



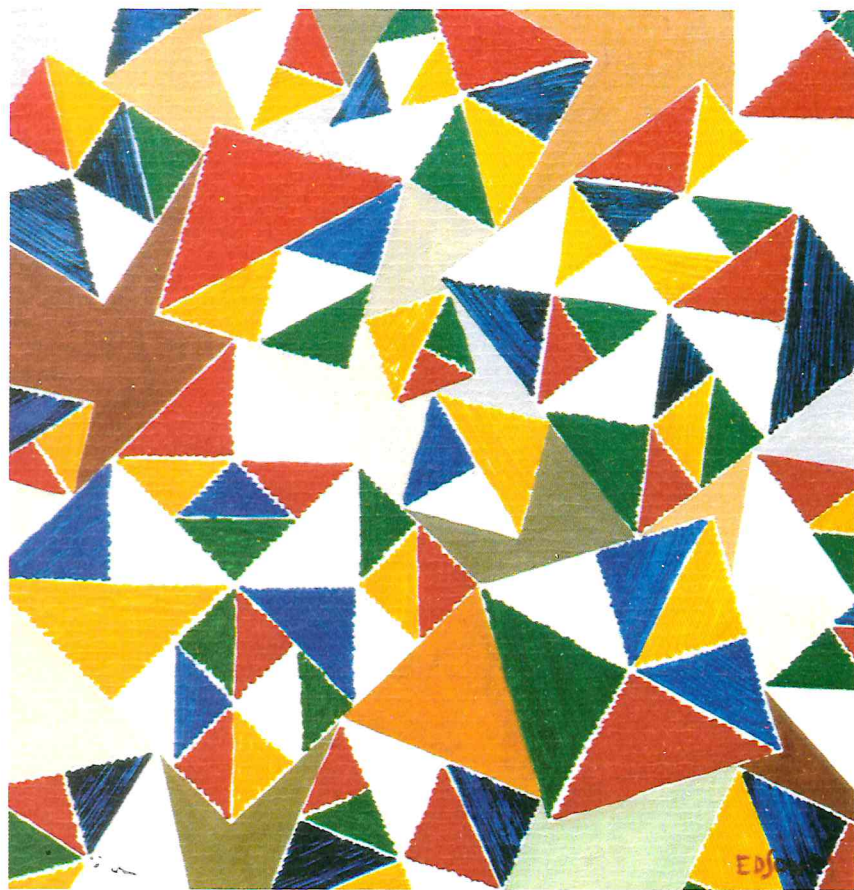
# *interMeio*

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL

NÚMERO 17  
ISSN 1413-0963

REVISTA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO





"Contato ao Quadrado" - Edson Bossay ▲  
Acrílica s/ tela - 110 x 110 cm

◀ "Lapiscultura" - Edson Bossay  
Acrílica s/ tela - 100 x 65 cm

Cores vibrantes e traços incisivos  
marcam as telas de Edson Bossay  
revelando nuances de sua profissão em

*sensações coloridas  
e táteis.*

Na abstração da realidade, a  
regularidade dos traços traduz  
luz e movimento, em múltiplas  
composições.

*interMeio*

REVISTA DO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

*UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL*

ISSN 1413-0963

Intermeio: revista do Mestrado em Educação	Campo Grande, MS	v.9	n.17	p.1-126	2003
--	------------------	-----	------	---------	------





UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL

*Manoel Catarino Paes - Perú*  
Reitor

*Mauro Polizer*  
Vice-reitor

*Antônio Carlos do Nascimento Osório*  
Coordenador do Curso de Mestrado em Educação

*Jesus Eurico Miranda Regina*  
Diretor do Centro de Ciências Humanas e Sociais

*interMeio*

REVISTA DO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
Caixa Postal 649 - Fone (67) 345-7617  
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

Câmara Editorial  
*Alda Maria Nascimento Osório*  
*Angela Maria Zanon*  
*Inara Barbosa Leão*  
*Elcia Esnarriaga de Arruda* (presidente)

Conselho Científico  
*José Luiz Sanfelice* - UNICAMP  
*Mirian J. Warde* - PUC/SP  
*Antônio Penhalves Rocha* - USP  
*Márcia Terenzi Vicentini* - UFPR  
*Gilberto Luiz Alves* - UFMS

*A revisão lingüística e ortográfica é de  
responsabilidade dos autores*

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

Projeto Gráfico, Edição Eletrônica  
Produção Gráfica, Impressão e Acabamento



Portão 14 - Estádio Morenã  
Campus da UFMS - Campo Grande - MS  
Fone: (67) 345-7200  
e-mail: editora@editora.ufms.br

Os artigos devem ser encaminhados para:  
Profª Drª Elcia Esnarriaga de Arruda  
Mestrado de Educação - UFMS - Cidade Universitária  
Caixa Postal 549 - Cep: 79.070-900 - Campo Grande - MS  
Fone: (67) 345-7616 - 345-7618  
e-mail: flarruda@brturbo.com

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
COORDENADORIA DE BIBLIOTECA CENTRAL/UFMS

Intermeio : revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de  
Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)– . Campo Grande, MS : A  
Universidade, 1995– .  
v. : il. ; 27 cm.

Semestral  
ISSN 1413-0963

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

CDD (20) – 378.005

InterMeio tem seus artigos indexados  
na Base de Dados da REDUC  
- Rede Latino Americana de Informação  
e Documentação em Educação.



## Sumário

- 4 Algumas Notas Sobre a Experiência da França na Formação Profissional de Pessoas Pouco Qualificadas  
*Maria Helena Rossi Vallon*
- 20 A Escola por Dentro e por Fora: A Cultura da Escola, a Política e a Gestão Financeira  
*Ângelo Ricardo de Souza*
- 34 Os Novos Rumos das Aulas Tradicionais após o Advento da Internet: Apresentando Algumas Discussões  
*Elza Marisa Paiva de Figueiredo Chagas*
- 52 A Educação dos Anos 1990 e o Contexto da Avaliação Institucional  
*Ezerral Bueno de Souza Regina Tereza Cestari de Oliveira*
- 64 Política de Profissionalização: Aprimoramento ou Desintelectualização do Professor?  
*Eneida Qto Shiroma*
- 84 Impactos da Implantação do FUNDEF no Município de Araucária - Paraná  
*Ana Lorena de Oliveira Bruel*
- 102 As Políticas de Educação Profissional: Velhas Propostas em Novos Discursos?  
*Antonio Carlos do Nascimento Osório*
- 112 A Relação Impossível Entre a Formação Acadêmica de Nível Superior e o Mercado de Trabalho: Alguns Comentários sobre a Formação em Psicologia  
*Inara Barbosa Leão*
- 121 Dissertações Defendidas no Mestrado em Educação

## Apresentação

Temos a satisfação de apresentar aos nossos leitores a Revista InterMeio, produzida pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A sua composição expressa os temas que ora pautam a discussão na área de Educação. São eles: Avaliação Educacional, Formação Profissional e Mercado, Gerenciamento da Educação.

Entendemos que uma revista vinculada a um curso de Pós-graduação deva ter o compromisso de instigar, contribuir e mediar o debate acerca de temas que têm sido eleitos por nossos pesquisadores. Ressaltamos que recebemos artigos de pesquisadores de diferentes programas de Pós-Graduação, a quem agradecemos a contribuição.

*Elcia E. Arruda*

Presidente da Câmara Editorial

*Antonio Carlos do Nascimento Osório*

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS

.....

O objetivo deste artigo é oferecer uma pequena amostra da trajetória que alguns centros de formação profissional franceses têm empreendido na busca da complexa tarefa da (re)inserção profissional de pessoas pouco qualificadas. Para tanto, ele foi dividido em quatro itens: no primeiro expõe-se, através da visão de dois autores, a correlação de fatores a que está atada a empregabilidade naquele país: fatores próprios de ordem cultural, técnica e econômica. O segundo apresenta, de maneira sucinta, o sistema francês de formação profissional contínua: os princípios que o definem, o público beneficiário, os setores do mercado da formação (setor público, o setor privado e a junção do público e do privado). Em seguida, faz-se uma projeção política dos centros de qualificação para que eles atendam às necessidades presentes e futuras de qualificação para o público com baixo nível de qualificação. Por último apresenta-se algumas estratégias de formação onde se preconiza a formação como projeto de desenvolvimento profissional a longo prazo.

Palavras-chave: Centro de Formação – qualificação profissional a longo prazo – público de baixo nível de qualificação

*L'objectif de cet article est offrir un petit échantillon de la trajectoire que quelques centres de formation français ont entrepris dans la recherche de la complexe tâche de (re)insertion professionnelle des personnes peu qualifiées. Pour cela, il a été divisé en quatre items: dans le premier on expose, sous l'optique de deux auteurs, la corrélation de facteurs à laquelle est reliée l'employabilité dans ce pays: facteurs propres d'ordre culturel, technique et économique. Le deuxième présente, de manière simplifiée, le système français de formation continue: les principes que le définent, le public bénéficiaire, les secteurs du marché de la formation (secteur public, secteur privé et la jonction du public et privé). Ensuite, on fait une projection politique des centres de qualification pour qu'ils répondent aux besoins présents et futurs de qualification pour le publique de bas niveau de qualification. En dernier, on présente quelques stratégies où se preconise la formation comme projet de développement professionnel à long terme.*

*Mots-clés: Centre de Formation – qualification professionnelle à long terme – public de bas niveau de qualification.*



# Algumas Notas Sobre a Experiência da França na Formação Profissional de Pessoas Pouco Qualificadas

Maria Helena :  
Rossi Vallon :

Ex-professora visitante do :  
Departamento de Economia :  
e Administração - UFMS. :

A formação profissional do público de baixo nível de qualificação exige investimentos materiais e humanos consideráveis, pois este público encontra-se em um nível mais ou menos grave de exclusão social. O sistema de qualificação profissional francês constitui um modelo, devido os esforços empreendidos, em conjunto, pelo Estado, as regiões, as empresas e a rede de organismos encarregada da formação dos trabalhadores. Apesar disto, em função das transformações constantes dos processos de trabalho e de um crescimento econômico fraco, mesmo um país com a tradição de qualificação profissional como a França se encontra em dificuldades, sobretudo com este tipo de público. Este artigo propõe, a partir dos resultados de pesquisas realizadas naquele país, mostrar que quando se trata deste público, esforços específicos devem ser colocados em ação para aumentar a empregabilidade destas pessoas.

## 1. Algumas considerações sobre as políticas de emprego na França

Para se compreender as dificuldades das políticas de emprego na França, é interessante considerar as

idéias de autores franceses que têm concepções de análise diferentes das causas do desemprego relacionadas ao aparelho produtivo, mas tentam com suas reflexões dar uma compreensão maior do desemprego neste país.

Segundo Sorman (1996), referindo-se às medidas-soluções para vencer o desemprego propostas pelos partidos da direita e da esquerda francesa “*todas as medidas paliativas para o emprego fracassaram por falta de se inscreverem numa reflexão geral*”. Neste sentido, Whul (1996) afirma:

*parece que após quinze anos de práticas de inserção (profissional) um certo número de incertezas afetam ainda a orientação destas políticas. Mencionemos, por exemplo, a natureza do público destinatário da inserção, o objetivo da inserção e a nova relação com o sistema produtivo.*

Sorman mostra como os Estados Unidos conseguiram fazer com que o desemprego seja duas vezes inferior ao que ele é na França.

Não se trata de “*criticar*” o que se faz em ambos países, comenta o autor, mas de compreender a diferença apoiando-se em alguns dados: assim o número de desempregados nos Estados Unidos é em torno de 6% da população ativa<sup>1</sup>. Na Europa, a taxa de desemprego é de 12%, duas vezes mais que na América do Norte, com métodos estatísticos idênticos. De 1979 à 1995, a Europa do Oeste<sup>2</sup> criou um novo emprego para cada dois candidatos chegando ao mercado de trabalho. Isto quer dizer, dez milhões de empregos para vinte milhões de trabalhadores suplementares.

Cabe ressaltar que as estatísticas registram importantes mudanças demográficas na população francesa durante este período: mais nascimentos, migrações, a chegada das mulheres em número maior no mercado de trabalho; isto quer dizer que houve uma incapacidade de responder à demanda provo-

cada por estas mudanças, no que diz respeito a criação de empregos.

Do outro lado do Atlântico, continua o autor, foram criados vinte e seis milhões de empregos novos, que satisfizeram a 95% da demanda de novos trabalhadores. Evidentemente, é fora de questão se fazer uma comparação entre estes dois continentes nos seus métodos respectivos de resolver o problema do desemprego. Pois, como afirma Sorman, (1996):

*a verdade é complexa, tendo que fazer apelo a uma combinação de fatores de ordem cultural como de ordem técnica: a cultura americana privilegia globalmente o crescimento e o trabalho, a da Europa é voltada para o conforto e um discurso de igualdades.*

Se é um fato que, num período equivalente, os Estados Unidos fizeram melhor que a França e a Europa na criação de empregos, é necessário isolar os fatores que contribuem para compreender esta melhora para *tirar “alguns em 4,2% nos Estados Unidos.*

Como diz o autor, isto cria-se a situação seguinte: “*como se trabalhadores menos numerosos na França obtivessem partes maiores de um bolo que diminui*”; o terceiro fator diz respeito ao ardor em relação ao trabalho: os americanos trabalham mais que os europeus, têm jornadas mais longas de trabalho, menos férias e investem e se aplicam mais em suas tarefas; do lado dos empregadores, eles toleram menos a passividade. A isto acrescenta-se o fato que a proteção contra a demissão é mais fraca e o seguro-desemprego pouco atrativo nos Estados Unidos.

É certo que em nível de emprego nos Estados Unidos há uma série de rumores, sustenta o autor. É necessário separar a verdade e o rumor. Assim, a cultura nacional americana é obcecada pelo progresso. Dois terços dos empregos criados depois de 1979 são remunerados acima da média dos salários, eles

<sup>1</sup> O artigo de Guy Sorman é de 1996, estes 6% de desempregados referem-se aos três anos anteriores à 1996.

<sup>2</sup> Agrupa-se a Europa em países do Oeste e do Leste, pertencem à Europa do Oeste todos aqueles que não estão no Leste, o Leste sendo os países do antigo bloco comunista.



são qualificados, com frequência nos serviços de tecnologia avançada. O reverso da moeda são as desigualdades sociais, desigualdades no crescimento de rendimentos, mobilidade profissional e instabilidade de salários.

Dito isto, não há soluções simples e rápidas para diminuir o desemprego, mas é certo que a França é prisioneira de um complexo sociocultural que produz o desemprego.

Neste mesmo nível de preocupação, situa-se o debate dos pesquisadores franceses, como Whul (1996) que tentam encontrar uma resposta para o problema de (re)inserção profissional dos desempregados. Esta resposta, conforme sustenta o autor, pode ser encontrada mesmo no aparelho destinado à inserção profissional existente na França, em suas ações de “ajuda à pessoa” (formação, ação social, etc.), ou num modo de intervenção mais vasto, compreendendo ações de ordem estrutural no sistema produtivo (políticas de admissão, organização e reorganização do trabalho, etc.). Desta forma, na perspectiva destes autores, é a combinação de todos estes fatores que levaria a uma re (inserção) mais dinâmica, dos trabalhadores no mercado de trabalho.

Assim como Sorman (1996), Whul (1996) busca nas comparações com outros países os suportes de análise que permitem ver melhor a situação na França, examinando as modalidades em diferentes sistemas produtivos que podem criar elementos de flexibilidade para responder ao desemprego estrutural. Dois modelos se destacam com características diferentes:

– O primeiro modelo é o da flexibilidade do mercado de trabalho, aplicado em países como os Estados Unidos, a Inglaterra e o Canadá. Este modelo diz

respeito a aplicação de uma lógica liberal “pura” (fraca regulamentação salarial), com uma organização do trabalho taylorista. Resultando numa “flexibilidade externa” na qual, as empresas confiam ao mercado o cuidado de ajustar empregos e salários, aos choques exteriores. Isto tem como reflexo que nestes países a situação do emprego se caracteriza por uma grande sensibilidade à conjuntura econômica, por um fraco desemprego dos jovens e pouco desemprego de longa duração<sup>3</sup>.

– O segundo modelo é o oposto do primeiro; a flexibilidade se encontra nos organismos que qualificam para o trabalho, através dos quais torna-se possível de minimizar a amplitude do desemprego e da exclusão. Este modelo é aplicado em países como o Japão, a Suécia e a Alemanha, e se caracteriza por uma forte utilização da formação e da capacidade profissional como vetores da mobilidade interna e da capacidade dos trabalhadores de se adaptarem às evoluções do mercado.

A França está entre estes dois modelos, conforme sustentam os autores: seu modelo produtivo é majoritariamente taylorista, mas, em contrapartida, ela não adota os elementos de flexibilidade do mercado de trabalho que proporcionam os sistemas liberais desregulamentados. As conseqüências desta posi-

*Não há soluções simples e rápidas para diminuir o desemprego, mas é certo que a França é prisioneira de um complexo sociocultural que produz o desemprego.*

ção produzem efeitos perversos e contradições. Assim, por exemplo, as empresas não absorvem trabalhadores em caso de melhora da conjuntura.

Como no artigo de Sorman (1996), Whul (1996) enfatiza o papel dos che-

<sup>3</sup> Os jovens que não se inserem no mercado de trabalho e os desempregados de longa duração representam o problema mais grave de desemprego na França.

fes de empresa, pois a maneira como eles se posicionam afeta a dinâmica do mercado de trabalho. Assim, na França, os chefes de empresa utilizam uma dupla estratégia que provoca o processo de exclusão profissional: uma super qualificação na admissão e o desenvolvimento do emprego precário.

– A super qualificação na admissão permite aos empregadores, preocupados em dispor de uma mão-de-obra suscetível de fazer face as evoluções futuras, aumentar, sistematicamente, os níveis de exigência de recrutamento, compreendendo, também, os empregos que não necessitam de competências particulares. Em período de conjuntura favorável, quando a mão-de-obra qualificada falta para estes empregos, eles preferem se abster de recrutar, mais do que fazer apelo a uma mão-de-obra disponível, mas supostamente de difícil adaptação;

– O desenvolvimento do emprego precário: é o processo que começou antes da crise econômica, mas que teve acelerações bruscas nos anos 80. Isto se traduz pela situação seguinte: entre 1982 e 1989, um milhão de empregos de duração indeterminada foram substituídos por um milhões de empregos tais como contratos de duração determinada, trabalho temporário e de tempo parcial. No fim deste período, estes contratos representavam 20% do total dos empregos.

Assim, um dos ensinamentos a serem tirados das experiências mostra-

*Um dos ensinamentos a serem tirados das experiências é que não é suficiente uma "qualificação profissional", esta deve formar um elo entre a inserção profissional e as exigências do modelo produtivo vigente no país...*

das acima é que não é suficiente uma "qualificação profissional", esta deve

formar um elo entre a inserção profissional (provável chance de empregabilidade existente) e as exigências do modelo produtivo vigente no país para a qualificação. A formação representa um dos instrumentos importantes de luta contra o desemprego, mas ela não é fator de redução de desemprego, num contexto de desemprego massivo, pois outros fatores devem ser levados em consideração como demonstrado por Sorman e Whul nos parágrafos acima.

## *2. O sistema de formação profissional na França<sup>4</sup>*

A formação profissional, neste país, faz parte das políticas públicas, ditas ativas, de luta contra o desemprego. Existem vários dispositivos os quais recebem subvenções com o objetivo de exercerem um efeito positivo sobre o nível do emprego, nas páginas seguintes eles serão focalizados.

Assim, a idéia da formação contínua na França nasceu na Revolução Francesa, quando o filósofo e matemático Condorcet incluiu os princípios desta em seu "Relatório sobre a instrução pública", estimando que:

*"a instrução deve ser universal, isto quer dizer estendida a todos os cidadãos. Ela deve (...) assegurar aos homens, em todas as idades da vida, a capacidade de conservar seus conhecimentos e adquirir novos. (EN FRANCE)."*

O sistema de formação profissional contínua foi instaurado por lei, neste país, em 1971, representando um direi-

to dos assalariados à formação, com meios financeiros importantes.

A lei de 1971 é baseada em princípios bem definidos: obrigação do todas os empregadores de

participar do financiamento da formação profissional de seus assalariados

<sup>4</sup> As informações deste item foram baseadas em: *FRANCE* Ministère de l'Éducation Nationale da la Recherche et de la Technologie *Le réseau des Greta et la formation professionnelle continue en France.*



(1,5% da massa salarial bruta para empresas com mais de 10 assalariados); participação dos representantes dos assalariados (sindicatos) na determinação da política de formação profissional; criação de fundos de seguro formação encarregados da coleta de 1,5% (citado acima); instauração para o conjunto dos assalariados do direito à licença individual de formação; instauração de um regime de proteção social para todos os estagiários da formação profissional; ajuda do Estado na remuneração dos estagiários em formação profissional.

As principais características do sistema francês podem ser assim definidas:

– o papel-fundamental dos parceiros sociais (os sindicatos que representam os assalariados, os representantes dos organismos profissionais dos empregados) que participam na elaboração das regras e do Estado que legisla, financia e controla (Ministério do Emprego e da Solidariedade, Ministério da Educação Nacional, da Pesquisa e da Tecnologia);

– a obrigação das empresas de contribuir no financiamento da formação;

– a diversidade de modalidade de acesso à formação, segundo o estatuto dos indivíduos: assalariados, jovens, funcionários da administração pública, desempregados.

Entre as tendências de evolução deste sistema, o qual leva em conta a dimensão europeia nas políticas de formação profissional, observa-se três aspectos dominantes:

– a transferência das competências do Estado para as 22 regiões\* e para os ramos profissionais, sendo estas responsabilidades morais e financeiras cada vez mais importantes em matéria de formação, o que está sendo apreendido como um fator dinâmico da política pú-

blica em favor do desenvolvimento local (lei quinquenal de 20/12/93);

– avaliação da capacidade profissional já adquirida e das necessidades específicas de cada indivíduo, em formação individualizada e/ou em alternância;

*As tendências de evolução do sistema de formação profissional contínua inscrevem-se na idéia europeia de formação ao longo de toda a vida.*

havendo uma regulamentação nova de diplomas permitindo a obtenção dos mesmos por etapas;

– a promoção de novas modalidades pedagógicas ligadas a novas tecnologias de informação e de comunicação e aos novos modos de organização do trabalho. Estimando-se que o formador (instrutor) diante de um grupo de estagiários será em breve uma imagem que pertencerá ao passado: num futuro próximo, a formação multimídia, aberta e à distancia será feita próxima do posto de trabalho ou no domicílio das pessoas, em postos de apoio, *microsites*, geograficamente dispersos.

As tendências de evolução do sistema de formação profissional contínua inscrevem-se assim na idéia europeia de formação ao longo de toda a vida.

O público beneficiário da formação contínua - na França, o acesso à formação contínua das pessoas está estritamente ligado ao seu estatuto em relação ao emprego.

Existem duas grandes categorias de beneficiários:

os assalariados que podem se formar no quadro do plano de formação de sua empresa ou pedir uma licença individual de formação. Os desempregados que podem beneficiar de um complemento de qualificação, aumentando assim, suas chances de reinserção em dispositivos de estágios e de ações de inserção e de

\* As 22 regiões que compõem o território francês.

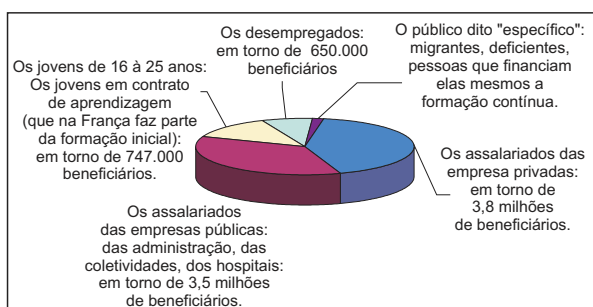
formação profissional para adultos, tais como: 1) contrato iniciativa-emprego; 2) contrato de acesso ao emprego; 3) contrato emprego-solidariedade; 4) contrato emprego-consolidado; 5) emprego-jovem.

*A formação profissional contínua é considerada como um verdadeiro investimento na França.*

Os jovens que saíram do sistema escolar de formação inicial sem qualificação, ou sem uma qualificação suficiente para se inserirem no mercado de trabalho, beneficiam-se de numerosas medidas, notadamente, de contratos de trabalho incluindo formação. Trata-se da formação em alternância a qual é realizada em períodos de formação em centro de formação e período de trabalho em empresa. Os dispositivos são: os contratos de aprendizagem, de qualificação, de adaptação e de orientação. Estes contratos beneficiam os jovens desempregados.

As pessoas, que individualmente, podem seguir um projeto de formação contínua com a condição que elas mesmas assegurem o seu financiamento.

A Figura 1 mostra os beneficiários da formação contínua segundo o estatuto em relação ao emprego, sendo que para a primeira categoria, os assalariados das empresas públicas e privadas, representam em torno de 3,5 milhões e 3,8 milhões de beneficiários, respectivamente.



**Figura 1** - O público beneficiário da formação (LES PUBLICS)

vamente. Os desempregados 650.000 beneficiários.

Os jovens, a segunda categoria, em torno de 747.000 beneficiários.

Por último, a menor parte, é a formação contínua seguida à título individual, pelo público dito específico.

O investimento da formação – a formação profissional contínua é considerada como um verdadeiro investimento na França. Ele se eleva a 135 milhões de francos (20,58 milhões de euros). Este montante inclui os salários pagos aos beneficiários da formação, as indenizações e os encargos sociais das pessoas em formação, assim como as prestações de serviço ligadas ao custo pedagógico das formações. Assim, o Estado francês financia 40% via Ministério do Emprego e da Solidariedade; Empresas e *Organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA)* 39,8%; *Union nationale interprofessionnelle pour l'emploi dans l'industrie et le commerce (UNEDIC)* – Seguro desemprego – 8,7%; Regiões 9,2%; a família que participa individualmente da sua formação 1,7%.

## OS ORGANISMOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA ADULTOS

As partes do mercado da formação contínua são três: o setor público, a junção do público e do privado e o setor privado.

O setor público: os organismos públicos de formação são pouco numerosos, mas a sua parte no mercado é importante, em torno de 14,2%. Estes organismos são essencialmente estabelecimentos públicos de formação inicial, estando sob a competência de ministérios, os quais intervêm também na formação dos adultos. A maioria destes estabelecimentos dependem do Ministério de Educação Nacional. Presentes em



todas as regiões, os organismos públicos de formação cobrem todos os domínios e níveis de formação.

– as Universidades - cada Universidade pode ter seu próprio serviço de formação contínua. Sua oferta de formação depende dos seus domínios de especialidade e corresponde as demandas de formação *pos baccalauréat*<sup>5</sup>.

– os Greta (agrupamento de estabelecimentos) – são estabelecimentos escolares públicos (colégios, liceus de ensino geral, profissional e tecnológico) que se agrupam em função de suas proximidades geográficas e unem suas competências para realizar ações de formação contínua para adultos. Estes estabelecimentos constituem, juntos, a rede Greta (agrupamento de estabelecimentos). Os Greta propõem essencialmente formação para empregados, operários e técnicos. A rede Greta representa 5.600 locais de formação, 1.300 orientadores em formação contínua, 30.000 formadores (instrutores) e coordenadores de formação, 475.000 estagiários acolhidos cada ano.

– o Cnam (Conservatório Nacional de Artes e Profissões) - é um lugar historicamente reconhecido por sua competência em matéria de promoção social de técnicos, engenheiros e executivos.

Existem também estabelecimentos públicos de formação que estão sob a orientação de outros ministérios: Indústria, Agricultura, Saúde...

A junção pública e privada: classifica-se neste setor associações de formação sob tutela ministerial e os estabelecimentos de formação (Câmaras consulares) dependentes das Câmaras de Comércio e da Indústria, das Câmaras das Profissões, das Câmaras de Agricultura. Essas Câmaras são estabelecimentos públicos criados pela iniciativa de profissionais de uma cidade ou uma região com o objetivo de agir em prol do interesse das empresas contribuindo para o desenvolvimento econômico de uma zona, ou seja, interesse individual unindo-se ao interesse coletivo.

– AFPA: Associação francesa para a formação profissional dos adultos - criada em 1949, sob a tutela do Ministério do Emprego e da Solidariedade, ela recebe uma subvenção que lhe permite realizar formação profissional em inúmeros domínios, principalmente para desempregados.

– a AFPA forma um conjunto de estabelecimentos de formação dependendo das Câmaras de Comércio e da Indústria, das Câmaras das Atividades Profissionais, das Câmaras de Agricultura.

Com estes estabelecimentos, os profissionais de diferentes setores de atividade procuram formar uma mão-de-obra adaptada as necessidades econômicas locais. A AFPA oferece mais de 500 formações e possui 5.000 formadores (instrutores).

O setor privado: ele reúne em torno de 37.000, organismos os quais têm estatutos muito diferentes:

- associação sem fins lucrativos.
- empresas privadas de formação, muito numerosas e de tamanho extremamente variáveis, com fins lucrativos.
- formadores independentes.
- empresas que, como a lei autoriza, têm seus próprios serviços de formação e garantem como elas entendem a formação de seus próprios assalariados.

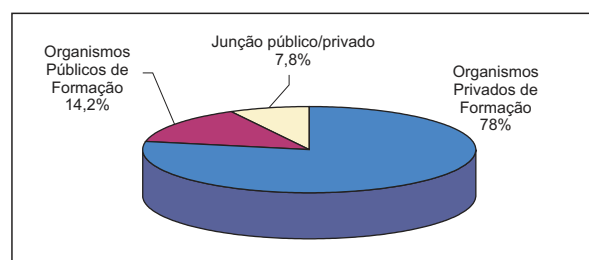


Figura 2 - A distribuição das partes do mercado da formação profissional contínua. (LES ORGANISMES)

Como se pôde verificar acima, o sistema de qualificação profissional na França constitui um dispositivo original porque:

- tem como base a negociação entre parceiros sociais;

<sup>5</sup> *Baccalauréat*: exame de término do ensino médio.

