos produzidos no interior da Linha de Pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação, que é uma preocupação e prática do seu Grupo de Pesquisa em promover e garantir tal articulação.

Para tanto, a Linha de Pesquisa comporta o Diretório de Pesquisa do CNPq que se formou originalmente em 1994 com o grupo do CEUC/UFMS, citado anteriormente, e atualmente tem como líderes do grupo as professoras Ester Senna e Sílvia Helena Andrade de Brito. As diversas pesquisas têm como objetos a política educacional, a política pública e as condições sócio-econômicas do Brasil, em especial, de Mato Grosso do Sul, e vêm sendo desenvolvidas por professores e alunos do Curso de Mestrado em Educação, de programas de especialização e de iniciação científica da UFMS.

Os Projetos de Pesquisa, desenvolvidos e/ou em desenvolvimento desde o ano 2000, são: a) A Escola pública de Mato Grosso do Sul e as demandas da classe média nos anos 90 (início em 2000); b) Contribuição das instituições religiosas na história da educação (início em 2002); c) Educação e Mercado: A expansão escolar e a ampliação do consumo de bens e serviços em Mato Grosso do Sul, no período de 1994-2004 (início em 2005); d) Educação e sociedade na fronteira oeste do Brasil: Mato Grosso (1930-1970) (início 2005); e) Estudo exploratório sobre as produções acadêmicas a respeito do tema “inclusão de pessoas com deficiência”, na Região Centro-Oeste (início em 2002); f) História e memória: contribuições para um estudo da cultura na região do Pantanal sul-mato-grossense (início

---

<sup>6</sup> O quesito Atividade de Pesquisa avalia com base em cinco itens: Adequação e abrangência dos Projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração; Vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa; Adequação da quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão e à qualificação dos Permanentes; Participação do corpo discente nos Projetos de Pesquisa; Relação entre projetos concluídos e seus produtos.

em 2001); g) Novos modelos de gestão da educação básica: o que mudou na escola? (concluído); h) Política educacional e outras políticas sociais do Estado de Mato Grosso do Sul na década de 1990 (início em 2006 com financiamento do FUNDECT).

As principais publicações do grupo são: "Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais: análise e diagnóstico (1980-1990)" (2000), e "Trabalho, educação e política pública" (2003), ambos são coletâneas coordenadas pela Profa. Dra. Ester Senna. Além disso, foram publicados artigos de professores e alunos em revistas classificadas no QUALIS.

Diante do exposto, é possível afirmar que a Linha de Pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação tem contribuído para o atendimento aos quesitos avaliativos da CAPES/MEC e, principalmente, vem apresentando uma importante produção no sentido de colaborar para a compreensão das políticas educacionais materializadas no Estado de Mato Grosso do Sul e suas articulações com a macroestrutura social, econômica, política e cultural.

## As pesquisas sobre o Programa FUNDESCOLA

O programa FUNDESCOLA foi oficialmente lançado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Banco Mundial em agosto de 1998, sendo proposto para atender as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Desde então, vem se expandindo e se mantendo, como política educacional, em estados e municípios dessas regiões, independente das propostas de governos dessas esferas administrativas.

O FUNDESCOLA é um programa que vem se constituindo em via de gestão da educação com o firme propósito de disseminar uma nova perspectiva de administração dos sistemas educacionais. O seu objetivo focal é melhorar o desempenho do ensino fundamental público, nas regiões que atende, por meio da ampliação ao acesso e permanência das crianças na escola, da melhoria da qualidade da escola e dos resultados educacionais, do aprimoramento da gestão da escola e das secretarias estaduais e municipais de educação (BRASIL, 2002).

Trata-se de um Programa cuja gênese está diretamente relacionada às transformações ocorridas no âmbito produtivo, que redefiniram as políticas econômicas e sociais contemporâneas, a partir dos anos de 1970. Portanto, encerra os requerimentos impostos ao sistema educacional no contexto das reformas e traduz, nos aspectos teórico-conceitual-metodológico, as políticas e as diretrizes do Banco Mundial em diversos produtos que são disseminados às escolas públicas (OLIVEIRA, 2005).

Em nome da almejada qualidade do ensino, o FUNDESCOLA propõe ações e dá suporte financeiro para os sistemas educacionais, tanto de ordem técnico-administrativa (em detrimento do aspecto político), como de adoção (ou melhor, a revitalização) dos critérios da economia privada na gestão da escola pública, como forma viável e segura para reverter o quadro negativo da educação.

Diante disto, Oliveira (2005) observa que os objetivos do FUNDESCOLA, por mais que na aparência sejam oportunos e necessários para a melhoria da educação, só podem ser compreendidos, quanto aos seus propósitos reais, a partir da sua raiz teórica e da forma como se materializa na escola.

Pode-se afirmar que é um programa que representa e dissemina as políticas educacionais hegemônicas, materializando-as por meio de sua metodologia e estratégias de atuação, especificamente, nas três regiões prioritárias.

Assim, afinado com as políticas neoliberais e respaldado pelas orientações técnicas e apoio financeiro do Banco Mundial, o programa FUNDESCOLA é implantado no estado de Mato Grosso do Sul, em 1998, no decorrer do último ano do governo de Wilson Barbosa Martins (1995-1998), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Por seu caráter, objetivos e inserção nas políticas educacionais das diversas esferas administrativas, tal Programa se constitui em objeto intrínseco de análise no âmbito da linha de pesquisa em foco neste trabalho.

Portanto, destaca-se no quadro abaixo os estudos realizados sobre o FUNDESCOLA e seus produtos:

TÍTULO/AUTOR/ORIENTADOR	OBJETIVO (S)
<p><b>Título:</b> O Plano do Desenvolvimento da Escola – PDE na Escola Pública de Ensino Fundamental em Mato Grosso do Sul.</p> <p><b>Autor:</b> Olga Maria dos Reis Ferro</p> <p><b>Orientador:</b> Élcia Esnarriaga de Arruda</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• investigar o papel do PDE na organização e execução do Ensino Fundamental na escola pública;</li><li>• compreender em que medida o gerencial se relaciona com o trabalho prático pedagógico da escola pública na busca da excelência da qualidade do ensino;</li><li>• verificar como os princípios da organização da escola pública moderna poderiam contribuir para o entendimento do PDE enquanto proposta organizadora do trabalho da escola pública atual;</li><li>• investigar a diretriz do planejamento estratégico gerencial cristalizado no PDE, enquanto abordagem da Administração do trabalho no seu grau mais desenvolvido.</li></ul>

<p><b>Título:</b> PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA – PDE: a gestão escolar necessária frente às diretrizes educacionais do Banco Mundial.</p> <p><b>Autor:</b> Sônia Maria Borges de Oliveira</p> <p><b>Orientador:</b> Maria Dilnéia Espíndola Fernandes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar o referencial teórico que sustenta o PDE a partir de sua metodologia e respectivos processos de elaboração e implementação por uma escola pública, buscando-se, assim, apreender em que medida esse referencial influencia na organização escolar e na participação dos sujeitos.</li> </ul>
<p><b>Título:</b> A implantação do PDE e sua consolidação em Mato Grosso do Sul no período de 1998 a 2005.</p> <p><b>Autor:</b> Lílian Beatriz Daróz Pinto de Arruda Sodré</p> <p><b>Orientador:</b> Ester Senna Obs.: este trabalho foi defendido em 2006.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar quais foram os móveis determinantes que levaram a sua implantação, como também, quais contribuições trouxe à política educacional de Mato Grosso do Sul.</li> </ul>

Pode-se observar que os três trabalhos realizados no âmbito da linha de pesquisa tratam especificamente do PDE, ou seja, de um dos produtos do Programa FUNDESCOLA. Os objetivos destes trabalhos enfocam, de maneira geral, questões ligadas a organização escolar, aos processos e referencial teórico do modelo de gestão da qualidade total, a participação e a sua implantação no estado enquanto uma política educacional.

Os objetivos trabalhados demonstram coerência com a temática da Linha de Pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação, colaborando para o alcance de seu propósito de acompanhar e avaliar as políticas educacionais implantadas pelo Estado local e central.

Entretanto, o Programa FUNDESCOLA é passível ainda de inúmeras investigações tendo em vista tanto sua abrangência de ação no nosso estado como a expressiva atuação enquanto política educacional para as regiões norte, nordeste e centro-oeste.

## Considerações finais

A realização de um trabalho que busca retomar o processo histórico de composição de uma linha de pesquisa resulta em significativa contribuição para análise do fomento dos cursos de pós-graduação à produção do conhecimento, considerando dois fatores. Primeiro, ao compreender que é o conjunto das linhas de pesquisa que constroem a identidade de um programa de pós-graduação, é possível observar e avaliar qual é contribuição de uma dada linha de pesquisa para a totalidade de um programa. Segundo, o objetivo da linha de pesquisa acerca de uma temática específica soma com as demais linhas afins dos diversos cursos de pós-graduação formando, também, uma totalidade em torno um campo investigativo.

Com esta compreensão, este trabalho buscou resgatar por meio de documentos dos arquivos do Programa, de informações disponibilizadas em seu site e informações

colhidas diretamente com alguns professores tanto do Programa como da Linha de Pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação, o processo de constituição desta Linha e as suas contribuições para a produção do conhecimento.

As informações levantadas permitem afirmar que o trabalho que esta Linha vem realizando expressa uma importante produção no sentido de colaborar para a compreensão das políticas educacionais materializadas no Estado de Mato Grosso do Sul e suas articulações com a macroestrutura social, econômica, política e cultural.

Assim, por sua trajetória e trabalho é possível afirmar a relevância e a contribuição da Linha de Pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação para o conhecimento tanto no âmbito local como no nacional.

## Referências

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Ângela. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, p. 49-70, dezembro/2001.

\_\_\_\_\_. Novas Configurações Institucionais e as Políticas Educativas: problematizando uma agenda de pesquisa. **22ª. Reunião Anual**. Caxambu: ANPED, 1999. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em: 12/12/2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo de Fortalecimento da Escola. **Projeto FUNDESCOLA IIIA: Manual de operação e implementação do Projeto-MOIP**: orientações gerais. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2002. v. 1.

CAPES. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Avaliação da Pós-Graduação. **Ficha de Avaliação do Programa**. 2004/2006 - Acompanhamento 2005 Ano Base 2004. Disponível em: <http://www.propp.ufms.br/poseduc>. Acesso em: 12/01/2007.

\_\_\_\_\_. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Avaliação da Pós-Graduação. **Ficha de Avaliação do Programa**. 2004/2006 - Acompanhamento 2006 Ano Base 2005. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/avaliacaotrienal> Acesso em: 22/02/2007.

\_\_\_\_\_. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Avaliação da Pós-Graduação. **Ficha de Avaliação do Programa**. 1998-2000 Acompanhamento 2000 Ano Base 2001/1999. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/avaliacaotrienal> Acesso em: 14/05/2007.

CME. Curso de Mestrado em Educação. CCHS/UFMS. **Relatório de reestruturação do Curso de Mestrado em Educação**: minuta para discussão e considerações. 1998. Documento.

OLIVEIRA, Sonia Maria Borges de. **Plano de Desenvolvimento da Escola-PDE**: a gestão escolar necessária frente às diretrizes educacionais do Banco Mundial. Campo Grande. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMS/CCHS, 2005.

SENNA, Ester et. al. **Constituição da Linha de Pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação**. [1996?]. Documento.

\_\_\_\_\_. et. al. **Linhas de pesquisa**: contribuição para a discussão. 1995. Documento.

\_\_\_\_\_. Linha de Pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação. **Plano de Ação da Linha**. 1999. Documento.

Artigo:  
recebido em abr./2007  
aprovado em mai./2007

# GOFFMAN, DISCÍPULO DE MEAD?\*

Paulo Vinicius Baptista da Silva\*\*

## RESUMO:

O artigo analisa as relações entre os conceitos de dois autores do interacionismo simbólico, George Herbert Mead e Erving Goffman. A análise aponta como a teorização de Goffman representa continuidade e ruptura com as proposições de Mead, particularmente na teorização sobre o desenvolvimento do *self*. Interpreta que Goffman leva adiante a proposta teórica de Mead, ao realizar a análise detalhada de interações face a face em situações concretas. Apontamos elementos que nos levam a considerar a coincidência das propostas de Mead e de Goffman no plano ontológico, e nos planos epistemológico, metodológico e político, o trabalho de Goffman se ancorou nas proposições de Mead, mas se diferenciou e apresentou novidades.

## PALAVRAS CHAVE:

interacionismo simbólico, *self*, Mead, Goffman

\* Esta é uma versão revisada de trabalho de conclusão da disciplina "A Psicologia Social na perspectiva de G. H. Mead", ofertada pelo Prof. Odair Sass, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

\*\* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do Paraná(UFPR). e-mail: [paulovsilva@uol.com.br](mailto:paulovsilva@uol.com.br)

## ABSTRACT:

The paper analyzes the relations between the concepts of two authors of the symbolic interactionism, George Herbert Mead and Erving Goffman. The theoretical proposal of Goffman represents continuity and rupture with the proposals of Mead, according with our analysis. Particularly about the development of self. It interprets that Goffman ahead takes the proposal theoretical of Mead, when carrying through the detailed analysis of interactions face the face in concrete situations. We consider the coincidence of the proposals of Mead and Goffman in the ontologic plan. In the plans epistemológico, metodológico and politician the work of Goffman is still anchored in the proposals of Mead, it is differentiated and represents new features.

## KEYWORDS:

symbolic interactionism, self, Mead, Goffman

Neste artigo realizaremos o exercício de correlação entre conceitos de dois dos principais autores do interacionismo simbólico, George Hebert Mead e Erving Goffman. A partir da análise da obra de Mead “Espírito, persona e sociedade” (1973), da análise da teoria social do *self* elaborada por Mead, e de seus desdobramentos, chegamos ao trabalho de Erving Goffman. Este autor é parco em citações sobre Mead, em seus trabalhos. No entanto, dentre os desdobramentos teóricos observados na Psicologia Social norte-americana, seus escritos são, segundo nossa análise, os que revelam uma maior proximidade às propostas de Mead.

Inicialmente fizemos uma breve apresentação de George Herbert Mead e de pontos selecionados de seus escritos. Em seguida, apresentamos conceitos chave da obra de Goffman e discutimos a sua relação com as proposições inicialmente arroladas. Como o objetivo é a correlação dos escritos dos dois autores, o texto que segue é rico em citações literais, visando apresentar fragmentos do pensamento dos autores que são ilustração e justificativa das correlações propostas. Nas conclusões realizamos o exercício de relacionar as obras dos dois autores por meio do confronto de seus pressupostos básicos com a categorização realizada por Burrell e Morgan (1979) em duas dimensões paradigmáticas para a análise das teorias sociais: objetivo-subjetivo e ordem-conflito.

## Mead e sua teoria do self

George Herbert Mead nasceu em 1863 e faleceu em 1931. Foi professor na recém criada Universidade de Chicago, onde lecionou durante anos um curso de psicologia social (Munné, 1989). Não chegou a sistematizar suas propostas em vida, o que foi realizado postumamente, quando seus alunos e discípulos compilaram uma série de anotações de aula (taquigrafadas em sua maior parte), do curso de psicologia social que ministrava, de palestras e de alguns de seus artigos e editaram a obra *Self, Mind and Society* (1934, tradução espanhola, *Espírito, persona y sociedad*, 1973). Mead dedicou-se a refletir sobre a consciência, para ele a característica distintiva da espécie humana. Marcado pelo seu interesse em filosofia e pelo estudo na Alemanha, apresentou um pensamento com fortes particularidades, influenciado por Kant, Marx e particularmente Hegel. Foi um dos principais precursores da Psicologia Social, e sua obra foi “redescoberta” nos anos 50 do século passado (Munné, 1989).

Como participante do pragmatismo americano considerou a racionalidade do homem como capaz de modificar e dirigir o curso da evolução humana. É notável a defesa da racionalidade como forma de contrapor-se à guerra, em sua crítica ao artigo de Willian James sobre a 1ª Guerra. Também sua convicção sobre o modelo de democracia americano como fruto da racionalidade e, portanto, capaz de resolver as



dificuldades sociais e servindo de modelo para uma “sociedade universal” (MEAD, 1973, p.302) calcada em acordos racionais que tem a Liga das Nações como protótipo. Ou na discussão que realiza sobre os imperativos categóricos de Kant, no texto “Fragmentos sobre ética” (MEAD, 1973, p.381-390), onde propõe a “realização” das idéias formuladas por Kant.

Mead pensava que a sociedade exerce um enorme poder sobre os indivíduos, obrigados a satisfazer às expectativas sociais a eles impostas em razão de seu gênero, sua idade e outras variáveis. Mas também pensava que as pessoas não estão inertes frente a este poder, pois, dada sua capacidade simbólica, sempre podem imaginar outra realidade, outros cenários sociais, e podem reagir, individual ou coletivamente, para fazê-los realidade.

Para Mead, a consciência é formada a partir da interação com o outro, da interação social. Sass (1992) considera que esta posição de Mead é referência do pensamento de Hegel, particularmente da dialética do senhor e do escravo apresentada no texto “A fenomenologia do espírito”. Mead (1973) considera que a gênese do processo interativo humano está no gesto. Parte das análises de Wundt e Darwin sobre o gesto e as ações. Discute a contribuição de Wundt sobre a concepção de gesto como parte de uma ação social, em situações de interação, onde as ações são reciprocamente reguladas, como em uma luta de cachorros, uma luta de boxe ou disputa de esgrima. Mas além deste nível, os gestos que têm significado social são muito mais importantes para as possíveis adaptações de sujeitos envolvidos em uma situação de interação social:

Em resumo, a conversão de gestos conscientes ou significantes é um mecanismo muito mais adequado e eficaz de adaptação mútua dentro do ato social - já que envolve a adoção, por cada um dos indivíduos que as levam a cabo, das atitudes dos outros em relação a ele - que a conversação de gestos inconscientes ou não significantes” (Mead, 1973, p. 89<sup>1</sup>).