- é financiado pelas empresas, o Estado e as Regiões;
- tornou-se europeu com a política de educação “ao longo de toda a vida”.

### 3. O centro de formação profissional de pessoas pouco qualificadas<sup>6</sup>

A definição do papel da formação profissional na situação social e econômica na França e no vasto quadro de dispositivos de inserção social e profissional deste país faz parte como se apresentou no item anterior, de um consenso alcançado por todos os atores implicados nesta inserção: o Estado, as coletividades territoriais (região, departamento), os responsáveis sociais e econômicos.

No entanto, em 1990, num artigo, a revista *Partenaire*<sup>7</sup> constatava-se já *“as fraquezas do sistema francês de formação profissional que com a crise, desviou-se de seus objetivos iniciais para tornar-se um instrumento de luta contra o desemprego”*.

Neste mesmo artigo, Jacques Delors, nesta época, Presidente da Comunidade Européia, proclamava *“o seu desapontamento”* dizendo que *“o diálogo entre sistema de educação e o sistema produtivo não tinha ocorrido”*.

*Os organismos de formação devem ter flexibilidade de adaptação para responder à demanda dos serviços locais.*

É possível que uma das dificuldades maiores que ameaçam o futuro dos centros de formação profissional neste país

seja a falta de adequação das formações oferecidas às necessidades presentes e futuras das empresas, se bem que outros fatores devem ser levados em consideração, o principal deles é o econômico. Assim quando se faz uma reflexão sobre as dificuldades até agora enfrentadas pelos centros de formação profissional na França para integrar o público que eles preparam para o mercado de trabalho, é preciso ter em mente o crescimento econômico fraco e a diminuição da criação de empregos neste país. É a partir desta realidade que novas propostas dos centros de formação são pensadas e viabilizadas. Aqui estão algumas delas:

a) “Abertura para fora” dos centros de formação: no contexto social e econômico atual, as idéias das pessoas interessadas e implicadas na formação convergem para a função de um centro de formação absolutamente aberto “para fora”. Isto quer dizer, como estes centros se posicionam: a) em relação às empresas públicas e privadas, instituições, organismos, associações e municípios que recebem os pedidos de emprego e de formação; b) como evolui o cenário dos financiadores de formação, aqueles que podem efetivamente comandar certos percursos de formação nos centros de formação existentes.

Isso porque uma das dificuldades dos centros de formação até agora neste país, pode ser explicada por um certo “fechamento” nas escolhas de formação, pois eles sempre responderam à demanda de um público particularmente em dificuldade. Assim, por razões ideológicas, metodológicas e outras, estes centros não

<sup>6</sup> As idéias expostas neste tópico fazem parte da conclusão de uma pesquisa feita pela autora deste artigo para um centro de formação na França intitulada: Estudo sobre a situação atual dos dispositivos de formação e de inserção profissional na França (em 1997).

<sup>7</sup> REVUE PARTENAIRE, n. 7, p.18, set., 1990.



fizeram “a virada” necessária cedo o suficiente para diversificar a oferta de formação e assim se colocaram como “reféns” das políticas do Estado no plano da formação profissional.

Desta maneira, os organismos de formação devem ter flexibilidade de adaptação para responder à demanda dos serviços locais, das profissões que atendem às necessidades da política da cidade, elaborando formações novas para postos de trabalho destinados a pessoas que não tiveram uma formação elevada. Postos de trabalho que correspondem a uma demanda social e para os quais é preciso profissionalizar as pessoas.

Esta abertura dos centros de formação diz respeito especialmente aos diretores dos centros, os quais devem ter um papel político neste cenário, para colocar em evidência a capacidade de *avaliação* e a capacidade de mobilização rápida do centro.

Os pedidos dos empregadores são os mais diversificados e sob este prisma é preciso se ter em mente que a formação não é um fim em si mesma e isto torna o campo da formação complexo.

b) As buscas do conteúdo de formação - o conteúdo da formação deve ter duas direções: a empregabilidade e a inserção, assim ele deve ser tão *ajustado* quanto flexível, pois o desenvolvimento da empregabilidade das pessoas é mais importante que um estágio tradicional. Ao mesmo tempo, os centros de formação devem ficar atentos às evoluções do mercado de trabalho e ao nível do seu público, isto é, tentar “segurar duas pontas”: responder às exigências das empresas e dar segurança às pessoas em formação, dando-lhes instrumentos para que elas sejam empregáveis nas diferentes seqüências de trabalho que tiverem ao longo da vida.

A isto é preciso acrescentar um elemento paradoxal quando se fala de oferta

de emprego proposta pelos empregadores: os mesmos não sabem formular suas exigências, elas são exorbitantes e desmedidas em relação ao posto de trabalho oferecido.

Além disso, os organismos de formação não existem só para dar uma res-

*É que em todo emprego aprende-se trabalhando e as empresas não querem só pessoas diplomadas, mas motivadas a trabalhar, pois, em suma, é a empresa que forma o seu empregado.*

posta às formações oferecidas, mas para montar projetos que revelem as potencialidades locais de emprego e, com isto, de formação, de forma que eles cresçam no cenário de políticas de emprego.

c) Adaptação do conteúdo da formação às necessidades do presente e do futuro - é a capacidade de escuta, de *avaliação* e de mobilidade dos responsáveis pelos centros de formação que vai orientá-los na tarefa de responder às demandas de formação tão exigentes. Sabendo que não há trabalho estritamente adaptado a uma formação, e que portanto a formação deve dar “instrumentos de mobilidade na cabeça das pessoas”, capacidade de adaptação a situações novas. É que em todo emprego aprende-se trabalhando e as empresas não querem só pessoas diplomadas, mas motivadas a trabalhar, pois, em suma, é a empresa que forma o seu empregado.

Portanto, a nova via dos centros de formação que parece se delinear é para: formações adaptadas, ancoradas no local (cidade, região) e que levem em conta o potencial do público que estão em contato, porque as pessoas com baixo nível de qualificação já tiveram, de modo geral, uma experiência profissional e não pedem outra coisa que serem ajudadas para realizar uma atividade.

Os centros de formação são confrontados com um público em dificuldades, “é preciso ir para frente”, desenvolvendo com eles a remotivação para o tra-

balho, ou seja, uma (re)colocação em situação de trabalho, antes de um “apetite” para a formação, para se chegar à situação ideal da formação no local de trabalho durante as seqüências de tra-

*Os organismos de formação interessados em fazer parte do cenário de formação profissional, devem levar em conta as exigências novas dos empregadores, daqueles que subsidiam a formação.*

balho. Somente após ter alcançado um certo nível de prontidão para o trabalho é que a pessoa poderá iniciar um módulo de formação técnica. Esta é a experiência já posta em prática por algumas empresas de inserção neste país, demonstrando que a formação tem mais efeito positivo quando ela ocorre em meio coletivo, sobretudo quando se trata de jovens com “fracasso” escolar ou pessoas marginalizadas social e economicamente.

d) A parceria - tendo em vista a diversidade das demandas de formação da parte daqueles que encomendam<sup>8</sup> a formação, um centro pequeno ou grande não pode ignorar a riqueza que constitui a parceria para preparar o seu público para se integrar ao mercado de trabalho. Um centro não tem meios de se equipar em todos os setores de atividades, então, é necessário que ele tente firmar acordos de *cavalheiros* com outros organismos que teriam as competências que ele não tem para atender de maneira articulada às múltiplas formações a serem oferecidas.

Com a parceria, é preciso criar um “pacto de não agressão” entre os organismos que têm interesse em trabalhar juntos, mais que tentar tomar partes do mercado na formação sem ter as competências necessárias.

A aliança entre centros pequenos, médios e grandes pode ser performance

para se oferecer percursos de formação os mais completos possíveis.

e) Ampliação do mercado da formação - os organismos de formação interessados em fazer parte do cenário de formação profissional, devem levar em conta as exigências novas dos empregadores, daqueles que subsidiam a formação. Por exemplo: nas zonas rurais, distantes

dos centros urbanos, os pedidos de formação são dispersos, daí o interesse de criar sistemas de tele trabalho, sistemas de multimídia, de ensino à distância que podem representar um investimento financeiro grande, mas os custos podem ser sustentados pelas municipalidades. A demanda de formação em meio rural é igualmente enorme, onde é necessário outros meios que facilitam a formação como, por exemplo, antenas móveis de formação em unidades de produção, no local de trabalho, de curta duração, mas totalmente integradas ao trabalho.

f) A presença dos organismos de formação - os organismos devem estar presentes onde há uma demanda real de formação, onde o perfil dos empregos aparece: nas municipalidades, nos locais de serviços de ajuda à pessoa, nas empresas que se instalam, junto à elaboração de políticas das cidades, isto quer dizer estar atento para ser sensível às novas demandas de formação. Enfim, os organismos de formação devem estar presentes onde há uma demanda social e econômica de formação profissional, daí a mobilidade referida acima que deve ser considerada como mobilidade física e de conteúdos, de forma a responder rapidamente para a constituição das competências exigidas aos empregados que se inserem no mercado de trabalho.



#### 4. Estratégias de formação para o público com baixo nível de qualificação profissional

Os empregos com baixo nível de qualificação<sup>9</sup> neste país não são mais procurados pelos trabalhadores ou solicitados pelos empregadores, devido ao atraso que têm em relação à modernização tecnológica, porque eles representam postos de trabalho repetitivos sem responsabilidade, sem possibilidade de iniciativa e sem possibilidade de evolução de carreira. Com a abertura em direção à Europa, portanto com uma competitividade cada vez maior, as empresas se formam sobretudo com uma mão-de-obra motivada e que detem um mínimo de qualidade. Em quase todos os setores aparecem novas figuras de trabalho. O empregado deve sobretudo ter conhecimentos de princípios de base: capacidade de ser polifuncional, saber transmitir a informação, ser dinâmico, ser responsável e se mostrar bem implicado na evolução das empresas. Em outras palavras, os novos postos de trabalho se caracterizam por uma polivalência no tratamento da informação e pelo crescimento de competências duplas e múltiplas. As profissões são cada vez mais confrontadas com a utilização da informática e da telemática (os agentes de turismo, hotelaria, restaurantes, o setor de serviços em geral).

Assim, a categoria de trabalhadores considerada como de baixo nível de qualificação é orientada em direção às ne-

cessidades novas de formação. Os sistemas de formação desenvolvem objetivos tais como o espírito de trabalho com método, a capacidade de comunicação, de empreender, e a imaginação.

As colocações acima têm como base uma pesquisa feita para um centro de formação profissional que qualifica a mão-de-obra considerada de baixo nível de qualificação neste país<sup>10</sup>. Nesta pesquisa, analisou-se 289 *dossiers* de inscritos neste centro, pelos quais foi possível conhecer a situação socio-econômica, o nível de estudo mais elevado dos candidatos e a formação pós-escolar. E, em seguida, a relação entre a profissão, a experiência profissional após a qualificação e o projeto profissional do inscrito.

Um dos resultados mais importantes desta pesquisa revelou que um elevado número de inscritos (44% das pessoas) “estavam de retorno à formação”, isto quer dizer que estas pessoas fizeram antes de se inscreverem neste centro um estágio de formação profissional pós-escolar e tiveram alguma experiência profissional.

Verificando a relação entre a formação, seguida e o(s) emprego(s) que tiveram posteriormente a esta formação é

*Os novos postos de trabalho se caracterizam por uma polivalência no tratamento da informação e pelo crescimento de competências duplas e múltiplas.*

baixíssima a porcentagem de pessoas que conseguiram conciliar a “equação formação/emprego.”

É preciso acrescentar que este centro, como muitos outros neste país, recebe mão-de-obra francesa e estrangei-

<sup>9</sup> Na tentativa de se fazer compreender o que significa baixo nível de qualificação neste país coloca-se a noção de qualificação dos trabalhadores que pode ser definida como “o produto combinado da experiência do trabalho e de formação adquirida nas estruturas especializadas para este fim”. Em 1994, 19% dos ativos ocupavam um emprego não qualificado na França.

<sup>10</sup> Pesquisa realizada em 1995.

ra (neste caso havia 31 nacionalidades), 46% dos inscritos eram franceses, os demais distribuídos entre diferentes nacionalidades.

Vale ressaltar que os estrangeiros se inscrevem nestes centros para fazerem primeiro um estágio de habilidades básicas para melhorar o nível que têm em francês e matemática, para depois iniciarem uma formação profissional propriamente dita.

Ocorre que os estrangeiros iniciam a formação profissional com o nível requisitado em leitura e expressão oral, mas a expressão escrita fica abaixo do nível exigido. Esta é uma das razões que mais levam os estrangeiros ao “retorno à formação”. A falta de adequação entre a formação/emprego foi observada entre os dois tipos de população, entre os franceses evidentemente por outras razões que aquelas constadas entre os estrangeiros

Estes resultados forneceram subsídios para propor para este centro estratégias de formação para se conceber a formação como projeto de desenvolvimento profissional do público dito de baixo nível de qualificação<sup>11</sup>.

Em primeiro lugar, o projeto de desenvolvimento profissional deve ser con-

um certo nível de exclusão social em que se encontravam estas pessoas. Assim, caberia à primeira etapa desta estratégia de formação, um percurso dos primeiros passos para a reinserção social, onde se teria o conhecimento das condições sócio-econômicas, tais como: moradia, estado de saúde, condições de locomoção, renda familiar e outros aspectos que seriam avaliados neste primeiro contato com a pessoa candidata à formação. Todos estes aspectos têm o objetivo de re-situar a pessoa para o empreendimento que ela iniciará, a formação profissional, mas antes impõe-se reorientá-la para os serviços locais de ajuda à pessoa para a melhoria de suas condições de vida<sup>12</sup> e assim aproveitar efetivamente o projeto de formação.

Após esta re-situação da pessoa, é que se inicia a fase de aquisição de competências de base: melhora dos conhecimentos da língua francesa, matemática, ensaios de comportamento em situação de trabalho (capacidade de trabalhar com método, disciplina, senso das relações no trabalho, vestuário, etc.). Ao mesmo tempo, com a orientação de instrutores do centro de formação e com o máximo de presença de profissionais exteriores ao centro, mas ligados às

áreas de formação escolhidas pelos estagiários, é que seria efetivamente elaborado o projeto de formação profissional. A presença dentro do centro de formação de profes-

sionais das áreas escolhidas para a formação se justifica pelo fato que os profissionais convidados passariam além do conhecimento especializado que possuem, principalmente as dificuldades de inserção no mercado de trabalho dos

*O projeto de desenvolvimento profissional deve ser concebido a longo prazo, para que a pessoa seja devidamente avaliada e promovida em direção ao seu projeto de desenvolvimento profissional.*

cebido a longo prazo, para que a pessoa seja devidamente avaliada e promovida em direção ao seu projeto de desenvolvimento profissional. Isto se justifica pelo baixo nível de escolaridade destas pessoas, o desemprego de longa duração e

<sup>11</sup> Esta pesquisa tinha o objetivo de conhecer o público deste centro para gerar mudanças.

<sup>12</sup> Na França as estruturas de ajuda à pessoa são bastante desenvolvidas, este tipo de trabalho é feito sob a orientação de assistentes sociais. Então no caso do centro de formação desta pesquisa, esta tarefa é delegada para as assistentes sociais, nas estruturas que elas trabalham.



novos chegados. A presença destes profissionais tem o objetivo de dar um realismo ao projeto<sup>13</sup>.

Em seguida, o estagiário entraria na fase de competências mais complexas, que seria o seu estágio profissional com conhecimentos teóricos e práticos; em situação realmente de trabalho, a formação em alternâncias (centro de formação e empresa), de maneira que o estagiário entre em contato com empregadores que o avaliarão no decurso da formação e as competências adquiridas no final da formação.

Cada estagiário em formação teria um instrutor que seria o tutor do estagiário em formação até a sua inserção no mercado de trabalho; este estaria orientando e avaliando o estagiário em suas iniciativas no sentido também de encontrar um empregador e mesmo o seu desempenho após terminar a formação, ou seja, sua integração no mercado de trabalho. Isso porque o que se constatou é que as pessoas que passaram por uma longa fase de exclusão do mercado de trabalho (mesmo aquelas que tiveram uma formação profissional) tendem a se desencorajar facilmente diante de certas dificuldades, (elas estão “desfiladas das instituições formais”)<sup>14</sup> perdendo assim um potencial de formação importante, o que é uma perda para a sociedade e para a economia. Na pesquisa realizada encontrou-se o maior número de franceses de “retorno a formação” (ou seja, após já ter se beneficiado de uma formação, ou até duas) entre aqueles que tinham feito várias tentativas de encontrar emprego sem tê-lo conseguido e entre aqueles que fizeram uma formação, por questão de comodidade, ou seja, a mais próxima do domicílio da pessoa, a que não oferecia muitas dificuldades de investimento próprio (dedicação). Entre estes últimos ficou evi-

dente que não havia elaboração de um projeto profissional, construído, que tivesse levado em consideração o percurso escolar, experiência profissional já adquirida, etc.

Um *carnet* individual de formação faz parte destas estratégias, de maneira que o estagiário possa ter registradas suas competências presentes e aquelas a serem adquiridas, dentro desta perspectiva de um projeto de desenvolvimento profissional a longo prazo. Assim, este *carnet* poderia ser apreciado por um empregador potencial e no caso da integração do estagiário numa empresa ele poderia ser beneficiado por uma formação contínua. Este *carnet* é o lugar onde se registra também o projeto de formação profissional. Este “*Carnet*” pode substituir o Curriculum Vitae que no caso do público dito de baixo nível de qualificação reflete mal ao percurso feito em matéria de formação profissional, e a necessidade de formação contínua.

É evidente que a operacionalidade de um centro com esta dinâmica exige que os seus recursos humanos e materiais sejam aumentados, mas ele poderá, também, trabalhar em associação (ou cooperação) com outros centros que dispõem dos recursos que ele não tem. Assim, por exemplo, uma pessoa que entra em formação e tem como projeto de desenvolvimento profissional o trabalho de secretariado poderá fazer inicialmente uma formação profissionalizante como digitadora. Em seguida, fazer uma formação em secretariado e língua estrangeira. Esta formação poderá ser feita em centros diferentes, na modalidade de parceria, mencionada nas páginas anteriores, ou, em outro caso, se esta pessoa, que se tomou como exemplo, ingressar num emprego, a complementação do seu projeto profissional, o curso de línguas, poderá ser

<sup>13</sup> Muitas vezes um candidato em formação tem uma idéia irreal de profissão que escolhe e o que pode acontecer é que ele não corresponde ao perfil da profissão desejada, ou que o mercado de trabalho não absorve mais a formação, nem a profissão desejada.

<sup>14</sup> Sobre a noção de exclusão ver CASTEL, R. Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat. Paris: Fayard, 1995. p. 18, 19, 104.

negociado com seu empregador<sup>15</sup>, caso tenha interesse em investir neste empregado qualificado.

Nesta estratégia, a preocupação básica é um projeto de formação profissional que não se conclui com estágio de formação isolado, acreditando-se aí que a pessoa em qualificação estará pronta com um número x de aulas. Pois a “construção da qualificação” necessita de várias seqüências de qualificação, principalmente tratando-se de um público com baixo nível de escolaridade, de qualificação e desconsideradas profissionalmente.

*A tarefa dos centros de formação não pode se realizar isoladamente, é necessário esforços complementares de parceiros diversos: centros de ajuda às pessoas, assistentes sociais e outras estruturas de suporte à pessoa em dificuldade.*

À guisa de conclusão, entende-se que o centro de formação estará, assim, com novas competências: a de tutor da pessoa que ele forma, a de negociador junto aos empregadores, de maneira que eles invistam em complementação de formação das pessoas qualificadas pelo centro.

Desta maneira, o centro se posiciona melhor em relação ao mercado de trabalho porque:

- em contato com estes empregadores, detecta rapidamente as necessidades locais de oferta de emprego;
- em contato com empresas, o centro tem oportunidade de conhecer as necessidades novas e locais de qualificação profissional. Ao mesmo tempo, pode até participar de políticas de previsão de empregos, de onde estiver implantado.

O centro que tiver estas novas competências, melhoraria sua imagem de marca, ao mesmo tempo que elevaria o nível de formação do seu público, por-

que estaria agregando à sua estrutura o projeto individual de desenvolvimento profissional a longo prazo dos seus estagiários e contribuindo, desta maneira, de acordo com sua área de atuação, para o desenvolvimento tecnológico do país.

## *Algumas considerações finais*

A formação pós-escolar parece ser, até o presente, a única solução para as pessoas que têm um baixo nível de escola-

ridade e/ou estão defasadas pela evolução dos processos de trabalho e dos avanços tecnológicos do mercado de trabalho. Mas o que se apresenta como essencial, quando se fala de formação

pós-escolar é a dimensão humana do candidato à formação, assim como as dificuldades que encontram os centros de formação em sua prática. Com efeito, as pessoas que se apresentam aos centros de formação, apesar do grau, maior ou menor, de exclusão em que se encontram, participam da dinâmica do sistema em que vivem, no sentido em que elas são interpeladas para consumir, a fazerem parte da sociedade (sobretudo através dos meios de comunicação que se impõem como “detonadores de consciência” da situação de exclusão em que se encontram). No entanto a “consciência” que, possivelmente elas conseguem “adquirir” não é um fim em si mesmo, mas seria um motivo para buscarem sair da exclusão, evidentemente através da inserção pelo emprego.

Assim, essa tomada de consciência leva-as ao primeiro endereço, os centros de formação. A questão é que estas pessoas esperam dos centros de forma-

<sup>15</sup> Esta negociação com o empregador deverá ser efetuada com a participação do estagiário e de seu tutor.



ção mais do que eles podem oferecer. Eles devem acolher pessoas que têm vários *handcaps* sociais, para ajudá-las a alabar/aprofundarem um projeto de desenvolvimento profissional em um momento em que elas são os seus próprios tutores. A longa ausência de tutor, que não é outra coisa que a “desfiliação dos indivíduos das instituições formais” da sociedade dificulta o caminho de (re) inserção.

É por isso que a tarefa dos centros de formação não pode se realizar isoladamente, é necessário esforços complementares de parceiros diversos: centros de ajuda à pessoas, assistentes sociais e outras estruturas de suporte à pessoa em dificuldade. Pois, o que a experiência mostra em países com importante tradição na formação pós-escolar é que os centros de formação são apenas parte em direção à via da inserção pelo emprego.

Para responder a uma demanda social tão complexa, os centros de formação

necessitam ser melhores equipados em recursos humanos e materiais. No entanto, apesar da pessoa em formação necessitar de profissionais com competências tão diversas, são ainda os formadores (ou instrutores) o profissional de referência de pessoa em formação. Daí a necessidade também de formadores (instrutores) capazes, que saibam atender à demanda interna dos centros (tipo de clientela) e à exigências da qualificação que o mercado de trabalho impõe.

Conclui-se, finalmente, que os centros de formação são apenas parte do trabalho de “reconstrução da qualificação” para o público com baixo nível de qualificação e, portanto, da (re)inserção social e profissional através do emprego, porque outros fatores de ordem cultural e técnico, sem mencionar aqueles de ordem econômica, compõem o complexo cenário da qualificação de cada país.

## REFERÊNCIAS

- EN FRANCE, la formation continue, un droit permanent, des salariés. In: FRANCE. Ministère de L'Education Nationale de La Recherche et de la Technologie. *Le réseau des Greta et la formation professionnelle continue en France*. Paris. p.4
- LES ORGANISMES de formation continue pour adultes. In: FRANCE. Ministère de L'Education Nationale de La Recherche et la Technologie. *Le réseau des Greta et la formation professionnelle continue en France*. Paris. p.16
- LES PUBLICS bénéficiaires de la formation continue. In: FRANCE. Ministère de L'Education Nationale de La Recherche et de la Technologie. *Le réseau des Greta et la formation professionnelle continue en France*. Paris. p.14
- SORMAN, Guy. Comment les américains ont vaincu le chômage. *Figaro Magazine*, Paris, set., 1996.
- WHUL, Simon. Politiques d'emplois et politiques d'insertion quelques perspectives. In: PAUGAN, Serge. (Org.) *L'exclusion l'état du savoir*. Paris: La Découverte, 1996. p.507.

## BIBLIOGRAFIA

- BOISSONAT, Jean. *Le travail dans vingt ans*. Paris: Odile Jacob, 1995.
- CASTEL, Robert. *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salarial*. Paris: Fayard, 1995.
- PRADERIE, M ; PLASSE, D. *Les enjeux de la formation*. Paris: RETS, 1995.

.....

O trabalho em questão tem por objeto a análise do comportamento de uma escola da Rede Pública de Ensino de Curitiba-PR, perante as determinações da política oficial de financiamento, observando especialmente as resultantes provocadas na escola pública a partir da implantação, em agosto de 1997, do *Programa de Descentralização: Repasse de Recursos Financeiros às Escolas Municipais – PDRF*. O que se busca neste estudo é a observação das formas pelas quais a escola recebe, incorpora e transforma as exigências da reforma educacional. Assim, as análises desenvolvidas privilegiam a escola como objeto de estudo, na condição de uma instituição da sociedade, dona de uma cultura própria, que interage com os elementos da política educacional.

Palavras-chave: Gestão escolar; cultura escolar; descentralização

*This work has for its object the analysis of the actions of a public school in Curitiba-PR, facing determinations of official policies of financing, especially observing the resultants provoked in the public school starting with the implantation, in August 1997, of the Program of Decentralization: Financial Resource Outflows to Municipal Schools - PDRF. Research was done in this study with observation of the forms by which the school receives, incorporates and transforms the demands for educational reform. Thus, the analyses developed privilege the school as its object for study, in its condition of an institution of society, with its own culture that interacts with the elements of educational politics.*

*Keywords: School administration; school culture; decentralization*

# A Escola por Dentro e por Fora A Cultura da Escola, a Política e a Gestão Financeira

Ângelo Ricardo  
de Souza

Professor do Setor de  
Educação da Universidade  
Federal do Paraná. Mestre e  
Doutorando em Educação  
pela PUC-SP.  
angelo@ufpr.br.

Este artigo analisa o comportamento da escola perante as determinações da política oficial de financiamento<sup>1</sup>. O objeto do estudo é a observação das formas pelas quais a escola recebe, incorpora e transforma as exigências da reforma no financiamento da educação. Assim, as análises aqui desenvolvidas privilegiam a escola como objeto de estudo, na condição de uma instituição da sociedade que interage com os elementos da política educacional.

Essa investigação buscou contribuir para a análise da organização da escola, tendo em vista o advento de reformas sustentadas por políticas descentralizadoras de financiamento e custeio da educação pública. Mas também, esta pesquisa procurou cotejar a tradição da escola no manuseio dos recursos financeiros *próprios* e *transferidos* pelas diferentes instâncias do poder público. O campo empírico do trabalho analisa algumas das resultantes provocadas na escola pública a partir da implantação, em agosto de 1997, do *Progra-*

<sup>1</sup> Este artigo é produto da dissertação de mestrado defendida pelo autor junto à PUC-SP (Educação: História, Política, Sociedade), em 2001, com título: "A Escola, por dentro e por fora: a cultura da escola e o programa de descentralização financeira em Curitiba-PR".



*ma de Descentralização: Repasse de Recursos Financeiros às Escolas Municipais* (aqui abreviadamente tratado por *PDRF*), na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Paraná.

E esta análise requereu a observação do comportamento da escola nos

2000). Destarte, tomar a escola como objeto de estudo representa abordar o problema a partir da localidade, pois mesmo que muitas vezes a sua origem esteja na globalidade, os reflexos, as resultantes mais significativas – grosso modo – são sentidas no plano local. Des-

ta forma, aqui foi priorizado conhecer a cultura própria da escola, sem deixar de tentar estabelecer interfaces com todo o contexto que a cerca. Porque

*As políticas educacionais em geral, e as de financiamento da educação em particular, reforçam uma concepção de organização empresarial da escola.*

processos de tomada de decisão e de definição de prioridades financeiras, além dos processos contábeis da escola, tanto referentes aos recursos que ela própria arrecada, quanto aos recursos que ela recebe.

Ou seja, esta pesquisa não analisou o PDRF apenas como uma (ou mais uma) reforma administrativo-financeira, mas sim estudou os impactos iniciais provocados por esse programa sobre o cotidiano da escola, mais particularmente sobre o processo de gestão e de tomada de decisões, que tem relação direta com o desenvolvimento da autonomia da escola. Esses conceitos estarão todos sendo entendidos dentro do conjunto de teorias e práticas, normas e procedimentos que compõem a cultura da escola (Viñao Frago, 1998, p. 168).

Assim, a relevância desse trabalho está calcada no estudo das ações políticas e estruturais decorrentes de um modelo de descentralização financeira e as alternativas encontradas pela escola para continuar e/ou aperfeiçoar o cumprimento de sua função social.

Para entender o problema, esta pesquisa buscou *entrar* na escola, e isto significa tomá-la como objeto de estudo. O que não representa adotar a abordagem do local, em detrimento do global. Mesmo porque ambos acontecem no mesmo espaço, quer dizer, não há conhecimento global sem o local, não há globalização sem localização (Santos,

*a escola tem que ser, simultaneamente, local e global: tem que estar articulada com a comunidade local, (...); e tem que ser global, ou seja, relacionar-se com o mundo, o que significa que a formação das crianças deve proporcionar-lhes uma visão de cidadãos do mundo (...)* (Amaro, 1996, p. 24).

## *1. As Reformas Educacionais e a Cultura da Escola*

As políticas educacionais em geral, e as de financiamento da educação em particular, reforçam uma concepção de organização empresarial da escola. Mesmo quando produzem propostas modernizantes, essas políticas aparentemente não se centram em observar a escola em toda sua complexidade, como uma instituição dona de uma cultura própria.

Isto pode ser evidenciado, por exemplo, na forma pela qual as reformas educacionais mais atuais pensam a função do diretor e do conselho de escola. Primeiramente, os ditames das políticas educacionais confundem gestão escolar com direção escolar, individualizando as responsabilidades da condução da escola na figura do diretor e colocando, na melhor das hipóteses, os órgãos colegiados de decisão – como o conselho de escola – como institutos de controle da autoridade, em que a fiscalização por parte das famílias é fundamental.