A evolução de gestos corporais para gestos vocais, e a conversão destes em símbolos-significantes, produzem uma capacidade além da antecipação do comportamento do outro. O executor pode perceber externamente o gesto verbal e, em conseqüência, reagir perante o seu próprio ato. A adoção da atitude do outro pela mente ou pela conduta de um, é a responsável pela gênese e existência dos símbolos e gestos significantes, como também da gênese e existência da mente ou consciência. “A existência da mente ou da inteligência só é possível em termos de gestos como

---

1 Trabalhamos com a tradução espanhola, originalmente publicada em 1973, e todas as citações literais são nossas.

símbolos significantes” (Mead, 1973, p. 90). O pensamento é considerado como interação simbólica internalizada, como uma conversa consigo mesmo.

Ao discutir a relação dos gestos expressos por um indivíduo e sua relação com as respostas que provoca nos outros organismos, Mead advoga a universalidade dos símbolos. “Não se pode dizer nada que seja absolutamente particular; qualquer coisa que alguém diga, que tenha alguma significação, é universal” (1973, p. 177). As expressões dos indivíduos por meio de tais universais envolvem símbolos que provocam no outro a mesma reação que provocam no emissor. Um sujeito que utiliza de determinados símbolos para comunicar-se supõe que estes provocarão em outros a mesma reação que provocam nele mesmo. De forma análoga, uma pessoa que diz algo, está dizendo a si mesmo aquilo que diz aos demais. No entanto, nem sempre as reações provocadas no sujeito são as mesmas suscitadas nos outros. Mead, apresenta alguns exemplos de tais situações, particularmente quando o sujeito tem a intenção deliberada de provocar determinadas reações aos símbolos que evoca. Cita o caso dos atores que, de forma consciente, usam dos símbolos para suscitar determinadas reações e emoções na platéia. E correlaciona a atuação no cotidiano com as representações teatrais: “Em ocasiões atuamos e nos perguntamos que efeito terá nossa atitude, e é possível que empreguemos deliberadamente certo tom de voz para provocar certo resultado” (1973, p. 178).

A proposta do “condutismo social” deve, segundo Mead, defrontar-se com a inteligência reflexiva. A conduta reflexiva emerge somente sob condições da consciência de si. A estruturação da inteligência reflexiva permite ao indivíduo a organização e o controle de suas próprias condutas, em função de uma leitura dos dados de realidade do contexto em que está inserido. “A organização do *self* é, simplesmente, a organização, pelo organismo individual, da série de atitudes sobre seu meio social que está em condições de adotar.” (1973, p. 128).

O *self*, uma dimensão da personalidade composta pela consciência que um sujeito tem de si mesmo, é conceito chave. Para Mead é fundamental a idéia que o *self* não pode existir à margem da sociedade, devido à: em primeiro lugar, porque o *self* nasce com a experiência social. O *self* não é algo puramente biológico, não é parte do corpo humano, nem nasce com o indivíduo. Sem contato social, o corpo pode se desenvolver, mas não o *self*. “...é impossível conceber um *self* surgido fora da experiência social” (MEAD, 1973, p. 172). Ele nasce e se desenvolve unicamente a partir da experiência social. São exemplos de não desenvolvimento do *self* os casos de crianças isoladas, como as meninas lobo na Índia, o caso de Kasper Hauser, ou o de Helen Keller, citado por Mead. Essa personagem reconheceu que somente após a entrada em contato com outras pessoas por meio da comunicação foi construído o seu conteúdo mental.

Em segundo lugar, Mead definiu a experiência social como o intercâmbio simbólico. Por meio da linguagem ou de gestos, as pessoas criam significados, algo que só a espécie humana pode fazer. Os seres humanos entendem o significado das ações de outros indivíduos, inferindo as intenções que existem por trás destas ações, às interpretando. Finalmente, Mead propôs que para entender as intenções latentes às ações de outra pessoa, o indivíduo deve imaginar a situação na perspectiva desta outra pessoa. A comunicação é quem proporciona ao indivíduo poder converter-se em objeto para si mesmo. Graças a nossa capacidade de criar e usar símbolos, somos capazes de “separarmos-nos de nós mesmos” e de nos imaginarmos na pele de outras pessoas. Por isto podemos antecipar qual vai ser a reação das outras pessoas às ações que vamos empreender ou às coisas que vamos dizer. A interação social requer que vejamos a nós mesmos desde a perspectiva das pessoas com quem estamos interagindo, isto é, solicita que nos coloquemos no lugar do outro.

A capacidade de ver-nos a nós mesmos por meio dos outros implica que o *self* apresente dois componentes: o *eu* e o *mim*. O *eu* refere-se ao sujeito que empreende a ação. Os seres humanos são entidades ativas, capazes de atuar espontaneamente e por iniciativa própria. O *mim* se refere ao *self* como objeto, na medida em que formamos uma imagem de nós mesmos nos olhando pelos outros. “O ‘*eu*’ é a reação do organismo às atitudes dos outros; e o ‘*mim*’ é a série de atitudes organizadas dos outros que alguém adota” (1973, p. 202). A interação social é um diálogo contínuo entre o *eu* e o *mim*. O *eu* empreende uma ação, mas não a faz de forma aleatória, toma em consideração ou antecipa a reação de outras pessoas, o que corresponde ao *mim*.

Em acordo com Mead, no mesmo ato de pensamento fazemos intervir os dois componentes. Os pensamentos são em certa medida espontâneos, mas ao mesmo tempo nos representamos a nós mesmos, nos tomando como objeto. O ser humano apresenta a capacidade de interagir consigo mesmo, e assim avaliar e orientar suas ações, em um contexto de interação determinado. A estrutura de *self* possibilita a reflexividade dos indivíduos, que faz do sujeito um objeto para si mesmo, quando toma as condutas dos demais sobre si mesmo e vê-se refletido em tais. A característica de tomar-se como objeto, “...está representada pelo termo ‘si mesmo’, que é um reflexivo e indica o que pode ser ao mesmo tempo sujeito e objeto” (1973, p.168). A existência do “*eu*” e do “*mim*” é determinada por sua reciprocidade, isto é, a existência de um depende do outro. O processo de interinfluência de um no outro reside no pensamento, e está diretamente relacionado às demandas adaptativas apresentadas pelas situações sociais. “Os dois (*eu* e *mim*), tais como aparecem em nossa experiência, constituem a personalidade. Somos indivíduos nascidos com certa nacionalidade, situados em determinado ponto geográfico, com tais e quais relações familiares e tais e quais relações

políticas. Tudo isso representa certa situação que constitui o '*mim*'; mas isto envolve necessariamente uma ação continuada do organismo frente ao '*mim*' " (1973, p. 209). A existência do confronto entre o *eu* e o *mim* forma a personalidade, no sentido de respostas refletidas ao entorno social. Mead, afirma que a não existência das duas instâncias determinaria respostas diretas, como dos cavalos ou cachorros e, portanto, a ausência de "personalidade" no sentido que propõe. O *eu* reage às atitudes organizadas dos outros (ao *mim*).

O '*eu*' é a reação do indivíduo à atitude da comunidade, tal como tal atitude aparece em sua consciência" (1973, p. 221) "... o organismo individual adota as atitudes organizadas dos outros provocadas por sua atitude, e ao reagir a essa reação provoca outras atitudes organizadas nos outros da comunidade a qual pertence o indivíduo. (MEAD, 1973, p. 213).

Portanto, há um jogo constante de interações e modificações provocadas em ambos os pólos das interações *eu-mim*, e indivíduo-comunidade. Mead discute as influências do entorno social sobre o indivíduo, exemplificando com situação sobre a moda. Descreve a possível adesão do indivíduo, em processo gradativo, a formas de atuação compatível com a do grupo em que está inserido, sem se dar conta, isto é, sem ter consciência, de como o processo ocorre.

A aquisição de consciência é um processo posterior, que possibilita, no caso dado, duas formas de conduta opostas: o sujeito pode aderir à moda porque avalia ser para ele importante estar em acordo com os outros do grupo, ou pode manifestar sua intenção de ser diferente ao se vestir de forma alheia à moda. "Este reconhecimento do indivíduo como pessoa, no processo de utilizar sua consciência de si, é o que proporciona a atitude de afirmação de si ou a atitude de dedicação à comunidade. Converteu-se, então em uma pessoa definida" (1973, p. 219). No caso dos esportes e instituições sociais, Mead alerta que existem grupos de condutas determinados que respondam a quaisquer atitudes dos indivíduos.

Outro ponto analisado pelo autor, é a relação entre o "*eu*" e o "*outro*". O reconhecimento de si mesmo precisa do reconhecimento do "*outro*", e, continua Mead, o reconhecimento de si mesmo nos outros e dos outros em si mesmo. Exemplifica com uma situação de interação em uma rua de um indivíduo com outra pessoa que não reconhece. A atitude tomada frente a esta é determinada pelo reconhecimento que se tem nesta comunidade sobre as regras de convivência e relação com o "*outro*". "A pessoa é o outro, o outro organizado, generalizado se se prefere. Um adota sua atitude, em contraste com a pessoa do '*outro*'. (1973, p. 221) E continua o autor "A pessoa que é capaz de se manter em comunidade é reconhecida nesta, na medida em que reconhece

aos outros" (1973, p. 221). Está implicada neste reconhecimento a relação entre o *eu* e o *mim*, como numa situação em que um sujeito responde de uma forma inusitada a uma situação social, por exemplo, defendendo seus direitos em determinada ocasião.

Tal réplica nova à situação social envolvida em uma série de atitudes organizadas constitui o '*eu*', em contraste com o '*mim*'. O '*mim*' é um indivíduo convencional, habitual. Está sempre presente. .... Mas o indivíduo reage constantemente a tal comunidade organizada, expressando-se a si mesmo" (1973, p. 222).

Mais adiante:

Agora bem, esta reação do indivíduo ao '*mim*' organizado, ao '*mim*' que em certo sentido é somente um membro da comunidade, é o que representa o '*eu*' na experiência da pessoa. Os valores relativos do '*mim*' e do '*eu*' dependem da situação (MEAD, 1973, p. 223).

Mead insiste na relação entre os dois componentes do *self*, indicando ocasiões em que algum deles se sobressai, mas sem deixar de apontar que os dois são essenciais para a estrutura da personalidade. Atribui o processo de mudança que pode atingir a própria comunidade, às reações constantes do indivíduo à comunidade.

Como relatado acima, ele propõe que o desenvolvimento do *self* seja determinado pela experiência social. "O *self* é algo que não está presente inicialmente, no nascimento, mas que surge no processo da experiência e de atividades sociais" (1973, p. 167). Está descrito a seguir o processo de desenvolvimento do *self* tal como proposto por Mead. Inicialmente o *self* não é capaz de colocar-se no lugar do outro. Num primeiro momento, as crianças não são capazes de criar ou usar símbolos, e são carentes do *self*. Na etapa imitativa as crianças interatuam com os outros sem entender os propósitos ou intenções que estão por trás destas ações. Simplesmente imitam.

A partir da familiarização com o mundo dos símbolos, as crianças passam aos jogos imitativos. Num primeiro momento, brincam/jogam com representações daqueles que são importantes em suas vidas, os chamados "*outros significativos*" por Mead. Nas situações de jogos, as crianças aprendem a ver-se desde um ponto de vista externo. Mead cita o papel do "dublê" em "povos primitivos" com finalidade análoga ao que cumpre para as crianças, de organizar as reações que provocam a si mesmo concomitante ao que provocam nos outros. O amigo imaginário cumpre a função de "dublê" para a criança. Os jogos onde a criança "interpreta" papéis antecedem aos esportes organizados. "A criança brinca de ser uma mãe, um professor, um policial; quer dizer, adota determinados papéis" (1973, p. 180).

Pouco a pouco, as crianças aprendem jogos mais complexos, que consistem em por-se no lugar de várias outras pessoas. Isto permite, por exemplo, passar de atirar a bola para o jogo de futebol, onde é necessário ter em conta as posições e antecipar as reações dos jogadores de ambas as equipas. Aos sete/oito anos às crianças, em geral, apresentam experiência social suficiente para poder participar em jogos de equipa, que exige assumir o papel de todos que estão atuando nesta situação concreta. Nos esportes, particularmente, e também nas demais atividades sociais organizadas, a criança passa a apreender a organização das condutas de todos os comprometidos numa mesma atividade ou processo. Nestas atividades, a capacidade de funcionamento de um indivíduo depende de seu conhecimento das complexas relações de papéis entre os diversos participantes. Mead cita o caso de uma criança que, em determinado momento, está numa determinada base num jogo de beisebol. Se não tiver em mente os papéis de todos os envolvidos no jogo, ou no mínimo de três ou quatro papéis com os quais terá interação direta, não conseguirá desempenhar adequadamente suas funções.

Além da capacidade de atuar adequadamente em esportes, o sujeito passa a ser capaz de ver-se a si mesmo desde a perspectiva de muitas outras pessoas, conhecidas ou desconhecidas, e em mais de uma única situação. Em outras palavras, neste momento, começamos a reconhecer as normas e valores que são válidos para o resto das pessoas de nossa sociedade e a incorporá-las em nosso *self*. Mead utilizou o termo "*outro generalizado*" para referir-se a tais normas e valores culturais amplamente aceitos que nos servem de base para avaliarmos a nós mesmos. Numa situação de esporte, a equipa representa este "outro", visto que organiza as condutas dos que estão envolvidos no processo de jogar. Mas o desenvolvimento pleno do indivíduo supõe a possibilidade de incorporar as atividades de qualquer "todo social dado", equipas, grupos, empresas, famílias, etc. "somente na medida em que adote as atitudes do grupo social organizado ao qual pertence, até a atividade social organizada, cooperativa, ou até uma série de atividades nas quais esse grupo está ocupado, somente nesta medida se desenvolverá uma pessoa completa" (1973, p. 185). As situações de interação são complexas pois envolvem a adoção das atitudes dos outros indivíduos em relação a si mesmo, ao mesmo tempo em que, junto com estes outros indivíduos, são parte de grupos sociais ou sociedades que possuem conjuntos estabelecidos de normas e regras às quais devem atender. O indivíduo humano, portanto, adota as atitudes sociais organizadas de grupo a que pertence. Mead cita a participação em comunidade ou parte desta, com a assunção de determinadas atitudes em face de problemas sociais que o grupo enfrenta, e exemplifica com a participação em partido político, como assunção consciente do indivíduo das "atitudes organizadas de todo este partido" (1973, p. 186). Em uma sociedade complexa, continua Mead, um indivíduo participa de certos grupos sociais

concretos (partidos, clubes, corporações, citados por Mead) e de outros abstratos (exemplos dados por Mead são grupos de credores e de devedores, com finalidades próprias, citamos os exemplos de grupos de gênero, raça, de doentes mentais, de “excepcionais”, de “deficientes físicos”). O autor explicita as possibilidades diversas que tais participações possibilitam ao sujeito: “A participação do indivíduo dado em várias dessas classes ou subgrupos sociais abstratos possibilita sua entrada em definidas relações sociais (por indiretas que sejam) com uma quantidade quase infinita de outros indivíduos que também pertencem à - ou estão incluídos em - uma ou outra destas classes ou grupos sociais abstratos, que atravessam as linhas funcionais de demarcação que separam as distintas comunidades sociais humanas umas de outras, e que incluem a membros individuais de várias (em alguns casos de todas) de essas comunidades” (1973, p. 187).

É significativa também a advertência de Mead sobre as possibilidades múltiplas de conduta que um indivíduo apresenta. Em experiências sociais determinadas, os indivíduos apresentam certa gama de condutas, ao mesmo tempo em que omite outras. “... boa parte da pessoa não necessita expressão. Estabelecemos toda uma série de distintas relações com diferentes pessoas. Somos uma coisa para um homem e outra para outro. Há partes da pessoa que existem somente para a pessoa em relação consigo mesma” (1973, p. 174). Portanto, os indivíduos apresentam possibilidades várias de conduta, as quais são manifestas em função da interação com outros determinados e da situação ou contexto social a que estão submetidos. Mead não deixa de relacionar os aspectos apresentados pelo indivíduo com a situação social da qual participa. Propõe que a personalidade é formada por vários *selves*, que são aspectos diferentes que respondem a distintos aspectos da estrutura social.

O processo de socialização não termina com o alcance da última etapa. À medida em que os indivíduos acumulam novas experiências e desenvolvem-se socialmente, o processo de socialização continua. Por isto, ao longo da vida, o sujeito vai reformulando a imagem que possui de si mesmo. O indivíduo incorpora as regras e normas da comunidade ou grupo a que pertence. O desenvolvimento do *self* é alcançado pela organização das atitudes individuais de outros nas atitudes organizadas socialmente. “A organização das atitudes comuns ao grupo é o que compõe o *self* organizado” (1973, p. 191). A adoção da linguagem e a incorporação das regras sociais são as bases de organização da personalidade. A formação de uma “pessoa de caráter”, termos que utilizamos para referirmo-nos a pessoas que pautam sua conduta em normas morais bem determinadas, é expressão do “outro generalizado” de Mead.

Há porém uma capacidade do indivíduo de manter um certo controle sobre as modificações que vão ocorrendo a partir de sua inserção em distintos grupos sociais, à

medida em que a respostas às modificações são refletidas pelo sujeito. O emprego da inteligência reflexiva denota que o sujeito não somente internaliza tais regras pelo uso e observação, mas constrói referências próprias em seu *eu*, a partir da reflexão sobre as atitudes, as normas que as regem e o que representam para os grupos determinados, como descrito anteriormente sobre a relação *eu/mim*.

## Goffman, continuador de Mead

“Erving Goffman é uma mistura de microsociólogo, psicólogo social, etnólogo e etólogo humano” (Munné, 1989, p. 291). Doutorou-se pela Universidade de Chicago, e ensinou sociologia e etnografia nas Universidades de Berkeley e da Pensilvânia. Suas obras traduzidas ao português e de maior circulação em nosso país são: *A representação do eu na vida cotidiana* (1975, original de 1959), *Manicômios, Prisões e Conventos* (1972, original de 1961) e *Estigma, Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. (1988, original de 1963).

Na obra *“A representação do eu na vida cotidiana”*, Goffman analisa as várias representações que o indivíduo apresenta a si mesmo e às outras pessoas, os meios pelos quais ele regula a impressão que formam a seu respeito e as coisas que pode ou não fazer diante delas. O foco de análise é dirigido para a interação face a face, e o autor utilizou-se de metáforas sobre a representação teatral para descrever tais interações. A tese central é, portanto, que os indivíduos em situação de interação “representam” de forma similar ao realizado pelos atores em uma peça teatral. O trabalho de descrição destas representações lança mão de outros conceitos relacionados ao teatro, com os de “desempenho”, “cenário”, “expressão” e “platéia”.

O fluxo de interações em situações sociais determinadas, em “estabelecimentos sociais”, conforme expressão do autor, é descrito e analisado com referência ao constructo de “representação” teatral. São descritos fatores antecedentes à representação, como as primeiras impressões de um novo participante em um grupo. Segundo Goffman (1975) os participantes do grupo formam sua opinião a partir de informações anteriores que disponham, e a partir das impressões que o “novato” apresenta. O novo participante, por sua vez, tem o interesse de causar determinadas impressões sobre os integrantes do grupo, e tentar regular a conduta destes, particularmente a forma como estes o tratam.

A representação comporta, de um lado, as necessidades e as expectativas daquele que “representa” e, de outro, a inter-influência com o “outro” e com a “platéia”. Num fluxo contínuo de interação o sujeito está atento às impressões que causa nos outros, e às manifestações e expectativas destes. Há, portanto, um componente de ilusão, de causar impressões em acordo com intenções determinadas.



Nota-se que a investigação e a análise realizada por Goffman estão ancoradas na proposição de Mead, acima apresentada, sobre a multiplicidade de possibilidade de condutas de um indivíduo, que em situação social determinada apresenta uma gama de tais condutas ao mesmo tempo em que omite outras; sobre as possibilidades de um indivíduo, que, em situação social determinada, apresenta-se de formas diversas.

Goffman leva adiante os supostos de Mead, ao realizar a análise detalhada de interações face a face em situações concretas. Vejamos alguns conceitos e as metáforas que retira do teatro, tais como o grupo que nomeia de *cínicos*: pessoas que fazem acreditar na impressão ilusória ou de interesse pessoal de seus atos, por auto-interesse; a *idealização*: impulso de nos mostramos melhores ou idealizados por nós mesmos; a *platéia*: tem tendência em aceitar os sinais do ator, mas pode também manipular o ator à medida em que a interação se desenvolve; a *mistificação*: respeito para com determinado papel, que geralmente mantêm-se distante. Fica nítido que Goffman vai além de Mead, ao descrever com mais detalhes, e lançar mão de novos conceitos; no entanto, ele o faz ao levar às últimas conseqüências as hipóteses formuladas por Mead. Voltemos à descrição de Mead sobre os jogos de equipe e a interação do indivíduo num contexto onde deve verificar a atuação de diversos atores, e sua interrelação. A discussão realizada por Goffman (1975, p. 76-100) no capítulo intitulado “Equipes” demonstra a afirmação anterior. O que este faz é a descrição de situações de interações de múltiplas pessoas, onde cada um deve ser capaz, como afirmou Mead, de ver a si mesmo desde a perspectiva de vários outros e pautar sua própria conduta em função dos acordos sociais. O que há de novo, em relação à teorização de Mead, “no capítulo em pauta” é a aplicação dos conceitos derivados da linguagem teatral.

É significativa a discussão da obra “A representação do eu na vida cotidiana”, pois nela estão contidos os pressupostos básicos da obra de Goffman. Muitas vezes os leitores de suas obras editadas no Brasil colocam em um mesmo nível de significado as três obras. Mas se verificamos os comentários sobre a teorização de Goffman, sua primeira obra é considerada a fundamental, pois foi o seu “enfoque dramático” (MUNNÉ, 1989) seguido em uma série de obras (Encounters, 1961; Behavior in public places, 1966; Interaction Ritual, 1967; Relations in public, 1971; Frame analysis, 1974; Forms of Talk, 1981). A interação face a face que trata na “A representação...” é pauta de uma série de outros estudos. O constructo principal de Goffman, que Munné utiliza para anunciar a sua contribuição, fazendo alusão à dramaturgia, foi anteriormente anunciado por Mead. Temos um exemplo em trecho citado acima, quando descreve o desenvolvimento do *self* na criança, que “interpreta” papéis sociais distintos. Lembramos ao leitor outra citação transcrita acima, na qual Mead manifesta a possibilidade de compreender a interação social como atuação teatral. Com pedido de desculpas,

transcrevemos novamente parte do trecho: “Em ocasiões *atuamos*<sup>2</sup> e nos perguntamos que efeito terá nossa atitude” (1973, p. 178). Paralelo às obras citadas, Goffman publicou as obras que mais se difundiram no Brasil, “Estigma” e “Manicômios, prisões e conventos”, que são a análise da interação social em situações sociais particulares. Em “Estigma”, o estudo da interação face a face de “estigmatizados” e “normais”. Em “Manicômios...” as particularidades das interações realizadas no âmbito de “instituições totais”. São obras importantes justamente por tratarem de contextos determinados, pois trazem elementos valiosos para a compreensão das interações sociais em tais contextos.

Antes de iniciarmos a discussão do texto “Estigma”, faremos breve alusão ao “Manicômio, prisões e conventos”. Um conceito chave que Goffman apresentou na obra é o de “instituição total”. São as organizações que isolam grupos de indivíduos do resto da sociedade com o objetivo de manipular sua consciência. Segundo Goffman, as instituições totais apresentam três características distintas: Há uma distinção clara entre o pessoal que trabalha na organização, cuja função é de despojar os internos de sua própria personalidade. O conseguem controlando todas as dimensões de vida dos internos e privando o seu direito à intimidade. Em segundo lugar nas organizações totais se busca uniformidade em tudo o que concerne à vida dos internos: as roupas que vestem, os quartos ou celas que ocupam, a alimentação, etc. Em terceiro lugar, todas as atividades da vida diária (a comida, o tempo de trabalho, etc.) estão minuciosamente regulamentadas, de tal modo que os internos carecem de qualquer iniciativa pessoal para conduzir suas vidas. No aspecto físico, os muros altos, janelas gradeadas, alambrados elétricos, torres de vigilância, etc., são marcas comuns. O isolamento total do mundo exterior é requerido pelas organizações totais.

A “ressocialização” dos internos é um processo que conta com duas etapas. Na primeira ocorre o que Goffman denominou de “mortificação do eu”, que consiste em humilhar, degradar, enfraquecer e profanar a identidade do interno. Este processo inicia-se por meio de procedimentos como recolher na entrada os pertences pessoais e roupas, para lhe cortar o cabelo de forma semelhante, vestir uniformes iguais e utilizar do mesmo material de higiene pessoal que os outros. As inspeções diárias, de quartos, celas e pessoais, os exames médicos, a determinação de um número a cada um, são medidas da “mortificação do eu”. Na segunda etapa procura-se que o interno assuma uma nova identidade, uma nova concepção de si mesmo. O controle de atividades e a manipulação de comportamentos por meio de punições ou prêmios é importante para tal. Os internos que oferecem algum tipo de resistência, mesmo passiva, recebem punições e novas humilhações, e muitas vezes o controle do tempo de permanência

---

2 Grifo nosso.

na organização é determinado por avaliações do pessoal organizador, o que força ainda mais os internos a seguirem as normativas. Vemos aqui o interjogo constante entre o “eu” e o “mim” de Mead, no qual o controle do meio social, das atitudes organizadas do outro, visa modificações determinadas no indivíduo, nas reações às atitudes do outro que adota. A “reabilitação” pretendida muitas vezes não é alcançada, pois os indivíduos apresentam os comportamentos de “recuperados” somente no interior da instituição (adotando a linguagem de Mead, as atitudes do “eu” manifestam-se em relação as do “mim”), e muitas vezes saem ressentidos ou confusos. Há ainda os danos à capacidade da pessoa de governar sua própria vida e de fazer frente aos problemas do mundo exterior, que muitas vezes são resultado de longos períodos de internamento.

Goffman apresenta dados empíricos que demonstram como tais instituições realizam, propositalmente, um efeito oposto ao que Mead apregoava para as instituições sociais, de poderem propiciar aos indivíduos condições de agir/reagir calçados na reflexão. A capacidade de desenvolver o *self*, de agir em acordo com a reflexão sobre o papel do outro, dos valores e de si mesmo, é embotada neste tipo de instituição. Por meio de artifícios usados nas instituições totais, a opressão e a submissão forçada tentam manter os indivíduos sobre controle absoluto. Conseguem isto parcialmente, pois a capacidade simbólica faz com que os indivíduos criem estratégias próprias de relação, como, por exemplo, demonstrado por Goffman nas formas que o indivíduo utiliza, nas instituições, de bens ou serviços do outro: coerção particular, troca econômica e intercâmbio social. A realização de Goffman, como ele próprio afirma (1974, p. 112), é estudar e apresentar uma interpretação sobre o desenvolvimento do *self* nas instituições totais.

Na obra “Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada” (1988) Goffman propõe-se a estudar os “contatos mistos”, a interação social entre indivíduos que conceitua como possuidores de “estigma”, e os que não apresentam tais atributos, ou não os têm socialmente reconhecidos, que denomina de “normais”. Com a própria proposta da obra, podemos relacionar a teorização de Mead sobre as reações do “eu” às atitudes organizadas dos outros (ao “mim”). No caso, a interação entre o “eu” e o “mim” em um contexto determinado, onde há uma “marca” registrada sobre o indivíduo. O termo estigma é retirado da história da Grécia antiga, quando era utilizado para referir-se a sinais corporais que apontavam algo “de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava” (1988, p. 11). O autor, orientado para as relações face a face, discute as expectativas em relação ao comportamento do outro que existem nestas relações. Como citado acima, o papel do “outro” para a organização do indivíduo é problema central e foi detalhadamente discutido por Mead. Goffman, numa situação em que um indivíduo é apresentado a outro, aponta que este prevê uma série de atributos daquele em acordo os primeiros aspectos que aquele apresenta.

O conjunto de tais atributos é denominado *identidade social*. Goffman afirma que em situações como esta (contato inicial com outrem) em geral transformamos as preconceções em expectativas normativas, mantendo exigências rigorosas sobre as condutas do outro. Tais expectativas e exigências configuram o que ele denomina de *identidade social virtual*. O indivíduo em interação poderá comprovar ou desmentir as expectativas, apresentando sua *identidade social real*. Nos casos em que o indivíduo apresenta determinado atributo indesejável, que o descredencia para a relação, apresenta um estigma. A definir o uso que fará do termo estigma, Goffman afirma "O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade a outrem..." (1988, p.13). E mais adiante "Um estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo" (1988, p. 13). Um indivíduo apresenta determinado atributo que o desvaloriza, e outro com quem mantém contato irá percebê-lo estereotipadamente, isto é, somente por meio do atributo indesejável, sem possibilidade de perceber suas demais características. Goffman enumera três grupos de estigmas mais comuns na sociedade americana de sua época (são grupos bastante gerais, que podem ser descritos como presentes na sociedade ocidental): as deformidades físicas; as "culpas individuais" que configuram as doenças mentais, homossexualismo, alcoolismo, desemprego, prisão; os estigmas de raça, nação e religião.

Dois conceitos fundamentais para a obra "Estigma...", os de *identidade social virtual* e *identidade social real*, podem ser vistos como ancorados nas formulações de Mead. O papel do outro, daquele com o qual alguém interage, é elemento que influencia fortemente suas condutas. O jogo presente nas interações sociais foi ponto de partida e objeto de ampla discussão por Mead, por exemplo, na diferenciação que faz nas condutas interativas humanas com as lutas animais. Também a proposta de formação da identidade por vários *selves*, aspectos distintos que correspondem a diferentes aspectos da estrutura social, pode ser entendida como fundamento para a proposição de *identidade social virtual* e *real*. Goffman têm a sagacidade de aplicar estas idéias ao campo das interações de pessoas que apresentam algum "estigma". Notemos que Mead já havia proposto que as várias possibilidades de conduta de um indivíduo são manifestas em função da situação ou contexto social a que está submetido. Uma vez mais Goffman vêm a dar continuidade às formulações de Mead, e o faz de forma muito apropriada, apresentando como resultado um texto de grande significado. Mead apresenta a discussão sobre o constante jogo de interações e modificações que ocorrem de forma recíproca nos pólos eu-mim e indivíduo-

comunidade. Goffman analisa com detalhes formas específicas de tais modificações nas interações entre sujeitos estigmatizados e “normais”.

As diversas possibilidades de conduta que Mead apontou, relacionadas aos aspectos da situação social da qual um sujeito participa, são levadas adiante quando Goffman discute as diferentes formas de reação e interação dos indivíduos “desacreditados” e “desacreditáveis”. Goffman discute como os estigmas interferem nas interações sociais, particularmente nas relações entre sujeitos que apresentam alguma características indesejável com quem não as apresenta. As relações serão distintas nos casos em que um determinado indivíduo apresente nitidamente ou já seja conhecida sua condição (Goffman nomeou este grupo de desacreditados), e um indivíduo que apresente uma características que não seja imediatamente identificável (os desacreditáveis). As diferentes formas de reação dos sujeitos de ambos os grupos, em situações sociais mistas, são descritas e analisadas. Por exemplo, um sujeito que apresenta uma característica facilmente identificável, como a cegueira, como reage em interação com os “normais”, qual a influência destes sobre o seu auto-conceito e suas condutas. Ou um ex-presidiário, quando e como irá revelar sua condição; qual será a reação dos outros face esta informação, etc.

Analisando diversos casos e situações, o autor elabora o conceito de “carreira moral”, que é uma seqüência de experiências semelhantes pela qual passam pessoas em função de apresentarem um determinado estigma. Discute as possíveis decorrências de tais experiências para a organização de identidade do indivíduo. “Uma das fases deste processo de socialização é aquela na qual a pessoa estigmatizada aprende e incorpora o ponto de vista dos normais, adquirindo, portanto, as crenças da sociedade mais ampla em relação à identidade e uma idéia geral do que significa um estigma particular. Uma outra fase é aquela na qual ela aprende que possui um estigma particular e, dessa vez detalhadamente, as conseqüências de possui-lo.” (Goffman, 1988, p. 41). O autor descreve quatro situações distintas de “carreiras morais”, reconhecimento pelo sujeito de sua condição de estigmatizado: Os que possuem estigma congênito e são socializados na condição de estigmatizados; os que são mantidos em uma “cápsula protetora” pela família e círculo próximo, nos primeiros anos; os que se tornam estigmatizados numa idade avançada; e os que são socializados numa sociedade diferente e posteriormente entram em contato com novo tipo de sociedade. Os indivíduos passam por um processo, de formas e em momentos distintos, de reconhecimento e por vezes incorporação da sua condição de estigmatizado e das limites impostos nas interações sociais. Podemos pensar em tais situações como desdobramentos da teorização sobre o desenvolvimento do *self*, aplicado ao contexto determinado dos indivíduos estigmatizados. A grande contribuição de Goffman é a discussão sobre aspectos específicos da

96

constituição do *self* em pessoas estigmatizadas, sendo a análise sobre as distintas possibilidades de “carreira moral” um bom exemplo. De tal forma, o autor está discutindo as possibilidades de relação entre o “eu” e o “mim”, as formas de reação do indivíduo às atitudes organizadas da comunidade onde está inserido, e sua teorização é ao mesmo tempo uma continuidade e uma novidade.

Outro ponto pode ser tomado como exemplo desta continuidade e ruptura de Goffman em relação a Mead. Ao analisarmos o desenvolver da obra “Estigma...” verificamos que o conceito de “outro” é central para a teorização de Goffman. Por exemplo, quando discute sobre o papel da informação social e sobre a visibilidade, e a seguir quando apresenta o tópico “biografia”, para logo discutir “os outros como biógrafos”. Em diversos dos trechos onde apresenta falas de indivíduos estigmatizados, como no seguinte; “ ‘ Aprendi também que o aleijado deve ter cuidado em não agir de maneira diferente da expectativa das pessoas...’ ” (1988, p. 121). E especificamente no capítulo quatro, que tem como título “O eu e seu outro”. Uma vez mais iremos recorrer a uma citação de Mead já realizada: “A pessoa é o outro, o outro organizado, generalizado se prefere-se. Um adota sua atitude, em contraste com a pessoa do ‘outro’”. (1973, p. 221). O conceito de outro que é outro ponto central para Goffman, também é legado de Mead. E uma vez mais, mesmo apresentando uma alusão tão clara ao mestre, Goffman vai além, não somente pela aplicação dos conceitos de Mead a uma área ainda não estudada, mas também pelo tratamento teórico que dá à categoria “outro” em relação aos conceitos de “desvio” e “comportamento desviante”.

## À título de conclusão

Como anunciado na parte introdutória, para realizar esta parte final relacionaremos as obras dos dois autores às categorias propostas por Burrell e Morgan (1979). Esses, ao discutirem a bases filosóficas e teorias de sociedade que são base para as ciências sociais, propõem um modelo calcado em dois eixos transversais, cada um deles representando dimensões distintas da teorização em ciências sociais. Um desses eixos contém a dimensão paradigmática objetivo-subjetivo, que remete à questão ontológica básica, se a realidade apresenta uma existência *per se* além da consciência do indivíduo, ou se é produto desta consciência. Tomado esse eixo, claramente os dois autores em pauta mantêm uma posição interacionista, considerando tanto o papel da consciência quanto a existência de uma realidade externa à consciência. Em relação aos extremos nominalista e realista desse eixo, os autores em pauta encontram-se no centro.