Neste aspecto, a discussão do poder dentro da escola toma dimensão relevante na identificação do que é exatamente essa instituição escolar. Como as políticas educacionais mais contemporâneas estabelecem uma lógica muito reduzida para enxergar o que define a escola (sua cultura, as relações de poder, sua pedagogia,...), entendendo-a como uma organização prestadora de serviços, portanto com todas as condições de ter sua eficácia e eficiência aumentadas com as políticas de descentralização, o mundo social que é a escola é ignorado. Enfim, a lógica defendida pela maioria das políticas educacionais atuais tem apontado para o fenômeno da descentralização e não têm visto a escola como “*lugar de formação*” (Nóvoa, 1998, p. 17). E, mais e principalmente, tem adotado este método que é a descentralização como um fim em si mesmo (Carnoy e Castro, 1999).

Popkewitz afirma que essas reformas educacionais estão postas como instrumentos que objetivam promover o desenvolvimento econômico e as mudanças nos padrões culturais, em face de um escopo de “*solidariedade nacional*” (1997, p. 21).

“*A reforma educacional não transmite meramente informações em novas práticas. Definida como parte das relações sociais da escolarização, a reforma pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições*” (Popkewitz, 1997, p. 21), isto porque se entende que a escola é a instituição primeira na constituição de valores que indicam os rumos pelos quais a sociedade trilhará seu futuro. Essa idéia de modernização atribuída às reformas educacionais decorre do fato que elas têm sido vistas como “*conseqüência da ruptura dos padrões de regulação social que cercaram a formação das escolas*” (Popkewitz, 1997, p. 25).

As noções de reforma estão ligadas ao progresso da sociedade, mas há um sério problema com as reformas mais contemporâneas, calcadas em princípios do individualismo liberal. Esse problema é fruto de uma séria contradição na relação reformas/progresso, pois a idéia que se faz de um mundo mais avançado estão concatenadas com uma concepção mais comunitária (de qualquer tipo!). Por outro lado, as reformas apontam na edificação de um “*individualismo possessivo*”, que

*considera as relações pessoais e a subjetividade como fins em si; o consumo é um objetivo em si mesmo. O entendimento pelos indivíduos do seu próprio papel em um sistema de produtividade e cultura é minado e eles são deixados com um pequeno sentido de pertença ou de compromisso para com o bem geral. A fragmentação e a auto-obsessão, que alimentam o individualismo possessivo, então, destroem o sentido de todo de cada pessoa e a sua relação com esse todo* (Popkewitz, 1997, p. 170).

Questões como essas, permitem afirmar que as reformas educacionais refletem as ideologias impressas no contexto social e político. Nesta linha, Gimeno Sacristán afirma que as reformas educacionais são “*referentes chamativos para analisar os projetos políticos, econômicos, sociais e culturais daqueles que as propõem e do momento histórico em que surgem*” (1997, p. 25). E estudando-as é possível depreender experiência política suficiente “*sobre como uma sociedade, e os grupos dentro*

*... a discussão do poder dentro da escola toma dimensão relevante na identificação do que é exatamente essa instituição escolar.*

*dela, percebem e valoram os temas educativos, podendo-se comprovar que papel desempenha a educação na trama social*” (Gimeno Sacristán, 1997, p. 25).

Esse autor afirma que as reformas educacionais despertam o interesse dos docentes, especialmente porque o discurs-

so dessas reformas é constituído de mais fé do que hermenêutica, “*mais esperança que análise crítica e experiência histórica*” (Gimeno Sacristán, 1997, p. 26). E esse discurso traz embutida uma lógica de mudança para se melhorar os resultados e mesmo os meios das ações educativas.

Reformar significa mudar, pôr em movimento, remover.

*Reformar denota remoção e isso dá certa notoriedade ante à opinião pública e ante os docentes, mais que a que proporciona uma política de medidas discretas mas de constante aplicação, tendentes a melhorar o serviço da educação. Se cria sensação de movimento, se geram expectativas e isso parece provocar por si mesmo a mudança* (Gimeno Sacristán, 1997, p. 26).

As reformas educacionais, então, estão sempre voltadas para a mudança, mais radical ou menos radical, das relações e condições sociais? Sim, mas isto nem sempre ocorre. Isto é, muitas vezes o objetivo da reforma é de transformar ou romper com uma dada prática social, mas ao desconsiderar as formas pelas quais as escolas reagem ao recebimento das suas determinações, as reformas falham – mesmo que parcialmente. E ainda, e principalmente, em alguns casos as reformas buscam mudar tudo para deixar tudo do mesmo jeito que estava...

*A descentralização enquanto prática reformista tem, muitas vezes, confundido as pessoas, pois ela é veiculada como sendo o próprio objetivo da reforma e não apenas uma ferramenta.*

*O simples anúncio de movimento chega a se apresentar como sinônimo de inovação: existe mudança se se propõem reformas; do contrário é como se não houvesse uma política para a educação. [Logo], as reformas podem acabar justificando a existência de reformadores; as medidas aplicadas [na verdade] dariam pouca relevância a sua presença* (Gimeno Sacristán, 1997, p. 26).

Essas questões relacionadas ao discurso das reformas levam o autor a concluir que poucas reformas marcam

de maneira significativa o desenvolvimento da educação. A maioria delas fica esquecida ou não atinge os seus objetivos:

*Este uso retórico-político sobre as reformas faz que sejam realmente poucas as que deixam profunda marca no sistema e que outras muitas pretendidas reformas não tenham outro valor que o ritual e o litúrgico. Transcorrido pouco tempo, pode-se perguntar-lhes [às próprias reformas], que mais deixaram elas além de confusão e desmobilização?* (Gimeno Sacristán, 1997, p. 27).

Essa relação entre reformas e a estranha necessidade de inovações confunde o próprio sentido da existência de um sistema educacional que não paute suas ações a partir de marcos reformistas. Isto é, na linha que Gimeno Sacristán aponta, as ações na política educacional somente fazem sentido quando apresentam um discurso de mudança e isto garantidamente tem auxiliado na construção de uma concepção que desconsidera a história e a tradição da escola.

Mas há um padrão em relação aos objetivos das reformas? Aparentemente sim, pois na maioria delas “*o discurso da reforma tem pouco a ver com relacionar os meios com os fins, mas tem, ao contrário, se tornado um domínio moral no qual os meios tornaram-se os fins*” (grifo do autor, Popkewitz, 1997, p. 166).

A descentralização enquanto prática reformista tem, muitas vezes, confundido as pessoas, pois ela é veiculada como sendo o próprio objetivo da reforma e não ape-

nas uma ferramenta. Porém, o que embasa a constituição de um modelo reformista educacional, sustentado pela descentralização?

*A descentralização incorpora os pressupostos do individualismo na política de organização social. Assim como a sociedade depende da estipulação de contratos sociais, a organização social deve apoiar os processos pelos quais os indivíduos têm a oportunidade de se engajarem em tomadas de decisão adequadas* (Popkewitz, 1997, p. 164).



A sustentação teórica da descentralização está muito próxima aos princípios clássicos da democracia liberal. Contudo, há um incremento nas reformas atuais, que inclui de maneira contundente a idéia da participação individual, porém numa perspectiva bastante técnica. Isto é, para além da noção de participação enquanto teoria liberal, há um entendimento de participação enquanto elemento necessário para o desenvolvimento dos processos políticos na gestão escolar, para o desenvolvimento da negociação que tem espaço na escola, a partir da descentralização.

Mas esta participação não está posta nos processos de efetiva decisão das questões mais centrais da vida da escola. Ela atua mais na implementação ou direção daquilo que já está previamente decidido, pois, o que “*ocorre é uma descentralização da direção, enquanto, ao mesmo tempo, há uma centralização das estratégias e da epistemologia*” (Popkewitz, 1997, p. 176).

Há uma relação conflituosa nos argumentos em torno da descentralização:

*Por um lado, a descentralização pretende tornar a escola mais responsiva às exigências da nação; deve criar um mecanismo mais eficiente para a implementação de um mandato determinado pelo estado. Ao mesmo tempo, é enfatizada a flexibilidade, a individualidade e o pensamento crítico, mas posicionados dentro da ecologia do raciocínio instrumental e do individualismo possessivo. A discussão de padrões universais justapostos contra a determinação local de estratégias pressupõe definições centralizadas* (Popkewitz, 1997, p. 176).

Para Gimeno Sacristán (1997), há, por trás das reformas descentralizadoras, um movimento mais amplo, pouco linear, e – por vezes – contraditório.

*Os movimentos que têm lugar nesta grande dimensão podem apreciar-se em quatro aspectos fundamentais: a) a distribuição do poder de decisão e controle entre as autoridades centrais e locais. (...); b) o surgimento e reconhecimento dos estabelecimentos escolares como as verdadeiras unidades de inovação,*

*elementos estratégicos para centrar as políticas de mudança e reforma; c) os movimentos e propostas que afetam a autonomia dos docentes (...); d) os movimentos de reivindicação dos pais para uma maior intervenção, junto a outros agentes sociais, no controle do desenvolvimento dos estabelecimentos escolares* (Gimeno Sacristán, 1997, p. 36).

Em qualquer desses aspectos, a escola é a instituição central das reformas descentralizadoras, contudo, o seu con-

*A sustentação teórica da descentralização está muito próxima aos princípios clássicos da democracia liberal.*

texto e a sua cultura são muitas vezes ignorados por essas mesmas reformas que colocam a escola no seu epicentro.

*A educação tem que considerar peculiaridades culturais, lingüísticas e sociais que não podem ser previstas em todos os seus termos nas decisões [centralizadas] (...). Toda uma corrente de investigação e de experiências tem manifestado que os estabelecimentos melhoram a qualidade de ensino se têm um projeto desenhado e sentido como próprio por todos os membros da comunidade educativa.* (Gimeno Sacristán, 1997, p. 37)

Esses movimentos descentralizadores, que

*vêm da necessidade de uma transferência de poderes de decisão que chegue aos estabelecimentos, não são apenas a ascensão de um novo neoliberalismo conservador, o qual – receoso ante qualquer serviço público regulado pelo Estado – condena sua intervenção na vida dos indivíduos, reclamando para esses e para toda iniciativa a capacidade de autoregular-se* (Gimeno Sacristán, 1997, p. 38).

Mas,

*a autonomia dos estabelecimentos é uma demanda e uma concessão bem recebida por ideologias contrapostas, indício que pode conduzir-se e desenvolver-se em múltiplos sentidos, nem todos necessariamente de acordo com o democratizar e fazer protagonistas das decisões àqueles que a educação afeta* (Gimeno Sacristán, 1997, p. 38).

É evidente que todos os proponentes de reformas descentralizadoras apresentam a democracia como um objetivo e ganho da implementação de alternativas que estabelecem um novo *locus* de decisão. Popkewitz já mostrava de que

democracia se está falando. Ademais, a própria concepção de Escola Democrática passa por momentos complexos, pois com essas reformas, a hora é de escolas eficientes e competitivas.

*A idéia de Escolas Democráticas está enfrentando tempos difíceis. Podemos ver sinais em tudo a nossa volta. As escolas públicas são*

*A própria concepção de Escola Democrática passa por momentos complexos, pois com essas reformas, a hora é de escolas eficientes e competitivas.*

*chamadas a educar todas as crianças e, simultaneamente, são acusadas pelas disparidades sociais e econômicas que reduzem severamente suas chances de sucesso. A tomada de decisões local é glorificada pela retórica política, ao mesmo tempo em que é aprovada uma legislação para implementar programas nacionais de ensino, um currículo nacional e provas nacionais. (...). As autoridades federais declaram que as escolas públicas são um fracasso, ao mesmo tempo em que omitem efetivamente um relatório comprovando que essas mesmas autoridades distorceram suas próprias estatísticas (Apple, 1997, p. 12)*

Casassus (1995) alerta que a Descentralização é apenas um instrumento, uma ferramenta que pode ser utilizada para os mais diferentes fins. E com ele concorda, também, Barroso:

*A 'descentralização é um processo, um percurso, construído social e politicamente por diversos atores (muitas vezes com estratégias e interesses divergentes) que partilham o desejo de fazer do 'local', um lugar de negociação/ uma instância de poder/ e um centro de decisão (grifos do autor, 1996, p. 11).*

E continua:

*...a descentralização é um 'espaço' muitas vezes sinuoso e acidentado, que implica 'tempo' (duração) para ser percorrido e que não constitui um fim em si mesmo, mas antes um meio para atingirmos determinados objetivos. (...) A descentralização se faz 'descentralizando', isto é conquistando a autonomia e exercendo localmente o poder. (...) [Por isso, é necessário entender que] a descentralização não é um processo linear; [mas] que admite múltiplas variantes e modalidades, conforme a diversidade dos contextos e das situações (grifos do autor, 1996, p. 11).*

Sem se considerar as pessoas que estão na escola, seus interesses, sua cultura,

ou melhor, deixando de lado a opinião das pessoas que irão operar com as diretrizes emanadas da reforma de descentralização, não é possível o total êxito dos objetivos por ela propostos. Está ligado a isto, portanto, o conceito de autonomia da instituição escolar (coletiva)

e de cada uma das pessoas que fazem a escola (individual). Sem se levar em conta a instituição e, principalmente, as pessoas que lá estão, é um tanto mais difícil se implementar as de-

terminações reformistas, pois mesmo que o "estabelecimento disponha de autonomia não significa que a gestão deste espaço será efetivada necessariamente pelos docentes e menos pelos alunos e pais" (Gimeno Sacristán, 1997, p. 38).

Além das questões financeiras, talvez o argumento mais enfático em favor da Descentralização esteja relacionado à suposta ampliação da Autonomia da Escola, uma vez que, com a transferência das responsabilidades e com a conseqüente constituição de novas competências na escola, supõe-se que o seu poder de decisão, ou ainda, a sua liberdade de gestão, seja amplificada. Mas, na verdade, a autonomia pode estar sendo artificializada.

*Há caminhos de desenvolvimento, não há um caminho de desenvolvimento. Isso tem que ver, justamente com as questões da descentralização e com a valorização da participação e da autonomia, entendida não como auto-suficiência, mas como capacidade de integrar o exógeno, aquele que vem de fora, como um adubo para o endógeno. Trata-se de valores que as sociedades industriais não fomentaram: a participação cedeu o lugar à representação política; a solidariedade ficou para os moralistas, porque a competitividade e a concorrência foram julgadas mais interessantes e eficientes. (...) A autonomia também não foi fomentada, porque o que se criou foram relações de dependência, num quadro de hierarquização, sem uma relevante participação de cada um na tomada de decisões (Amaro, 1996, p. 18).*

A descentralização, se de fato incentiva a autonomia, o faz (ou deveria fazer)

num plano prioritariamente político, pois permite (ou permitiria) aos sujeitos da escola as possibilidades de definirem em conjunto (nas suas relações) os rumos da própria instituição.

As instituições, como as escolas, são historicamente desconhecedoras do poder que realmente têm. Ou ainda, são desconhecedoras do que representa a autonomia coletiva, a autonomia social. Na verdade, estão colocadas tradicionalmente na contramão do desenvolvimento da autonomia, seja ela individual, seja ela coletiva/social.

É verdade que a escola tem uma tradição de pensar e fazer a pedagogia. Localizada num dado espaço, que inclui relações de poder, numa organização temporal, que no âmbito escolar normalmente é um tanto limitada e segmentada, com formas próprias de gestão e de tomada de decisões, a instituição escolar constrói, por suas próprias vias, as alternativas para solução dos seus diversos problemas. A esse procedimento pode-se atribuir a denominação de autonomia. Isto levanta uma hipótese razoável: a escola é uma instituição da sociedade que produz – de maneira autônoma – e reproduz padrões culturais, sem conhecer os limites das suas potencialidades. Em outras palavras, a escola é muito mais autônoma do que imagina. Só não é mais autônoma porque desconhece essa sua autonomia, porque basicamente desconhece a si própria, ou melhor, não se conhece devidamente, pois “a noção de autonomia pressupõe a necessidade de sabermos o que somos. (...) E essa noção é política, (...) é tanto mais política por estar associada, ademais, a uma realidade de poder” (Almino, 1985, p. 43).

A instituição escolar, reconhecidora das suas próprias limitações ou não, autônoma ou heterônoma, é detentora de uma cultura própria, e se estabelece

como um grupo social, ou melhor, como um “*mundo social*” (Forquin, 1993), onde os grupos sociais presentes não apenas reproduzem o que lhes é imposto (declaradamente ou não) pela sociedade civil ou pelas instituições governamentais.

Há certamente muito mais elementos determinantes nos processos pedagógicos, organizativos, de gestão da escola, que vão além da legislação ou das recomendações/imposições feitas pela(s) entidade(s) mantenedora(s) da escola e/ou pelo poder público.

Esses elementos são os responsáveis pela instituição daquilo que Forquin (1993) chama de *cultura da escola*, ou seja, o conjunto de

*características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos* (Forquin, 1993, p. 167).

A cultura perpassa todos as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares.

O esquecimento dos reformistas acerca da cultura da escola os impede de ver as dificuldades pelas quais passam suas reformas quando em contato com a cultura da escola, ou como prefere Viñao Frago, que observa o “*relativo fracasso das reformas educacionais e o messianismo dos sucessivos reforma-*

*As instituições, como as escolas, são historicamente desconhecedoras do poder que realmente têm. Ou ainda, são desconhecedoras do que representa a autonomia coletiva, a autonomia social.*

*dores que ignoram o peso das tradições e práticas escolares – ou seja, as lições da história sobre as continuidades e as mudanças no âmbito da educação*” (2000, p. 100).

A função da cultura escolar, para Viñao Frago, não é de promover uma



incorporação de valores outros que não os objetivos escolares, ou mesmo de servir de ferramenta para a inculcação de valores, pelo menos não são apenas essas as resultantes promovidas pela cultura escolar. Viñao Frago, concebe a cultura escolar como aquele conjunto de práticas, normas, idéias e procedimentos, que resistem ao tempo, que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola. E

*esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores* (Viñao Frago, 2000, p. 100).

As pessoas e suas práticas são fundamentais para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que toca à formação desses sujeitos, à sua seleção e ao desenvolvimento da sua carreira acadêmica. Assim como, os discursos e as formas de comunicação, linguagens, presentes no cotidiano escolar constituem um aspecto fundamental de sua cultura.

A cultura da escola mostra que a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e razão construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as

*A cultura da escola mostra que a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e razão construídas no decorrer da sua história...*

suas tradições, que se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não.

Enfim, a escola é uma instituição complexa que vai além das atividades de ensino e aprendizagem ou das chamadas atividades pedagógicas. Candido (1966, p. 107) atesta a escola como um grupo social cuja estrutura

*é algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas (...) todas as que derivam da sua [própria] existência como grupo social, o que representa dizer que há relações que vão além daquilo que se estabelece para ela externamente, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar.*

Também com esse entendimento, Teixeira (1998, p. 185) afirma que a escola, como instituição social,

*não é um somatório de salas de aula onde os professores são individualmente responsáveis pela prática pedagógica ali desenvolvida. Ela constitui uma entidade sócio-cultural formada por grupos relacionais que vivenciam códigos e sistemas de ação num processo que faz dela, ao mesmo tempo, produto e instrumento cultural.*

Isto é, a escola possui muito mais do que a sua regimentação legal ou as determinações burocráticas que lhe são impostas. Ela constrói e reconstrói, inclusive, as formas pelas quais essas determinações alcançam efeito no cotidiano, e tudo isto é expresso na sua cultura.

## 2. A Escola, por dentro e por fora

Este trabalho coletou dados em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR, aqui denominada de Escola dos Pinheiros. Os dados emergem de entrevistas semi-estruturadas com professoras, funcionárias e familiares de alunos da escola, além da análise de documentos (especialmente o regimento escolar, os livros-ata da Associação de Pais, Professores e Funcionários/APPF e do Conselho de Escola e o livro-caixa da APPF) e observações de reuniões

do Conselho de Escola (gravadas em vídeo-tape). Os documentos oficiais do Programa de Descentralização – PDRF, da Prefeitura de Curitiba, também foram analisados.

O estudo dos documentos se deteve ao período de agosto de 1994 a julho de 2000, analisando os procedimentos da escola nos processos de tomada de decisões, especialmente em relação às formas de dirimir problemas afetos à gestão financeira.

A restrição à análise de dados do período entre agosto de 1994 e julho de 2000, se deve ao fato de que o período em que ocorreu a implantação do Programa de Descentralização/PDRF coincide exatamente com a metade deste interstício de tempo, assim separou-se todos esses seis anos em dois blocos/ períodos de três anos, a saber: de agosto de 1994 a julho de 1997 e de agosto de 1997 a julho de 2000.

O início do Plano Real, na metade do ano de 1994, marca o ponto de partida para análise dos dados referentes ao financiamento da escola, mas não apenas por facilitar a contabilidade e a comparação dos valores monetários, sem se realizar as devidas conversões da moeda. Este marco foi estabelecido, prioritariamente, porque com o advento do PDRF, em agosto de 1997, e o marco final da pesquisa empírica com os dados da escola em julho de 2000, verificou-se que um período anterior ao início do PDRF equivalente ao posterior (até metade de 2000) seria muito interessante para a comparação do andamento das questões financeiras da escola. Quer dizer, temos dois períodos temporalmente equivalentes: 36 meses/3 anos, de agosto de 1994 a julho de 1997, e 36 meses/3 anos, de agosto de 1997 (início do PDRF) até julho de 2000.

Esta escola está localizada em região periférica da capital paranaense, aten-

dendo 1.086 alunos no ano de 2000. A maioria desses alunos é residente na própria localidade, um bairro tipicamente habitado pelas camadas mais populares.

Data de 1976 a fundação da instituição escolar e praticamente no mesmo ano, a escola fundou a Associação

*Seja através de contribuições dos familiares dos alunos e moradores da região, seja através de bingos e festas, a Escola dos Pinheiros habituou-se a lidar com dinheiro e a resolver problemas do seu cotidiano...*

de Pais e Professores/APP, hoje denominada APPF, após a inclusão dos Funcionários não-docentes. Com a criação da Associação, a escola inaugurou uma prática até hoje muito costuma: a de arrecadação e gestão de recursos financeiros.

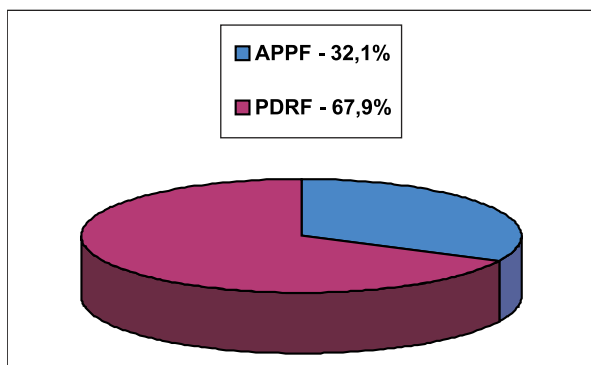
Seja através de contribuições dos familiares dos alunos e demais moradores da região, seja através de bingos, ou seja ainda através de festas, a Escola dos Pinheiros, desde sempre, habituou-se a lidar com dinheiro e a resolver problemas do seu cotidiano relacionados às questões financeiras, como a compra de produtos e a contratação de serviços necessitados por ela. Assim, um volume de recursos financeiros entrava de tempos em tempos nas contas da Associação, podendo ser utilizado para diversas necessidades.

Com o advento do PDRF, o volume de recursos cresceu ainda mais, com uma mudança significativa:

**Tabela 1** - Recursos financeiros movimentados pela escola (APPF e PDRF)

Período	Fonte	Valor movimentado
Ago/94-Jul/97	APPF	R\$ 11.812,55
Ago/94-Jul/97	PDRF	R\$ 0,00
Ago/97-Jul/00	APPF	R\$ 12.481,01
Ago/97-Jul/00	PDRF	R\$ 51.424,60
TOTAL		<b>R\$ 75.718,16</b>

Fonte: Livro-caixa da APPF da Escola dos Pinheiros, 1994-2000.



Fonte: Livro-caixa da APPF da Escola dos Pinheiros, 1994-2000.

**Gráfico 1** - Participação percentual das fontes na arrecadação.

*Na análise dos documentos da escola, foi possível depreender que a maior parte dos procedimentos adotados antes da implantação do PDRF, continuava em vigor depois de agosto de 1997.*

Contudo, a questão orientadora neste tópico era: até que ponto a escola havia mudado as suas formas de resolver os problemas do seu cotidiano financeiro após a chegada da reforma financeira?

Na análise dos documentos da escola, foi possível depreender que a maior parte dos procedimentos adotados antes da implantação do PDRF, continuava em vigor depois de agosto de 1997. O que mudou foi o alocamento dos recursos financeiros, isto é, com a entrada do PDRF, voltou a suprir a escola com dinheiro para aquisição de material escolar (lápiz, cadernos, canetas, papel, etc.) e para a contratação de serviços de mão-de-obra para pequenos reparos e consertos<sup>2</sup>, a Escola dos Pinheiros, então, passou a dedicar o dinheiro por ela próprio arrecadado – que era gasto até então nessas mesmas rubricas – em outros quesitos, como festas comemorativas para os alunos (no dia das crianças) e para os professores (em comemoração ao seu dia, no mês de outubro), passeios, compra de material permanente (aparelhagem de som, retroprojektor, etc.),

uma vez que a regulamentação do PDRF não permite a aplicação do recurso nessas rubricas últimas.

As formas de se decidir onde e como aplicar os recursos financeiros também são muito parecidas nos dois períodos. Assim também pouca coisa mudou sobre o controle interno dos gastos, isto é, continuam sendo as mesmas poucas pessoas que controlam os processos financeiros da escola.

Como explicar então a sensação de autonomia que as pessoas da escola agora, após o PDRF ser implantado, sentem? Foi marcante nos depoimentos gravados, que a maioria dos sujeitos percebe a escola mais autônoma e comprova

exemplificando que agora (depois de agosto de 1997) as pessoas já podem escolher a qualidade dos lápis que vão ser usados pela escola, ou do papel, ou a quantidade de cada produto. Alternativas essas impossíveis antes do PDRF, pois a compra desses produtos era centralizada na prefeitura na cidade.

Contudo, afirmam ainda em entrevistas, naquela época a entrega dos produtos normalmente atrasava e, muitas vezes, acabava nem chegando à escola. E ela própria resolvia o problema captando recursos em sua comunidade e comprando os produtos que lhe faltavam. O que sugere que a escola já tinha esta prática de escolha de qualidade e quantidade de material escolar, mas não percebe isto como uma prática de sua autonomia institucional.

Na trajetória da pesquisa, foi possível analisar o comportamento da escola na definição de suas prioridades financeiras e em relação aos seus processos contábeis, considerando que a instituição tem uma tradição na lida com dinheiro, advinda, sobretudo, da prática

<sup>2</sup> Exigência formal do Programa, conforme atesta o manual de implantação.



de arrecadação própria ou mesmo da gestão financeira a partir da transferência de recursos do poder público.

A cultura da Escola dos Pinheiros sempre empurrou-a na direção de decisões ágeis em relação às questões financeiras, o que certamente lhe facilitou no processo de aprendizado da metodologia imposta pela reforma financeira. Quer dizer, não é porque o PDRF foi implantado na Rede de Ensino de Curitiba que a Escola dos Pinheiros aprendeu a lidar com dinheiro. Contudo não há dúvidas de que o *“discurso competente”* (Chauí, 1997) pelo qual se expressa as determinações do programa tem um impacto muito grande na construção das opiniões mais imediatas das pessoas da Escola dos Pinheiros. Vale dizer, a tese de que a escola agora, e somente agora com o advento do PDRF, tem autonomia para definir os seus rumos é uma tese da autonomia decretada, como afirma Barroso (1996), pelo discurso competente dos reformadores.

Não há reinvenção da gestão financeira pelo PDRF, pelo menos é o que se pode depreender analisando os dados colhidos na Escola dos Pinheiros. Há sim um forte discurso de mudança no financiamento, pois na prática o que mudou foi o aporte de recursos.

A implantação do PDRF, quando cotejada ao comportamento da escola nos processos de gestão e tomada de decisões, produziu alguns impactos, mas que não alteraram significativamente a tradição financeira e as formas que a Escola dos Pinheiros adota para solucionar os seus problemas nessa área.

A resolução dos problemas financeiros, pela escola, institucionalmente, e

pelos sujeitos que nela atuam, politicamente, está relacionada com: a) a cultura e a tradição da escola na gestão do dinheiro público; b) a distribuição do poder interno na escola e; c) o grau de importância que a escola remete à *autonomia decretada* (Barroso, 1996) pelos programas de transferência de recursos financeiros, o PDRF, em especial.

A cultura de gestão financeira e contábil da Escola dos Pinheiros, descrita com base nos dados coletados, não pode ser desmerecida quando está sendo proposta uma análise sobre a gestão financeira em uma instituição de ensino. A cultura edificada pela escola no correr do tempo na lida com o dinheiro, tornaram-na competente o suficiente para conseguir se adaptar às determinações de todos os programas de transferência de recursos financeiros, não apenas ao PDRF<sup>3</sup>.

É essa mesma cultura que dá lastro suficiente para a escola conseguir se movimentar na resolução dos problemas financeiros. Com o advento do PDRF, a escola tinha de ter agilidade para investir os recursos próprios em outras rubricas, atendendo áreas descobertas pelo programa. Certamente, essa necessidade de mudança não trouxe maiores consequências à escola, porque ela já possuía uma experiência sólida nas questões de financiamento construída ao longo do tempo.

*Quer dizer, não é porque o PDRF foi implantado na Rede de Ensino de Curitiba que a Escola dos Pinheiros aprendeu a lidar com dinheiro.*

Relacionado com esse aspecto, a distribuição do poder interno da escola, algo que pode ser entendido como a sua

<sup>3</sup> Em 1995, o Ministério da Educação criou um programa de transferência de recursos financeiros para as escolas públicas do Ensino Fundamental, com verbas do FNDE. Este programa ficou conhecido como PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, e é com base nele que o PDRF foi constituído dois anos depois.

Cultura Política, influencia intensamente a resolução dos problemas financeiros. É verdade que o controle sobre as finanças, em qualquer instituição ou organização, representa poder. Na escola não é diferente: o controle sobre a APPF e sobre a tesouraria da APPF especialmente, representa poder realizar as coisas do jeito e ao tempo que se desejar.

Mas não é apenas o controle sobre a APPF que é decisivo na questão da distribuição do poder. O poder não é localizado em uma pessoa ou em um cargo, mas sim nas relações promovidas pelas pessoas e pelos cargos por elas ocupados (Santos Guerra, 2000). A hegemonia exercida pela direção do estabelecimento juntamente com o agrupamento de professoras domina os rumos a serem seguidos pela escola e ofuscam o surgimento de outras lideranças nos demais segmentos. Este controle se estende do financiamento ao campo pedagógico, passando pelas questões administrativas e institucionais.

Contudo, parece que a escola não percebe a presença de várias dessas relações políticas e da natureza da sua própria cultura. A Escola dos Pinheiros não se reconhece como uma instituição que tem conquistado – historicamente – sua autonomia pedagógica, política e financeira. Ela avalia que fazer parte da Rede

A histórica construção da sua autonomia tem se dado justamente no convívio e no confronto com o meio e com as outras instituições.

É esse convívio e confronto que, produzindo as condições para o desenvolvimento da sua autonomia, levam à conclusão de que a escola não é tão receptiva ou tão refratária às determinações da política educacional conforme poder-se-ia supor inicialmente. A cultura própria da escola produz uma mescla de elementos que em determinadas ocasiões são receptivos, em outras são contrários e em outras ainda são até mesmo alheios às exigências oficiais e, em muitos momentos ainda, são um amálgama disto tudo, recebendo indistintamente, incorporando e transformando, ou mesmo recusando partes dos escopos estabelecidos na reforma educacional.

Pelas razões apresentadas em todo o trabalho e enfatizadas nessas conclusões, é possível afirmar que o PDRF não inaugurou nenhum novo processo de desenvolvimento da autonomia financeira da escola, nem mesmo de atendimento às necessidades da comunidade escolar, já que a construção histórica da gestão financeira da escola, isto é, a sua tradição nesta área não tem sido alterada com o advento do programa de transferência de recursos financeiros, mesmo com o

significativo incremento de dinheiro público nas contas da escola.

Assim, todo esse “discurso competente” (Chauí, 1997) que sustenta a apresentação e

a efetivação do PDRF, que rejeita as formas tradicionais da escola na resolução dos seus problemas financeiros, está mais dedicado a apresentar uma gestão inovadora, que na prática – tomando por base os dados da Escola – muito pouco modifica.

E, finalmente, todo esse conjunto de elementos descritos e analisados, a par-

*O PDRF não inaugurou nenhum novo processo de desenvolvimento da autonomia financeira da escola, nem mesmo de atendimento às necessidades da comunidade escolar...*

Municipal de Ensino representa – per si – não ser autônoma e que, apenas com o surgimento de programas como o PDRF, essa realidade estaria mudando. Ora, a autonomia, na condição de uma forma de poder, ocorre sempre nas relações, sendo impossível para a escola ser autônoma independentemente do meio e das demais instituições que a cercam.

tir da realidade da Escola dos Pinheiros, mesmo não podendo ser generalizado linearmente para as outras escolas e outras situações, nem mesmo da própria Rede Municipal de Ensino de

Curitiba, permite-nos perceber que essa situação expressa um lado importante da realidade escolar face às reformas educacionais, que merece, cada vez mais, ser investigada.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMINO, João. *A idade do presente: tempo, autonomia e representação na política*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1985.
- AMARO, Rogério Roque. Descentralização e desenvolvimento em Portugal: algumas perspectivas, tendo especialmente em conta a questão da educação. In BARROSO, João e PINHAL, João (org.). *A administração da educação: os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri. 1996.
- APPLE, Michael W., BEANE, James (org.). *Escolas Democráticas*. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez. 1997.
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, João (org.) *O estudo da escola*. Porto: Porto. 1996.
- CANDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In PEREIRA, Luís, FORACCHI, Marialice Mencarini (org.). *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação*. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1966.
- CARNOY, Martin & CASTRO, Cláudio M. Como andam as reformas educacionais na América Latina. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- CASASSUS, Juan. *Tarefas da educação*. Tradução: Oscar Calavia Sáez. Campinas: Autores Associados. 1995.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 7ª edição. São Paulo: Cortez. 1997.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial. 1997.
- NÓVOA, Antonio (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1998.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. *La escuela que aprende*. Madrid: Morata. 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2ª edição. São Paulo: Cortez. 2000.
- TEIXEIRA, Lúcia Helena G. *Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas: um estudo da rede estadual de Minas Gerais*. Tese de doutorado em Educação. UNICAMP. 1998.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. Tradução livre de Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde (para fins de estudo). In: Asociación de Historia Contemporánea. Congreso (3º, 1996. Valladolid) *Culturas y civilizaciones / III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea – Valladolid*: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid, 1998. p. 167-183.
- . El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade e Educação*. Ano V, No. 7, 1º Semestre de 2000. pp. 93 a 110.



.....

Nos últimos anos os educadores sentiram o rápido desenvolvimento das redes de computadores, o dramático aumento do poder dos computadores pessoais e os grandes avanços tecnológicos na possibilidade de armazenamento de informação. A Internet, a maior e mais poderosa rede de computadores mundial, fez com que professores, educadores e alunos repensassem sobre qual será a melhor forma de ensinar e aprender, podendo esta libertar alunos e professores das tradicionais salas de aulas e dos tradicionais horários. Este trabalho trata exatamente disto, ou seja, das alterações pelas quais as aulas tradicionais devam passar com o advento da Internet.

Palavras-chave: Aprendizagem cooperativa, magistrocentrismo, difusão de conhecimentos.

*Over the last few years educators have felt the rapid development of computer networks, the dramatic rise in the power of personal computers and the great technological advances regarding the possibility of stocking information material. The Internet, the largest and most powerful network of computers in the world forces professors, educators and students rethink on how to teach and learn, so liberating students and teachers from traditional classrooms and work schedules. This work deals exactly with this, that is, liberation of teachers of traditional classrooms and timetables are to pass through with the advent of the Internet.*

*Keywords: Cooperative learning, Teacher Centering, Diffusion of Knowledge*

# Os Novos Rumos das Aulas Tradicionais após o Advento da Internet Apresentando Algumas Discussões

Elza Marisa :  
Paiva de :  
Figueiredo Chagas :

Mestre em Matemática :  
Aplicada e Computacional :  
pela UFROS. Graduada em :  
Ciência da Computação e em :  
Matemática Licenciatura :  
Plena pela UPF. Professora e :  
coordenadora do estágio do :  
curso de Sistemas de :  
Informação da UNIPAC - :  
Campus de Bom Despacho / :  
MG, Professora do curso de :  
Ciência da Computação da :  
FACIC - Formiga / MG. :  
quissala@bol.com.br ou :  
elza@facic.fuom.br :

## 1. Introdução

É indiscutível que o desenvolvimento da tecnologia tem sido responsável por inúmeras transformações em nossa sociedade, entre elas o surgimento de uma nova linguagem que inclui o uso de recursos tecnológicos de forma a disponibilizar dados e informações independentes da relação tempo-espço. Fala-se aqui da Era da Informação, da revolução pela qual nossa sociedade está inserida.

Com o advento da informática, a educação passa a tomar novos rumos, principalmente quando tentamos utilizar os computadores e a Internet como ferramenta de apoio em aulas tradicionais, nas quais o professor controla as informações e os alunos executam ordens.

Estes novos rumos devem-se ao fato de que a Internet está trazendo inúmeras possibilidades de pesquisa para professores e alunos, dentro e fora da sala de aula. Basta digitarmos palavras nos diversos serviços de busca oferecidos pela rede mundial que diversos endereços de *sites* aparecerão em questão de segundos. O próximo passo agora é clicar e navegar pelos mares cibernéticos da informação.

A aprendizagem agora intermediada pelo uso do computador tem gerado uma profunda mudança no

processo de produção do conhecimento. Se antes as únicas vias eram a sala de aula, o professor e os livros didáticos, hoje este conceito se amplia e ao aluno é permitido “navegar” por diferentes espaços de formação e informação.

Neste sentido, a Internet passa a ser um novo espaço de comunicação uma vez que permite a troca instantânea de informações e o acesso rápido a assuntos de interesse de uma comunidade em geral (Kerka, 1996; Ellsworth, 1997; Scarce, 1997; Rosen, 1997; Akers, 1997, Janssen, 1997).

Ellsworth (1997) observa que se vive

*A Internet, em especial a “World Wide Web”, torna-se um recurso valioso que é necessário aproveitar, tendo especial importância nos projetos de aprendizagem colaborativa.*

numa sociedade baseada na informação, exigindo-se a capacidade de aquisição de informação e análise dessa mesma informação. Desta forma, o mundo contemporâneo exige que o indivíduo seja capaz de pensamento crítico e capaz de solucionar problemas.

A Internet, em especial a *World Wide Web*, torna-se um recurso valioso que é necessário aproveitar, tendo especial importância nos projetos de aprendizagem colaborativa. Gokhale (1995) considera que a aprendizagem colaborativa dá aos alunos a oportunidade de entrar em discussão com os outros; além disso, o aluno torna-se responsável pela própria aprendizagem como agente crítico de sua própria história. Assim, é pertinente considerar esta nova ferramenta como um precioso auxílio na aprendizagem.

Tal facilidade é sem sombra de dúvidas deslumbrante, impossível de ser imaginada há bem pouco tempo. Entretanto, isso traz grandes vantagens e também alguns problemas. Assim, nasce este trabalho, cujo principal objetivo é discutir alguns aspectos relacionados

à educação tradicional frente a esta revolução que estamos vivendo: a revolução da informação cibernética.

## *2. Os Novos Rumos das Aulas Tradicionais*

### *O Conceito do Termo Tradicional*

A palavra “tradicional” vem do latim *tradere* que significa entregar, passar para outro, transmitir. Quando aplicada à educação, a palavra tradicional pode ter três significados. Se se refere ao processo, significa transmissão

transmissão do conhecimento, podendo falar-se de transmissão ativa, em oposição à construção do saber pelo aluno. Se se refere ao conteúdo, designa a utilização da tradição constituída em oposição ao recurso aos materiais do mundo moderno. Se se refere à origem, designa o recurso a métodos que são antigos, em oposição aos que procedem da inovação. Estes três sentidos podem combinar-se de vários modos, podendo considerar-se uma determinada atuação metodológica de tradicional se se relacionar pelo menos com um destes três pontos de vista.

### *O Ensino Tradicional*

O que se chama ensino tradicional vem de inúmeras vertentes. Nas escolas laicas, o que predomina é uma tradição conteudista centrada no professor, que é o único transmissor da cultura. Aqui, o mestre é um expositor, pois é ele quem passa informações sobre o conhecimento, nos diferentes campos da atividade humana. Ao aluno, cabe apenas assimilar os conhecimentos que lhe é transmitido.



Através de aulas tradicionais, o professor, tido como especialista, repassa a matéria de determinada disciplina aos seus alunos e, logo após, avalia a quantidade de informação absorvida pelo aluno por meio de testes. O professor tradicional busca respostas tais quais foram apresentadas por ele em sala de aula.

A memorização é privilegiada no sentido que permite ao aluno “devolver”, quando solicitado, as informações transmitidas. Quanto mais precisa e fiel for essa “devolução” melhor, pois ela é um indicador da eficiência do ensino. Nesse panorama, a escola tradicional enfatiza o ensino e não o aprender. Isto se vê claramente em provas aplicadas pelo governo (Provões) e os exames de vestibulares espalhados pelo Brasil.

O aluno, normalmente, é avaliado pela quantidade de informações que conseguiu “reter”.

Nota-se que aqui não quase espaço para criatividade, no que tange ao aspecto do conteúdo cognitivo-disciplinar. O aspecto mais relevante neste contexto é o decorar e responder somente o que foi ensinado.

Para a escola que trabalha sob um prisma tradicionalista, o bom aluno é aquele que tira boas notas. Além disso, ele deve ser submisso a metodologia aplicada pelo sistema escolar.

Os métodos tradicionais (ensino ditado) são considerados eficientes e eficazes, no seu contexto próprio de utilização. Os professores podem cobrir uma vasta gama de informação (fatos, conceitos, acontecimentos, assuntos) em algumas semanas apenas. Quando termina uma unidade de estudo, os professores saberão se os alunos aprenderam alguma coisa. Uma vez que os alunos resolveram folhas de exercícios e testes, os professores podem estar confiantes que ensinaram de forma eficaz.

Atualmente encontramos duas vertentes de pedagogos que criticam e elogiam o ensino tradicional. Os pedagogos que criticam afirmam que no ensino tradicional, a falta de reflexão sobre o que é ministrado conduz a uma simples memorização.

Para os que apoiam tal metodologia afirmam que mesmo as escolas que já foram construtivistas voltam a tradição conteudista. Para estes pedagogos, não há como formar um aluno crítico e questionador sem uma forte base sólida de informações.

## *A Transmissão dos Conhecimentos*

O processo de transmissão assenta em dois pressupostos, que parecem bem evidentes: o primeiro é o de que se pode a partir do exterior, exercer sobre alguém uma modelação da sua inteligência ou do seu saber; o segundo que tem como possível a transmissão do saber daquele que sabe para aquele que o ignora. Ao projeto de transmissão estão ligadas expectativas que dizem respeito à precisão, à rapidez e à facilidade.

No ensino tradicional, o professor é aquele que possui saberes precisos, enraizados num longo trabalho de pensamento humano, a que o aluno, por investigação pessoal, não chegaria sem

*A escola tradicional enfatiza o ensino e não o aprender.*

erros. Este argumento pode ser considerado como um dogma, mas não certamente para a ciência, cuja essência consiste em colocar-se sempre em questão.

Pela transmissão oral de informações pretende-se ganhar tempo. O professor pode resumir em alguns minutos o conteúdo de um livro extenso, poupando

aos alunos demorados e cansativos esforços de pesquisa pessoal. Aqui, a transferência do saber é feito daquela que sabe para aquele que ignora. Em outras palavras, o aluno relaciona-se com o conhecimento através do professor, dando-se a transmissão num sentido único, podendo a comunicação ser nos dois sentidos.

Para estimular o estudo, os professores do ensino tradicional estabelecem muitas vezes desafios ou provas (mensais ou semanais) para verificar se o conteúdo foi ou não assimilado.

### *Magistrocentrismo*

Na Educação tradicional o mestre detêm a exclusividade das iniciativas. A ele é conferida a função magistral, ou seja, o direito e o dever daquele que tudo sabe e tudo pode para educar e instruir aquele que nada sabe e nada pode. A educação e a instrução são tarefas do ser adulto, comunicar à criança em virtude de uma diferença de potencial cuja intensidade é regulada apenas pelo adulto. Este fenômeno é conhecido como magistercentrismo.

Neste ambiente da Escola Tradicional, o aluno é visto como uma tábua rasa que o professor tem de cavacar e aplainar, como um livro em branco cujas páginas de ouro encherá de memórias e definições abstratas, como um botão de rosa que há de abrir com o talento das suas mãos, como uma cera maleável em que há de modelar o homem à sua imagem e semelhança, como um saco vazio que há de encher-se.

### *O Processo de Avaliação*

O processo de memorização, amplamente utilizado pelo ensino tradicional, não desenvolve compreensão, análise, síntese, construção do conhecimento, transferência de conhecimento e nem um bom desempenho em alguma atividade. Sendo assim, um processo educacional que privilegia quase que exclusivamente o “decorar a matéria” não pode estimular o pensa-

mento crítico. Quando a verificação do saber se resume em repetir as informações ouvidas ou lidas estamos educando para a ausência de crítica (acriticidade). Estamos deseducando, pois o ser humano é naturalmente crítico, basta lembrar-mos das perguntas mais ingênuas das crianças que em todas as situações querem saber os “porques”. Mas, quando entram na escola aprendem a não questionar mas, a obedecer.

A avaliação tradicional realizada através de prova mostra muitas vezes que os alunos apenas usam os níveis mais baixos de operações de processamento cognitivo ao realizarem trabalho elementar tal como leitura, revisão e memorização. Em consequência, o conhecimento do conteúdo por parte destes alunos pode ser meramente pontual, efêmero e superficial. Os alunos podem não podem aplicar o que aprenderam e não são estimulados a estudar autonomamente ou a ir para além da informação fornecida.

### *Críticas ao Modelo*

Sabemos hoje, pela psicologia, que o papel do sujeito não é de pura passividade, mas de construção ativa: o processo de transmissão só pode transmitir o significante; o significado está sempre a reconstruir-se.

Uma crítica que freqüentemente é feita ao método tradicional é precisamente ser mais lógico que psicológico. Este método consagra mais o gênio do mestre do que auxilia o aluno a desabrochar, a preparar-se para um futuro melhor. O aluno aqui não é visto como um ser que possui suas particularidades e sua história, como uma imagem de perfeição que recebe e guarda os conteúdos repassados.

Na Educação Tradicional sobressai sempre a idéia de um mestre onipotente e onisciente e um aluno frágil, quase uma matéria bruta, que é necessário modelar e equipar do exterior para que possa vir a estar prepa-

rado para enfrentar a vida futura, ainda distante.

Além disso, ele enfatiza o consumo, a competição agressiva, o sucesso e a especialização extrema, a aquisição e a posse de uma fortuna em detrimento a simplicidade voluntária, a cooperação, os valores humanos, a formação geral precedendo a especialização, o dinheiro visto como um meio ao serviço de valores fundamentais e não como fim em si mesmo.

### 3. Algumas Considerações Iniciais sobre a Internet

A rede global de informação, mais conhecida por Internet, alterou a forma de comunicar e aceder à informação. A Internet assume-se como um novo lugar de lazer, de divertimento, de comércio e serviços, de educação, de investigação, de informação, de comunicação, etc. A Internet vai, cada vez mais, abrangendo as mais diversas áreas da nossa sociedade: política, economia, publicidade, comunicação social, investigação, etc.

A Internet tem atingido cada vez mais o sistema educacional e as escolas. As redes são utilizadas no processo pedagógico para romper os muros da escola uma vez que professores e alunos têm a possibilidade de conhecer novas realidades, diferentes culturas. Com isso, desenvolvem a aprendizagem colaborativa através do intercâmbio de informações.

Estar ligado a esta rede global significa ter acesso a um novo mundo, possibilitando-nos aceder a bibliotecas, livrarias, universidades, grupos de investigação, professores, etc., dos mais variados cantos do mundo.

*“As bases de dados, listas bibliográficas, catálogos (e catálogos de catálogos) acessíveis a partir de qualquer parte do globo proliferam na Internet. Para saber o que consta do catálogo eletrónico da Biblioteca do Instituto Uni-*

*versitário Europeu ou da Biblioteca Nacional Portuguesa, é absolutamente desnecessário ir a Florença ou ao Campo Grande. Podemos ligar de casa e, pelo preço de uma chamada telefónica local, pesquisar e arquivar os resultados”.* (Magalhães, 1995, p. 15)

A Internet é o nome reduzido significa *Internetwork system* (sistema de

*A rede global de informação, mais conhecida por Internet, alterou a forma de comunicar e aceder à informação.*

interconexão de rede de comunicação). É considerada a rede das redes de comunicação, uma vez que é constituída por um conjunto de redes de computadores interligados pelo mundo inteiro, que têm em comum um conjunto de protocolos e serviços, de forma que os usuários a ela conectados podem usufruir de serviços de informação e comunicação de alcance mundial.

Com qualquer computador pessoal, um *modem*, uma linha telefónica, e um programa de navegação na Internet (*browser*) tem-se os requisitos necessários para poder aceder a este novo mundo. No mercado nacional existem diversas empresas dedicadas a esta área de telecomunicações, oferecendo a grande maioria delas a possibilidade de aceder à Internet com o preço de chamada telefónica local, na grande parte do território nacional.

A Internet pode permitir a comunicação e o compartilhamento de recursos e dados com pessoas em sua rua ou ao redor do mundo. Uma das maiores vantagens da Internet é que ela é uma ferramenta que fornece acesso a uma enorme quantidade de informações que estão disponíveis em todo o mundo.

Nas palavras de FERREIRA (1994):  
*“a Internet - maior rede de computadores do mundo - é frequentemente descrita como a rede das redes, pois abrange todas as espécies de redes possíveis, tornando-se a verdadeira rede global, contando com mais de 13.170 redes regionais, nacionais e internacionais.”*(p. 261)



Internet se refere ao sistema de informação global que:

- é logicamente ligado por um endereço único global baseado no *Internet Protocol* (IP) ou suas subseqüentes extensões;
- é capaz de suportar comunicações usando o *Transmission Control Protocol/Internet Protocol* (TCP/IP) ou suas subseqüentes extensões e/ou outros protocolos compatíveis ao IP; e

*A Internet pode permitir a comunicação e o compartilhamento de recursos e dados com pessoas em sua rua ou ao redor do mundo.*

- provê, usa ou torna acessível, tanto publicamente como privadamente, serviços de mais alto nível produzidos na infra-estrutura descrita.

A Internet é organizada na forma de uma malha. Para acessar qualquer site, mesmo que este site esteja hospedado em um computador no Japão, por exemplo, não é necessário fazer um interurbano internacional. Basta conectar-se a um local computador ligado à Internet. Esse computador local está conectado a uma máquina em outro estado (ou país) e assim por diante, traçando uma rota até chegar ao destino. São máquinas de alta capacidade, com grande poder de processamento e conexões velozes, conhecidas como servidores, controladas por universidades, empresas e órgãos do governo.

## *O Surgimento da Internet no Mundo e sua Chegada no Brasil*

Leonard Kleinrock, do MIT, publicou o primeiro trabalho sobre a teoria de trocas de pacotes em julho de 1961 e o primeiro livro sobre o assunto em 1964. Kleinrock convenceu Roberts da possibilidade teórica das comunicações usando pacotes ao invés de circuitos, o que representou um grande passo para tornar possíveis as redes de computado-

res. O outro grande passo foi fazer os computadores se conversarem. Em 1965, Roberts e Thomas Merrill conectaram um computador TX-2 em Massachussets com um Q-32 na Califórnia com uma linha discada de baixa velocidade, criando assim o primeiro computador de rede do mundo. O resultado deste experimento foi a comprovação de que computadores poderiam trabalhar bem juntos, rodando programas e recuperando dados quando necessário em máquinas remotas, mas que o circuito do sistema telefônico era total-

mente inadequado para o intento. Foi confirmada assim a convicção de Kleinrock sobre a necessidade de trocas de pacotes.

Em 1969, a Arpa (*Advanced Research and Projects Agency*) iniciou a conexão de computadores dos seus departamentos de pesquisa entre quatro localidades (universidades da Califórnia, de Los Angeles e Santa Bárbara, Universidade de Utah e Instituto de pesquisa de Stanford).

Dez anos mais tarde, a Arpa iniciou a integração das redes de computadores dos outros centros de pesquisa. Nesta época, na Universidade da Califórnia foi realizada a implantação dos protocolos TCP/IP no sistema operacional Unix. Isto possibilitou a integração de várias universidades a rede Arpa – a ArpaNet.

Entretanto, o nome Internet veio somente em 1985 com a interligação dos supercomputadores da entidade americana NSF (*National Science Foundation*). Isto resultou na rede conhecida como NSFNET.

Em 1990, o *backbone* Arpanet foi desativado, criando-se em seu lugar o *backbone* DRI (*Defense Research Internet*). Um ano mais tarde, a ANS (*Advance Network and Service*) desenvolveu um novo *backbone* oficial da rede.

Internet foi baseada na idéia de que haveria múltiplas redes independentes de desenho arbitrário, começando com a ARPANET como rede pioneira de trocas de pacotes mas logo incluindo redes de satélites, de rádio, etc.

A Internet como conhecemos hoje incorpora uma idéia chave: rede de arquitetura aberta. Nesta abordagem, a opção pela tecnologia de qualquer rede individual não é ditada por nenhuma arquitetura de rede particular e sim escolhida livremente pelo provedor, que a torna capaz de entrar em rede com outras redes pela “Arquitetura de *Internetworking*”. Até aquele período, havia apenas um método para agregar redes: a tradicional troca de circuitos onde redes se interconectavam no nível do circuito, passando bits individuais em base síncrona por um circuito ponta a ponta entre duas localidades.

Condições específicas de interconexão entre redes era outra possibilidade. Enquanto havia outras formas limitadas de interconectar redes, todas requeriam que uma fosse componente da outra, ao invés de agirem como companheiras no oferecimento do serviço ponta a ponta. Numa rede de arquitetura aberta, as redes individuais podem ser separadamente desenhadas e desenvolvidas e cada uma pode ter sua interface própria que pode ser oferecida a usuários e outros provedores.

Cada rede pode ser desenhada de acordo com o ambiente e os requerimentos dos seus usuários. Não há restrições em relação aos tipos de redes que podem ser incluídas numa área geográfica, apesar de algumas considerações pragmáticas ditarem o que é razoável oferecer.

Do outro lado do oceano, a Europa também desenvolveu o seu *backbone*, – o Ebone – interligando alguns países da Europa à Internet.

Até 1993, a Internet era considerada apenas uma instituição de natureza apenas acadêmica. Após este período, ela passou a ser explorada comercialmente.

No Brasil, a Internet chegou em 1988 por iniciativa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e do Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Um ano depois, é criada pelo Ministério de Ciência e Tecnologia a Rede Nacional de Pesquisa (RNP), uma instituição com objetivos de iniciar e coordenar o oferecimento de serviços de acesso à Internet no Brasil.

Foi então criado o primeiro *backbone* brasileiro, interligando onze estados em suas capitais. Mais tarde, essa ligação foi ampliada através da criação de novos *backbones* regionais.

A partir de 1994, a Internet passa a ser explorada comercialmente pela Embratel. Inicialmente, o acesso à Internet era feito através de linhas discadas, e posteriormente, em 1995, por acessos dedicados via Rempac ou linhas E1.

## Serviços Oferecidos pela Internet

O número de serviços que podem estar disponíveis na Internet é ilimitado,

*No Brasil, a Internet chegou em 1988 por iniciativa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e do Laboratório Nacional de Computação Científica da Universidade Federal do Rio de Janeiro.*

dada a transparência que o protocolo TCP/IP fornece a essa rede. Os servidores Internet podem oferecer vários serviços devido a facilidade com que se pode desenvolver novas aplicações e serviços. Copiar arquivos, enviar mensagens para outros usuários, partici-

par de grupos de discussão e visitar serviços de informação são os principais.

### *World Wide Web*

O principal serviço da Internet é a *World Wide Web* (WWW ou Web), ou seja, serviço de acesso a informação por hipertexto. Ele foi desenvolvido em Genebra pelo Laboratório de Pesquisas Nucleares (CERN) no ano de 1989.

Na verdade, a Web é um sistema de busca e obtenção de informações no qual os caminhos de navegação não são baseados nos títulos dos documentos e sim embutidos nesses documentos, mecanismos conhecidos como navegação por hipertexto. É através deles que o internauta consegue ler jornais eletrônicos, fazer compras em *shoppings* virtuais e consultar bancos de dados.

A composição destes documentos é estruturada na linguagem HTML (*HyperText Markup Language*), baseada em diretivas em formato ASCII, que permitem definir o formato do documento e as ligações com outros documentos – os chamados *hyperlinks*

Um documento HTML ou uma outra informação é localizada na Web através de um identificador – *Universal Resource Location* (URL) – que identifica o tipo de servidor a ser acessado, o endereço

res WWW podem interagir com qualquer programa ou serviço disponível, utilizando programas ou sistemas conhecidos como *gateways* para WWW. O *gateway* mais conhecido é aquele que permite a interação dos usuários com programas que solicitam o preenchimento de formulários.

Alguns servidores WWW oferecem, ainda mecanismos de busca automática de informação na Internet, partindo de palavras-chave a guias de servidores e informações WWW agrupadas por assunto.

### Correio eletrônico

#### *(e-mail)*

Com o correio eletrônico, pode-se enviar mensagens para qualquer usuário da rede. São os serviços de maior alcance da Internet, pois permitem a troca de mensagens tanto com usuários de outras redes de serviços como com usuários de redes corporativas não totalmente interligadas à Internet.

O funcionamento do correio eletrônico é baseado no paradigma *store-and-forward* entre os servidores de *e-mail*, em que os usuários envolvidos na transferência de uma mensagem não interagem diretamente entre si, e sim com programas servidores encarregados de executar e gerenciar essa transferência.

Para a Internet, a mensagem de correio eletrônico é um fluxo de pacotes, cada um com o endereço do destinatário. No processo, conhecido como chaveamento de pacotes, a Internet envia

os pacotes pelo melhor caminho entre o computador e o endereço de destino.

Como ferramenta educacional, o correio eletrônico é utilizado para a troca de mensagens pessoais entre alunos, professores e escolas sobre os assuntos mais variados.

*Como ferramenta educacional, o correio eletrônico é utilizado para a troca de mensagens pessoais entre alunos, professores e escolas sobre os assuntos mais variados.*

do equipamento onde a informação reside e a sua localização neste equipamento.

Além de serviços de navegação, os servidores Web podem comunicar-se com quaisquer outros serviços disponíveis em equipamentos da Internet. Os servido-



## Listas de Discussão

As listas de discussão são uma aplicação de correio eletrônico muito usada para troca de informações entre pequenos grupos. Logo depois que a Internet foi criada, os cientistas que a usavam desenvolveram um programa que aceitava “assinaturas” dos interessados em determinado tema e enviava as mensagens de todos para todos. É um recurso simples e eficiente, muito usado até hoje.