Refinando um pouco mais a discussão, passemos aos planos contidos nestes eixos. O primeiro plano é o ontológico, e novamente aqui verificamos uma coincidência entre Mead e Goffman. O conceito de indivíduo indissociado da realidade social imediata

que Mead apresentou é, como nos esforçamos para apontar acima, o utilizado por Goffman. O plano seguinte é o epistemológico. Nesse plano também encontramos um nível de coincidência entre os dois autores, no que se refere aos pressupostos básicos sobre a noção de verdade “externa e real” ou subjetiva. Como dito, os dois são interacionistas e consideram a existência de uma realidade externa ao sujeito e a consciência como instância de organização de dados sobre o mundo externo. Em outro plano, se tomamos o conceito de “episteme”, de conjunto de conhecimentos articulados, histórica e contextualmente, verificamos distinções entre os autores. Mead, respeitadas às peculiaridades de sua teorização, fez parte do movimento pragmatista americano, e compactuou de idéias e ideais com os outros teóricos pragmatistas americanos de sua época. Já Goffman não pode ser afiliado ao movimento pragmatista. Faz parte de uma nova geração de cientistas sociais americanos que propõe um *revisionismo* sobre os pressupostos de seus mestres. Um terceiro plano é o metodológico e novamente encontraremos uma superposição parcial entre os autores. Obviamente, os pressupostos sobre a natureza do ser e sobre a relação entre o homem e a natureza determinam as possibilidades de intervenção empírica. Se há uma coincidência entre os autores no primeiro nível, há de se esperar nova superposição neste. No caso em pauta, Goffman apresenta uma obra *sui generis* também pelo fato de utilizar-se de instrumentos metodológicos novos, no caso da aplicação dos métodos de pesquisa antropológica para a investigação sobre as interações micro-sociais. Nossa suposição é que essa aplicação da metodologia antropológica foi pouco utilizada por Mead, mas os seus pressupostos apontam para o seu uso. Neste caso, as particularidades do trabalho de Goffman seriam também devedoras da teorização de seu mestre.

O eixo transversal do modelo de Burrell e Morgan (1979) refere-se ao conceito de sociedade. Os extremos desse eixo apresentam, de um lado, a concepção de sociedade enquanto ordem e, do outro, como conflito. A primeira concepção não pressupõe a inexistência de conflitos sociais, mas a sua importância é minorada, pois são considerados como integrantes parte de processos sociais adaptativos, isto é, o modelo social no final das contas é integrador e tende à estabilidade e coordenação. No extremo oposto, há a consideração que o conflito é característica básica da sociedade, ou pelo menos dos modelos sociais vigentes. O modelo de Burrell e Morgan vem sendo retomado e discutido por diversos autores, que se propõem a discutir o fazer científico (como exemplos ver a sistematização feita por Guba, 1990, e a discussão derivada desta sobre a pesquisa em educação no Brasil feita por Alves-Mazzoti, 1996). Montero (2000) também retoma o modelo, defende que este eixo deve ser examinado em dois planos, político e ético, e tece críticas às teorias da psicologia e das ciências sociais justamente por não se preocuparem com esses níveis. Estaremos nos arriscando em

algumas especulações sobre as obras de Mead e Goffman, particularmente no primeiro destes planos, o político. A teorização de Mead pode ser caracterizada como compatível com as proposições políticas de uma sociedade liberal, onde a racionalidade do homem é julgada capaz de resolver os conflitos. No entanto a teorização de Goffman, particularmente a constante das obras “Estigma...” e “Manicômios...” apresentam uma visão de conflito da sociedade. De nosso ponto de vista, a aplicação dos pressupostos à realidade, em forma de pesquisa empírica, trouxe à tona as contradições e os conflitos sociais, e possivelmente seja este o motivo da apreciação e difusão no Brasil justamente destas obras onde Goffman discute as rupturas que encontra nas relações micro-sociais. Estamos, portanto, contradizendo o que afirmamos acima sobre a importância relativa das obras, baseados em um outro critério. Se “A Representação do outro na vida cotidiana” é vital para a teorização posterior e na obra de Goffman os estudos que seguiram demonstram que quantitativamente ela prevalece, qualitativamente as obras “Estigma...” e “Manicômios...” são importantes por representarem a ruptura com proposições de um modelo de sociedade liberal, ou no mínimo por apontarem contradições inegáveis desta.

Sintetizando o exercício que realizamos, apontamos elementos que nos levam a considerar a coincidência das propostas de Mead e Goffman, no plano ontológico, mas, nos planos epistemológico, metodológico e político, o trabalho de Goffman se ancorou nas proposições de Mead, mas se diferenciou e apresentou novidades.

## Referências

- BURRELL, G.; MORGAN, G. *Sociological Paradigms and Organization Analysis*. London: Heinemann, 1979. Tradução não publicada de Mary Jane Spink.
- GOFFMAN, E.. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- \_\_\_\_\_. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988. 4ª Ed.
- MEAD, G. *Espírito, persona e sociedad*. Barcelona: Paidós, 1973.
- MONTERO, M. Ethics and Politics in Psychology. Twilight Dimensions. Primer Congreso Internacional de Doctorandos en Psicología Social. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 2000.
- MUNNÉ, F. *Entre el individuo y la sociedad: Marcos y Teorías Actuales sobre el Comportamiento Interpersonal*. Barcelona: PPU, 1989.
- SASS, O. *Crítica da razão solitária: a Psicologia Social de George Herbert Mead*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo [Tese de Doutorado], 1992.



# EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: PARA ONDE A EDUCAÇÃO DEVE ORIENTAR?

## EDUCATION AND EMANCIPATION: WHAT DIRECTION MUST EDUCATION TAKE?

Dulce Regina dos Santos Pedrossian\*

### RESUMO:

Neste artigo, a partir das contribuições de Theodor W. Adorno em *Educação e emancipação*, são pensados conceitos como democracia, filosofia, formação cultural e emancipação. A democracia, nos dias atuais, não chega a ser compreendida como o espaço onde se fundem ou se encontram os interesses individuais com o geral. A filosofia, como potencial de resistência, pode contribuir para a formação do indivíduo. A formação cultural, por sua vez, somente pode ser adquirida por meio de interesse, de disposição espontânea e pela capacidade de se abrir a elementos do espírito. Por ser o ato de pensar o mesmo que fazer experiências intelectuais, a educação para a experiência tem o mesmo significado que educação para a emancipação. Desse modo, o liame desses conceitos é a educação para a liberdade.

### PALAVRAS-CHAVE:

educação; democracia; formação cultural; emancipação

### ABSTRACT:

In this article, concepts like democracy, philosophy, cultural formation and emancipation are conceived from the standpoint of Theodor W. Adorno's *Education and Emancipation*. Currently, democracy is not conceived as a sphere where individual interests encounter the general ones. Philosophy, as potential for resistance, can contribute to the individual's formation. In its turn, cultural formation can only be acquired through interest, spontaneous disposition and with the capacity to be open to spiritual elements. Being an act of thinking as well as having intellectual experiences, education for experience has the same connotation as education for emancipation. Thus, the basis of these conceptions is education for liberty.

### KEYWORDS:

education; democracy; cultural formation; emancipation.

\* Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Psicóloga e Professora Colaboradora do Departamento de Ciências Humanas do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. e-mail: [drsp@terra.com.br](mailto:drsp@terra.com.br)

## Introdução

Na obra *Educação e emancipação*, Theodor W. Adorno (2000) trata de aspectos que nos parecem relevantes para repensar os rumos da educação. Neste estudo, nosso propósito é refletir sobre os conceitos de democracia, de filosofia, de formação cultural e de emancipação, todos eles presentes no livro citado. Não temos a aspiração de esgotar suas contribuições. Completaremos nosso estudo analisando, além deste, outros de seus escritos, aos quais acrescentaremos outros autores, com o intuito de evidenciar como tais conceitos estão intimamente enredados. A reflexão sobre novos conceitos dará suporte ao que nos propomos realizar.

Em que pese a constatação de que, nos dias atuais, os indivíduos não são mais aptos à experiência - empregada aqui no sentido de educação para a emancipação -, entendemos ser necessário, mediante a reanimação da disposição para realizar esse tipo de experiência, refletir sobre alguns questionamentos nevrálgicos que emergem no âmbito da Psicologia Escolar, com vistas a contribuir com a reorientação de nossa atuação e de outros profissionais.

- Será que podemos dizer que é tênue a separação entre os diversos campos de atuação do psicólogo?

- Será a resistência diante das condições dadas suficiente para uma transformação social, pressupondo uma vida digna de ser vivida por todos?

- Será mais fácil nos adaptarmos do que resistir, uma vez que o individualismo e o naturalismo permeiam a nossa (de)formação?

- O que será que Adorno (2000) quer dizer com "educação voltada para a emancipação"?

De início, por as considerarmos importantes na procura de caminhos para a psicologia, valemo-nos das contribuições de Patto (1984):

Qualquer busca de caminhos alternativos para a psicologia escolar esbarra inevitavelmente numa tarefa maior - a procura de novos rumos para a própria psicologia, independentemente da área de aplicação a que estejamos nos referindo. Discordamos da tendência crescente a dividi-la em tantas psicologias quantas forem as áreas de aplicação e defendemos a idéia de que existe a psicologia e o psicólogo, detentores de uma identidade e uma especificidade de ação que se conservam mesmo quando se voltam para diferentes aspectos da realidade humana (PATTO, 1984, p. 187).

Concordamos com a proposição da autora de que, mesmo quando se direcionam para diversas dimensões da realidade, tanto a psicologia quanto o psicólogo deveriam preservar a identidade e a exclusividade de ação. O potencial de um conhecimento traz subjacente a relação entre os conceitos de sujeito e de objeto, em que os dois se encontram mediados de forma recíproca. No entanto, a divisão em diferentes esferas

de atuação é um fato. Portanto, além de convivermos com a divisão do trabalho físico e do trabalho intelectual, também presenciamos, neste último, à fragmentação de conteúdos e à desvinculação entre teoria e prática. Não somente a relação sujeito-objeto se engessa devido aos cânones educacionais, como também as mutilações na subjetividade do indivíduo cobram um preço alto.

## A subjetividade do indivíduo: determinantes subjetivos e objetivos

Para Crochík (1998), a subjetividade do indivíduo - objeto de estudo da psicologia - ganha identidade se considerarmos os determinantes subjetivos e os objetivos implicados. Como cada vez mais a individualidade some na massa, além de a formação do psicólogo precisar de subsídios de outras áreas do conhecimento, como sociologia, filosofia, literatura e outras modalidades de arte para a compreensão do caráter ideológico da psicologia, a possibilidade de um indivíduo autônomo - emancipado - somente poderá ocorrer numa sociedade e numa cultura que não forcem ao autocontrole, impedindo a sua diferenciação. Dito de outra forma: não há por que restringir a formação do psicólogo aos métodos científicos. É preciso observar, no entanto, que tais métodos são necessários, mas é também preciso recorrer à arte (que refina o espírito) e à filosofia (uma vez que a subjetividade é uma categoria filosófica) para poder pensar a subjetividade possível ao longo da história e na atualidade (CROCHÍK, 1998).

Para Crochík (1998), a subjetividade desenvolve-se pela interiorização da cultura, que permite expressar os anseios do indivíduo e criticar a própria cultura que possibilitou a sua formação. Implica a adaptação para poder ir além dela, o que indica que pela própria mediação da cultura o indivíduo pode pensá-la. Exige dele que se forme para reproduzi-la, que desenvolva os comportamentos economicamente racionais dominados pelo equivalente, que são responsáveis por sua sobrevivência no dia-a-dia. Além do mais, possibilita aquilo que há quem considere contingente e desnecessário, que são os predicados pessoais. Estes, como marcas de caráter, sinalizam para o sofrimento do indivíduo, constituído pelas ameaças sistemáticas da adaptação. Pelo fato de o processo de ajustamento ser dialético, o que não é considerado pela ideologia grita por socorro, provocando mal-estar:

Se este mal-estar é prova do sofrimento existente, a ideologia tenta negá-lo para que a existência do indivíduo possa ser harmonizada com a existência da cultura que o nega. Dessa forma, ou o sofrimento é atribuído, quanto às suas fontes, ao indivíduo, ou seja, é ele o inadequado, e deve ser submetido aos tratamentos existentes, a psicoterapia entre eles, ou então o sofrimento é tornado ontológico e o indivíduo deve conviver com ele. Nos dois casos, a psicologia faz parte da ideologia e impede que os conflitos sociais possam ser vistos como origem do sofrimento (CROCHÍK, 1998, p. 74).

Entender o indivíduo sem a mediação social é recair no psicologismo; compreender o social desvinculado do indivíduo premia a sociedade como algo abstrato. Com isso, a relação indivíduo-sociedade-cultura torna-se importante para a análise do objeto deste estudo.

Nos dias que correm, ao mesmo tempo em que se constata uma regressão da sociedade, registra-se também uma regressão do pensamento sobre ela (processo que Adorno chama de “involução da consciência”). A partir da teoria crítica da sociedade, esse autor (1986) propõe as seguintes categorias de análise para que se busque a liberdade social em face dos conflitos existentes:

1) a atual sociedade, de acordo com suas forças produtivas, é uma sociedade industrial, de modo que o trabalho industrial se tornou o modelo de sociedade;

2) os procedimentos que se assemelham ao modo industrial se espalham pela totalidade (para os setores da produção material, da distribuição; para a esfera da administração e para a cultura).

Não é a técnica *per se* o problema, ou melhor, as forças produtivas, mas o seu entrelaçamento nas relações sociais, nas quais ela se acha envolvida (ADORNO, 1986), de modo que o desenvolvimento técnico coincide com necessidades de controle. No capitalismo tardio, o destino social do indivíduo continua a ser tão dependente do acaso quanto sempre foi:

Tal involução do capitalismo liberal tem o seu correlato na involução da consciência, em uma regressão do homem, para aquém da possibilidade objetiva que hoje lhe estaria aberta. Os homens perdem as qualidades que eles não mais precisam e que só os atrapalham; o cerne da individuação começa a se decompor (ADORNO, 1986, p. 73).

Tendo em vista a dificuldade do indivíduo de utilizar a razão - que não pode prescindir da emoção e do afeto -, fica propício ao enquadramento e à subordinação ao outro; conseqüentemente, submete-se ao existente. O fato é que a dominação sobre os indivíduos continua a ser exercida por meio do processo econômico, incluindo não apenas as massas, como “... os mandantes e seus apêndices” (ADORNO, 1986, p. 67). A opressão social torna-se anônima, obscura, indefinida, estendendo-se universalmente sobre os indivíduos:

A tão deplorada falta de maturidade das massas é apenas o reflexo do fato de que os homens continuam não sendo senhores autônomos de sua vida; tal como no mito, sua vida lhes ocorre como destino (ADORNO, 1986, p. 67).

A carência de experiência e de espontaneidade faz com que o indivíduo não só não presuma uma sociedade diferente da existente, como nem suspeite. A subjetivida-

de encontra-se manipulada e dominada, de modo que o sujeito não vislumbra o elemento propriamente social da sociedade: sua estrutura com todas as intermediações. Em vez do antagonismo de classes, o que se vê é um antagonismo político manifesto, o que indica que "... a relação de classes acabou sendo transposta para a relação entre as principais nações industrializadas e os disputados países em desenvolvimento" (ADORNO, 1986, p. 67). A incompatibilidade entre as classes encontra-se encoberta pelo "véu tecnológico", de modo que o indivíduo se torna impotente diante do caráter universal do fetiche, necessitando de uma força sobre-humana para que o feitiço seja quebrado. Como afirma Marcuse (1972):

O desenvolvimento da consciência - não da consciência de classe, mas da consciência em si, liberta das contrafações que lhe são impostas - aparece como a promessa fundamental para uma modificação radical. E, dado que a repressão foi ampliada e estendida à totalidade da população, a tarefa do intelectual, a tarefa da educação e da discussão, a tarefa de romper não apenas o véu tecnológico, mas também todos os demais véus atrás dos quais operam a dominação e a repressão, todos esses fatores "tecnológicos" tornam-se fatores realmente materiais de transformação radical (MARCUSE, 1972, p. 203, grifo do autor).

A tomada de consciência da totalidade social permite transpor a repressão e a dominação social subjacentes às atitudes contrárias à transformação da sociedade. Será que podemos dizer que, nos dias atuais, a educação é um fator de emancipação, notadamente em um momento em que educação, ciência e tecnologia estão perdendo o seu caráter humanitário?

Há necessidade de crítica sistemática, pois, certamente, o conteúdo democrático do processo formativo encontra-se em perigo devido às determinações sociais. Pensar a educação para a resistência implica um processo de auto-reflexão permanente sobre o próprio processo de formação. Auschwitz simboliza o sinistro da formação na sociedade capitalista (Adorno, 2000). Na atualidade, em vez de expressões eufemísticas, que servem somente para encobrir a violência, o realismo exagerado prevalece a ponto de a indiferença embrutecida passar a ser o deslumbramento imposto em um meio social que propaga as relações de troca, visando ao lucro. Afirma Adorno (2000):

A sociedade burguesa encontra-se subordinada de um modo universal à lei da troca, do "igual por igual" de cálculos que, por darem certo, não deixam resto algum. Conforme sua própria essência, a troca é atemporal, tal como a própria razão, assim como, de acordo com sua forma pura, as operações da matemática excluem o momento temporal. Nesses termos, o tempo concreto

também desapareceria da produção industrial. Esta procede sempre em ciclos idênticos e pulsativos, potencialmente de mesma duração, e praticamente não necessita mais da experiência acumulada [...] a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício (ADORNO, 2000, p. 32-33, grifos do autor).