Uma lista de discussão é um banco de dados de pessoas ou endereços na Internet onde são discutidos algum assunto em particular. Quando uma mensagem é enviada para uma lista de endereços, esta é automaticamente repassada para todos aqueles que fazem parte do banco de dados.

## Grupos de Discussão

A Internet é uma grande comunidade virtual. Como toda comunidade, tem clubes que reúnem pessoas com interesses semelhantes. Na rede, esses clubes são chamados de grupos de discussão ou *newsgroups* e podem acontecer de duas formas.

Esses grupos de discussão funcionam como um quadro de avisos, onde o internauta deixa a sua mensagem e volta mais tarde para ver se alguém respondeu ou apareceu uma mensagem de seu interesse.

Existem os grupos da *Usenet*, que funcionam como quadros de avisos divididos por assunto, e os canais de *chat*, onde os usuários podem bater papos ao vivo em salas especiais para cada tópico.

## Transferência de Arquivos

Com o FTP (*File Transfere Protocol*) é possível copiar programas gratuitos de servidores da rede. A maioria destes

servidores está localizada em universidades e contém todos os tipos de software.

Muitos locais oferecem acesso do tipo “FTP anônimo”, o que significa que quem o acessa tem total liberdade para recuperar os arquivos que desejar

*Na Internet há grandes bancos de dados que possuem enormes coleções de imagens, livros, artigos, vídeos, canções, poesias etc, para que professores e alunos possam consultar e copiar..*

(*download*), não exigindo, para isso, uma senha especial de acesso. Quando o FTP é usado para acessar um determinado local, será apresentada uma hierarquia de arquivos e diretórios para pesquisa.

A Internet é uma excelente ferramenta para que alunos e professores possam ter acesso a *software* gratuito. Existem, ainda, locais (FTP) que mantêm bancos de dados educacionais com programas novos de domínio público e de *shareware* para todos os tipos de computadores. Pode-se encontrar uma variedade incrível de programas disponíveis na Internet, via FTP. Existem *softwares* gratuitos, *shareware* (o *shareware* pode ser testado gratuitamente e registrado mediante uma pequena taxa) e pagos que podem ser transportados de um computador para outro.

Há, também, grandes bancos de dados que possuem enormes coleções de imagens, livros, artigos, piadas, quadros digitalizados, vídeos, canções, poesias, etc., para que professores e alunos possam consultar e copiar.

## Telnet

O *Telnet* é um dos recursos mais impressionantes da Internet, pois permite a conexão do computador às localidades remotas de computação como se ele fosse um terminal naquela localidade. Isso explica como uma pessoa com um

computador pessoal normal, pode usar um *mainframe*, ou mesmo um super computador a partir da sala de estar ou de uma caverna.

O funcionamento do *Telnet* é muito simples. Quando se usa o *Telnet*, estabelece-se uma comunicação bi-direcional em tempo real com o hospedeiro remoto, assim, aquilo que se digitar na máquina será

idéias com inúmeras pessoas, em tempo real, em qualquer lugar do planeta. Pode ser considerado semelhante ao telefone, a diferença é que no IRC se escreve na tela e se fala com várias pessoas ao mesmo tempo.

Com o *Chat*, o internauta pode desenvolver diversas atividades. Tais atividades vão desde reuniões e encontros até entrevistas, troca de arquivos com textos e imagens ou aulas virtuais que podem acontecer com um professor digitando linhas de texto na tela, que são lidas

*Gates nos fala sobre as oportunidades e perspectivas da Internet, Ross and Bailey nos advertem que (...) existem também muitos perigos com que os administradores, professores e pais deveriam estar preocupados.*

enviado para o hospedeiro.

Pode-se usar o *Telnet*, para fins educacionais, conectando-se, por exemplo, com algum hospedeiro na Internet, e utilizá-lo para processar informações, fazer consultas, ou mesmo pesquisar diferentes assuntos.

### Teleconferência

A Teleconferência, também usada como recurso pedagógico na educação, poderá auxiliar alunos e professores em geral, pois oferece vantagens como a economia de dinheiro e de tempo. Assim, as descobertas científicas, por exemplo, podem ser compartilhadas rapidamente. A conferência pode ser feita com um especialista em tempo real, ou por um tempo determinado com fóruns de debates específicos.

Para BONK & APLEMAN & HAY (1996), as conferências dão aos alunos a chance de emitir múltiplas opiniões, de responder alternativamente, de representar os resultados de diversas formas, de debater idéias em fóruns interativos, de opções na participação e, claramente, a oportunidade para resolução de problemas e aprendizagem cognitiva. (p.10 e 11).

### Chat

Com o IRC (*Internet Relay Chat*), o internauta pode partilhar informações e

por alunos em outros locais. A ilustração do tema pode ser feita enviando, instantaneamente, arquivos com imagens e sons que são utilizadas pelos alunos. As dúvidas, que os estudantes possam ter, são esclarecidas em tempo real. Cada aluno, na aula virtual, pode abrir vários outros programas para auxiliá-lo tais como: editor de texto, editor de planilha, calculadora, dicionário e outros e, ao mesmo tempo, estar em contato com outros alunos e professores.

## 4. Usos da Internet na Educação Presencial

Bill Gates, o “patriarca de *Microsoft*”, coloca-nos, em seu livro “A Estrada do Futuro”, a importância das Redes no processo educacional. Para este autor, a utilização desta estrada permitirá a exploração interativa de estudantes e professores aumentando e disseminando as oportunidades educacionais e pessoais, inclusive daqueles estudantes que não puderam estudar nas melhores universidades e escolas.

Assim como Gates nos fala sobre as oportunidades e perspectivas da Internet, Ross and Bailey (1996) nos advertem que existem, sim, imensas oportunidades, porém existem também muitos perigos com que os administradores, diretores, professores e pais de-

veriam estar preocupados e debatendo, como, por exemplo, o livre acesso a *sites* com problemas étnicos ou pornográficos.

A Internet é um meio que poderá conduzir-nos a uma crescente homogeneização da cultura de forma geral e é, ainda, um canal de construção do conhecimento a partir da transformação das informações pelos alunos e professores.

As redes eletrônicas estão estabelecendo novas formas de comunicação e de interação onde a troca de idéias grupais, essencialmente interativa, não leva em consideração as distâncias físicas e temporais. Kovel-Jarboe (1996) declara que a Internet permite dar voz àqueles que estão isolados pela situação geográfica em que estão inseridos, ou que têm pouca representatividade no sistema educativo, podendo assim transmitir a todos as suas perspectivas e visões únicas do mundo.

A vantagem é que as redes trabalham com grande volume de armazenamento de dados e transportam grandes quantidades de informação em qualquer tempo e espaço e em diferentes formatos.

O grande número de informações oferecidas pela *Web* e os serviços disponibilizados pela Internet têm tornado os estudantes colaboradores em projetos dentro ou fora das escolas. O trabalho colaborativo é importante para o desenvolvimento de alunos uma vez que eles podem medir, coletar, avaliar, escrever, ler, publicar, simular, comparar, debater, examinar, investigar, organizar, dividir ou simplesmente relatar os dados de forma cooperativa com outros estudantes.

Para Akers (1997), os fóruns de discussão existentes na *Web* são um lugar de partilha de informação, tendo a grande vantagem de estarem organizados por unidades temáticas, sendo bastante fácil

selecionar cada uma delas. Com isso, os participantes interpretam e analisam as perspectivas dos outros, refletem sobre os seus próprios conhecimentos e leituras, apresentam os seus pontos de vista, e apresentam endereços da *Web* que confirmem as suas idéias. Rao (1997) afirma também que estes fóruns são excelentes recursos de aprendizagem, onde é possível a troca de opiniões, idéias e experiências.

Os professores estão sendo convocados para entrar neste novo processo de ensino e aprendizagem, nesta nova cultura educacional, onde os meios eletrônicos de comunicação são a base para o compartilhamento de idéias e ideais em projetos colaborativos.

A utilização pedagógica da Internet é um desafio que os professores e as escolas estarão enfrentando neste século, pois ela apresenta uma concepção socializadora da informação.

A aula-pesquisa consiste em mais uma opção de integração da Internet no ensino presencial. É definida como um “processo contínuo de informação, comunicação e pesquisa, onde vamos construindo o conhecimento com equilíbrio entre o individual e o grupal, entre o professor - coordenador, facilitador - e os alunos - participantes ativos.” (Moran, 1994). Esse mesmo autor sugere que temas fundamentais do curso devem ser trabalhados mais

*Os professores estão sendo convocados para entrar neste novo processo de ensino e aprendizagem, onde os meios eletrônicos de comunicação são a base para o compartilhamento de idéias e ideais em projetos colaborativos.*

coletivamente e os demais devem ser pesquisados individualmente ou em pequenos grupos.

Cabe ao professor nesse tipo de aula introduzir o assunto para o grupo e incentivar a troca constante de informações entre os alunos, e a comunicação dos resultados parciais da pesquisa fei-



ta por eles, além de coordenar a síntese das buscas realizadas e organizar os resultados da pesquisa junto com os alunos.

Para Andres (1995), antes de envolver seus alunos em atividades colaborativas, o professor deverá preparar a atividade a ser desenvolvida. Esta preparação consiste em três fases distintas:

– Fase I (pré-produção). Antes do trabalho *on-line*, os professores devem introduzir os temas para os alunos pesquisarem, utilizando as bibliotecas locais, em discussões em sala de aula, consultando outros professores ou pais. Os professores descrevem, ainda, cada tarefa necessária para seus estudantes que são divididos em pequenos grupos.

– Fase II. Durante o projeto colaborativo, a escola poderá iniciar o processo de apresentação com outras escolas. Durante esta fase, os alunos das escolas contatadas deverão descrever suas pesquisas e seus achados. Tais informações deverão ser disponibilizadas para consulta após o término da pesquisa.

– Fase III. Esta é talvez a fase mais importante, pois aqui os professores deverão relacionar o que foi aprendido por seus alunos. Os professores também devem relacionar os fatos que por ventura ficarão sem correlação. Por fim, aos alunos fica a tarefa de preparar uma lista de questões para futuros projetos.

A aprendizagem cooperativa da pesquisa em grupo, da troca de resultados aumenta a aprendizagem. Em alguns casos, há uma competição excessiva, monopólio de determinados alunos sobre o grupo. Mas, no conjunto, a cooperação prevalece.

Criar este ambiente de colaboração faz parte de uma educação que se preocupa com a construção de uma sociedade solidária. Uma educação comprometida com a formação de um aluno que saiba conviver, pois alimentamos e somos alimentados por outras vidas. Com

isto, busca-se romper com a competição desenfreada e o individualismo que levam o indivíduo a pensar somente no seu bem-estar, e busca-se através da compreensão do outro compreender melhor a nós mesmos.

Além de podermos efetuar pesquisas, a Internet nos auxilia no processo de comunicação, uma vez que oferece mecanismos de correio eletrônico, reuniões virtuais, *chats* de conversação, etc. Aqui, professores e alunos praticam formas de comunicação novas dentro da educação.

O uso pedagógico das redes promove o estudo em grupo com estudantes separados geograficamente, permitindo-lhes a discussão de temas de mesmo interesse.

Com o uso da Internet, o aluno tende a aumentar as conexões lingüísticas, geográficas e interpessoais. As lingüísticas, porque interage com inúmeros textos, imagens, narrativas, formas coloquiais, e formas elaboradas com textos sisudos e textos populares. As geográficas, porque se desloca continuamente em diferentes espaços, culturas, tempos e adquire uma visão mais ecológica sobre os problemas da cidade. As interpessoais, porque se comunica e conhece pessoas, independente da localização física, da idade.

Outra grande vantagem oferecida pela Internet ao aluno é o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, da pesquisa em grupo, da troca de resultados. A interação bem sucedida aumenta a aprendizagem. Em alguns casos há uma competição excessiva, monopólio de determinados alunos sobre o grupo. Mas, no conjunto, a cooperação prevalece.

A Internet também ajuda a desenvolver a intuição, uma vez que as informações vão sendo descobertas por acerto e erro. Neste sentido, é importante ressaltarmos que a rede mundial pode então ser considerada como uma ferramenta construtivista uma vez que ela oferece a flexibilidade mental e a adaptação a ritmos diferentes.

Neste tipo de ambiente cibernética, as conexões não são lineares, vão “*linkando-se*” por hipertextos, textos interconectados, mas ocultos, com inúmeras possibilidades diferentes de navegação. Eis aqui o fator flexibilidade, uma vez que a maior parte das seqüências são imprevisíveis, abertas. Quanto à adaptação, a o uso da Internet na educação permite que os alunos tenham adaptação a ritmos diferentes, pois a pesquisa ao seu grande banco de dados pode ser feita de forma individual, em que cada aluno vai ao seu próprio ritmo.

A aprendizagem de línguas, principalmente do inglês, é um dos principais motivos para o sucesso dos projetos. Os alunos enviam e recebem mensagens, muitas vezes em inglês, o que exige uma boa fluência na língua estrangeira. Com programas de comunicação na Internet em tempo real, a necessidade de domínio de línguas estrangeiras é mais percebida. Em programas de IRC, de audiofone (como o *Iphone*), de videoconferência os alunos escrevem ou falam ao vivo, com rapidez.

Enfim, realmente são muitas as vantagens oferecidas pelo uso da Internet. Podemos, entretanto, resumir tais vantagens numa única: o processo ensino aprendizagem pode acontecer de forma mais flexível e dinâmica no tempo e no espaço, permitindo a combinação entre aulas presenciais e virtuais como novas interações que o professor pode dispor de forma a auxiliá-lo durante todo o processo educativo.

A figura 1 apresenta, de forma bastante resumida, algumas questões sobre o que muda numa sala de aula tradicional com a chegada da Internet.

Dentre os principais fatores que influenciam para uma melhora nos processos de ensino e aprendizagem destacamos: maior número de pesquisa,

assim como um maior número de projetos e conseqüentemente um maior número de problemas resolvidos; melhor adaptação efetiva dos membros do grupo; maior intercomunicação entre os membros do grupo e os

*São muitas as vantagens oferecidas pelo uso da Internet. Podemos, entretanto, resumí-las numa única: o processo ensino aprendizagem pode acontecer de forma mais flexível e dinâmica no tempo e no espaço.*

demais interessados no assunto estudado; utilização de ambientes gerenciadores de comunidades virtuais.

O uso da Internet também oferece desvantagens. A primeira delas esta relacionada com o grande número de páginas que são inseridas diariamente na rede. Isto tende a facilitar a dispersão, pois muitos alunos se perdem no emaranhado de possibilidades de navegação, não procuram o que foi solicitado deixando-se arrastar para áreas de interesse pessoal. É fácil perder tempo com informações pouco significativas, ficando na periferia dos assuntos, sem aprofundá-los, sem integrá-los num paradigma consistente.

Destacamos também a impaciência de muitos alunos por mudar de um endereço para outro, levando-os a apro-

A SALA DE AULA ANTES E DEPOIS DA INTERNET		
	Na educação tradicional	Com a nova tecnologia
O professor	uma especialista	um facilitador
O aluno	um receptor passivo	um colaborador ativo
A ênfase educacional	memorização dos fatos	pensamentos ativos
A avaliação	do que foi retido	da interpretação
O método de ensino	repetição	interação
O acesso ao conhecimento	limitado ao conteúdo	sem limites

**Figura 1** - Comparação dos principais aspectos relacionados a educação tradicional e a educação com o auxílio da Internet.

Fontes: Marilene Santos Garcia e Iolanda Cortelazzo, pesquisadoras da Escola do Futuro da Universidade de São Paulo (USP).

fundar pouco as possibilidades que há em cada página encontrada. É difícil avaliar rapidamente o valor de cada página, porque há muita semelhança estética na sua apresentação, há muita cópia da forma e do conteúdo; copiam-se os mesmos sites, os mesmos gráficos, animações, links.

*A introdução da Internet na sala de aula demanda uma postura diferente do professor e dos alunos diante da prática pedagógica.*

## 5. O Novo Perfil do Educador: Perspectivas e Impasses

Sem dúvida nenhuma, a Internet já conquistou espaço junto a comunidade educacional, entretanto ainda encontramos ambientes escolares sem o preparo adequado dos professores para lidar com esta tecnologia que não é mais tão nova assim.

A introdução da Internet na sala de aula demanda uma postura diferente do professor e dos alunos diante da prática pedagógica. Não queremos aqui substituir o sistema de ensino existente, mas é imprescindível combinar as ferramentas tecnológicas e os métodos tradicionais de forma a melhorar a qualidade de ensino e da distribuição da informação.

De acordo com Lévy (1998), a função primordial do educador em um novo ambiente cognitivo, diferente da simples “difusão de conhecimentos”, deve ser a de incentivar o aluno a aprender e a pensar, atuando como uma espécie de

animador. Docentes e alunos aprendem ao mesmo tempo. Ambos têm a ensinar uns aos outros, e a realização desta função pressupõe, antes de mais nada, diálogo entre ambos.

Crianças e adolescentes apresentam um diferencial em relação a seus professores: como possuem um conhecimento

tácito<sup>1</sup> sobre linguagens digitais, boa parte dos alunos domina com maior facilidade o manuseio da máquina. Já os professores, muitas vezes, demonstram dificuldades diante

do equipamento. São ecologias cognitivas diferenciadas. Desde muito cedo, crianças e jovens foram (e continuam sendo) expostos a objetos tecnológicos não disponíveis a gerações anteriores. Aparici (1998) destaca:

*Os jovens são os que mais utilizam as novas tecnologias, mas esse uso tem, geralmente, um caráter mais lúdico do que reflexivo. Assim, é necessário que a escola ofereça elementos para que eles tenham acesso e possam expressar-se de maneira reflexiva, crítica e lúdica através das novas formas de comunicação: multimídia, realidade virtual, Internet, etc. (APARICI, 1998 b)*

As conseqüências desse estado de coisas na organização escolar indicam uma mudança de valores tradicionalmente estabelecidos, como a crença na figura do professor que detém o saber: no âmbito dos computadores é preciso aprender com os jovens.

Ramal (1996), destaca três características para esse novo professor:

- profissionais atualizados, contextualizados no debate sobre o pós-modernismo e suas implicações para a educação;
- usuários críticos da tecnologia, capazes de associar o computador às propostas ativas de aprendizagem e

<sup>1</sup> Polanyi, em meados do século XX, desenvolveu a teoria do conhecimento tácito que incorpora um saber irrefletido, caracterizado por regras ou padrões que permitem a realização de ações, incluindo aí os atos de linguagem, destacados por Wittgenstein como jogos ou interações interpessoais. Neste modo de conhecimento o indivíduo constrói modelos mentais, paradigmas, perspectivas, crenças e pontos de vistas constituídos de elementos cognitivos, ‘a semelhança de ferramentas capazes de possibilitar interpretações ou realizar a leitura das situações enfrentadas. (SVEIBY,1998 e TAKEUCHI & NONAKA,1998)



- atentos aos desafios político-sociais que estão envolvidos no contexto pedagógico de hoje.

Ensinar utilizando a Internet exige uma forte dose de atenção do professor, uma vez que ele deve ficar atento ao ritmo de cada aluno, às suas formas pessoais de navegação.

O papel principal do professor é o de acompanhar cada aluno, incentivá-lo a resolver problemas e não de impor idéias. O professor também deve complementar as informações, questionar, relacionar fatos com a matéria como um todo.

Com a escolha de um trabalho que associe o uso da Internet ao ato pedagógico, o professor passa a assumir uma nova função a de orientador da pesquisa e facilitador da aprendizagem. Acaba aqui aquele professor autoritário, único detentor do conhecimento cuja função única e exclusiva é repassar os conteúdos por ele assimilados aos alunos através de repetições e exercícios do tipo “siga o modelo”.

Entretanto, a participação dos professores também é desigual. Alguns se dedicam a dominar a Internet, a acompanhar e supervisionar os projetos. Outros, às vezes por estar sobrecarregados, acompanham à distância o que os alunos fazem, e vão ficando para trás no domínio das ferramentas da Internet. Também existem aqueles professores que, como o avestruz, enterram a cabeça e preferem ignorar a existência de mundo cibernético pelo simples fato de apresentarem dificuldades em se adaptarem à esta nova ferramenta de trabalho.

O importante é que o professor crie espaços e momentos pedagógicos nos quais os alunos tenham participação ativa e responsável no processo de pesquisa *online*, para que o uso da Internet não se limite a uma extensão do modelo de ensino tradicional no qual se utiliza uma tecnologia moderna.

Ensinar utilizando a Internet pressupõe uma atitude do professor diferente da convencional. O professor não é o “informador”, o que centraliza a informação. Ele é o coordenador do processo, o responsável na sala de aula por organizar as tarefas.

As mudanças trazidas pela tecnologia obrigam professores e escolas a mudarem os seus métodos, antes que se tornem usinas do obsoleto. Neste sentido é imprescindível que os professores transformem uma parte de suas aulas em processos contínuos de pesquisa e de comunicação. É importante também equilibrar o planejamento das aulas com aspectos criativos de forma a desenvolver nos alunos o espírito crítico, empreendedor e participativo.

## 7. Considerações Finais

O uso das redes eletrônicas, como uma nova forma de interação no processo educativo, amplia a ação de comunicação entre aluno e professor e o intercâmbio educacional e cultural e, assim, o ato de educar está atravessando fronteiras, removendo o isolamento das escolas, acelerando a autonomia de aprendizagem dos alunos em seus próprios ritmos, assim a educação está assumindo um caráter coletivo e um dever de todos.

*Ensinar utilizando a Internet exige uma forte dose de atenção do professor, uma vez que ele deve ficar atento ao ritmo de cada aluno, às suas formas pessoais de navegação.*

A utilização das redes leva-nos a crer em uma nova dimensão qualitativa para o ensino, através da qual se coloca o ato educativo voltado para uma visão mais internacionalizada e colaborativa.

Segundo Riel (1996), a rede faz o aluno viajar para outras localidades e comunidades e encoraja-o a participar de discussões com especialistas em uni-

versidades. Cada estudante tem grande importância no cenário da sala de aula, da escola e da sociedade. Pode-se afirmar inclusive que, o aluno tem no contexto social e no uso das tecnologias o papel de cidadão.

O uso das redes eletrônicas, está trazendo a prática pedagógica um ambiente atrativo onde o aluno é capaz, através da auto-aprendizagem e de seus professores, de tirar proveito na sua preparação para a vida e para o trabalho.

Acredita-se, portanto, que os ambientes de ensino tradicionais fiquem mais “ricos” com a utilização da Internet uma vez que os alunos não são mais agentes passivos da informação transmitida, mas agentes ativos uma vez que eles trazem discussões para dentro da sala de aula e levam as discussões feitas durante as aulas para a comunidade virtual.

Por outro lado, o professor deixa de monopolizar os debates uma vez que ele não é mais o detentor do conhecimento. Isto faz com que as aulas sejam muito mais participativas e mais motivadoras e prazerosas.

Conclui-se daí que ensinar na e com a Internet atinge resultados significativos quando está integrada em um contexto estrutural de mudança do ensino e aprendizagem, onde professores e alunos vivenciam processos de comunicação abertos, de participação interpessoal e grupal efetivos. Caso contrário, a Internet será uma tecnologia a mais, que reforçará as formas tradicionais de ensino. A Internet não modifica, sozinha, o processo de ensinar e aprender, mas depende dessa mudança da atitude básica pessoal diante da vida, do mundo, de si mesmo e do outro e das atitudes fundamentais das instituições escolares.

Finalmente ensinar com a Internet será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas do ensino. Caso contrário servirá somente como uma tinta, uma maquiagem, um paliativo ou uma jogada de *marketing* para dizer que o nosso ensino é moderno e cobrar preços mais caros nas já salgadas mensalidades. Ao professor cabe educar o aluno para que ele saiba compreender, sentir, comunicar e agir melhor, tornando-o ser social participativo e crítico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKERS, R. *Web discussion forums in teaching and learning*. URL: [http://sunsite.unc.edu/horizon/mono/CD/Technological\\_Tools/Akers.html](http://sunsite.unc.edu/horizon/mono/CD/Technological_Tools/Akers.html). 1997. (Acessado em 06/04/2003).
- ANDRES, M. Y. *Collaboration in the classroom and over the Internet*. Article originally published in *Electronic Learning* March. 1995.
- APARICI, Roberto. *Educação para os meios num mundo globalizado*. Trad. Elício Pontes (FE/UnB). Disponível no site da Cátedra de Educação à Distância/FAE/UFMG . URL: <http://www.eca.usp.br/departam/cca/cultext/conteudo.htm>. 1998a. (Acessado em 10/04/2003).
- . *Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías*. Disponível no site da Cátedra de Educação à Distância/FAE/UFMG. URL: [www.corporacionmultimedia.es/aulamagna/mitosraparici/mitos1.htm](http://www.corporacionmultimedia.es/aulamagna/mitosraparici/mitos1.htm). 1998b. (Acessado em 10/04/2003).
- ELLSWORTH, J. B. *Technology and change for the information age*. Technology for Today Campuses. URL: [http://sunsite.unc.edu/horizon/mono/CD/Change\\_Inovation/Ellsworth.html](http://sunsite.unc.edu/horizon/mono/CD/Change_Inovation/Ellsworth.html). 1997. (Acessado em 26/02/2003).
- FERREIRA, Sueli. M. S. P. *Introdução as redes eletrônicas de comunicação*. Ciência e Informática. Brasília, v. 23, n. 2, maio/ago, 1994. p. 258-263.
- . *Redes Eletrônicas e necessidades de informação: abordagem do sense-making para estudo de comportamento de usuários do Instituto de Física da USP*. São Paulo: Tese de doutoramento. ECA - 1995.
- GOKHALE, N. A. *Collaborative learning enhances critical thinking*. Journal of Technology Education, vol. 7, n. 1. URL: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jte-v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>. 1995. (Acessado em 26/02/2003).

- HOINEFF, Nelson. *A nova televisão; desmassificação e o impasse das grandes redes*. Rio de Janeiro. Delume Dumará, 1996.
- JANSSEN, K. *Using educational technology tools to facilitate teaching and learning*. [On-Line]. Disponível: [http://sunsite.unc.edu/horizon/mono/CD/Technology\\_Tools/Janssen.html](http://sunsite.unc.edu/horizon/mono/CD/Technology_Tools/Janssen.html). 1997. (Acessado em 24/02/2003).
- KERKA, S. *Self-directed learning: myths and realities*. Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education. 1994.
- KERKA, S. *Distance learning, the Internet, and the World Wide Web*. Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse on adult Career and Vocational Education. URL: <http://coe.ohio-state.edu/cete/ericacve/docs/dig168.htm>. 1996.
- KOVEL-JARBOE, P. *The changing contexts of higher education and four futures for distance education*. URL: <http://sunsite.unc.edu/horizon/issuechalleng/kovel.html>. 1996.
- LASMAR, Tereza Jorge. *Usos educacionais da Internet: A contribuição das redes eletrônicas para o desenvolvimento de programas educacionais*. Brasília, Faculdade de Educação, 1995. Dissertação de Mestrado.
- LÉVY, Pierre. *Educação e cybercultura*. Disponível no site da Cátedra de Educação à Distância/FAE/UFMG . URL: <http://www.compsociedade.hpg.ig.com.br/pierre/educ1.htm>, 1998. (Acessado em 10/04/2003).
- MAGALHÃES, J. *Roteiro prático da Internet* (4ª ed). Lisboa: Quetzal, 1995.
- MORAN, José Manuel. *Novos caminhos do ensino à distância. Informe CEAD - Centro de Educação à Distância*. SENAI. Rio de Janeiro, Ano 1, n. 5, outubro 1994, p. 1-3.
- . *Novas tecnologias e o reencantamento do mundo*. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, vol. 23, n. 126, setembro-outubro 1995, p. 24-26.
- RAMAL, A. C. *Um novo perfil de professor*. (extraído do site <http://www.les.inf.puc-rio.br/socinfo/andrea.htm#a9> em 25/03/2002). Publicado na Revista Guia da Internet. br, Ediouro, n. 5, 1996.
- RAO, S. *The WWW: a tool to enhance the communicative process*. URL: [http://sunsite.unc.edu/horizon/mono/CD/Technological\\_Tools/Rao.html](http://sunsite.unc.edu/horizon/mono/CD/Technological_Tools/Rao.html). 1997. (Acessado em 21/08/2002).
- RIEL, M. *The Internet and the humanities: the human side of networking*. The future os Networking Technologies of Learning. (1996). (Acessado em 24/06/2002).
- ROSEN, L. *The world wide web: taking on the pedagogical challenge*. URL: [http://sunsite.unc.edu/horizon/mono/CD/Instructional\\_Technology/Rosen.html](http://sunsite.unc.edu/horizon/mono/CD/Instructional_Technology/Rosen.html). 1997.
- ROSS W.T. and BAILEY D. G. *Creating Safe Internet Access*. Learning and Leading With Technology. September, 1996.
- SCARCE, R. *Using electronic mail discussion groups to enhance student's critical thinking skills*. URL: [http://sunsite.unc.edu/horizon/mono/CD/Social\\_Sciences/Scarce.html](http://sunsite.unc.edu/horizon/mono/CD/Social_Sciences/Scarce.html). 1997. (Acessado em 21/08/2002).
- SEABRA, Carlos. *Usos da telemática na educação*. In Acesso; Revista de Educação e Informática. São Paulo, v. 5, n. 10, p. 4-11, julho, 1995.





Este artigo discute o papel da avaliação de sistema, no contexto das reformas educacionais dos anos 1990, de modo específico, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), como um dos principais elementos da política educacional empreendida no decorrer desses anos.

Palavras-chave: Política Educacional; Reforma Educacional; Avaliação de Sistema; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

*This article discusses the role of evaluation in the context of the educational reforms of the 1990s, specifically the National System of Evaluation of Fundamental Education [SAEB], as one of the principal elements of educational policy undergone throughout these years*

*Keywords: Educational Policy, Educational Reform, System's Evaluation, National System of Evaluation of Fundamental Education.*

# A Educação dos Anos 1990 e o Contexto da Avaliação Institucional\*

Ezerral Bueno  
de Souza

Professor da Rede Estadual  
de Ensino e mestre em  
Educação pela  
Universidade Federal de  
Mato Grosso do Sul.  
E-mail:  
ezerral@sed.ms.gov.br

Regina Tereza  
Cestari de  
Oliveira

Professora do Departamento  
de Ciências Humanas e do  
Programa de Pós-Graduação,  
do Centro de Ciências  
Humanas, da Universidade  
Federal de Mato Grosso  
do Sul.  
E-mail:  
reginacestari@hotmail.com.

Neste artigo procura-se compreender o papel da avaliação de sistema, no contexto das reformas educacionais dos anos 1990, cujo objetivo principal é transformação da escola numa instituição que poderá contribuir para o desenvolvimento econômico e a preservação do capital. Essa concepção de educação reconhece a necessidade da formação de um novo tipo de trabalhador e de homem, requerido também pelo novo padrão de desenvolvimento mundial e nacional que vêm promovendo mudanças na organização do sistema educacional brasileiro no final do Século XX.

A educação escolar no Brasil, no Governo Fernando Henrique Cardoso, consolida a tendência já preconizada nos governos Collor e Itamar Franco de alinhar-se às orientações dos organismos internacionais e contribuir com o processo de globalização. Portanto, o sistema educacional como um todo redefine-se para formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua

---

\* Este artigo constitui parte da dissertação de mestrado "O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB no Contexto das Políticas Educativas dos Anos 90", sob a orientação da profª Drª Regina Tereza Cestari de Oliveira, defendida em 14.11.2001, no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

para a superação da atual crise do sistema capitalista.

É nesse contexto de transformações no mundo do trabalho e na base produtiva que a avaliação ganha importância dentro das políticas educacionais. Para melhor compreensão dessa política, foi necessário fazer uma reflexão da educa-

como a universalização da educação básica e a contenção da evasão e da repetência. Além disso, há intenção de se ajustar o sistema de ensino às novas demandas econômicas no contexto da globalização capitalista.

Uma série de estudos vem demonstrando que com o advento da globalização e a implementação das políticas neoliberais, o Estado começa a apresentar sinais de esgotamento e crise. Ester Senna, por exemplo, observa que esse esgotamento do Esta-

*É nesse contexto de transformações no mundo do trabalho e na base produtiva que a avaliação ganha importância dentro das políticas educacionais.*

do já se inicia na fase de decomposição do *Welfare State*:

do já se inicia na fase de decomposição do *Welfare State*:

Com a Crise do *Welfare State* tornou-se mais difícil a expansão dos serviços sociais e colocou-se a necessidade de controlar e reduzir as demandas dos diferentes assalariados, porque a política econômica dessa forma de Estado, que surgiu para diminuir a tensão social do pós-guerra, foi incapaz de evitar as recessões econômicas (Senna, 1999).

## *A educação nos anos 1990*

No final do segundo milênio, o tema educação e desenvolvimento tem se destacado na maioria dos documentos oficiais e dos organismos internacionais. Essa temática aponta para a necessidade de se repensar e se propor alternativas para os problemas estruturais da educação brasileira, a fim de se obter maior rendimento do setor produtivo, iniciando as reformas dos sistemas públicos de ensino.

Segundo Dalila de Oliveira, além desse enfraquecimento do Estado, “surgiram novas instituições políticas de caráter globalizante e centralizador. Essas instituições passam a negociar parâmetros e normas gerais para o mercado mundial e interferem também, nas políticas internas dos Estados-nações” (Oliveira, 1999, p.6).

Para tanto, o final do segundo milênio foi marcado como um período rico em termos de formulação de propostas no campo educacional brasileiro. Sobre tudo nos aspectos concernentes à sua gestão. Nestes últimos anos, uma série de mudanças foi introduzida na administração dos sistemas de ensino, tanto na esfera municipal como na estadual e na federal, gerando uma diversidade de experiências no setor.

Tais políticas têm como consequência a perda gradativa de autonomia dos Estados nacionais em relação à condução da política econômica e ao controle do sistema financeiro e produtivo. O Estado já não dispõe da mesma flexibilidade de utilização das políticas fiscal, monetária e cambial que tinham os Estados desenvolvimentistas, como acentua Vinícius Pinheiro:

Essas mudanças são geralmente justificadas, tendo-se em vista a necessidade imediata por parte do poder público de dar respostas a problemas já superados pelos países desenvolvidos,

Com a globalização, aumenta a volatilidade do capital financeiro internacional, e os investimentos externos são extremamente vulneráveis à instabilidade macroeconômica, fazendo com que os Estados que não seguem uma linha ortodoxa de política econômica sejam penalizados pela fuga de capitais necessários para financiar o período de transição dos modelos.



Da mesma maneira, a evolução da formação dos blocos regionais demanda a coordenação e a sintonia de políticas macroeconômicas, restringindo a liberdade de ação de cada Estado no seu espaço nacional, em prol do fortalecimento da capacidade de atuação do bloco econômico no cenário nacional (PINHEIRO, 1995, p.77).

O autor mostra claramente a perda de autonomia por parte dos Estados que possuem seu equilíbrio econômico dependente dessas instituições externas.

Esses novos atores influenciam no processo decisório, levantando novas demandas antes reprimidas. Dessa forma, um novo receituário é apresentado e tem como principal lógica o econômico imperando sobre o político. Por esta lógica, as políticas públicas são gerenciadas conforme normas emanadas pelo capital privado.

Nas décadas de 1950 a 1970, período em que o ideário nacional-desenvolvimentista enfatiza a educação como propulsora do progresso técnico, a preparação de mão-de-obra era feita para atender às exigências do modelo de industrialização adotado. Visando qualificar os trabalhadores, várias ações foram desenvolvidas, a fim de se atender às demandas do pleno desenvolvimento da economia, contribuindo para a criação das necessárias condições gerais de produção. Nesse período surgiram instituições com a tarefa de preparar os trabalhadores para a indústria, como o SESC, o SESI e o SENAI.

Para Oliveira (1999), as ações implementadas pelo Estado desenvolvimentista tinham a intenção de atingir outros setores, além da preparação do indivíduo para o trabalho:

Essa preocupação não se limitou, contudo, à formação de força de trabalho apta às mudanças tecnológicas e organizacionais exterior ao sistema público de ensino. Inclui ainda questões políticas, como financiamento, controle e gestão da educação pública. O momento ensejou uma forma de organização e planejamento centralizado da educação (OLIVEIRA, 1999, p. 2).

A autora argumenta que o papel desses organismos vai além do preparo do trabalhador para a indústria. Aponta a interferência dessas instituições na organização, no financiamento e no controle da gestão educacional. Isso significa que essas instituições indicam o tipo de educação a ser desenvolvido no país.

Já as mudanças propostas para o sistema de ensino nos anos 1990 trazem em seu conteúdo outras marcas, tais como: a flexibilização, a centralização das decisões com a descentralização das ações e ampliam a autonomia administrativa e financeira das unidades escolares. Segundo Oliveira (1999, p 2), essas ações “constituem um modelo de gestão cujo eixo assenta-se na racionalidade administrativa, tendo como paradigma a lógica da economia privada”. Para os postulantes destas propostas, esta é a fórmula ideal de se obter a melhoria da qualidade do ensino, diminuir as desigualdades sociais num momento em que os recursos públicos são tão escassos.

## *As reformas educacionais*

O Brasil empreendeu, nos anos 1990, uma série de reformas educacionais, evidenciando-se um objetivo em comum: ampliar o atendimento do ensino funda-

*As mudanças propostas para o sistema de ensino nos anos 1990 trazem em seu conteúdo outras marcas, tais como: a flexibilização, a centralização das decisões com a descentralização das ações...*

mental, etapa obrigatória de ensino entendida como educação básica. A intenção é justificada pela necessidade de se propiciar à população um mínimo de conhecimentos, para que ela consiga se integrar à sociedade atual e ter acesso aos novos códigos da modernidade, com con-

dições de se inserir no seu consumo e na sua produção.

A preocupação do MEC com o ensino fundamental para todos foi enfatizada no sentido de atribuir aos trabalhadores a capacidade de se tornarem empregáveis, ou seja, o que hoje é conhecido por empregabilidade. Dessa forma, a educação básica passou a ser diretamente relacionada com a possibilidade dos indivíduos terem acesso ao mercado de trabalho (Oliveira, 1999, p 2-3).

Esta afirmação fica evidenciada nestes dois depoimentos do ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, ao Jornal do MEC:

O perfil do novo trabalhador deverá incluir atributos que são adquiridos justamente através dos conteúdos gerais da educação básica: raciocínio lógico, capacidade de comunicação, de decisão e resolução de problemas, cooperação e capacidade de aprender.

Em todo o mundo as mudanças tecnológicas têm exigido a especialização e o treinamento de milhares de trabalhadores em funções diversas das que exerciam quando começaram a trabalhar. O treinamento e a especialização só podem ser eficazes se os indivíduos possuírem como pré-requisito uma sólida educação básica. O Brasil não pode amargar mais uma década perdida. Só o investimento na qualificação constante da mão-de-obra em todos os níveis nos colocará em condições de competir com sucesso. E a verdade é que dois terços da força de trabalho brasileira não têm o 1º grau completo. Ou seja, o desafio educacional brasileiro é completar a revolução da era Gutemberg, às portas do século XXI, e reali-

Portanto, percebe-se no discurso do ministro que a educação aqui não é apresentada como um direito do cidadão para promoção de sua vida intelectual, espiritual e material. É uma condição para que ele se adapte ao novo mercado de trabalho e que tenha acesso às novas tecnologias. Dessa forma, ele poderá promover o desenvolvimento econômico tão exigido pelo capital.

O conceito de educação básica foi ampliado a partir da Constituição Federal de 1988. Ela passou a ser compreendida como um processo que engloba a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio<sup>1</sup>. No entanto, essa ampliação deveria resultar num maior comprometimento do Estado para com a educação geral.

Com o advento da Conferência sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, a equidade social passou a ser o centro das atenções para orientar as reformas educacionais dos países mais pobres, mais populosos do mundo com a participação decisiva dos organismos internacionais ligados à ONU na elaboração dessas reformas.

Entretanto, é necessário entender até que ponto os termos **equidade social e educação para todos** não passam de frases de impacto, sem as mínimas condições de serem efetivadas na prática, diante dos altos índices de desemprego, resultante de

um modelo econômico que cada dia coloca mais trabalhadores na fila do desemprego, ocasionando um maior acúmulo de capital aos grandes grupos

privados. Isso mostra, que para se promover a equidade social, tendo como referência apenas a melhoria da qualidade da educação, ainda é um desafio muito grande.

*É necessário entender até que ponto os termos equidade social e educação para todos não passam de frases de impacto.*

zar a revolução cibernética. Enfrentar com sucesso a tarefa singela de ensinar suas crianças a ler e escrever e dotar seus jovens e trabalhadores de conhecimentos e habilidades que os tornem mais capazes, menos braços e mais cabeças (JORNAL DO MEC, 1996, p. 2).

<sup>1</sup> Por sua vez, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, sancionada pelo presidente da República em 20 de dezembro 1996, reafirma essa ampliação com as seguintes etapas: Educação Infantil de 0 a 6 anos; Ensino Fundamental de 7 a 14 anos e Ensino Médio de 15 a 18 anos.

A realidade tem nos mostrado que a cada dia que passa, mais pessoas perdem seus empregos e as suas condições de sobrevivência vão se deteriorando com a perda de elementos básicos como moradia, comida, remédios e escola. Considerar a educação como condição indispensável para reprodução da vida material dos homens, não seria uma forma de culpar aqueles que não tiveram acesso aos meios de produção por ser um modelo excludente? Essa não seria uma forma de diminuir as tensões sociais produzidas como fruto de um modelo de desenvolvimento econômico tão desigual? Quando analisamos a argumentação de Oliveira parece que encontramos respostas para essas questões levantadas:

Diante do grande descompasso entre a imensa acumulação de riqueza que o mundo assistiu nos últimos quinze anos, face ao acirramento da pobreza, algumas estratégias são traçadas em âmbito internacional. Tais estratégias visam, por um lado, propiciar condições materiais efetivas de produção capitalista dentro do atual padrão tecnológico, ou seja, a qualificação da força de trabalho, sobretudo. Por outro lado, visam atenuar as disparidades sociais e conter as possibilidades de conflito (Oliveira, 1999, p. 6).

De acordo com a autora, para o capital a educação básica adquire uma importância fundamental na busca de alcançar os dois objetivos acima mencionados: ao mesmo tempo em que se constitui elemento indispensável à formação da força de trabalho, também serve para a integração social.

Além dessas orientações, as reformas propostas pelo MEC trazem um novo ingrediente: a convocação da sociedade para participar da gestão escolar, sob o discurso da escola autônoma que, na

prática, é um convite para que a sociedade assuma maior responsabilidade com o financiamento da educação, ou seja, contribua mais, além dos impostos que já paga. Dessa forma, a participação social apresentada pelo MEC espelha o repasse de responsabilidade governamental à sociedade, e a autonomia, con-

*Percebe-se que a autonomia é um alvo ainda muito distante de ser alcançado, uma vez que a independência financeira seria o primeiro passo para a escola se tornar autônoma.*

seqüentemente, não existe, pois a escola recebe para suas despesas cotidianas um montante de recursos exíguos e todo o seu funcionamento pedagógico se assenta em regras determinadas pelo Estado em todos os aspectos como a Avaliação Externa e os PCNs (BRAZ, 1999, p. 45).

Dessa forma, percebe-se que a autonomia é um alvo ainda muito distante de ser alcançado, uma vez que a independência financeira seria o primeiro passo para a escola se tornar autônoma.

Essas orientações seguem o raciocínio oriundo da economia de mercado que, além de propor o barateamento dos custos educacionais, procura uma estreita vinculação entre educação e trabalho. Tem como fundamento a teoria do capital humano, que reduz essa relação a uma questão de custo-benefício. Investir na própria formação, segundo essa teoria, é ampliar a possibilidade de conquistar melhores ganhos no futuro. Além disso, todos os gastos que os indivíduos e o Estado têm com educação são retomados para os mesmos, o que eram despesas tornam-se investimentos. É o que observa Offe.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Claus Offe (1990, p. 22 - 23), faz uma crítica à lógica racionalista, aos estudos elaborados por vários pesquisadores na Europa denominados Economia da Educação. Esses estudos procuram mensurar o valor do produto educacional, levando em conta o tempo de estudos do aluno, o valor gasto na sua formação completa e a sua capacidade de produção no mercado de trabalho. Offe observa que este raciocínio não leva em conta o produto social da educação. Para o autor, outras variáveis teriam que ser aferidas. Não apenas o trabalho e o capital, como fatores de produção, como fazem esses economistas.



Conclui-se, portanto, que as reformas educacionais dos anos 1990 foram marcadas por mudanças determinadas pela racionalidade do mercado e com o objetivo de obter resultados imediatos, pois a lógica do mercado é produzir mais a menor custo, e lucrar o máximo.

*O conceito de qualidade para os representantes do MEC está intimamente vinculado à uma exigência do mercado e da reestruturação do sistema capitalista.*

É nesse contexto que a avaliação institucional foi introduzida na educação brasileira, tornando-se um dos principais elementos da reforma educacional dos anos 1990, pois dentro dessa lógica economicista os resultados educacionais passam a ser tratados como produtos que terão que ser rigorosamente aferidos para dimensionar os seus custos.

### *A avaliação institucional*

As observações aqui levantadas remetem-nos à preocupação central, ou seja, verificar porque o MEC resolveu avaliar as escolas nesse momento. Quando recorreremos aos documentos publicados pelo Ministério da Educação e exposições de seus representantes, encontramos que a justificativa principal é a busca da qualidade em função das transformações ocorridas na base tecnológica e às novas exigências do mundo do trabalho, como acentua Pestana:

No entanto, as mudanças tecnológicas, principalmente na base técnica do sistema de produção (ao menos nos setores mais avançados) estão determinando novas necessidades de capacidades cognitivas, de padrão de socialização, de habilidades de tratamentos, de percepção e de cooperação na resolução de problemas. Todas ultrapassam a mera formação de mão de obra ou o desenvolvimento de competências técnicas específicas.

Se a aquisição de educação básica pode ser entendida como a condição essencial para a formação de um indivíduo participativo em uma sociedade democrática e o meio mais aces-

sível e seguro para a manutenção e melhoria do nível de vida da população, é fundamental a verificação e o acompanhamento de como e a que tipo de educação básica o cidadão brasileiro está tendo acesso, ou seja, é preciso avaliar (1999, p. 56).

Isso mostra que o conceito de qualidade para os representantes do MEC está intimamente vinculado à uma exigência do mercado e da reestruturação do sistema capitalista que, neste momento, requer um trabalhador mais preparado e a escola tem que formar este cidadão compe-

tente para atender às necessidades do capital. Além disso, espera-se a melhoria de vida, ou seja, uma saída para a pobreza através da educação.

Na busca de compreendermos melhor o que significa qualidade para os representantes do governo, analisamos o artigo do ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, publicado no jornal Folha de S. Paulo, de 6 de outubro de 1999, com o título “Mais Igualdade na Educação”. No referido artigo, o ministro destaca as melhorias introduzidas no sistema de ensino do país, pelo governo Fernando Henrique Cardoso, tais como: a expansão do número de alunos matriculados, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, a redução nos índices de evasão e repetência, a melhoria na distribuição dos livros didáticos e dos recursos financeiros através do FUNDEF. O ministro encerra seu artigo com a seguinte frase: “é preciso garantir 100% das crianças e jovens na escola, com qualidade. É tarefa de todos, poder público nos três níveis, sociedade organizada, setor privado e comunidade. Esse é o verdadeiro caminho para combater a pobreza e a miséria em nosso país, garantindo a vigência de uma sociedade mais justa e solidária” (Folha de S. Paulo, 6/10/1999, p.3).

Diante desses dois depoimentos de autoridades do Ministério da Educação,

é possível compreender o conceito de qualidade proposto pelo MEC que se articula em duas proposições: 1) As escolas precisam proporcionar aos seus alunos um padrão de qualidade capaz de responder às demandas decorrentes das transformações globais nas estruturas produtivas e do desenvolvimento tecnológico; 2) “Todas as crianças na escola” é um imperativo do sistema capitalista nesse momento de crise, tendo em vista sua necessidade de reprodução, e ainda, a escola funciona como recurso para atenuar as tensões sociais provocadas pela crise do próprio capital<sup>3</sup>.

Outra questão que fica evidenciada na proposição do MEC diz respeito à produtividade, uma vez que um dos objetivos é a ampliação do sistema com baixos custos, inclusive dividindo esses custos com a sociedade.

Para garantir a produtividade do sistema educacional, o MEC tem incentivado iniciativas pedagógicas que visam à correção de fluxos escolares do ensino fundamental das escolas públicas, ou seja, medidas que abreviem o tempo de permanência do estudante na escola, evitando altas taxas de evasão e, principalmente, de repetência no ensino fundamental.

A ênfase na educação de qualidade não traz a preocupação com um cidadão autônomo, crítico, participativo, capaz de inserir-se no mundo da cultura e do conhecimento, assim como o tão decantado discurso de escola para todos não reconhece esse fato enquanto direito do cidadão que lhe propicia condição de participação política

e a possibilidade de uma vida mais digna, como observa Sandra Maria Zákia:

Observa-se, no entanto, que os argumentos que têm sido mais utilizados, particularmente pelos responsáveis pela gestão das políticas educacionais, não são aqueles que se sustentam na luta pela educação, enquanto direito do cidadão e condição para sua participação política e social, mas aqueles que têm enfatizado ser a educação condição para o desenvolvimento econômico e para a inserção do Brasil no grupo dos países desenvolvidos (1997, p.264).

Sob essa ótica, foram sendo incentivados, pelo Governo Federal e por governos estaduais, programas de avaliação que se orientam por uma lógica em que a escola é vista como uma instituição imune aos fatores sociais, ou seja um, “microsistema”.<sup>4</sup> Nessa perspectiva as escolas são capazes de resolver seus problemas, melhorar a qualidade do ensino independentemente da interferência do poder público, cabendo a este a aferição da produtividade através de aplicação de provas de rendimento, como acrescenta Zákia:

Este encaminhamento, ao tempo em que se revela estimulador da competição entre as escolas, responsabilizando-as, individualmente, pela qualidade de ensino e resituando o compromisso do poder público com seus deveres, é expressão no campo educacional da defesa do Estado mínimo, em nome da busca de maior eficiência e produtividade (1997, p. 265).

Portanto, os gestores do ensino público no país, encontram-se diante do enorme desafio de conseguir uma melhor qualidade da educação, por exigência da nova ordem do sistema capitalista, ao

*A ênfase na educação de qualidade não traz a preocupação com um cidadão autônomo, crítico, participativo, capaz de inserir-se no mundo da cultura e do conhecimento.*

<sup>3</sup> Para Alves, nesse momento a escola passa a exercer uma função reguladora do Estado, uma vez que ela absorve um número significativo de trabalhadores que são expulsos do mercado de trabalho. Essa nova função da escola o autor denomina de improdutiva (1998, p.143).

<sup>4</sup> O conceito de micro sistema foi utilizado por Zákia (1997, p. 265), ao referir-se à ideologia neoliberal que considera que a escola é uma instituição que pode ser analisada, desvinculada dos processos sociais.

mesmo tempo em que os investimentos públicos são mais escassos, tendo em vista a proposta neoliberal de Estado mínimo que se materializa através da redução da atuação do Estado nas atividades produtivas e diminui a sua participação, principalmente, nas atividades sociais. Sendo assim, a concepção de qualidade não inclui, por exemplo, conteúdos dos cursos, formação de professores e sua remuneração, conteúdos dos livros, condições das bibliotecas e laboratórios das escolas. Desse modo, aos responsáveis pelas escolas, cabe a tarefa de administrar recursos tão escassos e além disso, conseguir bons resultados nas avaliações.

Fica assim definido o principal papel da avaliação institucional, que é o de monitoramento do sistema educacional, com o objetivo de comparar as escolas entre si, para identificar as que conseguem melhores resultados e apontar qual a forma de gestão dessas escolas, para provar que mesmo diante de recursos escassos é possível alcançar um padrão de qualidade aceitável e que os fatores internos são mais determinantes que os externos.

Além disso, a avaliação serve de instrumento de controle, uma vez que ela possibilita o acompanhamento da eficiência do currículo proposto pelo Ministério da Educação, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

*Obviamente o currículo é traçado de acordo com os interesses da sociedade capitalista com vistas à manutenção do seu regime econômico.*

É importante observar que a reforma curricular foi implantada ao mesmo tempo em que se desenvolvia o Sistema Nacional de Avaliação. Lucíola Santos afirma que as mudanças curriculares estão condicionadas a fatores internos e

externos. “Os fatores internos são relacionados à emergência de grupos de liderança intelectual e os externos são relacionados a eventos sociais e políticos vinculados às mudanças de controle social” (1990, p. 21).

O fato de o SAEB tornar-se um dos pilares da política educacional quando se implanta a reforma curricular, confere sentido à idéia de controle social mencionada por Santos, pois em cada momento histórico o currículo correspondente ao projeto de sociedade, expressa a visão de mundo dos diferentes grupos sociais, especialmente daqueles que assumem o poder político, certamente para garantia da legitimação da ordem capitalista.

Antônio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, na obra “Currículo, Cultura e Sociedade” afirmam: “O currículo é considerado um artefato social. (...) O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (1994, p.7-8).

Obviamente o currículo é traçado de acordo com os interesses da sociedade capitalista com vistas à manutenção do seu regime econômico. Assim, o mesmo precisará ser acompanhado por um sistema de avaliação sistemático, que fornecerá dados que

contribuirão para a manutenção do regime e não para sua superação.

No estudo desenvolvido sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SAEB<sup>5</sup>, encontramos as evidências de uma concepção mais do que de controle, também de classificação e competição, como acontece na dinâmica do mercado na condução das políticas educacionais. Como podemos

<sup>5</sup> Ver Souza (2001).



observar nas palavras de Júlio Jacobo Weisselisz um dos mentores do SAEB, “as políticas de descentralização implicam (...) redefinição do papel do Estado e das funções do poder central (...) e na necessidade de adotar controles mais flexíveis combinados com um componente de avaliação de produto ou de resultado” (cf. Waisselfisz, 1993, p.6).

Ainda sobre a avaliação institucional, temos a orientação do Instituto Hebert Levy, um dos grandes incentivadores do programa de avaliação do MEC:

‘O objetivo não é o de avaliar alunos individualmente, (...) mas sim conhecer o rendimento da escola através de testes individuais. Quem faz a prova é o aluno, mas quem está sendo avaliada é a escola. (...) É preciso comparar escolas que sejam semelhantes na composição de seus alunos, ou controlar os efeitos dessas outras variáveis e descontá-los dos resultados que se quer comparar’ (INSTITUTO HEBERT LEWY, 1993, p. 49).

Esses argumentos mostram que o MEC, ao investir no SAEB, acredita que o aprimoramento das práticas administrativas e pedagógicas da escola dar-se-ão em consequência, por um lado, de respostas que a própria escola vier buscar frente aos resultados por ela obtidos, quando da comparação de seu desempenho com o de outras e, por outro, de ações diferenciadas que o poder público desencadear nessas escolas (ZÁKIA, 1997, p. 279).

Os argumentos mostram ainda o controle, a classificação e a competitividade. Dessa forma, a avaliação do rendimento está pautada na idéia de mérito, não só da escola mas do aluno individualmente.

Na noção de flexibilização está contida não só a transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade, mas também o estímulo à competição, através da avaliação de resultados. Resta investigar quais os referentes da competitividade vista que esse, como todos os componentes sociais, encerram

em si a contradição. Competir para quê? Qual a ética que informa essa competição? Quanto aos resultados, a investigação deve dar conta de evidenciar se são resultados conservadores ou transformadores da ordem social. Essas referências abrem um campo para outras investigações.

*Na noção de flexibilização está contida não só a transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade, mas também o estímulo à competição, através da avaliação de resultados.*

Afonso (1999), ao analisar as reformas educativas orientadas pelos organismos multilaterais considera que essas decisões criam um mecanismo de quase-mercado em educação:

Em termos de política educativa, mais especificamente, trata-se agora de tentar conciliar o Estado avaliador – preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados (sobretudo acadêmicos) – e a filosofia do mercado educacional assente, nomeadamente, na diversificação da oferta e na competição entre escolas. Sendo a avaliação um dos vetores fundamentais nesse processo (p. 147).

Para Afonso, o Estado reduz sua participação no financiamento da Educação, promove uma certa autonomia às escolas, ao mesmo tempo em que procura controlar o ensino através de um currículo nacional e da avaliação e promove uma competitividade entre os estabelecimentos de ensino.

Um relatório encomendado pelo INEP, publicado por vários jornais do país, traz uma lista das dez melhores escolas do Brasil que participaram do SAEB 1999. Segundo o INEP o estudo foi encomendado com o objetivo de identificar quais as características dessas escolas e qual o segredo de tanto sucesso, uma vez que, a maioria dessas escolas, pertence a regiões muito carentes. Segundo o relatório os ingredientes básicos são “a dedicação dos diretores e professores e a participação dos pais na vida escolar dos estudan-

tes”. Além disso, acrescenta o relatório, “nessas escolas há compromisso e empenho dos docentes em acompanhar o desenvolvimento das atividades dos alunos, corrigir e orientar as lições de casa, assegurando a compreensão dos conteúdos individualmente com incen-

O autor sugere avaliações contínuas das instituições públicas de ensino, fundamentalmente desenvolvidas pelos que nelas atuam, ainda que com a participação de outros atores sociais.

Como a inserção de certas questões na pauta das discussões pedagógicas como: “por que o processo de aprendizagem ocorreu de uma dada maneira e não de outra” ? “Como o estudante se beneficiou do processo e nele se percebeu” ? “Que aspectos da ação docente do currículo e da escola favoreceram ou dificultaram a aprendizagem” ? entre outras (1995, p.23).

*A noção de autonomia desenvolvida pelo MEC implica responsabilizar a escola, com o seu corpo docente, como os únicos responsáveis pelo desempenho escolar.*

tivo à participação do estudante” (DIÁRIO DO PANTANAL, 19 de Março de 2001).

Portanto, fica evidente que todo o sucesso escolar é creditado à escola, assim como os eventuais fracassos. Isso indica, também, que a noção de autonomia desenvolvida pelo MEC implica responsabilizar a escola, com o seu corpo docente, como os únicos responsáveis pelo desempenho escolar.

Moreira defende a necessidade de um programa constante de avaliação, “um programa de avaliação que se volte não para classificar as escolas, mas sim para identificar erros e acertos, subsidiar redirecionamentos e apoiar novas iniciativas” (1995, p. 22).

As observações feitas por Moreira trazem uma orientação aos pesquisadores. Esse contexto que envolve o sistema nacional de avaliação, só pode ser compreendido se estudado em sua totalidade, em seus condicionantes político, social, cultural e econômico, isto significa, em sua historicidade.