Não por acaso, a informação excede a formação e a aprendizagem - a aquisição da experiência por meio do conhecimento e da reflexão -, de modo que a dificuldade e/ou o desinteresse em aprender não podem ser reduzidos a categorias individuais, havendo necessidade de se considerar a tendência social geral. O mesmo ocorre na relação professor-aluno-conhecimento, em que atitudes reflexivas e espontâneas são inibidas em face das imediatas:

O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto (ADORNO, 2000, p. 67-68).

A experiência, como aptidão à conscientização, é base da liberdade. A sua ausência faz com que o agir imediato favoreça a desfiguração dos fatos. Com efeito, as atitudes e as motivações adotadas pelo indivíduo não são diretamente racionais, na proporção em que alteram os acontecimentos a que se referem. No entanto, elas são racionais no sentido em que se sustentam em tendências sociais, e que quem reage desta maneira se sabe identificado à totalidade social. O progresso individual de quem se comporta nesses termos é favorecido de forma imediata (ADORNO, 2000).

Em outras palavras, a lógica passa a ser a adequação a configurações anímicas de que a sociedade necessita para a sua reprodução, e os indivíduos não percebem que a deturpação dos fatos recai neles próprios. A deturpação mascara as contradições sociais. O indivíduo adapta-se à sociedade irracional, apesar da racionalidade da técnica. Referindo-se a esta ambivalência da tecnologia levantada por Adorno, escreve Crochík (1992):

De um lado, a tecnologia permite uma racionalidade maior na esfera de produção, de outro lado, ela se torna fetiche, tão logo a possibilidade de uma vida digna é ocultada. No seu exemplo, sobre alguém que constrói um sistema de trens para Auschwitz, não se importando com os fins de sua obra, mas com a sua perfeição, o autor revela as condições de frialdade

existentes, que impedem o voltar-se para os outros. O homem impossibilitado de amar outra pessoa volta o seu amor para a técnica (CROCHÍK,1992, p. 347).

Perde-se o sentido de humanidade porque a cultura não cumpre o que promete. O ressentimento que daí resulta se volta contra ela própria nas formas de adaptação a um sistema de educação. Na proporção em que o indivíduo deixa de participar dos rumos da sociedade (que ignora suas motivações pessoais) e se adapta - a um modo de ser determinado pela estrutura do poder -, a própria sociedade perde com a diminuição do espírito democrático.

De acordo com Adorno (2000), a democracia, de fato, não incorporou a experiência das pessoas de modo que possam compreender que elas próprias são os sujeitos das atividades políticas. A democracia é vista como mais um entre tantos sistemas sem identificação com o povo, e muito menos como expressão de sua emancipação. Embora possa ser avaliada por seus sucessos e insucessos, de que tomam parte também os interesses individuais, não chega a ser entendida como o espaço onde se fundem ou se encontram os interesses individuais com o geral. Mais ainda:

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as idéias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos (ADORNO, 2000, p. 142).

O autor constata, por meio de sua experiência, a separação entre os interesses individuais e coletivos. Também admite que a máxima "adaptar-se para sobreviver" passa a nortear as atitudes dos indivíduos e, o que é pior, reduz significativamente a capacidade de resistência às condições vigentes. Esta incapacidade de resistir converte-se em ideologia, demonstrada com o comportamento típico do jovem que, surpreendido em ato violento, desculpa-se apelando para a sua situação de adolescente:

Essas pessoas odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque são excluídas do mesmo e porque, se o aceitassem, isto dificultaria sua "orientação existencial" [...] Por isto, rangendo dentes, elas como que escolhem contra si mesmas aquilo que não é propriamente sua vontade. A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas

formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas. Este teria de ser dissolvido, conduzindo-se as pessoas àquilo que no íntimo todas desejam (ADORNO, 2000, p. 150, grifos do autor).

O indivíduo adaptado não está isento de repressões e de formações reativas que inibem sua inclinação para a experiência (autonomia), para a conscientização. Responsabilizar-se unicamente pelas próprias atitudes é ficar marcado pelo sofrimento. As interdições determinadas pela realidade social são reais. Os indivíduos que procuram evidenciar com franqueza a sua imaturidade política e a sua própria ingenuidade sentem-se, por um lado, como indivíduos políticos, aos quais caberia delimitar seu próprio destino bem como estruturar a sociedade. Mas defrontam-se, por outro lado, com as pressões impostas pelas situações vigentes. Como não podem romper essas pressões por meio do pensamento, acabam conferindo a si próprios, ou aos outros, tal impossibilidade real que lhes é imposta. Eles mesmos culminam por se separar mais uma vez em sujeito e objeto:

De qualquer modo, a ideologia dominante [...] define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva esta impotência. Conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas. Na linguagem da filosofia poderíamos dizer que na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma (ADORNO, 2000, p. 36).

A fraqueza ou a não-emancipação do indivíduo traduz-se na perda da mediação entre sujeito e objeto, ou no rompimento do nexo entre objeto e reflexão. As condições objetivas passam a exercer um poder desmedido sobre ele e a engrenagem social permanece presa à repetição, ao uno. A totalidade do processo de troca gera uma segunda imediatez: suprime da consciência, contra a própria evidência, o que é separador.

Nas palavras de Adorno (1986, p. 74): "Não existe sujeito geral da sociedade". A mediação é deformada pela totalidade, mas não se nega a contradição social. Crochík (1992) concorda com tal análise do comportamento dos indivíduos transformados em massa. Admite a instauração da contradição, porém não é do pensamento e, sim, da realidade, que tenta cada vez mais impedi-la ao querer torná-la falha do pensamento. Para ele, e dentro desta interpretação, a resistência ao terror proposta por Adorno em *Educação após Auschwitz* seria, em condições adversas, o fortalecimento de uma práxis que deveria ser - uma realidade social que ainda não é.



Por meio da contradição, torna-se possível desvelar as leis objetivas que restringem os próprios conceitos. No entendimento de Adorno (1986, p. 65), a opção por capitalismo tardio ou sociedade industrial já é uma coerção, pois a opção por ela, de sua própria natureza, imita "... a não-liberdade social transpondo-a para o espírito, quando este teria de fazer tudo que pudesse para, através de sua persistente reflexão, quebrar essa falta de liberdade". Como a autoconservação fala mais alto:

A deturpação do espírito criador em espírito profissional, que vemos em ação por toda parte, apossou-se por inteiro da universidade, isolando-a da vida intelectual criativa e não enquadrada na administração pública [...] O confronto de uma universidade assim organizada é pouco nítido em relação à ciência, uma vez que esta, pela sua "aplicabilidade", simula tendências estatais imediatas [...] Onde ofício e profissão constituem a idéia dominante na vida dos estudantes, ela não pode ser ciência (BENJAMIN, 1984, p. 36, grifo do autor).

A adaptação serve de fachada para aqueles que desconhecem o verdadeiro sentido de democracia, e, não raro, desconhecem que a personalidade autoritária não passa de sucedâneo da alienação do indivíduo que produz e reproduz as condições sociais dadas. Adorno (2000) refere-se a pesquisas feitas nos Estados Unidos que evidenciaram que esta estrutura de personalidade se relaciona menos com princípios econômico-políticos e mais com traços pessoais em relação às dimensões de poder. Atitudes de paralisia, impotência, incapacidade de reagir revelariam "ausência de aptidão à experiência" (o que quer dizer, ausência de independência e de autonomia), traduzida num comportamento convencional, em conformismo, enfim, em ausência de auto-reflexão. Personalidades com propensões autoritárias identificam-se com o poder e o ocupam, independentemente de seu conteúdo, e até por inaptidão de o avaliar. Tratar-se-ia, numa análise mais objetiva, de personalidades dotadas de um eu fraco, com necessidade, para se compensarem, da identificação com grandes coletivos e da cobertura que eles podem propiciar.

O conformismo dos indivíduos - com a totalidade social - identifica-se facilmente em comportamentos narcisistas, sadomasoquistas e compulsivos, seja pela satisfação substitutiva na identificação com a totalidade, seja pela lembrada integração, ou o "... adensamento organizatório da rede social" (ADORNO, 2000, p. 38) que tudo abarcava, inclusive protegendo "... do medo geral de ficar de fora e submergir" (ADORNO, 2000, p. 38). Os que procuram resistir podem recair em um "... sonho de uma humanidade que torna o mundo humano, sonho que o próprio mundo sufoca com obstinação na humanidade" (ADORNO, 2000, p. 43).

Eles poderão até sentir-se tomados por um delírio persecutório, fomentado pelo próprio meio social que prima pela uniformização.

Para fugir a ele podem buscar refúgio em um "... fantasioso reino interior" (ADORNO, 2000, p. 43), ou se prender em um círculo sem saída, expresso na compulsão de atitudes que os tornam vítimas. Não por acaso, continua o autor, para um número significativo de indivíduos a frieza de sua condição de alienação parece eliminada pelo calor do estar em coletividade, por mais imposta e manipulada que seja esta condição. A coletividade popular dos não-livres e dos não-iguais, apesar de saber da mentira, se auto-ilude percebendo, nesta situação, a concretização de um sonho burguês antigo, mesmo que perverso, mas gratificante por suas recompensas. Objetivamente, porém, a uma análise independente e lúcida, o sistema contém em si o potencial de sua própria aniquilação (ADORNO, 2000).

Daí uma grande questão: como é possível ter uma vida digna diante da miséria psíquica e social, da fome que persiste em continentes inteiros? Ainda que por intermédio da tecnologia seja possível superar estas diversas crises e o indivíduo se encontre em situação de "prosperidade", ainda assim persiste um generalizado mal-estar. O motivo, talvez a mais perversa das conseqüências da submissão na interpretação de Adorno (2000, p. 41), é que, no fundo e provavelmente, "... a maioria das pessoas se sente como um desempregado potencial, um destinatário futuro da caridade, e desta forma como sendo um objeto, e não um sujeito da sociedade".

Trata-se da coisificação ou reificação das relações sociais, obstruindo, na consciência dos indivíduos, sua potencialidade e capacidade de resistência: "As relações sociais ocultam o significado da verdade: constroem, ao mesmo tempo, o horizonte de não-verdade, que priva a verdade de seu efeito" (MARCUSE, 1997, p. 151). A força da sociedade é maior que a força dos indivíduos; no momento em que não se propicia o desenvolvimento humano na liberdade, os meios são mais importantes que os fins:

A libertação do indivíduo se efetivou numa sociedade erigida sobre a oposição de interesses dos indivíduos, e não sobre a solidariedade. O indivíduo é considerado uma mônada independente e auto-suficiente. Sua relação com o mundo (humano e extra-humano) é, ou abstrata e imediata - o indivíduo constitui o mundo já em si mesmo (como um eu dotado de conhecimento, sentidos e vontade) - ou abstrata e mediata - é determinada pelas leis cegas da produção de mercadorias e do mercado. Em ambos os casos o isolamento do indivíduo enquanto mônada não seria superado. Sua superação representaria a produção de uma solidariedade efetiva; ela pressupõe a superação da sociedade individualista em uma forma superior de existência social (MARCUSE, 1997, p. 110).

A complexidade desta situação embaralha as tarefas de cada um dos grandes temas em discussão: a democracia, que implica emancipação (autonomia), produto de uma educação para a liberdade, por sua vez produto de formação cultural, que só poderá ser modificada mediante a superação de um modelo que impede a autoconsciência do indivíduo. A pergunta, diante da realidade presente, é por onde começar. Pela resistência? A resistência por si só não é suficiente para a transformação das determinações objetivas, mas sem ela as pessoas guarnecem o “potencial totalitário” e sucumbem na coletividade:

Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a idéia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade. A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário. Este é reforçado pela insatisfação e pelo ódio, produzidos e reproduzidos pela própria imposição à adaptação. Justamente porque a realidade não cumpre a promessa de autonomia, enfim, a promessa de felicidade que o conceito de democracia afinal assegurara, as pessoas tornam-se indiferentes frente à democracia, quando não passam até a odiá-la. A forma de organização política é experimentada como sendo inadequada à realidade social e econômica; assim como existe a obrigação individual à adaptação, pretende-se que haja também, obrigatoriamente, uma adaptação das formas de vida coletiva [...] Os que permanecem impotentes não conseguem suportar uma situação melhor sequer como mera ilusão; preferem livrar-se do compromisso com uma autonomia em cujos termos suspeitam não poder viver, atirando-se no cadinho do eu coletivo (ADORNO, 2000, p. 43-44).

Desta proposição emergem reflexões, algumas das quais podem ser assim formuladas:

- 1) O conceito de democracia aproxima-se do conceito de subjetividade autônoma.
- 2) As pessoas sobrevivem na medida em que abrem mão de seu próprio eu.
- 3) A ideologia da indústria cultural susta a contradição, fortalecendo o *status quo*.
- 4) O indivíduo não passa incólume diante da lógica adaptativa social; ao contrário, sucumbe em sentimentos de ódio e de fúria que podem ser dirigidos ao mundo externo e/ou ao mundo interno.
- 5) A democracia implica autonomia e felicidade, mas no momento em que a sociedade - que é constituída por indivíduos - se retrai diante dos ideários humanos, os indivíduos adquirem indiferença e/ou ódio frente a ela.

6) A adaptação não somente diz respeito ao indivíduo, como também abrange formas de vida na coletividade.

7) A impotência dos indivíduos favorece a inflexão do sujeito na totalidade.

Trata-se da relação entre o ressentimento contra a sociedade e a crítica que se faz à sociedade. A própria ciência tende a afastar-se de uma reflexão sobre seus próprios fins: a ciência - que devia se voltar aos antagonismos sociais com vistas à alteração social - provoca o fracasso cultural. De acordo com Adorno (2000):

[...] a ciência se converteu para seus adeptos em uma nova forma de heteronomia, de um modo que chega a provocar arrepios. As pessoas acreditam estar salvas quando se orientam conforme regras científicas, obedecem a um ritual científico, se cercam da ciência. A aprovação científica converte-se em substituto da reflexão intelectual do factual, de que a ciência deveria se constituir. A couraça oculta a ferida. A consciência coisificada coloca a ciência como procedimento entre si própria e a experiência viva. Quanto mais se imagina ter esquecido o que é mais importante, tanto mais procura-se refúgio no consolo de se dispor do procedimento adequado (ADORNO, 2000, p. 70).

A atenção se volta para a formação de educadores com o intento de desenvolver a necessidade de conexão de seus interesses com o bem-estar de todos os indivíduos.

## A importância de uma educação voltada aos educadores

Como contraposto à coisificação da consciência, a filosofia - como "... autoconsciência do espírito" (ADORNO, 2000, p. 53) - pode contribuir com a formação do indivíduo:

Não queremos impor aos nossos estudantes a deformação profissional daqueles que automaticamente consideram sua própria área de atuação como sendo o centro do mundo. A filosofia só faz jus a si mesma quando é mais do que uma disciplina específica (ADORNO, 2000, p. 53).

O autor não pretende desconhecer a necessidade de autonomia da filosofia diante das ciências particulares, como também não deixa de reconhecer que não existe uma conexão direta entre a filosofia e as ciências particulares, uma vez que:

[...] na medida em que o processo de especialização, que reduziu essa idéia de filosofia à mera frase de efeito em discurso dominical, é considerado efetivamente como algo ruim, como expressão da reificação [...] do espírito,

experimentada pelo mesmo com a sociedade mercantil progressivamente reificada, então a filosofia pode ser lida como sendo o potencial de resistência por meio do próprio pensamento que o indivíduo opõe à apropriação parva de conhecimentos, inclusive as chamadas filosofias profissionais (ADORNO, 2000, p. 55-56).

A filosofia pode ser considerada como ponto de resistência mediante o próprio pensamento que o sujeito opõe à apropriação superficial de conhecimentos. Adorno (2000, p. 61) chama a atenção para uma educação voltada aos educadores, à formação cultural e ao fortalecimento das universidades, com ênfase no "... conhecimento da transformação histórica do problema". Os educadores devem pensar acerca de si próprios e sobre o que fazem. Para tal, são essenciais sensibilidade intelectual, conhecimento incisivo e preciso da psicanálise:

Eles não devem sufocar suas reações afetivas, para acabar revelando-as em forma racionalizada, mas deveriam conceder essas reações afetivas a si próprios e aos outros, desarmando desta forma os alunos. Provavelmente um professor que diz: "sim, eu sou um injusto, eu sou uma pessoa como vocês, a quem algo agrada e algo desagrada" será mais convincente do que um outro apoiado ideologicamente na justiça, mas que acaba inevitavelmente cometendo injustiças reprimidas. Diga-se de passagem que tais reflexões implicam imediatamente a necessidade de conscientização e de aprendizado psicanalítico para o magistério (ADORNO, 2000, p. 113, grifos do autor).

Não se trata de uma educação psicanalítica, mas de elementos para pensá-la mediante a psicanálise (CROCHÍK, 1992). Em se tratando de formação cultural, para Adorno (2000, p. 64):

[...] a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos [...] Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável. Se não fosse pelo meu temor em ser interpretado equivocadamente como sentimental, eu diria que para haver formação cultural se requer amor; e o defeito certamente se refere à capacidade de amar [...] Mas seria melhor que quem tem deficiências a este respeito, não se dedicasse a ensinar.

É conveniente que o indivíduo tome consciência dos seus impedimentos, da cisão entre sua profissão e sua existência. Tal consciência deveria ocorrer desde cedo. A atri-

buição da formação cultural, decerto, é de socializar para individualizar, isto é, deve se reservar à diferenciação do indivíduo em relação ao meio externo, do qual, ao nascer, não se distingue (CROCHÍK, 1998). Logo, a formação cultural passa a ser algo não-estático:

A auto-reflexão e o esforço crítico são dotados por isso de uma possibilidade de real, a qual seria precisamente o contrário daquela dedicação férrea pela qual a maioria se decidiu. Esta contraria a formação cultural e a filosofia, na medida em que de antemão é definida pela apropriação de algo previamente existente e válido, em que faltam o sujeito, o formando ele próprio, seu juízo, sua experiência, o substrato da liberdade (ADORNO, 2000, p. 69).

As condições sociais repercutem no processo de formação cultural, e a filosofia, em vez de propiciar aos que se apropriam dela o encontro de si próprios, fortalece a conformação com a realidade existente: os indivíduos encontram-se obscurecidos - conscientes e inconscientes - frente à adaptação ao princípio da realidade administrado. Para Adorno (2000), a chave da alteração decisiva:

[...] reside na sociedade e em sua relação com a escola [...] Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades (ADORNO, 2000, p. 116-117).

Depreende-se que a educação para a emancipação precisa ser inserida não apenas no pensamento, mas, e muito, na prática educacional. Neste sentido, a escola deve funcionar como um local privilegiado de reflexão contra atitudes preconceituosas, discriminatórias e opressivas. O conceito de desbarbarização aproxima-se do de democracia, pois esta última requer pessoas emancipadas: "Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado" (ADORNO, 2000, p. 142), e isto pressupõe a existência de indivíduos conscientes e racionais, livres de ideais heteronômicos e de identificações "... com a erupção da violência física" (ADORNO, 2000, p. 159), implicando, de um certo modo, a não-conversão dos indivíduos à condição de seres naturais.

O processo de busca pela emancipação, por seu lado, traz problemas que devem ser considerados: 1) o obscurecimento da consciência pela realidade existente, em que a organização social transforma a si mesma em sua própria ideologia; 2) a emancipação tem o mesmo significado de conscientização, de racionalidade, porém, a realidade envolve de forma continuada o movimento de adaptação (ADORNO, 2000).

A educação infantil torna-se de fundamental importância com vistas a formar crianças pequenas para uma educação para a realidade, ou melhor, para a auto-reflexão:

Agrada pensar que a chance é tanto maior quanto menos se erra na infância, quanto melhor são tratadas as crianças. Mas mesmo aqui pode haver ilusões. Crianças que não suspeitam nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas. Mas, sobretudo, não é possível mobilizar para o calor humano pais que são, eles próprios, produtos desta sociedade, cujas marcas ostentam. O apelo a dar mais calor humano às crianças é artificial e por isto acaba negando o próprio calor (ADORNO, 2000, p. 135).

A determinação de superar a barbárie é imprescindível para a sobrevivência da organização social. Colocar a barbárie no centro da consciência provocaria uma mudança nas atitudes das pessoas, pois, segundo o autor:

[...] seria preciso estudar o que as crianças hoje em dia não conseguem mais apreender: o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de *imagines* sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão (ADORNO, 2000, p. 146, grifos do autor).

Em se tratando dos veículos de comunicação de massa, a televisão passa a ser mais condizente com informação do que com formação. As pessoas deveriam ser orientadas a desmascarar ideologias, pois a infantilização não se limita às crianças. Para Crochik (1992, p. 344), "... a indústria cultural promove cada vez mais a infantilização do consumidor, aprisionando-o a ilusões infantis e as relações pessoais continuam coisificadas". Como refletimos em um outro trabalho:

Os meios de comunicação de massa penetram no dia-a-dia das pessoas e veiculam conteúdos ideológicos. O princípio é a disseminação de programas para que o teleouvinte possa não apenas tolerar o fastio, a náusea e a monotonia do mundo vivido, como também aprender a conviver com o próprio sofrimento, ao assistir à desgraça do outro. A televisão não age sozinha, mas em consonância com outros meios de comunicação, cada um com sua lógica específica, apesar de tenderem cada vez mais à uniformização. A aparente objetividade e o formalismo da televisão colaboram com a insensibilidade dos ouvintes, e a frieza e a intransigência para com o outro encobrem as dores da existência (PEDROSSIAN, 2005, p. 56).

As pessoas passam de certo modo a hostilizar o que é diferenciado, apreendendo o conceito de consciência ou de racionalidade de um modo simplista e árido, obstando a capacidade de abstração e de imaginação:

[...] aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo - a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais (ADORNO, 2000, p. 151).

O autor oferece de educação (experiência intelectual) uma definição que determina a grande tarefa ou missão da escola, que é a de educar para a emancipação. A crítica imanente e a capacidade de resistência não podem ser deixadas de lado, e é inadequado perseguir exigências de forma isolada a fim de evitar que, em sua realização, fiquem desprovidas do espírito do todo social.

Cabe-nos perguntar: será o conceito de formação similar ao conceito de educação? A concepção de formação, em geral, alude à constituição da personalidade e dos traços de caráter, ao passo que a de educação remete à apreensão de normas, conceitos e valores. Pelo fato de a noção de formação cultural se remeter tanto ao indivíduo quanto à educação, a educação é entendida como parte essencial da formação. Dentro desta ótica, a formação assume um caráter abrangente, não se limitando à família ou à escola, além de envolver todas as áreas da vida, e não poder ser completamente planejada (CROCHÍK, 1998).

Como será que a experiência se relaciona com a condução da educação? "Somente para o indivíduo insensível a experiência é carente de sentido e imaginação. Talvez ela possa ser dolorosa para aquele que a persegue, mas dificilmente ela o levará ao desespero" (BENJAMIN, 1984, p. 24). A experiência torna-se um bálsamo no momento em que o sentido e a imaginação perpassam a relação sujeito-objeto, e, não raro, o vindouro alia-se à experiência realizada mediante o ato de brincar:

O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, na verdade não tanto da criança com os adultos, do que destes com as crianças. Pois de quem a criança recebe primeiramente seus brinquedos se não deles? E embora reste à criança uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, muitos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, papagaio) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, graças à força da imaginação da criança, transformaram-se em brinquedos (BENJAMIN, 1984, p. 72).

Benjamin (1984, p. 75) mostra o caráter ambíguo dos jogos: "... repetir a mesma coisa seria o elemento verdadeiramente comum. A essência do brincar não é um 'fazer como se', mas um 'fazer sempre de novo', transformação da experiência mais comovente em hábito" (grifos do autor). Apesar da disposição de desenvolver a fantasia da criança em contraposição à formalização da razão, o hábito, mesmo que se aproxime da adaptação, deve, tal qual a adaptação, ir além dele. Caso contrário, a



mesmice, o sempre-igual passa a ser a lógica e a verdadeira experiência é impedida pela racionalidade da técnica.

As crises na educação e na família não podem ser divorciadas da crise social ampla. Também não podemos deixar de nos alertar, novamente, para o universalismo da propensão imediata:

[...] quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz (ADORNO, 2000, p. 185).

É oportuno pensarmos sobre o que poderia realmente conduzir à resistência contra a barbárie, o avesso da emancipação. De acordo com Crochík (1992, p. 343): "... é a possibilidade de pensar por si próprio, de ter um estado de maioridade, de autodeterminação". Será que podemos desbarbarizar a totalidade social? É necessário pensarmos sobre o conceito de utopia. Marcuse (1969) considera que se trata de um conceito histórico e que guarda relação com projetos de modificação social cuja realização é tida como impossível: as dimensões subjetivas e objetivas de uma dada condição social se opõem à sua modificação - a intitulada "... imaturidade das condições sociais" (MARCUSE, 1969, p. 15), que impede a concretização de um certo fim. Mais ainda:

[...] precisamente porque as chamadas possibilidades utópicas não são absolutamente utópicas, mas antes representam uma determinada negação histórico-social do existente, a tomada de consciência delas - bem como a determinação consciente das forças que impedem a sua realização e que as negam - exigem de nossa parte uma oposição [...] livre de todas as ilusões, mas também de qualquer derrotismo, uma oposição que, graças à sua simples existência, saiba evidenciar as possibilidades da liberdade no próprio âmbito da sociedade existente (MARCUSE, 1969, p. 22).

Se, em virtude dos fatores subjetivos e objetivos, não podemos falar de liberdade,

[...] a resistência contra a pressão social não é nada de absolutamente individual; nessa resistência agem artisticamente, através do indivíduo e de sua espontaneidade, as forças objetivas que impelem para além de uma situação social limitada e limitante, na direção de uma situação social digna do homem; forças, portanto, que fazem parte de uma constituição do todo, não meramente da individualidade inflexível, que se opõe cegamente à sociedade (ADORNO, 2003, p. 73).

Depois de analisar com atenção o pensamento de Theodor W. Adorno - em *Educação e Emancipação* -, com o aporte de outros autores, podemos afirmar com convicção que a questão que nos propusemos inicialmente - **Educação e Emancipação: para onde a educação deve orientar** - suplanta a questão *para que fins a educação ainda seria necessária*.

O cenário atual da sociedade administrada, revelada a partir das experiências intelectuais dos autores estudados, resgata o fato de a liberdade exigir a retomada da autoconsciência do indivíduo que, diante de suas potencialidades, pode vislumbrar a busca de liberdade pessoal e social como exigência de realização de sua subjetividade em substituição a um ser social "reificado". Isto significa que a educação possui objetivos que estão além da realidade dada.

## Referências

- ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, Gabriel (org.) *Sociologia*. Trad. Flavio R. Kothe. São Paulo: Ática, 1986, p. 63-75.
- \_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2 ed. São Paulo - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- \_\_\_\_\_. Palestra sobre lírica e sociedade. In: ADORNO, Theodor W. *Notas de literatura I*. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2003, p. 65-89.
- BENJAMIN, Walter. "Experiência". In: BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984, p. 23-25.
- \_\_\_\_\_. A vida dos estudantes. In: BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984, p. 31-41.
- \_\_\_\_\_. Brinquedos e jogos. In: BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984, p. 71-75.
- CROCHÍK, José Leon. Apontamentos sobre o texto "Educação após Auschwitz" de T. W. Adorno. *Educação e sociedade*. Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), n. 42, Campinas: Papirus, 1992, p. 342-351.
- \_\_\_\_\_. Os desafios atuais do estudo da subjetividade na psicologia. *Instituto de Psicologia da USP*, v. 9, n. 2, São Paulo: USP, 1998, p. 69-85.
- MARCUSE, Herbert. O fim da utopia. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- \_\_\_\_\_. A obsolescência do marxismo. In: *Opções da esquerda*. Trad. Luis Augusto do Rosário. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972, p. 193-203.
- \_\_\_\_\_. Sobre o caráter afirmativo da cultura. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: *Cultura e sociedade*. v. 1, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 89-136.
- \_\_\_\_\_. Filosofia e teoria crítica. Trad. Robespierre de Oliveira. In: *Cultura e sociedade*. v. 1, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 137-160.
- PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos. *A ideologia da racionalidade tecnológica, o narcisismo e a melancolia: marcas do sofrimento*. São Paulo: PUC, 2005 (Tese de Doutorado em Psicologia Social).

# RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FEVEREIRO DE 2006 a ABRIL DE 2006

## Função do 1º Grau: um estudo sobre seus registros de representação semiótica por alunos da 1ª Série do Ensino Médio

<i>RESUMO</i>	
<p><i>Autor:</i> Dejahyr Lopes Junior</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 10/02/2006</p> <p><i>Orientador:</i> Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas</p> <p><i>Banca</i> <i>Examinadora:</i> Profª. Dr.ª Silvia Dias Alcântara Machado (PUC/SP) Profª. Dr.ª Marilena Bittar (UFMS)</p>	<p>Na tentativa de compreender melhor o funcionamento cognitivo dos alunos em relação às dificuldades da disciplina de matemática, mais especificamente no caso de função do 1º grau, apoiamos nossa investigação na teoria dos registros de representação semiótica de Raymond Duval, explorando situações em que alunos da 1ª série do Ensino Médio são chamados à construção do conceito de função do 1º grau. Realizamos nosso estudo a partir de um levantamento de aspectos epistemológicos do conceito de função, de documentos oficiais que tratam do processo de ensino e aprendizagem, da análise de alguns materiais didáticos impressos e também, da aplicação e interpretação de uma seqüência didática por nós elaborada. Procuramos explorar nessa seqüência didática alguns registros de representação semiótica como: gráfico, a escrita algébrica, tabelas e a língua natural; tentando compreender como essas formas de linguagem se mostram disponíveis para sua utilização e coordenação em torno do conceito matemático <i>função do 1º grau</i>. Nossa investigação se concentrou na análise de algumas atividades cognitivas envolvidas nas transformações (tratamentos e as conversões). Acreditamos que nossa pesquisa possa contribuir para a compreensão do modo como processos matemáticos, relacionados a registros de representação semiótica de conteúdos específicos, são mobilizados pelos alunos, sobretudo, nas atividades que exigem a conversão entre diferentes registros, o que para Duval (1995) é condição necessária para a aprendizagem de um conceito matemático.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: função do 1º grau – registros de representação semiótica – conversões - tratamentos.</p>

## TV Escola: práticas, pesquisa e reflexões

	<b>RESUMO</b>
<p><i>Autora:</i> Selênia Silvia Witter de Melo</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 22/02/2006</p> <p><i>Orientadora:</i> Profª. Drª. Ângela Maria Zânon</p> <p><i>Banca</i> <i>Examinadora:</i> Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale (UNESP) Profª. Drª. Jucimara Rojas (UFMS)</p>	<p>Esta pesquisa tem o objetivo de investigar a correlação do uso dos recursos tecnológicos trabalhados no curso de formação continuada e em serviço, na modalidade de Educação a Distância, o Projeto TV na Escola e os Desafios de Hoje, na região de Andradina/SP e a apropriação deste no fazer pedagógico dos professores que dele participaram. Estes depoimentos foram registrados através de entrevistas. A base teórica é a fenomenologia e as idéias de Husserl, Bicudo, Cappelletti, Dartigues, Espósito, Assmann, Freire, entre outros. Da análise dos dados da pesquisa, individual (ideográfica) e geral (nomotética), foram explicitadas convergências e divergências entre os discursos tornando possível a reflexão, o que permitiu a compreensão da estrutura do fenômeno interrogado. Através da redução de idéias e das invariantes, chegou-se a quatro categorias abertas, oriundas de sete confluências temáticas, obtidas através de oitenta e uma unidades de significados. A primeira categoria aberta, denominada Consciência Pedagógica, evidencia que os sujeitos vêem nas tecnologias uma nova forma de construir o conhecimento e possuem uma atitude questionante sobre o seu fazer pedagógico e a inclusão digital. A segunda, denominada Tempo Pedagógico, provoca uma discussão sobre o tempo disponível em sala de aula e a ação pedagógica. A terceira categoria, Curiosidade Epistemológica, parte da idéia de que os recursos tecnológicos trabalhados são contributo importante para despertar a curiosidade dos alunos para os conteúdos, que podem levar à busca e à construção do conhecimento. A última categoria, denominada Formação Profissional Continuada, definiu-se a partir da afirmação dos sujeitos de que ainda existem inúmeros desafios a serem explorados nesta modalidade de curso, mas reconhecem que os estudos contribuíram para repensar a sua prática docente.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância; TV na Escola; Tecnologia; Prática Docente.</p>

## As representações sobre meio ambiente de alunos da comunidade Indígena Terena da 3ª série do ensino fundamental do Estado de Mato Grosso do Sul

	<b>RESUMO</b>
<p><i>Autora:</i> Elisângela Flores Herculano</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 23/02/2006</p> <p><i>Orientadora:</i> Profª. Drª. Ângela Maria Zânon</p> <p><i>Banca</i> <i>Examinadora:</i> Prof. Dr. Antonio Brand (UCDB) Prof. Dr. Onofre Salgado Siqueira (UFMS)</p>	<p>Neste trabalho investigou-se as representações sociais sobre o meio ambiente da etnia Terena, de um total de 62 (sessenta e dois) alunos do Ensino Fundamental, provenientes de duas Escolas Públicas localizadas na cidade de Campo grande - MS, e, na Reserva Indígena, na cidade de Miranda - MS. A metodologia utilizada foi a de pesquisa social subsidiado pela teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1961), com abordagem qualitativa, e alguns dados quantitativos apresentados de forma complementar. A pesquisa teve como objetivo entender de que maneira é interiorizado e construído socialmente e culturalmente o conceito Meio Ambiente, na comunidade indígena Terena. A coleta de dados contemplou a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Nesta última, visando a verificação e a validação da pesquisa, foram utilizados diferentes técnicas de abordagem investigativa, tais como: Observação, Fotografias e Desenhos. A análise de conteúdo dos dados obtidos revelou que as possíveis origens para as representações, categorizadas em ambientes próximo à realidade em que vivem e, ambientes distantes da realidade em que vivem, estão associadas às influências da escola e da família. Buscou por intermédio da análise dos resultados e das discussões, contribuir com algumas sugestões que possam promover, na equipe destas escolas, reflexões sobre suas práticas educativas, visando a melhoria do ensino-aprendizagem do tema considerado. A expectativa é que esta pesquisa possa efetivamente representar uma contribuição para os profissionais interessados em desenvolver ações educativas ambientalmente comprometidos com a formação de indivíduos responsáveis, fundamentada nas trocas de experiências culturais, sociais e afetivas.</p> <p>Palavras-chave: Representação Social, Meio Ambiente, Educação Indígena.</p>

**A Avaliação Institucional em Universidades de Mato Grosso do Sul:  
As experiências da Universidade Católica Dom Bosco e da Universidade  
Federal de Mato Grosso do Sul (1996 – 2002).**