Todas estas referências justificam a necessidade de investigar de forma radical a materialização da escola pública no movimento do capital. Essa é a única forma de compreender os fatores que impulsionaram o MEC a implantar o Sistema Nacional de Avaliação, de modo especial, o SAEB, como uma das principais estratégias da política educacional dos anos 1990.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1998.
- BRAZ, Terezinha Pereira. *Financiamento da escola pública uma tarefa da sociedade?* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1999.
- INSTITUTO HEBERT LEWY. *Ensino Fundamental e Competitividade empresarial: uma proposta para a ação do governo*. São Paulo, 1992.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Parâmetros Curriculares Nacionais: em busca de alternativas. *AEC* N.º 97 – Out. e Dez. de 1995.
- OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação. In. *Educação & Sociedade*, Abril/1990

- OLIVEIRA, Dalila. Educação e planejamento: A escola como núcleo da gestão. In: Oliveira, Dalila (Org). *Gestão democrática da educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.
- . *Política Educacional nos anos 90: educação básica e empregabilidade*. 22ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu - MG, 1999.
- PINHEIRO, Vinícius. *Modelos de desenvolvimento e Políticas Sociais na América Latina m uma perspectiva histórica*. Biblioteca virtual de políticas em C&I. Disponível em [www. Prossiga.Br/ CNPQ/Políticas públicas](http://www.Prossiga.Br/CNPQ/Políticas públicas).
- SENNA, Ester. *Welfare State e capitalismo: Os problemas da política econômica e da política social*. Inédito.
- SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flavio. *Currículo Cultura e Sociedade*. São Paulo-SP: Cortez, 1994.
- SOUZA, Paulo Renato. *Jornal do MEC*. Brasília: Março de 1996.
- SOUZA, Ezerral Bueno. *O Sistema Nacional de Educação Básica. –SAEB no Contexto das Políticas Educativas dos anos 90*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2001.
- WAISSELFISZ, Julio Jacobo. *Sistemas de Avaliação do Desempenho Escolar e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Ensaio, 1993.
- ZÁKIA, Sandra Maria. Avaliação do Rendimento Escolar Como Um Instrumento de Gestão Educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão Democrática da Educação*: Petrópolis-RJ, Vozes, 1997.



.....

Este artigo analisa as funções político-ideológicas do uso do conceito de profissionalização na política de formação de professores no Brasil elaborada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Busca evidenciar a articulação de dois eixos da reforma educacional em curso: formação de professores e gestão. Lança a hipótese de que a proposta oficial de profissionalização docente não visa o aprimoramento da categoria de professores e sim sua segmentação e desintelectualização. A profissionalização, nesses moldes, conjuga-se à nova ideologia que se dissemina no campo educacional, o gerencialismo. Tal associação visa modelar novos perfis profissionais de educadores, tecnicamente competentes e inofensivos politicamente.

Palavras-chave: profissionalização, gerencialismo,  
professor, política educacional

*This article analyses the political and ideological functions of the use of the concept of professionalization within the teachers' training policy in Brazil during Fernando Henrique Cardoso's government (1995-2002). It intends to evidence the connection between two axes of the current educational reform: teachers' training and management. The hypothesis presented is that the official proposal of teacher's professionalization was developed not to promote teacher's qualification but, on contrary, its segmentation and de-intellectualization. In these terms, professionalization is combined with a new ideology diffused in the educational area, managerialism. This association aims to design new professional profiles of educators, technically competent but politically inoffensive.*

*Key-words: Professionalization, Managerialism,  
Teacher, Educational policy*

# Política de Profissionalização, Aprimoramento ou Desintelectualização do Professor?\*

Eneida Oto :  
Shiroma :

Doutora em Educação pela :  
UNICAMP (1993). :  
Professora Adjunta do :  
Departamento de Estudos :  
Especializados em Educação :  
(EED) do Centro de Ciências :  
da Educação (CED/UFSC) e :  
Pesquisadora CNPq :  
eneida@ced.ufsc.br :

\* Este artigo deriva do :  
estudo desenvolvido no :  
pós-doutorado, realizado na :  
Universidade de Nottingham :  
(UK) em 2000-01 como :  
bolsista CAPES, do qual :  
se originou o projeto :  
“Profissionalismo e :  
gerencialismo na educação”. :  
que coordeno, com apoio :  
do CNPq. :

## Introdução

A década de 1990 foi profícua na produção de documentos oficiais, relatórios e diretrizes reformadoras da educação no cenário mundial. Particularmente no Brasil, as leis, decretos, pareceres e medidas implementadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso causaram grande mal-estar entre os educadores. A perplexidade diante do conteúdo das propostas, e da forma autoritária com que foram comunicadas, provocou a um só tempo indignação, ira e sentimento de impotência. Fomos surpreendidos pela rapidez com que a competição entre pares e a “remuneração por produtividade”, tão comuns no setor produtivo, tornaram-se mascotes da política educacional afetando, de modo peculiar, a vida cotidiana nas instituições educativas.

Os professores, desconfiando ou contrários a muitas das diretrizes propostas pelo Ministério da Educação, temiam os efeitos decorrentes de sua implantação. No entanto, pareciam ressentir-se da falta de referências que permitissem compreender e debater, sem sucumbir ao projeto oficial.

Pode-se observar que as justificativas para a reforma educativa de diferentes países valem-se de uma retórica semelhante, elaborada a partir de vocábulos

adequados para construir um consenso em torno da reforma e arrebanhar adeptos. Utilizam conceitos como *competência, excelência, mérito, produtividade*, que muito mobilizam os professores. A dificuldade de se contrapor a este discurso deve-se ao fato de que inseridos na “cultura da avaliação” implementada

*As propagandas oficiais direcionam nossa atenção para os resultados almeçados pela reforma em curso: formar professores mais competentes para fornecer os conhecimentos úteis para “o mundo real”.*

nas instituições educacionais durante os governos de FHC, estes termos adquirem tal valoração positiva que ninguém quer ser identificado com os antônimos: incompetente, medíocre, improdutivo. Ademais, a retórica da reforma encontra um terreno fértil em meio aos apaixonados pelo conhecimento, saber, pelo trabalho acadêmico. A sedução das palavras e seus efeitos sobre o imaginário dos trabalhadores da educação não devem ser desprezados nos estudos de política educacional.

Trataremos, no âmbito deste trabalho, de uma dessas palavras: a *profissionalização*. Eleito o conceito chave da reforma educacional na América Latina nos anos de 1990, este termo tornou-se muito veiculado porém pouco tratado no debate recente sobre a formação de professores. Incluído no rol dos “vocábulos positivos” que alicerçam o discurso reformador, o termo “profissional” alude às noções de competências, credenciais, autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício; remete à experiência prática e altos salários. No senso comum, ao qualificar um trabalho de “profissional” se está elogiando e atribuindo um juízo de valor segundo o qual aquele é um bom trabalho. Nesses termos, profissionalizar a docência seria um interesse universal.

Aparentemente a política de profissionalização atende antigas reivindicações da categoria, porém, um olhar mais demorado e radical, permite perceber que são tomadas com outra perspectiva e interesses. Isto se expressa no embate de propostas sobre a formação inicial de docentes. De um lado, as diretrizes do Ministério da Educação, regulamentadas pelos documentos do Conselho Nacional da Educação, avançam na direção de uma formação de professores mais

prática, menos teórica, um ensino profissionalizante. De outro, várias entidades de educadores se organizaram em defesa de uma formação universitária a todos os professores, com sólida base docente onde teoria e prática estejam articuladas. Sem entrar neste debate, o presente ensaio pretende tecer uma análise a partir de outro ângulo, discutindo as funções político-ideológicas exercidas pelo conceito de profissionalização da política de formação de professores para a educação básica no Brasil elaborada no governo Cardoso (1995-2002).

As propagandas oficiais direcionam nossa atenção para *os resultados* almeçados pela reforma em curso, qual seja : formar professores mais competentes para fornecer de forma eficiente os conhecimentos úteis para “o mundo real”. Este ensaio teve como ponto de partida não os resultados anunciados mas a investigação dos objetivos velados deste *processo* e suas implicações. Trata-se de uma reflexão no campo da política e da ideologia e não das práticas formativas, mas que pretende oferecer subsídios para reorientações e debates sobre elas.

## *A (re) formação dos professores no Brasil*

A última versão do documento *Propostas de diretrizes para a formação*



*inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*, foi publicada em abril / 2001 pelo Conselho Nacional de Educação. Partindo da crítica ao preparo inadequado dos professores, o documento expressa as diretrizes para uma “revisão criativa” dos modelos de formação docente. Destacamos algumas passagens que serão focadas neste estudo.

O documento prescreve maior coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, o que denomina “simetria invertida”. Evidencia a necessidade de que “o futuro professor experie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas. Essa aproximação da formação com o local onde virá a atuar remete ao modelo de formação tradicional na medicina, o internato ou residência. Tal modelo foi sugerido, numa das versões preliminares deste documento, também para remodelar a formação de professores recebendo o nome de “residência escolar” (MELLO, 1999, p.17).

No que concerne à concepção de aprendizagem, as recomendações apontam para a redefinição da perspectiva metodológica, “propiciando situações de aprendizagem focadas em *situações-problema* ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação dos diferentes conhecimentos, que podem estar organizados em áreas ou disciplinas, conforme o desenho curricular da escola.” A competência profissional do professor é traduzida como sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta.

Todo o arrazoado caminha para apresentar a “pesquisa da prática” como o elemento essencial na formação do pro-

fessor, sobrevalorizando o conhecimento experiencial designado como o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. A proposta pretende dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. Trata-se de um tipo de conhecimento tácito que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional. Segundo o documento, ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação mais pertinente e eficaz possível. A partir desse argumento, o documento conclui que

a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino (CNE, 2001).

Em suma, prescreve aos futuros professores um tipo de pesquisa desprovida de teoria, distante não só do ambiente universitário mas também da perspectiva científica e acadêmica.

A publicação destas novas diretrizes para a formação inicial de professores desencadeou enormes polêmicas entre educadores. À primeira vista, muitas das medidas propostas soam como contra-senso. Por exemplo, por que

*Em suma, prescreve aos futuros professores um tipo de pesquisa desprovida de teoria, distante não só do ambiente universitário mas também da perspectiva científica e acadêmica.*

este modelo de profissionalização docente enfatiza a qualidade mas insiste em retirar a formação de professores da universidade ao mesmo tempo em que reafirma a necessidade da pesquisa? Por que estabelece diretrizes que privilegiam a prática e condenam a teoria? De onde viriam, então, a exce-

lência e o conhecimento para reorientar a prática? Como se associa esta proposta de profissionalização à crescente desqualificação e precarização vivida pelos trabalhadores da educação?

Com intuito de discutir essas questões, o presente artigo realiza um breve resgate de reformas realizadas em outros países que têm servido de modelo à brasileira, e convida à incursão pelas idéias de alguns de seus mentores buscando compreender as contradições envolvidas na política em tela.

## *A primazia da prática nas reformas inglesa e norte-americana*

Alguns autores entendem a docência como uma atividade prática que pode ser aprendida através de treinamento obtido unicamente nas escolas (HUSBANDS, 1996, p.11). Esta tem sido a tônica das recomendações para a formação de professores presente nas reformas ocorridas em vários países nas últimas duas décadas. Referida como *school-based teacher education*, trata-se de uma formação orientada pela prática segundo a qual futuros professores deveriam passar, na opinião de alguns especialistas britânicos, por sucessivos treinamentos em serviço permitindo que os departa-

das. No ano seguinte, o governo se apoiou nessas críticas e em conselheiros políticos neoliberais para lançar a proposta de que parte substantiva da educação dos professores fosse efetivamente transferida às escolas (TAYLOR, 1994, p.51). Em 1992, o Secretário de Estado da Educação anunciou as intenções do governo britânico com esta medida, comparando a formação dos professores à de outros profissionais nos seguintes termos:

Advogados e médicos sempre despenderam parte substancial de seu treinamento supervisionado trabalhando ao lado e sob orientação dos melhores e experientes membros de sua profissão. Teoria não pode substituir este treinamento prático na profissão [...] Estudantes futuros-professores precisam estar mais tempo em sala-de-aula orientados por professores e menos tempo nas faculdades de educação. (Clark apud TAYLOR, 1994, p.52).

Com esta justificativa, o Secretário Kenneth Clark propôs que o tempo da formação de professores fosse alocado em 1/3 na universidade e 2/3 nas escolas. Houve súbita e forte reação das instituições e de educadores britânicos temendo a redução da qualidade da formação destinada aos novos professores. As universidades argumentaram que professores das escolas elementares não eram suficientemente qualificados para treinar uma nova geração de professores e, mesmo que fossem, não poderiam se distrair da tarefa principal de ensinar as crianças,

para orientar os estagiários. Ademais, não tinham nem preparo nem remuneração adequados para exercer o proposto papel de supervisor de estágio.

A despeito da discordância dos educadores, essa reforma foi implantada não só na Inglaterra mas em muitos países europeus. Meses mais tarde, ao serem indagados sobre as tensões criadas entre universidades e escolas pela prerrogativa da formação, os ministros da Educação acenaram com possibilidades mais radi-

*Por que este modelo de profissionalização docente enfatiza a qualidade mas insiste em retirar a formação de professores da universidade ao mesmo tempo em que reafirma a necessidade da pesquisa?*

mentos de educação das universidades fossem dissolvidos. (HUSBANDS, 1996, p.8; FURLONG *et alli*, 1996, p.27)

No final dos anos de 1980, os ataques às instituições universitárias de formação dos professores cresceram em número e virulência na Grã-Bretanha culminando com a recomendação de Lawlor (1990) de que fossem fecha-

cais do tipo: “as escolas básicas deveriam receber financiamento para treinamento e compra de cursos de ‘teoria educacional’ para seus treinandos, fornecido pelas instituições de ensino superior mais próximas” (Hughes 1992 apud TAYLOR, 1994, p. 57). Era a recomendação explícita de que as faculdades, centros e departamentos de educação fossem transformados em vendedores de pacotes educativos. Num curto período,

os professores das escolas receberam treinamento e tornaram-se tutores dos futuros professores e, com esta justificativa, parte dos recursos das universidades foram transferidos às escolas. Com menor dotação orçamentária, os departamentos e faculdades de educação viram-se forçados a inventar outras formas de arrecadação para manterem suas atividades, promovendo a, já criticada, mercantilização da educação. As escolas, por sua vez, para fazerem jus aos novos recursos que lhe foram destinados, foram forçadas a se reorganizarem para responder às novas demandas com eficiência e responsabilidade. Sem a formação adequada para assumir o novo papel, os professores acabaram imersos numa superabundância de funções e numa deslegitimação para assumí-las (ORTEGA, 1992).

Implicações semelhantes foram verificadas, nos anos de 1980, nos Estados Unidos. Dois foram os principais documentos que deslançaram a reforma educacional naquele país, a saber: *A nation prepared: teachers for the 21st*

*century*, publicada pela *Carnegie Task Force* e o *Tomorrow's Teachers* elaborado pelo *Holme Group*. Ambos os relatórios concluíram que a qualidade da educação pública só poderia melhorar se a docência fosse transformada em profissão. Na busca da excelência através da

*Argumentam, os apologistas das reformas inglesa e norte-americana, que a ênfase na prática advém da necessidade de familiarizar o futuro professor às situações concretas do cotidiano das escolas...*

educação, diz o Relatório Carnegie, “a chave do sucesso está em criar uma profissão identificada à tarefa<sup>1</sup> – uma profissão de professores bem educados, preparados para assumir novos poderes e responsabilidades para redesenhar escolas para o futuro. A partir dessa recomendação, a prioridade da reforma foi a “formação profissional” dos professores, um passo que significaria eliminar os programas de graduação (*undergraduate level*) que oferecessem certificados para elevar o treinamento profissional para o nível da pós-graduação (*graduate level*). (LABAREE, 1992, p.124)

Argumentam, os apologistas das reformas inglesa e norte-americana, que a ênfase na prática advém da necessidade de familiarizar o futuro professor, formado na universidade por vezes em nível de pós-graduação,<sup>2</sup> às situações concretas do cotidiano das escolas e capacitá-los, como práticos reflexivos, à resolução de problemas.

Segundo David Hargreaves,<sup>3</sup> diretor executivo do QCA (*Qualifications Curriculum Authority*) britânico, é preciso estimular um novo jeito para que pro-

<sup>1</sup> Uma versão deste modelo também está presente na reforma brasileira, na idéia de simetria invertida entre formação e exercício profissional apresentada no documento Formação inicial de professores para a Educação básica: uma (re)visão radical de autoria de Guiomar Namó de Mello (1999).

<sup>2</sup> A exemplo dos PGCE (*Postgraduate Certificate in Education*) britânicos.

<sup>3</sup> Professor de Educação da Universidade de Cambridge, autor de *best sellers* na Grã-Bretanha e um dos apologistas da chamada Terceira Via, presidente do Comitê de Treinamento e Desenvolvimento de Professores Universitários. Membro da *Task Force on Standards in Education* (Ozga, 2000, p.28).



fessores possam criar um conhecimento profissional que inclua as habilidades práticas a ele associadas. Um conhecimento ligado ao trabalho. O autor propõe um novo modelo de criação de conhecimento baseado em evidências de

bilitação específica (em vez da formação polivalente ou da educação geral do professor), treinamento em “ciência do ensino” que idealmente deveria conduzir ao grau de mestre (novo nível de entrada para credenciamento de professores) e um extenso período de “internato clínico” (nos moldes das escolas de medicina) em escola de desenvolvimento profissional que poderiam ser

*A nova educação de professores deveria incluir: graduação em uma habilitação específica (...) treinamento em “ciência do ensino” que idealmente deveria conduzir ao grau de mestre (...) e um extenso período de “internato clínico”(...)*

análogas aos hospitais-escola dos cursos de medicina. Em suma, recomenda-se a criação de “escolas-escola”.

sucesso em outros setores da sociedade como nas empresas (1998, p.13).  
Hargreaves estava preocupado com o conhecimento útil. Para esclarecer sua proposta, utiliza a tipologia de Gibbons (1998) que faz distinção entre dois modos de produção de conhecimento. O Modo 1 é produzido na universidade, mais voltado à pesquisa básica, guiado pela criatividade individual. Segundo o autor, há uma marcada fronteira entre a produção e a utilização do conhecimento. O Modo 2 é focado em um problema, dirigido pela demanda, fortemente preocupado com o conhecimento que seja útil aos *policy makers* ou aos educadores. Mais próximo da pesquisa aplicada, diz respeito ao conhecimento que pode ser utilizado em algum lugar no “mundo real” (sic) por profissionais, para resolver problemas. Hargreaves afirma que parte das pesquisas educacionais está se transferindo para o Modo 2 fato que, em sua opinião, representa uma mudança desejável.

David Hargreaves advoga que a forma de melhorar a eficiência e eficácia das escolas é adotando o modelo de divisão do trabalho presente nos hospitais. Aponta como principal diferença o fato de que, nas escolas, professores graduados e qualificados constituem a maioria do quadro funcional e realizam a maior parte do trabalho, enquanto que, nos hospitais, os doutores são a minoria e executam somente partes especializadas do trabalho total. Hargreaves explicita sua proposta:

Este viés em que a pesquisa é tomada para solução de problemas imediatos suscitados pela prática é recomendado por Hargreaves por ser o exemplo que floresceu nas indústrias, estimulado por esforços para inovação. Transferido do setor produtivo, torna-se o modelo hegemônico de profissionalização na educação britânica.  
Segundo os reformadores internacionais, a nova educação de professores deveria incluir: graduação em uma ha-

bitação específica (em vez da formação polivalente ou da educação geral do professor), treinamento em “ciência do ensino” que idealmente deveria conduzir ao grau de mestre (novo nível de entrada para credenciamento de professores) e um extenso período de “internato clínico” (nos moldes das escolas de medicina) em escola de desenvolvimento profissional que poderiam ser

análogas aos hospitais-escola dos cursos de medicina. Em suma, recomenda-se a criação de “escolas-escola”.  
O modelo de formação médica é, na visão dos mentores da reforma inglesa, o melhor exemplo de profissionalização bem sucedida. Considerada tipo-ideal, a medicina foi a profissão mais investigada no século XIX. Agora, no século XXI, o modelo do internato clínico volta a ser o mais recomendado para formação profissional. Além desta explicação centrada modelo formativo, outras aproximações são almejadas entre a organização hospitalar e a escolar.

David Hargreaves advoga que a forma de melhorar a eficiência e eficácia das escolas é adotando o modelo de divisão do trabalho presente nos hospitais. Aponta como principal diferença o fato de que, nas escolas, professores graduados e qualificados constituem a maioria do quadro funcional e realizam a maior parte do trabalho, enquanto que, nos hospitais, os doutores são a minoria e executam somente partes especializadas do trabalho total. Hargreaves explicita sua proposta:

Primeiro, as escolas devem desenvolver diretores não-docentes para administrar e gerenciar a escola, liberando os professores para gastar mais tempo e energia ensinando. Devemos abandonar a crença de que um talentoso professor necessariamente será um bom diretor... (HARGRAVES, 1997, p.148) .

Segundo, as escolas devem adquirir o equivalente as enfermeiras, isto é, assistentes do professor que trabalhem sob sua supervisão, sejam menos qualificadas mas dêem suporte es-



sencial aos estudantes, deixando o design do currículo e a organização do ensino-aprendizagem aos especializados e comprovadamente competentes professores. Atualmente, professores gastam muito de seu tempo na supervisão, gerenciamento e controle das crianças na classe e pela escola: tal tarefa não requer uma pessoa com status de graduado. Assistentes de professores não precisam ser graduados e podem ser preparados para o serviço comum com um treinamento relativamente curto. Eles receberiam menores salários que os professores. Como os professores altamente qualificados e habilitados seriam poucos, eles poderiam ser melhor remunerados. Jovens de 18 anos ou mais poderiam se tornar assistentes de professores para testar se eles gostam da idéia de ser professor.[...] Um hospital tocado inteiramente por médicos sem o suporte de enfermeiros seria um total desperdício. Por que não vemos escolas sem assistentes de professores como semelhante extravagância frente aos escassos recursos?” (HARGRAVES, 1997, p.149-150)

A despeito da impropriedade da comparação, estes argumentos trazem à luz os objetivos de racionalização ocultos na retórica da reforma: redução de custos e investimentos em educação, intensificação do trabalho, procedimentos que visam otimizar o potencial das escolas como provedoras de ensino, buscando a forma mais rápida e barata de fornecer certificados. Para tanto, convoca-se voluntários, amigos da escola, pais, ajudantes, entre outros para-profissionais que vão constituir o grande contingente de trabalhadores não-professores, presentes nas escolas, muitas vezes, sem vínculo ou remuneração. Se efetivado, esse processo viabilizaria a consecução de outra meta velada da reforma: a segmentação da carreira docente.

Os relatórios internacionais recomendaram o abandono da estrutura em que todos os professores têm o mesmo *status*, salários e são distribuídos igualmente segundo critérios de *senioridade* e credenciais. Em seu lugar, propõem um sistema estratificado que cria um “escalão” superior, de professores denominados “líderes”, pelo Relatório Carnegie, ou “profissionais de carreira”, pelo Re-

latório Holmes (LABAREE, 1992, p. 124). Este novo estrato de educadores constituiria a elite da profissão, assumiria maiores responsabilidades que os professores regulares e receberia, conseqüentemente, maior remuneração. Suas obrigações incluiriam: consultoria a professores do “escalão inferior”, supervisão de futuros-professores “internos”, desenvolvimento curricular, envolvimento com a formação de professores nas universidades/cursos superiores e um papel com o ensino em sala-de-aula. Para atingir esta posição, o professor precisaria demonstrar “excelência instrucional” (LABAREE, 1992, p.124)

A estratégia de segmentação para atingir a redução de custos é antiga no setor produtivo cujos reflexos fizeram-se sentir, como veremos a seguir, no setor educacional tendo influenciado a profissionalização docente desde seus primórdios.

### *Restituindo a dualidade na formação de professores*

Em 1885 professores eram treinados em salas de aula para realizar funções específicas de instrução e controle. No decorrer do século seguinte, tornaram-se profissionais altamente educados. Até 1985, enquanto ainda continuavam com instrução e controle da sala de aula, professores tornaram-se um grupo altamente versado em teoria e prática

*Os relatórios internacionais recomendaram o abandono da estrutura em que todos os professores têm o mesmo status, salários e são distribuídos igualmente segundo critérios de senioridade e credenciais.*

educacional, sociologia, teoria social, psicologia, teoria da aprendizagem e assim por diante. Tornaram-se competentes no conteúdo de suas disciplinas; Triunfaram como categoria profissional por estar centralmente envolvidos na determinação e desenvolvimento do conteúdo curricular, práticas escolares e política educacional em geral. Em 1995 parecem ter perdido, numa só década, a mai-

oria dos ganhos conquistados num século (Harris, 1994, p.viii apud ROBERTSON, 1996, p.28)

David Labaree, pesquisador de Michigan, esclarece que no começo da segunda década do século XX, faculdades de educação e escolas normais norte-americanas instituíram distintos projetos de profissionalização docente. Essas últimas estavam preocupadas em atrair suficiente quantidade de alunos para sobreviver, enquanto as faculdades de educação visavam os estudantes de “alto calibre” que pudessem trazer prestígio à instituição (GITLIN e LABAREE, 1996, p.102). Essa divisão estava intimamente relacionada às demandas do crescente setor industrial que vivia, à época, a implantação do taylorismo como paradigma da produção em série.

Com o movimento da gerência científica na esfera industrial, não só progrediu essa abordagem racionalizadora que colocou as tarefas de concepção nas mãos de gerentes para especificarem de maneira precisa o que os trabalhadores deveriam fazer, mas também o mesmo processo ocorreu nas instituições de formação de professores. Universidades encarregaram-se da tarefa de envolver os estudantes aos objetivos, propósitos e conceitos educacionais, enquanto as Escolas Normais focavam em “como ensinar”, no lado prático. (GITLIN e LABAREE, 1996, p.102).

Perfeitamente compatível com a perspectiva taylorista predominante no período, esta divisão do trabalho atendia ao

princípio de Babbage<sup>4</sup> de não pagar pessoal capacitado para fazer um serviço mais simples, e sim contratá-los apenas para as tarefas mais complexas. Já nos anos de 1990, esta preocupação foi recolocada e atrelada à questão do não-desperdício priorizada pelos princípios da Gerência da Qualidade Total. Essa lógica da educação “*just-in-time*” inspirou argumentos utilitaristas que defendem, por exemplo, o enxugamento da formação do professor pela extirpação dos conteúdos que não serão diretamente aplicados em sala de aula.

Os efeitos da segmentação da categoria e do aligeiramento da formação de professores vêm exatamente ao encontro das prescrições de organismos internacionais para a gestão da educação para o século XXI. A UNICEF, por exemplo, recomenda a redução de custos, empregando professores qualificados por baixos salários ou desqualificados e baratos, o que seria compensado por treinamento e serviço, promovendo uma “utilização mais eficiente de professores”.<sup>5</sup>

O documento da UNICEF intitulado “*Making quality basic education affordable: what have we learned?*” afirma que os professores são o mais caro e mais importante, recurso no processo educativo. Por esta razão, tratam longamente do item “custo – professor”. Alegam que administrar o custo dos professores não implica necessariamente

reduzir seu salários que, em muitos casos, já são extremamente baixos. Rebaixar o custo dos professores também envol-

*Essa lógica da educação “just-in-time” inspirou argumentos utilitaristas que defendem, por exemplo, o enxugamento da formação do professor pela extirpação dos conteúdos que não serão diretamente aplicados em sala de aula.*

<sup>4</sup> No livro *Sobre a economia de maquinaria e manufatura (1832)*, Babbage resgata os argumentos clássicos de Adam Smith de que a divisão dos ofícios barateia suas partes individuais. Ao tecer sua crítica sobre a divisão do trabalho, Braverman explica que na mitologia do capitalismo, o princípio era apresentado como esforço para “preservar perícias escassas” ao atribuir aos trabalhadores qualificados tarefas que “só eles podem desmepenhar” e não desperdiçar “recursos sociais”. É apresentado como uma reação à “carência” de trabalhadores qualificados ou pessoas tecnicamente instruídas, cujo tempo é mais bem utilizado “eficazmente” para benefício da “sociedade (BRAVERMAN, 1981, p.79).

<sup>5</sup> Cf. na [homepage](http://www.unicef.org) [www.unicef.org](http://www.unicef.org) o texto de BUCKLAND, Peter. *Making quality basic education affordable: what have we learned?* UNICEF PD-ED, 2000.

ve sua distribuição e utilização de modo mais eficiente assim como de para-profissionais e membros da comunidade. Participação e apoio comunitário tem sido um fator crítico em quase todas as iniciativas de expansão de docentes onde se visa controle de custos. Buscam envolver as comunidades no financiamento de cursos para professores não treinados e ajudantes de professores, ou de suplemento de custos com salários ou aliviando o Estado de outros gastos tais como construção de prédios escolares ou moradia para professores.

Sugere, o documento, que investimentos na formação em serviço apoiada pela educação à distância são preferíveis ao treinamento inicial como estratégia para expandir rapidamente o fornecimento de professores, e providenciar um *estoque de professores relativamente baratos* (sic). Afirma que é possível reduzir significativamente o custo dos professores empregando pessoal desqualificado ou menos qualificado e ainda alcançar boa qualidade de ensino, embora muito do que se economiza com este expediente precisará ser reinvestido no desenvolvimento do currículo e material de apoio para o treinamento em serviço.

Alerta, por fim, que a expansão da categoria em função da contratação de professores desqualificados pode gerar sérias e insuportáveis conseqüências conforme os professores se qualificarem para obter salários mais altos. Planejar tal expansão precisa levar em conta este fator. O documento da UNICEF também destaca que o apoio dos sindicatos de professores pode ser um fator chave nas estratégias para reestruturar a escala de salários e/ou empregar professores baratos de baixa qualificação.

Argumentos desta natureza nos permitem lançar a hipótese de que a atual reforma da formação de professores teve o objetivo deliberado de reduzir custos e

ao mesmo tempo aumentar o controle sobre esta categoria profissional pela via da proletarização e desqualificação dos docentes.

Como, então, explicar que a este processo os *policy makers* chamam eufemisticamente de

*Como, então, explicar que a este processo os "policy makers" chamam eufemisticamente de política de profissionalização?*

misticamente de política de profissionalização?

Para responder a esta questão, apresentamos a sistematização de um quadro de referências para o estudo de profissões identificando as mudanças do conceito, ao longo da história, assim como os critérios que distinguem uma profissão das demais ocupações.

### *Abordagens sociológicas dos estudos sobre profissionalização*

A compreensão da política de profissionalização docente requer algumas considerações acerca do conceito de profissão. Nosso intuito com esta breve recuperação de abordagens é, tão somente, o de salientar que alguns conceitos-chave da reforma educacional contemporânea, característicos de definições antigas e há muito criticadas na sociologia da profissões, foram resgatados pelos discursos que fazem a apologia da profissionalização docente, porém sem referências às matrizes teóricas que lhe dão sustentação.