<p><i>Autor:</i> Célio Vieira Nogueira</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 10/03/2006</p> <p><i>Orientadora:</i> Ester Senna</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria Dilnéia Espindola Fernandes (UFMS) Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS) Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)</p>	<p align="center"><i>RESUMO</i></p> <p>O objetivo desta pesquisa foi analisar a política nacional de educação superior na sua interação com as demandas das Instituições de Ensino Superior. Na análise privilegiou a avaliação institucional, enquanto auto-avaliação. Tal ênfase decorre do entendimento de que esta modalidade de avaliação potencializa o exercício da autonomia avaliativa da instituição. A pesquisa foi realizada em duas universidades: a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), ambas com sede em Campo Grande, tendo como abrangência o período de 1996 a 2002. Considerando que neste período o governo e as instituições operaram no sentido de implantar processos, mecanismos e instrumentos avaliativos, embasados em critérios de eficiência e eficácia das funções institucionais (ensino, pesquisa, extensão e gestão), procurou-se analisar as propostas de avaliação institucional desenvolvidas pelas instituições pesquisadas, em relação à política de avaliação desenvolvida pelo Ministério da Educação. Os resultados obtidos indicam que nas Universidades pesquisadas a avaliação institucional realizou-se no limite das orientações definidas pelo MEC, tendo iniciado e terminado com os programas oficiais implementados pelo Governo Federal.</p> <p>PALAVRAS CHAVE: Avaliação institucional, Educação superior, Avaliação da educação superior</p>
---	---

**Os (Des) caminhos da Educação Profissional: Uma análise das  
experiências dos egressos dos cursos técnicos de Campo Grande – MS**

<p><i>Autora:</i> Lúcia Aparecida Delmondes</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 10/03/2006</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Inara Barbosa Leão</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Cecília Pescatori Alves (PUC/SP) Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Elcia Esnarriaga de Arruda (UFMS)</p>	<p align="center"><i>RESUMO</i></p> <p>Esse trabalho contém um estudo acerca da reforma e organização da Educação Profissional a partir da LDB nº 9.394/96, e das mudanças concretizadas pelo Decreto Federal nº 2.208/97. Analisamos a Educação Profissional, inserida no contexto do capitalismo globalizado, suas determinações e implicações na educação e na formação do trabalhador; e se esta possibilita a inserção, no mercado de trabalho, dos egressos dos cursos técnicos. Utilizamos como referencial teórico o materialismo histórico-dialético e adotamos a pesquisa qualitativa, que objetiva investigar o homem como ser social e histórico inserido nas relações sociais; e favorece a compreensão da realidade, dos fatores subjetivos e do contexto no qual o fenômeno acontece. Para tanto, foram desenvolvidos quatro capítulos. O primeiro discutiu o processo de evolução e divisão do trabalho nas principais fases de desenvolvimento do capitalismo. O segundo analisou o surgimento, a expansão e as diferentes propostas de educação no contexto do capitalismo e do liberalismo. O terceiro mostrou como está ocorrendo a formação do trabalhador no cenário da globalização, e analisou a Educação Profissional na sua organização atual. O quarto capítulo, que analisa os dados obtidos com a pesquisa junto aos egressos dos cursos técnicos, demonstra uma tendência no aumento das relações informais de trabalho e, também constata que a conclusão de um curso técnico, além de não garantir inserção no mercado de trabalho, pouco contribui para que esses sujeitos compreendam a sociedade na qual estão inseridos.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional; Trabalho; Emprego.</p>
--	---

## Os (Des) caminhos da Educação Profissional: Uma análise das experiências dos egressos dos cursos técnicos de Campo Grande – MS

<p style="text-align: center;"><i>Autora:</i> Lúcia Aparecida Delmondes</p> <p style="text-align: center;"><i>Data da Defesa:</i> 10/03/2006</p> <p style="text-align: center;"><i>Orientadora:</i> Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Inara Barbosa Leão</p> <p style="text-align: center;"><i>Banca Examinadora:</i> Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Cecília Pescatori Alves (PUC/SP) Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Elcia Esnarriaga de Arruda (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Esse trabalho contém um estudo acerca da reforma e organização da Educação Profissional a partir da LDB nº 9.394/96, e das mudanças concretizadas pelo Decreto Federal nº 2.208/97. Analisamos a Educação Profissional, inserida no contexto do capitalismo globalizado, suas determinações e implicações na educação e na formação do trabalhador; e se esta possibilita a inserção, no mercado de trabalho, dos egressos dos cursos técnicos. Utilizamos como referencial teórico o materialismo histórico-dialético e adotamos a pesquisa qualitativa, que objetiva investigar o homem como ser social e histórico inserido nas relações sociais; e favorece a compreensão da realidade, dos fatores subjetivos e do contexto no qual o fenômeno acontece. Para tanto, foram desenvolvidos quatro capítulos. O primeiro discutiu o processo de evolução e divisão do trabalho nas principais fases de desenvolvimento do capitalismo. O segundo analisou o surgimento, a expansão e as diferentes propostas de educação no contexto do capitalismo e do liberalismo. O terceiro mostrou como está ocorrendo a formação do trabalhador no cenário da globalização, e analisou a Educação Profissional na sua organização atual. O quarto capítulo, que analisa os dados obtidos com a pesquisa junto aos egressos dos cursos técnicos, demonstra uma tendência no aumento das relações informais de trabalho e, também constata que a conclusão de um curso técnico, além de não garantir inserção no mercado de trabalho, pouco contribui para que esses sujeitos compreendam a sociedade na qual estão inseridos.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional; Trabalho; Emprego.</p>
--	--

## O Sentido e o significado do Ensino Médio noturno na construção das atividades dos seus alunos

<p style="text-align: center;"><i>Autora:</i> Loreni Giordani</p> <p style="text-align: center;"><i>Data da Defesa:</i> 13/03/2006</p> <p style="text-align: center;"><i>Orientadora:</i> Prof<sup>ª</sup> Dr.<sup>a</sup> Inara Barbosa Leão</p> <p style="text-align: center;"><i>Banca Examinadora:</i> Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria Tereza Castelo Branco (UFPR) Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Este trabalho analisa os sentidos e significados do ensino médio noturno na construção da atividade do seu aluno. Os dados empíricos são os discursos de três professores e quatro estudantes das escolas públicas estaduais que oferecem este ensino no período noturno no Município de Amambai, Mato Grosso do Sul. Buscamos explicitar a relação entre os significados sociais deste ensino e os sentidos pessoais construídos pelos sujeitos e que orientam sua atividade. A análise dos discursos dos professores mostra sentidos coincidentes entre eles, que os identificam como trabalhadores que enfrentam dificuldades em suas atividades no ensino médio noturno. Estas dificuldades são associadas à condição de trabalhador do aluno, que não consegue conciliar o trabalho e a escola, tal como está organizada. Para os professores, isto tem o sentido de desinteresse e falta de reconhecimento do valor de sua escolarização. Esta condição está determinada pela ausência de políticas públicas de educação, específicas para este ensino. Os significados sociais que os professores têm sobre "aluno" e "educação" são construções feitas a partir do ensino médio diurno. Os discursos dos alunos contrariam os sentidos dos professores e mostram que eles valorizam a educação escolar. Tanto que desistem e retornam no ano seguinte, na expectativa de concluir este grau de escolarização. Contudo, seus sentidos sobre o ensino que recebem são de que este é inadequado para eles. O conjunto de conhecimentos mediados pela escola não é o que ele necessita e, a longa distância desta em relação a sua realidade de vida é uma condição dada historicamente e que precisa ser superada.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Ensino médio, Escolas noturnas, Educação para o trabalho</p>
--	---

## A disciplina língua inglesa e o “sotaque norte- americano”: uma investigação das praticas docentes no Maria Constança (1955-2005)

<p><i>Autora:</i> Marta Banducci Rahe</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 14/03/2006</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>Eurize Caldas Pessanha</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup> Edel Ern (UFSC) Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Quando a investigação envolve instituições escolares, o conceito de cultura surge como idéia central, uma vez que educação e cultura são indissociáveis. Dessa forma a escola transforma-se em lugar de produção e reprodução de valores, sentidos e significados da sociedade e da cultura escolar. Como as disciplinas são construídas na escola, elas não podem se dissociar desses aspectos. Diante disso e da constatação da crescente presença de valores e costumes norte-americanos no cotidiano brasileiro, esta pesquisa tem por objetivo analisar a disciplina língua inglesa em uma escola pública - Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, localizada em Campo Grande - MS, bein como o papel de seus professores em suas práticas na inculcação e assimilação dos valores e costumes norte-americanos. As investigações centraram-se nas práticas cotidianas de alguns professores durante o período de 1955 a 2005 e na cultura docente, examinadas através de entrevistas e depoimentos de professores e alunos e buscas nos arquivos e documentos da escola. Entre outros aspectos, foram examinadas a construção da disciplina língua inglesa no Maria Constança, a formação do quadro docente, o prestígio da disciplina no contexto escolar e o uso do livro didático. Destacou-se, também, os fatores que levaram às aproximações entre Brasil e Estados Unidos, bem como o papel de símbolos norte-americanos no cotidiano brasileiro e escolar. Para a condução da pesquisa autores como Williams, Pérez-Gómez, Dulia, Bourdieu, Hobsbawm, Gramsci, alicerçaram as bases para o trabalho empírico. Por fim, chegou-se à conclusão de que a “americanização” do estudante, no sentido adotado por essa pesquisa, é muito mais um processo que vem de fora para dentro na escola brasileira e não o contrário.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Cultura escolar, cultura docente, “americanização” e disciplina língua inglesa.</p>
---	---

## As relações de poder e de saber: Um estudo da disciplina de Matemática na 5ª Série do Ensino Fundamental

<p><i>Autora:</i> Terezinha Alves Macedo</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 14/03/2006</p> <p><i>Orientador:</i> Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Alda Maria do Nascimento Osório (UFMS) Prof. Dr. Luis Carlos Pais (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>O objetivo central deste trabalho de pesquisa é compreender o sentido da reprovação escolar em Matemática, nas 5ª séries do Ensino Fundamental. Utilizei, como aporte teórico e metodológico, os pressupostos de Michel Foucault, por meio dos quais foi possível compreender o poder como algo que se exerce, que produz saber e que só existe em relações. Para instrumentalizar a pesquisa, elaborei um questionário destinado a professores da disciplina e série referidas, a fim de identificar seus discursos relativos a dificuldades encontradas em sala de aula, a sugestões para a superação das mesmas e a condições para que o professor desenvolva um bom trabalho de ensino em sala de aula. São questões que se articulam com o desempenho satisfatório ou insatisfatório do aluno e suas conseqüências, que podem ser o sucesso ou o fracasso desse aluno. Os discursos dos professores acerca desse desempenho são fragmentos de saberes sobre o aluno, que se transformam em peças de poder. Constatei que o poder do professor, exercido no cotidiano escolar e no ensino da Matemática, através da observação e do registro do comportamento do aluno diante das atividades e dos conteúdos escolares, produz alguma forma de resistência ao poder disciplinar, manifestando-se por meio da indisciplina, da desmotivação e do desinteresse do aluno, resultando em reprovação prevista em nosso sistema de ensino, como uma forma de controle e exclusão social. Constatei, ainda, a existência do poder disciplinar, que tem como finalidade a normalização dos sujeitos e que, em última instância, nada mais é do que o racismo de Estado em ação, uma forma de “eliminar” os mais fracos e “purificar” a raça humana, permitindo que só alguns - “os normais” -, produtivos e dóceis, possam alcançar níveis mais elevados na escala social.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Disciplinamento; Relações de Poder; Ensino da Matemática</p>
---	--

## Educar para a competência e a competência para educar: representações conceituais dos professores do ensino fundamental

<p><i>Autora:</i> Regiane Moreira Sobral</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 15/03/2006</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucrécia Stringheta Mello.</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Neusa Maria Marques de Souza (UFMS) Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Ordália Alves Almeida (UFMS)</p>	<p><b>RESUMO</b></p> <p>A preocupação diante da formação de competências, pertinentes ao ofício docente, vem, nos últimos anos, configurando-se como um apelo na esfera educacional, política e social. O objetivo central desta pesquisa é analisar as representações conceituais apreendidas pelos educadores que atuam no Ensino Fundamental, para verificar como a pedagogia das competências adquire concreticidade no interior das escolas e na formação dos professores. Partindo do suporte teórico dos autores que mais se destacam e contribuem para este debate, foram utilizados os pressupostos alinhavados por: Dolz (2004), Perrenoud (2004), Ramos (2002) Rios (2001, 1993), Ropé (1997, 2004), dentre outros. A abordagem metodológica eleita foi a qualitativa, por considerar que este viés valoriza a relação dinâmica entre os sujeitos e pesquisadora, sendo utilizados os seguintes instrumentos para coleta de dados: questionários e entrevistas. Os sujeitos selecionados atuam em três escolas, situadas em diferentes cidades no interior do estado de São Paulo e por meio desse grupo, procurou-se reunir representações do pensar e do agir docente tendo em vista a formação de competências. Embora parcial, porque é representativa de um quantitativo de professores, a análise e interpretação de dados, bem como, a reflexão teórica indica que a lógica das competências desponta como principal fator da organização dos conhecimentos e das ações da atmosfera escolar, oscilando entre a lógica de adaptação ao mundo do trabalho e a formação da autonomia do professor.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Competências. Autonomia-Adaptação</p>
---	---

## Currículo em Educação Especial: O texto, as imagens e o acesso ao ensino

<p><i>Autora:</i> Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 17/03/2006</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Alexandra Ayach Anache</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Maria Amélia Almeida (UFSCAR) Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)</p>	<p><b>RESUMO</b></p> <p>Este trabalho procurou investigar os conceitos de ensino, por meio da análise dos indicativos presentes nos documentos, que desenharam uma cultura curricular que enxerga a possibilidade de ensino dos indivíduos a partir das condições das suas diferenças, sustentando uma prática de especialização do ensino. Para subsidiar a pesquisa foram utilizados publicações oficiais e não oficiais, contendo subsídios para a adaptação do currículo para Educação Especial, a saber: Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis, (1979), Caminhos do Aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental, Isabel Neves Ferreira (1993), Abordagem Ecológica em Educação Especial: Fundamentos Básicos para o currículo, Maria Cecília de Freitas Cardoso (1997) e um documento Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, (1999). Como estratégia metodológica, foi necessário estabelecer como eixo de análise, a concepção de indivíduos, os procedimentos didáticos especiais e o tempo escolar os quais são favorecedores do delineamento da cultura escolar do "especial". A análise dos dados permitiu constatar que as proposições de ensino para a educação especial sempre estiveram centradas nas limitações impostas pela deficiência, as quais parecem dar legitimidade a uma pseudoespecialidade dos processos de ensino aprendizagem. E os resultados da pesquisa corroboraram a nossa tese de que os Parâmetros Curriculares - Adaptações Curriculares (1999) é o redesenho da cultura especializada, considerando que os conceitos e práticas da educação especial permanecem na base de sua proposição.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Currículo – Ensino - Educação Especial.</p>
--	--



## Propostas Pedagógicas: Discursos das relações de poder na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS

<p><i>Autora:</i> Darci Flávia Julio de Almeida</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 20/03/2006</p> <p><i>Orientador:</i> Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Profª. Drª. Alda Maria do Nascimento Osório (UFMS) Profª. Drª. Maria Dilnéia Espindola Fernandes (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>Este estudo teve como objetivo principal analisar os discursos contidos nas Propostas Pedagógicas das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, por meio de arquivos documentais (legislação; orientações normativas; e propostas), a partir dos referenciais teóricos e metodológicos de Michel Foucault, para evidenciar se os discursos contidos apresentam mudanças na prática pedagógica institucional. Constatou-se a existência de um conjunto de documentos orientadores, com características prescritivas e normativas, levadas a efeito durante todo o processo, desde sua elaboração, até o carimbo de aprovação pelo Órgão Central, reforçando a cultura do poder dominante: a instituição escolar recebe orientações externas disciplinadoras e submete-se às prescrições. Dentre os resultados, observou-se, em cada Proposta Pedagógica analisada, a tradução de um determinado grau de confiabilidade esperado pelo Órgão Central, idealizado pelo exercício do poder e, ao mesmo tempo, comprovam que as teias dos micro-poderes só podem ser entendidas quando exercitadas, em seu duplo sentido, pela obediência no exercício da concessão, que também são outros poderes. Destaca-se, com isso, que toda a instituição escolar sente-se vigiada por meio de diferentes mecanismos, em que o controle é seletivo nas mais diferentes ordens. Dessas relações fictícias, com determinações concretas, nasce mecanicamente a sujeição, dispensando recorrer a outros métodos para a observação e cumprimento das orientações, negando com isso todo o propósito de elaboração e execução de qualquer Proposta Pedagógica.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Proposta Pedagógica; Escola; Discurso; Relações de Poder e Saber.</p>
---	---

## Os Impactos da formação continuada na prática docente

<p><i>Autora:</i> Shizuko Miguita</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 31/03/2006</p> <p><i>Orientadora:</i> Profª. Drª Alda Maria do Nascimento Osório</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Profª. Drª. Yoshie Ussami Ferrari Leite (UNESP) Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>Este estudo teve como objetivo explicitar os impactos da formação continuada na prática cotidiana de sala de aula dos professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental do Ciclo II (5ªsérie) da rede estadual de ensino, no município de Mirandópolis/SP. Os princípios da pesquisa qualitativa e do referencial sócio-histórico, tendo como pilares os pressupostos do materialismo histórico, ofereceram o suporte para a análise das informações levantadas junto aos sujeitos que participaram da pesquisa. Os dados obtidos foram coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas realizadas com três professores de duas escolas estaduais que trabalhavam na 5ª série, no ano de 2004. Os resultados da pesquisa mostram que: a) A formação continuada não provoca os efeitos desejados na prática de sala de aula; b) Há um distanciamento entre a ação docente e os estudos teóricos, aos quais os professores são submetidos; c) A qualificação em serviço não deve ser reduzida ao oferecimento de cursos, deve sim, auxiliar e embasar a ação reflexiva em momentos posteriores à capacitação dentro da escola; d) Há a necessidade de um trabalho compartilhado entre a Secretaria de Educação, os especialistas da escola e os professores de modo que estes se dêem conta da importância e das implicações dos saberes teóricos e práticos na busca de sua autoformação; e) As mudanças na prática pedagógica e efetivam-se de modo diferenciado e dependem da subjetividade, dos valores, da singularidade de cada professor.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Prática Docente; Produção de Textos Escritos.</p>
--	---

## O Ensino de História nas séries iniciais do ensino de primeiro grau na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (1977–2002)

<p><i>Autora:</i> Maria Angélica Cardoso</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 12/04/2006</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Maria Emília Borges Daniel</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Kazumi Munakata (PUC/SP) Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvia Helena Andrade de Brito (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>Esta dissertação tem por objeto de estudo o Ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino de Primeiro Grau. Para apreensão do tema, buscou-se reconstituir historicamente – 1977 a 2002 – o ensino de História ministrado na Escola Estadual Maria Constança, em Campo Grande, MS, com o objetivo de verificar a natureza das diferenças entre a História escolar e a História acadêmica e de detectar a ação da cultura escolar na seleção e organização de seus conteúdos. Duas dimensões direcionaram o objeto de pesquisa: como se desenvolveu a disciplina escolar História? Como a cultura escolar processou a seleção de conteúdos impostos à escola? O estudo se baseou nas seguintes fontes: entrevistas semi-estruturadas com ex-professores, depoimentos e questionário aplicado aos ex-alunos; os documentos constantes no arquivo da Escola, o Relatório do Primeiro Seminário sobre o Ensino de Geografia e de História no Mato Grosso do Sul; a legislação pertinente; e o Projeto Político-Pedagógico da Escola. Diante dos resultados obtidos, constatou-se que as práticas escolares de História obedeciam a fatores externos, como a legislação, o currículo e as propostas curriculares e que os professores, na sua instituição escolar, viviam um conjunto de modos de ser, pensar e agir, sedimentado ao longo do tempo e que, de certa forma, revelava um desencontro com a cultura dos gestores e administradores. Esses fatores internos revelaram o papel da cultura escolar na seleção dos conteúdos de História. A pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq.</p> <p>PALAVRAS CHAVES: História das Disciplinas, Ensino de História nas Séries Iniciais, Cultura Escolar</p>
--	---

## O Papel do fórum On-Line em um Curso de Pós-Graduação Lato Sensu a distância: um estudo de caso

<p><i>Autora:</i> Erlinda Martins Batista</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 17/04/2006</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Shirley Takeco Gobara</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Ivan Russeff (UNICAMP) Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Lenice Heloísa de Arruda Silva (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>O estudo objetivou analisar o papel do fórum <i>on-line</i> no curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> "Orientação Pedagógica em Educação a Distância", da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em sua terceira edição. O fórum <i>on-line</i> é um recurso, oferecido em todas as disciplinas desse curso, que possibilita interações assíncronas entre professores e alunos no ambiente <i>on-line</i>. Trata-se de um estudo de caso em que se buscou investigar o uso desse recurso na visão e prática dos professores e dos alunos, por meio das entrevistas e da observação do ambiente, entre fevereiro de 2004 e junho de 2005, desse curso. Os critérios de análise das ações dos sujeitos foram baseados nas idéias de Brousseau, em particular as noções de situação didática e contrato didático, enfocando a importância das interações sociais na construção do conhecimento na visão de Vigotsky, e os aspectos relacionados aos conceitos de interação e interatividade, em Educação a Distância (EAD). A análise dos dados levou à confirmação de que as interações ocorridas no fórum <i>on-line</i> entre professores e alunos foram insuficientes e os professores tendem a trazer para a EAD suas concepções oriundas da formação e da prática presenciais. Os resultados deste trabalho sugerem que os professores não estão suficientemente preparados para utilizar o fórum <i>on-line</i> em sua plenitude, havendo, também, uma insatisfação daqueles profissionais com a falta de uma política de investimento no curso. Evidencia-se, ainda, a necessidade de um comprometimento maior, em termos de gestão pública, com a educação permanente dos professores.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: fórum <i>on-line</i>, interação, educação a distância.</p>
---	---

## Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA: da teoria à prática na Reme de Três Lagoas/MS

<p><i>Autora:</i> Silvana Alves da Silva Bispo</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 17/04/2006</p> <p><i>Orientadora:</i> Profª. Drª Lucrécia Stringhetta Mello (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Profª. Drª. Alda Maria do Nascimento Osório (UFMS) Profª. Drª. Terezinha Bazé de Lima (UNIGRAN)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>A presente pesquisa desenvolve estudo sobre a formação continuada, tendo como enfoque a implementação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Contextualiza-se no Município de Três Lagoas/MS, e a pesquisa de campo ocorre com 92 sujeitos participantes do curso no período de 2002/2003 com os quais se busca as mudanças ocorridas na prática pedagógica. Tomamos como referência teórica os autores: Pimenta (1994, 1996), Nóvoa (1995, 1999), Schön (1995; 2000), Zeichener (1995), Alarcão (1996), Ferreiro e Teberosky (1986), Magda Soares (2002), Smith (1999) além de outros. Os estudos empreendidos para o desenvolvimento metodológico seguem os pressupostos da pesquisa qualitativa, sendo que, para a coleta de dados utilizam-se instrumentos como: questionários, entrevista semi-estruturada e análise dos documentos pertinentes ao programa. Para interpretação e análise dos dados, tomou-se a orientação da análise de conteúdo (Bardin, 1977) e, elegemos as categorias explicativas extraídas das asserções discursivas. Noventa e dois profissionais foram envolvidos: professores/alfabetizadores, supervisores, diretores, uma formadora e a coordenadora do PROFA a nível nacional. Depreende-se dos resultados que: o PROFA contribuiu para desenvolvimento da postura reflexiva perante a própria prática, reconceptualização do conceito de alfabetização, avaliação, momentos de partilha de saberes e experiência, bem como o hábito de estudo. Os sujeitos evidenciam que a falta de continuidade das políticas públicas desfavorece a continuidade do trabalho pedagógico, bem como, o número excessivo de alunos em sala de aula e a falta de acompanhamento pedagógico em muitas escolas. O estudo aponta para a necessidade de um debate mais aprofundado sobre as ações de formação docente onde os mesmos sintam-se participantes ativos, ou seja, uma educação continuada com alcance real que favoreça a assessoria no cotidiano.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Programa de Formação de Professores Alfabetizadores; Prática Pedagógica.</p>
--	--

## Política de financiamento da educação: O custo/aluno de duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

<p><i>Autora:</i> Solange Jarcem Fernandes</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 25/04/2006</p> <p><i>Orientadora:</i> Profª. Drª Maria Dilnéia Espíndola Fernandes</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto (USP) Profª. Drª. Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>Este trabalho tem como objetivo apresentar e analisar o custo/aluno no ano de 2004, de duas escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, no qual procurou identificar os principais elementos que compõem o custo direto de funcionamento dessas escolas com o objetivo de verificar quanto o poder público gasta efetivamente na unidade escolar e comparar o valor levantado com os parâmetros estabelecidos pela política de financiamento do ensino público, política essa focalizada no Ensino Fundamental. Para a composição dos custos levantou-se os seguintes elementos de despesas: salário do pessoal docente e não docente, material permanente, material de consumo, outros serviços (água, luz, telefone, internet), merenda escolar, livro didático e valores recebidos e gerados pela Associação de Pais e Mestres (APM). Analisou-se ainda os Balanços Gerais do Estado e os Demonstrativos Financeiros da Secretaria de Estado de Educação, com o objetivo de levantar o gasto/aluno da Rede Estadual, para efeito de comparação com os valores do custo/aluno realizado na escola. Os custos totais médios levantados apresentam similaridades entre si, o custo da Escola 1 foi de R\$ 786,87 e da Escola 2 foi R\$ 777,48 com diferença de 1,19%, o que indica uma mensalidade média de R\$ 65,00. Ressalta-se, também, que oitenta por cento desses custos referem-se a pagamento de salários para os docentes e não docentes. Quanto as etapas e modalidades de ensino oferecidas por essas escolas, o ensino fundamental apresentou o maior custo/aluno pelo fato de ter sido priorizado pela Política de Financiamento implementada a partir da década de 1990.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional – Financiamento da educação – Custo aluno/ano.</p>
---	--

## O direito à educação infantil: criança sua cidadã, dever universal

<p><i>Autor:</i> Talal Dib</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 02/05/2006</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Ordália Alves de Almeida</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Osmar Ramão Galeano de Souza (UFMS) Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jacira Helena do Valle Pereira (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>No contexto jurídico e, em especial, naquele em que se define o arcabouço da mais nova divisão da ciência das leis, o Direito Educacional, fundamento o presente estudo, no sentido de vislumbrar os mecanismos necessários para a almejada implantação da universalização da Educação Infantil. Posto que, ainda, verifica-se uma ínfima relação entre a população de crianças de 0 a 6 anos e o seu atendimento educacional. Objetivo com essa pesquisa demonstrar a obrigatoriedade do Estado em oferecer a Educação Infantil consoante determinação dos textos legais e, em contrapartida: delinear as formas de proteção e cobrança do direito do infante à educação; formas de incremento das possibilidades de atendimento da Educação Infantil pelo poder público; indicação da priorização da Educação Infantil como modo de avançar nos objetivos da educação. A investigação, com substrato nas entrevistas perfiladas aos representantes: a) do Ministério Público da Infância e Juventude da Comarca de Rondonópolis; b) do Presidente do Conselho Municipal de Direitos da Criança e Adolescente; c) à Secretaria de Municipal de Educação e Cultura – Coordenação de Educação Infantil; d) às representantes de Conselho Tutelar, dados sobre como se processa a Educação Infantil em Rondonópolis. Com base em dados coletados nos dois Cartórios de Registro de Pessoas do município e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e INEP demonstro a quantificação da Educação Infantil no município de Rondonópolis e, elaboro uma aproximação comparativa com a cidade de Dourados em Mato Grosso do Sul. Tangente a metodologia da pesquisa e sob a ótica do materialismo histórico, procurei pautar as reflexões teóricas, substanciadas pela eminente revisão de literatura a respeito da educação infantil, de todo aparato legal, doutrinário e teórico, e pelos dados obtidos através de detida análise de julgados e jurisprudências que versam sobre a obrigatoriedade da Educação Infantil - resultados e tipos de mecanismos. Diante das análises, assinalo o entendimento que a sociedade rondonopolitana em igualdade com a brasileira na sua mais vasta amplitude, precisa se revolver em esforços para corrigir a ausência e o desamparo a que sempre foi submetida a infância brasileira. Tudo no afã de identificar a criança, cidadã de direitos</p> <p>PALAVRAS CHAVES: Direito à Educação, Educação Infantil, Criança, Rondonópolis.</p>
---	--

## O direito à educação infantil: criança sua cidadã, dever universal

<p><i>Autora:</i> Clégia de Albuquerque Cruz de Oliveira</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 11/05/2006</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Alexandra A. Anache</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Kátia Regina M. Caiado (PUC/CAMPINAS) Prof. Dr. Antonio Carlos do N. Osório (UFMS) Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lenice Heloisa de A. Silva (UFGD)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>Nas organizações modernas a progressão social está determinada pela apropriação do saber formal, em que a carência de renda vinculada a uma educação de qualidade, ao afetar a capacidade de aprendizado, gera consequências para a vida toda da pessoa, colocando-as em situação de desvantagens do acesso a vários benefícios, principalmente à conquista de um espaço no mercado de trabalho. Verificamos que desde 1989, a ação afirmativa que instituiu a reserva de vagas, abriu possibilidades para as pessoas com deficiências ingressarem em concursos públicos, em cargos e funções "compatíveis" com suas patologias, evidenciando uma contradição com o discurso oficial em vigor, que, ao mesmo tempo em que estabelece a igualdade a todos, cria políticas públicas alternativas, para legitimar a desigualdade. Contradições também identificadas: no sucesso escolar versus ocupação pela reserva de vagas e nos conceitos doenças versus deficiência. Nesse sentido, este estudo pretende analisar uma possível relação entre a história escolar das pessoas com deficiência e a aprovação obtida por meio do concurso público, onde colocamos em discussão a reserva de vagas, sendo as contradições identificadas utilizadas como instrumentos para construção do trabalho de pesquisar. As pes-soas com deficiência que contaram suas histórias escolares, por meio de entrevistas se-mi-estruturadas, foram escolhidas entre as que tinham ingresso pela reserva de vagas no serviço público Estadual e Municipal do Estado de Mato Grosso do Sul. A metodologia ancorou-se em pressupostos que permitiram analisar o conteúdo de documentos oficiais, produzidos em âmbito Internacional e Nacional nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal e fazer os nexos com as narrativas retiradas da história escolar das pessoas com deficiência, não desvinculando o assunto tratado das atuais demandas contemporâneas inerentes ao sistema capitalista. Concluímos que as pessoas com deficiência vêem a escola como uma promessa de inclusão no mercado de trabalho, verificamos indícios de exclusão pela qual pode ser estendido a uma gama de pessoas excluídas socialmente e que a relação escolarização versus reservas de vagas se dá na medida em que as pessoas com deficiência não conseguem boas colocações para ingresso imediato no serviço público, sendo a reserva de vagas um dispositivo a mais a favor destas pessoas.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: pessoa com deficiência; história escolar; reserva de vagas; serviço público</p>
---	--

## Pedagogia de projetos: reflexos de uma ação de formação

<p><i>Autor:</i> Odair França De Carvalho</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 12/05/2006</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Lucrécia Stringhetta Mello</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jucimara Silva Rojas (UFMS) Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sônia da Cunha Urt (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>Questões sobre novas maneiras de ensinar têm rondado a prática docente e entre elas está o uso do trabalho com projetos. Esta dissertação teve como objetivo depreender, analisar e interpretar as representações dos professores sobre a pedagogia de projetos tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais. A partir das representações analisar os conflitos, e avanços ocasionados nas práticas pedagógicas e fazer docente no que se refere à pedagogia de projetos e a interdisciplinaridade. A técnica utilizada para coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada e questionário que contou com a combinação de questões “abertas” e “fechadas” aplicado a todos os professores da rede municipal de Ilha Solteira/SP dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Para a análise e interpretação utilizamos a técnica da análise do conteúdo de acordo com as orientações de Bardin (1977). Recorremos aos aportes teóricos da Interdisciplinaridade, Pedagogia de Projetos, Formação Docente e Parâmetros Curriculares Nacionais. Depreende-se dos resultados que os atores pesquisados, têm em sua representação uma distinção muito tênue entre a inter e a prática educativa (projetos) facultada pela própria formação. As representações anunciadas no presente estudo revelam muitas vezes, uma visão fragmentada do saber necessário para prática docente, em relação a saberes teóricos e práticos. Consta-se que o Programa trouxe algumas contribuições para a prática pedagógica conforme as orientações dos parâmetros curriculares nacionais, porém não se constata uma ação de construção que leve à autonomia do professor.</p> <p>PALAVRAS CHAVE: Pedagogia de Projetos, Prática Interdisciplinar e Formação Continuada;</p>
--	---

## Fundescola I e II: A atuação do Banco Mundial na Educação em Mato Grosso do Sul – 1998 / 2004

<p><i>Autor:</i> Giovane Silveira da Silveira</p> <p><i>Data da Defesa:</i> 24/05/2006</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Elcia Esnarriaga de Arruda</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves (UNC/SC) Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sílvia Helena Andrade de Britto (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>O objetivo deste trabalho é analisar a materialização de quatro ações dos Projetos Fundescola I (1998 – 2000) e Fundescola II (1999 – 2004) no Estado de Mato Grosso do Sul. Essas ações são: Projeto de Adequação dos Prédios Escolares, Construção de Escolas, Equipamento e Mobiliário para Escola Adequada e Equipamento e Mobiliário para Escola Construída. Nesse sentido, busca-se entender como a materialização dessas ações atende ao mercado da indústria da construção e da indústria de móveis. No transcorrer da pesquisa foram analisados os Relatórios do Banco Mundial, nas quais se pode perceber a educação como um setor que recebe volumosos recursos do Banco Mundial, e o Brasil como um dos grandes clientes dessa instituição na década de noventa. Também foram abordadas as distribuições de recursos dos Projetos Fundescola I e II por Estados das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste; assim como o levantamento de dados junto ao FNDE e as empresas fornecedoras de bens e serviços para as referidas ações no Estado de Mato Grosso do Sul. Os dados obtidos contribuem com a tese de que a educação é um meio de aquecer o mercado por meio da produção e circulação de mercadorias.</p> <p>PALAVRAS – CHAVE: Banco Mundial, Fundescola, Mercadoria</p>
--	--

O PODER PÚBLICO E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
A EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 53/2006 – FUNDEB  
Magna França

A TRAJETÓRIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO  
NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL (1985 – 2001)  
Josiane Carolina Soares Ramos do Amaral

A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CAMPO GRANDE – MS (1996-2004)  
Nesdete Mesquita Corrêa

EDUCAÇÃO SUPERIOR E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL: O CASO DA UREMG (1948-1969)  
Maria das Graças M. Ribeiro

AS RELAÇÕES ENTRE OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO E OS MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR  
Ângelo Ricardo de Souza

ANÁLISE DE AÇÕES DE UM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO  
PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Rosângela Gavioli Prieto

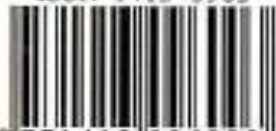
LINHA DE PESQUISA ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO  
DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMS: TRAJETÓRIA E PRODUÇÃO CIENTÍFICA  
Sonia Maria Borges de Oliveira

GOFFMAN, DISCÍPULO DE MEAD?  
Paulo Vinicius Baptista da Silva

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO  
Dulce Regina dos Santos Pedrossian

RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA

ISSN 1413-0963



9 771413 096003