O estudo das profissões teve origem no século XIX com o crescimento das profissões em função da consolidação do Estado Moderno (HOYLE, 1995; POPKE-WITZ, 1998). Um acirramento do debate sobre profissões ocorreu nos anos de 1960 quando em função do *Welfare State* europeu e do *New Deal* norte-americano,



houve uma profusão das profissões relacionadas ao Estado, os serviços públicos. Na segunda metade da década de 1970, a tradição histórico-sociológica de pesquisa sobre profissionalização foi amplamente difundida, tendo como expoentes

*O estudo das profissões teve origem no século XIX com o crescimento das profissões em função da consolidação do Estado Moderno.*

Larson (1977), Collins (1979) e Perkin (1989). Posteriormente, ocorreu uma retração, tratada na literatura como um declínio da “sociedade das profissões”, e na década de 1990 presenciamos uma nova ascensão do debate sobre profissões e profissionalização. O conceito sofreu, pois, historicamente uma série de modificações em cada momento histórico como foi retratado por vários pesquisadores (ETZIONI, 1969; Flexner apud CERVERO, 1988; FREIDSON, 1986; PERKIN, 1989; DOWNIE, 1990; LARSON, 1977).

No início do século XX, seis características foram indicadas como necessárias para que uma ocupação pleiteasse o status de profissão. Eram elas: 1) envolver operações intelectuais; 2) derivar seu material da ciência; 3) envolver fins definidos e práticos; 4) possuir uma técnica que possa ser comunicada por meio da educação; 5) buscar auto-organização e 6) ser altruísta.

Críticas à visão de que apenas estes elementos seriam suficientes para distinguir “claramente” as ocupações que eram profissão das que não eram, se avolumaram nos anos de 1960 destacando a falta de consenso sobre que critérios definiam uma profissão. Popularizaram-se, então, naquela década, a “abordagem funcionalista” da profissionalização orientadas pelas perspectivas teóricas de Emile Durkheim e Talcot Parsons.

## *A abordagem funcionalista*

Autores desta vertente partiam da premissa de que as profissões eram necessárias para manter o funcionamento tranqüilo e ordenado da sociedade, focando a relação entre Estado e valores morais dos cidadãos, a busca do consenso, da colaboração e equilíbrio. Entendiam que em troca dos benefícios que prestam, a sociedade provê os profissionais com

altos níveis de dinheiro e status como recompensa, uma forma de reconhecer o valor de seu trabalho (PARSONS, 1949). Esta perspectiva funcionalista não relacionava as desigualdades sociais com as tais recompensas. Não discutia a distribuição da riqueza e poder na sociedade. As desigualdades eram interpretadas como naturais.

A visão funcionalista pressupõe que grupos de interesses na sociedade compartilham de um conjunto de valores que formam a base de um consenso sobre os fins da sociedade. Nessa perspectiva, o processo de profissionalização passou a ser visto como uma forma de melhorar a sociedade e o conhecimento profissional como instrumento para resolução de problemas (GOODE, 1969; PARSONS, 1968).

O conceito chave do ponto de vista funcionalista é a competência [...] Parte do suposto que problemas da prática são bem formulados e não-ambíguos e que esses problemas podem ser resolvidos aplicando-se o conhecimento científico. Então, profissionais são vistos como portadores de um alto grau de perícia especializada para resolver problemas bem definidos. (CERVERO, 1988, grifo meu).

Durante a década de 1960, essa interpretação funcionalista era predominante nos debates sobre as profissões. Uma visão crítica tomou vulto no final dos anos 70, trazendo à tona a questão do poder, caracterizando uma vertente que levava em consideração não só a busca de harmonia e consenso, mas também a existência do conflito social.



## A abordagem do conflito

A perspectiva do conflito sugeria que os profissionais estão em permanente conflito com outros grupos na sociedade disputando poder, *status* e dinheiro. Eles usam conhecimento, habilidades e “altruísmo” como uma forma de barganha na luta por recompensas sociais. *Profissionalismo é visto como uma ideologia para controlar a ocupação mais do que um fim ideal para o qual todas as ocupações deveriam aspirar para o melhoramento da sociedade* (CERVERO, 1988, p.27)

O conceito central, nessa perspectiva, é “poder”. Assume-se que os profissionais têm o poder de prescrever. Têm a autoridade para decidir o que o cliente deve fazer.

Insatisfeitos com essas interpretações, sociólogos importantes discutiram os limites de ambas abordagens: “tentam tratar profissão como se fosse um conceito genérico mais do que um conceito histórico, em mudança, com raízes nas nações industrializadas que foram fortemente influenciadas pelas instituições anglo-americanas (1986, p.32). Em contrapartida, propõem uma terceira abordagem, a sócio-econômica (LARSON, 1977; FREIDSON, 1986).

## Abordagem sócio-econômica

Freidson argumenta que as ocupações na Inglaterra e Estados Unidos começaram a ser classificadas como profissões no final do século XIX, mas constatou que o mesmo não ocorreu no leste europeu. O autor observou que não foram os trabalhadores das novas ocupações que procuraram ser classificados como profissionais para obter status ou algum tipo de segurança, mas que esta categorização foi-lhes imputada pelo Estado. A partir desta constatação, cresceu entre os pesqui-

sadores das Ciências Humanas, a compreensão de que profissão deveria ser estudada como um conceito concebido historicamente (FREIDSON, 1986).

Segundo Larson (1977), profissionalização é o processo pelo qual produtores de serviços especiais constituem e controlam o mercado para seus serviços. A lógica é a de que o conhecimento formal cria qualificação para certos serviços, para os quais outros que não as tenham seja rotineiramente excluídos (Freidson, 1986, p.59 apud CERVERO, 1988, p.11). Estudos sobre profissionalização passaram a destacar, em primeiro plano, sua função político-econômica na sociedade como meio de assegurar o sistema social de desigualdades.

De acordo com Freidson, para que uma ocupação pudesse ser classificada como profissão, deve estabelecer alguma quantidade de educação superior como um pré-requisito. Alguns outros aspectos são citados para caracterizar profissões: ter por finalidade o alcance de bens universais como educação, saúde, justiça; a realização desses fim necessita de conhecimento especializado e habilidades que não podem ser adquiridas prontamente, demandam um preparo cuja parte essencial é a formação universitária claramente distinta de um treinamento (STRAIN, 1995; DOWNIE, 1990; HIRST, 1996).

O conceito de profissional também alude a *status* profissional, código de ética, treinamento especial onde se ad-

*Durante a década de 1960, essa interpretação funcionalista era predominante nos debates sobre as profissões.*

quire ampla base de conhecimento específico que lhe permite ter controle sobre o trabalho que desenvolve. Qualquer redução neste controle indica tendência à desqualificação. O mesmo ocorre quando se reduz as exigências de

qualificações para ingresso na profissão ou se aligeira a formação. Deste ponto de vista, pode-se inferir que a decisão de se tirar a formação de professores da universidade não visa apenas a redução de custos, mas também o processo gradativo de desintelectualização do professor. A dificuldade em se perceber tal processo pode ser atribuída, em parte, ao fato de que o aligeiramento da formação docente fica eclipsado pelos argumentos da racionalidade técnica predominante na política de profissionalização, que prioriza a noção de competência, orientando os debates sobre a formação do professor como *expert*.

### *Um novo profissionalismo redefine os docentes: de intelectuais a experts*

Nos documentos das reformas educativas dos anos de 1990, o conceito de profissional foi recontextualizado. Distante do significado atribuído nas primeiras definições, que aproximava o conceito de profissão às aspirações de

*Deste ponto de vista, pode-se inferir que a decisão de se tirar a formação de professores da universidade não visa apenas a redução de custos, mas também o processo gradativo de desintelectualização do professor.*

natureza pública da educação, atualmente, funciona como um artifício para proclamar a independência do profissional como especialista, detentor do saber técnico, desprovido de valores próprios, reduzido apenas à perícia de seu trabalho (FREIDSON, 1996, p.151).

Nas definições mais recentes, um profissional é identificado como aquele membro de uma profissão que possui algumas habilidades necessárias para exercê-la. Tais habilidades seriam mais prioritárias que o conhecimento. Ser

profissional significa ser um **eficiente fornecedor** de um predeterminado produto (RIBBINS, 1990). Nessa perspectiva, haveria menor autonomia, característica das profissões, e aumento dos laços de dependência uma vez que a nova noção de profissional ressalta os compromissos dele com seu cliente. Nesse relacionamento, obrigações mútuas são negociadas, obrigações morais do profissional que presta “serviços”.

Vista por este ângulo, a chamada política de profissionalização docente pode deixar de representar um aprimoramento do magistério e incorrer em efeitos desastrosos à educação pública. Observa-se, em alguns documentos oficiais sobre profissionalização docente, uma tentativa de redefinir os professores como experts capazes de aceitar responsabilidades; apresentar atitudes positivas à mudança, flexibilidade, entre outros (RASSOL, 1999, p.81).

Contraditoriamente, esses mecanismos propostos para aumentar a “eficiência”, podem redundar não num aprimoramento mas na proletarização e desqualificação dos docentes. A proletarização resulta de certas tendências da organização do trabalho e do processo

de trabalho no capitalismo como: a crescente divisão do trabalho; a separação entre as tarefas de concepção e execução, incluindo rotinização das tarefas mais

qualificadas; o crescente controle sobre cada etapa do processo de trabalho, o crescente volume de trabalho e a diminuição dos níveis de habilidades (DENSMORE, 1987). A desqualificação, por sua vez, visa minar o profissionalismo subtraindo autonomia profissional, reduzindo o grau de controle sobre o trabalho que profissionais realizam, transformando-os em meros técnicos. Esse processo caracteriza-se também pela “progressiva burocratização e perda relativa de vantagens em salário,

status e privilégio” (BURBULES e DENSMORE, 1992, p.74).

Os referenciais da área de estudos do trabalho auxiliam-nos na compreensão desta reforma que opera uma associação de taylorismo e gestão flexível no nível da escola. Não se trata, contudo, de uma reposição da divisão rigidamente marcada entre concepção e execução no ensino, uma vez que se enfatiza a autonomia, criatividade, inovação do professor; mas do resgate da divisão do trabalho como uma estratégia de redução de custos que é complementada pela gestão flexível, esta sim, como forma de controle da força de trabalho. Para compreender esta complementaridade entre taylorismo e gestão flexível, é interessante estabelecermos uma distinção entre proletarização técnica e ideológica. A “proletarização técnica” significa perda de controle das decisões sobre os aspectos técnicos do seu trabalho. Não é o que parece estar ocorrendo. Contudo, a “proletarização ideológica” refere-se à perda de controle do trabalhador sobre decisões relativas às metas e objetivos de seu próprio trabalho (Derber apud DENSMORE, 1987). A perspectiva de Derber é que:

este sistema procura alcançar disciplina dos trabalhadores e produtividade não retirando o conhecimento técnico dos trabalhadores que potencialmente permite que obstruam os objetivos gerenciais, mas encorajando habilidades técnicas e autonomia e, ao fazê-lo, leva os trabalhadores a ideologicamente identificar seus próprios interesses com aqueles da firma e a desenvolver motivação interna e disciplina (Derber, 1982, p.200 apud DENSMORE, 1987)

A ideologia do profissionalismo pode assim ser vista como um constructo que obscurece a realidade da situação de trabalho ao mesmo tempo em que assegura a internalização da motivação e disciplina a que Derber se refere. Segundo o autor (1982)

*las formas tradicionales de autonomia profesional estan desapareciendo lentamente entre los empleados profesionales, suplantadas por un nuevo proceso de trabajo profesional que guarda coherencia con la logica de las empresas capitalistas y estatales a gran escala. Al igual que otros trabajadores, los profesionales tienen ahora “empleos”, tareas inscritas en una compleja división del trabajo*

*planificada y administrada por la cúspide de la dirección* (Derber apud BURBULES e DENSMORE, 1992, p.73).

Nesse aspecto, torna-se imprescindível que a reflexão sobre a profissionalização dos professores seja articulada às mudanças que ocorrem em outro eixo da reforma educativa em curso, ou seja, ao eixo da gestão educacional.

## O gerencialismo na educação

Para se referir à nova onda gerencialista, os autores ingleses utilizam a expressão *managerialism*. Trata-se de uma ideologia que se difunde no campo educacional disseminando princípios orientados pela eficiência financeira. Segundo Hoyle e John (1995, p.42), o gerencialismo dá prioridade aos resultados financeiros, mesmo numa escola. Nela, os diretores tornaram-se agentes hierárquicos tanto do controle quanto da implementação de mudanças e são elementos cruciais a serem responsabilizados pela prestação de contas (*accountability*) da instituição.

Alguns autores (BOTERRY, 2000; CONTRERAS, 2002) apontam a influência do discurso gerencialista na centralização e mercantilização da educação e ressaltam como estas abordagens tentam capturar o discurso da educação sugerindo que só há um jeito de ver o problema (*one best way*).

O discurso gerencialista oferece representações particulares da relação entre problemas sociais e soluções. É linear e orientado para um ‘pensamento único’. Preocupa-se com metas e planos mais que com intenções e julgamentos. Refere-se à ação mais que reflexão. Concentra-se em análises mais que em sínteses. Estabelece fronteiras entre políticas e fornecimento, ‘estratégia’ e ‘implementação’, pensamento e ação. Oferece um discurso tecnicista que priva o debate sobre suas bases políticas, de modo que a discussão sobre os meios suplanta a dos fins. (CLARKE e NEWMAN, 1996, p.148)

Esta explicação ajuda a esclarecer, em parte, razões pelas quais a política da formação de professores busca reduzir a base de conhecimento da docência e abolir as análises sócio-históricas dos cursos de formação, recomendando prioridade à formação prática cada vez mais distante do ambiente universitário.



O gerencialismo tende também a modificar a seleção dos vocábulos que os profissionais empregam para discutir a mudança. Eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, entre outros, são termos transplantados do vocabulário da administração de empresas para a educação. Essa absorção de conceitos influencia não só a linguagem mas, fundamentalmente, a prática.

Talvez, o elemento crucial no uso do gerencialismo nas escolas esteja na criação de um tipo particular de liderança planejada para desempenhar um papel de pivô no redesenho do setor público, deixando a direção política para o centro mas a responsabilidade por sua implementação para a periferia. Ao fazê-lo, extrai a essência da liderança local e a reduz a uma função meramente técnico-racional (HOYLE, 1995).

Liderança não é sinônimo de administração, termo importado dos Estados Unidos, mas uma sub-área usada para descrever as atividades do diretor (HOYLE, 1995). É uma versão particular da abordagem gerencialista que vem dando o tom da políticas sociais contemporâneas. Pesquisadores argumentam que a reforma educativa em curso visa transformar os diretores escolares em gerentes executivos vistos como arrebanhadores de recursos e os professores em técnicos (GRAHAM, 1999; THODY, 1997).

## *Profissionalismo e gerencialismo: articulando eficiência econômica e política*

O gerencialismo está intimamente associado ao novo conceito de profis-

sionalismo no que tange à noção de fornecimento eficiente e competente. Hanlon (1998) esclarece que após 1980 foi ganhando aceitação a noção de “profissionalismo comercializado”, onde se destacam três tipos de habilidades: 1) técnica; 2) de gestão, que se refere à capacidade de gerenciar outros empregados, balancear orçamento e satisfazer os clientes e 3) de agir de forma empreendedora<sup>6</sup>. O sucesso profissional estaria condicionado à conjugação destes três fatores. Fica claro, porém, que a medida de sucesso, nesta perspectiva, é a lucratividade e não a qualidade do serviço que o “cliente” necessita, ou seja esta não é apenas uma lógica técnica, mas uma lógica comercial (HANLON, 1998, p.54).

Tal tipo de profissionalismo tende a aprofundar a divisão dentro da categoria de professores, entre eles e os demais profissionais da escola e deles com os pais e comunidade (BURBULES e DENSMORE, 1992). Este parece constituir-se num objetivo velado dessa política: o de semear o espírito de competição entre os trabalhadores da educação, o que seria reforçado por meio da remuneração diferenciada por desempenho, buscando minar a solidariedade dessa categoria. Ou seja, trata-se de uma política de profissionalização menos voltada à qualificação docente e mais à instituição de novas e mais sutis formas de regulação, forjando um “novo” perfil de profissional responsável, competente e competitivo. Os que apresentarem melhores resultados e adequação ao modelo, serão estimulados a fazer formação em liderança educacional.<sup>7</sup>

O líder assumirá funções não só de captação e administração de recursos, mas

<sup>6</sup> Muitos documentos da reforma reiteram que a profissionalização do professor depende de sua competência para gerenciar seu próprio desenvolvimento profissional (Mello, 1999, p.15; Mello, 1999b, p.22. Ou nas palavras do documento do CNE (2001) *Quando a perspectiva é de que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação [...] não se presta a punir os que não alcançam o que se pretende, mas a ajudar cada aluno a identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional.*

<sup>7</sup> Na Inglaterra, este intento deu origem ao *National College for School Leadership*, criando em 2000, na Universidade de Nottingham (UK).

também a responsabilidade pelo gerenciamento de professores.

Líderes são programados para serem práticos e não contemplativos. A atual política gerencialista visa desenhar um líder que saiba como fazer as coisas mais do que pensar de forma mais ampla nas razões pelas quais aquela execução esta sendo requisitada. (BOTTERY, 2000, p.76)

Os processos de crescente burocratização articulados tanto à gestão quanto ao profissionalismo contribuem para constituir uma nova cultura da obediência. Interpretada por alguns como lealdade corporativa, essa obediência coletiva terá impactos sobre a performance organizacional (MORLEY, 1999 p.73). O novo gerencialismo ancora-se em processos burocráticos de avaliação de desempenho para promover a atomização do controle.

Discursos gerencialistas tais como os da Gerência de Recursos Humanos ou da Qualidade Total têm fortes paralelos com o profissionalismo como forma de disciplinar a força de trabalho, promovendo a introjeção do controle e procurando assegurar obediência. Enfatiza-se a cultura ocupacional, a eficiência e qualidade. As tensões entre individualismo e trabalho em grupo tornam-se rarefeita por uma forte cultura organizacional, que cria uma força de trabalho coesa porém não solidária (OZGA, 1995, p.34).

Estudos sobre gestão apontam tais aspectos como tendência da reforma educacional em curso levando-nos a concluir que a conjugação do discurso da profissionalização com a ideologia gerencialista constitui-se numa estratégia para atingir dois alvos a um só tempo: eficiência financeira e política, na visão dos interessados na educação como *big business*.

### *Em síntese...*

A profissionalização difunde-se como um modelo globalizador de formação de professores, meta para todos mas que inspira diretrizes distin-

tas para a educação em países centrais e periféricos. Como vimos, nos EUA e Inglaterra a política de profissionalização implicou aumento do tempo de estágio realizado na escola articulado à elevação do nível da formação para o de pós-graduação. Em contrapartida, no Brasil, que conta com um imenso contingente de professores leigos em exercício, a reforma não só advoga a primazia da formação prática, como tentou, pelo Decreto nº 3.276 de 1999, desvinculá-la da universidade. Em suma, prescreve-se mais prática para quem já a possui, privando-lhe da formação teórica e do acesso à universidade.

Para ganhar consentimento, esse movimento de *desintelectualização* é proposto por uma reforma marcada pela eufonia, pelo discurso dos belos vocábulos. Certamente, a questão não é ser contra ou favor de qualidade, competência, produtividade ou eficiência. Não é isso que está em pauta e não são estes os verdadeiros fins desta política. Como tentamos explicar, a preocupação desta reforma é modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas. Mas considerando que preparar uma geração de pro-

*Para ganhar consentimento, esse movimento de desintelectualização é proposto por uma reforma marcada pela eufonia, pelo discurso dos belos vocábulos.*

fessores qualificados tem seu custo, e não é este o interesse de governos conservadores nem dos organismos internacionais, as diretrizes da reforma estimulam a privatização do ensino. Pressionam cada professor-profissional a financiar sua formação e suprir seu estoque de competências. Obviamente, numa sociedade com a abominável desigualdade de renda, como é a brasileira, este investimento para auto-reciclagem só é

possível para poucos. Atende-se, assim, a um dos objetivos velados da reforma: baratear o custo-professor, processo ao qual nos referimos nesse texto como proletarização.

A iniciativa de se retirar a formação de professores da universidade contribui para a consecução deste objetivo na medida em que desqualifica os professores, oferecendo-lhes um treinamento mais rápido e barato de modo a formar em menor tempo um considerável “exército pedagógico de reserva”. Fornece, quando necessário, treinamento em serviço que os orienta para a busca de conhecimento útil, aplicável, por meio da pesquisa da prática voltada à resolução de problemas do cotidiano. Ironicamente, subtraem-lhes formação, remuneração e lhes cobram motivação para inovar, mudar, renovar. Estes são imperativos da concorrência entre empresas capitalistas onde a preocupação central não é o que se faz, por que ou para quem, e sim com a entrega eficiente dos produtos ou serviços. Gradativamente, a educação é redefinida: de prática social vai tornando-se prática comercial.

A determinação, defendida pelo princípio da simetria invertida, de que a maior parte da formação seja realizada nas escolas e não nas universidades, transfere às primeiras novas responsa-

cado, as faculdades e centros de educação das universidades são estimulados a preparar e vender pacotes educativos para as escolas. Promove-se, com estas medidas, não uma parceria, mas um mercado de produtos e serviços educacionais e a disputa entre as instituições de diversas naturezas - públicas, privadas, empresas, ONGs, nacionais e internacionais - que disputarão o novo nicho de mercado, destinado à produção de *kits* pedagógicos para abocanhar recursos públicos. O empenho ou voracidade com que os professores universitários de faculdades e centros de Educação se dedicarão a esta tarefa - talvez coma alcunha de projeto de extensão - dependerá do montante de recursos que restará aos departamentos ou centros de origem. Caso esta se torne a atividade prioritária dos professores universitários, ficará, evidentemente, comprometida a produção verdadeiramente intelectual, as pesquisas básicas, teóricas, o livre pensar, a reflexão sobre a sociedade em que vivemos. Atinge-se, por essa via, a espinha dorsal que distingue as Instituições de Ensino Superior públicas: a produção do conhecimento. Estará também a universidade, segundo o Modo 2 da tipologia de Gibbons, voltada à resolução de problemas imediatos postulados pela da prática.

Considerando-se a hipótese de que isso não venha a ocorrer de forma homogênea em todas as universidades, atingir-se-á o segundo objetivo, velado, da reforma:

*A iniciativa de se retirar a formação de professores da universidade contribui para a (...) desqualificação dos professores, oferecendo-lhes um treinamento mais rápido e barato...*

bilidades assim como os recursos públicos, antes destinados ao Ensino Superior. Sem a infra-estrutura e o preparo adequado para, ao mesmo tempo, ensinar as crianças e formar os futuros docentes, além de preencher os inúmeros relatórios destinados à prestação de contas dos recursos recebidos, a escola é forçada a comprar cursos e contratar consultorias. Com o orçamento desfal-

a segmentação da categoria. Efetivando-se a proletarização dos professores, o controle fica por conta dos estímulos por produtividade, da avaliação meritocrática que justifica o pagamento individualizado cabendo remuneração maior aos que trazem maior retorno financeiro à instituição, ou seja, para os professores que “rendem mais”. Por isso, argumentamos que esta reforma, sob a



denominação de profissionalização, tem como meta operar a desintelectualização do professor.

Formar um professor-profissional, nesses moldes, não significa que este venha a ser mais qualificado, mas apenas mais competente, o que vale dizer “mais adequado”, ajustado, conveniente, apto e adepto. Mesmo que apresente maior autonomia de ação, opções dentro do espaço de trabalho, aumento da flexibilidade funcional, sua transformação em *expert* impede-no de compreender que as soluções para os problemas não advêm da reflexão profunda sobre eles, especialmente quando enclausurada ao espaço da sala de aula ou limitada pelo muros escolares. Ou seja, a reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente. A insistência dos reformadores no primado da prática, das competências, da pesquisa para produzir conhecimento útil, para resolução de problemas, revela a concepção funcionalista que norteia esta política.

A mercantilização da educação realiza-se, nessa reforma, acompanhada dos mecanismos disciplinares para os quais concorre a política de profissionalização. Permite o controle à distância através da construção de identidade e perfil considerados “apropriados” ao mestre. Como lembra Fournier (1999, p.286), a competência profissional não é só avaliada em termos de conhecimento, mas em termos de conduta apropriada, o que nos permite trabalhar com a hipótese de que o conceito “profissionalismo” é um constructo atrelado à noção de governabilidade. Constitui-se numa importante estratégia do Estado para realizar o ordinário gerenciamento dos pro-

fessores e não a famigerada gestão do conhecimento.

Diferentemente do que ocorreu no início dos anos de 1990, quando os educadores repeliram o empresariamento da educação concretizado pela Qualidade Total, a investida ocorre agora com a nova roupagem do gerencialismo. Essa versão parece estar conseguindo penetrar no campo educacional quase sem resistência. Sem a aspereza presente nos discursos anteriores do tecnicismo ou da competitividade, a proposta oficial de profissionalização despista-nos com uma retórica que introduz sub-repticiamente a ideologia do gerencialismo nas instituições educacionais, não só pela via da administração escolar, mas também pela formação de professores. A reforma, construída sobre o discurso da falência do ensino público e da desqualificação do professor, presta-se mais para ampliar estas mazelas do que para saná-las.

As possibilidades de extrapolar as fronteiras do conhecimento prático, útil e atribuir às pesquisas realizadas nos cursos de graduação um caráter acadêmico, embora ameaçadas por essa reforma, ainda estão abertas aos educadores. Convém atentar que, para nos desviar dessa meta, os reformadores de plantão convocarão docentes e intelectuais para discutir os modelos de profissionalização, definir as competências do professor, entre tantas outras tarefas de legitimação de sua política de qualificação docente. É prudente, pois, atentarmos para que os necessários debates pedagógicos não se dêem desvinculados e nem sirvam para eclipsar a dimensão política da formação do professor.

## REFERÊNCIAS

- BOTERRY, Mike. *Education, policy and ethics*. London: Continuum, 2000.
- BUCKLAND, Peter . *Making quality basic education affordable: what have we learned?*
- UNICEF PD-ED. Disponível em : [www.unicef.org](http://www.unicef.org) Acesso em: 28/09/2000.
- BURBULES, N.C. and DENSMORE, K. Los limites de la profesionalizacion de la docencia. *Educacion y Sociedad*, Madrid, 11, 1992, pp.67-83.
- BUSHER, Hugh & SARAN, R. *Managing teachers as professionals in schools*. London: Kogan Page, 1995.

- CERVERO , Ronald M. *Effective Continuing Education for professionals*. London: Jossey-Bass Publishers,1988
- CLARK, J. e NEWMAN, J. *The managerial State*. London: Sage, 1997.
- COLLINS, R. *The credential society: na historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press, 1979.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Última versão, abril/ 2001. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) Acesso em: 03/10/2002
- CONTRERAS, Jose. *A autonomia do professor*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DENSMORE, Kathleen. Professionalism, proletarianization and teacher work. In POPKEWITZ, Thomas (ed.) *Critical studies in teacher education: its folklore, theory and practice*. London: Falmer Press, 1987.
- DOWNIE , R.S. Professions and Professionalism. *Journal of Philosophy of Education*, 24(2), pp.147-159.1990
- ETZIONI, A . *Professions and semi-professions*. New York: The Free Press, 1969.
- FOURNIER, Valérie. The appeal to 'professionalism' as a disciplinary mechanism. The Editorial Board. *Sociological Review*, 1999. Blackwell publishers.pp.280-307
- FREIDSON, E. Professional powers: a study of the institutionalization of formal knowledge. Chicago: University of Chicago Press, 1986.
- FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n.31, junho/1996.p.141-154.
- FREIDSON, Eliot. *Professionalism reborn : theory, prophecy and policy / Cambridge : Polity Press, 1994.*
- FURLONG , John. et alli. From integration to Partnership: changing structures in Initial teacher education. In McBride, R. *Teacher education policy: some issues arising from research and practice*. London: Falmer Press, 1996.
- FURLONG, John et alli. *Teacher Education in transition: re-forming professionalism?* Buckingham: Open University Press, 2000.
- FURLONG, John. Reconstructing Professionalism; ideological struggle in initial teacher education. In: M.Arnot and L.Barton (eds.) *Voicing concerns: sociological perspectives on contemporary education reforms*. Wallingford: Triangle Books, 1992.
- GIBBONS, Michael (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Contribución del Banco Mundial a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO. Paris, out/98.
- GINSBURG, Mark B. Conceptualizing the political Dimension in Teacher education. In: GINSBURG, M. and LINDSAY, Beverly. *The political dimension in teacher education: comparative perspectives on policy formation, socialization and society*. London: Falmer Press, 1995.
- GITLIN, A., & LABAREE, D. F. (1996). Historical notes on the barriers to the professionalization of American teachers: The influence of markets and patriarchy. In Hargreaves, A., & Goodson, I. (Eds.), *Teachers' Professional Lives* (pp. 88-108). Philadelphia: Falmer Press.
- GOODE, W.J. The theoretical limits of professionalization. In: Etzioni, A (ed.) *Professions and semi-professions*. New York: The Free Press, 1969.
- GRAHAM, Jim. *Teacher professionalism and the challenge of change*. Stoke on Trent : Trentham 1999.
- HANLON (1998) Professionalism as enterprise: service class politics and the redefinition of professionalism. *Sociology*, 32(1): 43-63.
- HARGREAVES, David. *Creative Professionalism: the role of the teachers in the knowledge society*. DEMOS, 1998.
- HARGREAVES, David.. Education. In: MULGAN, GEOFF (ed.) *Life after politics: new thinking for the 21<sup>st</sup> century*. London: Fontana Press, 1997.
- HIRST, P. the demands of professional practice and preparation for teaching. In: J. Furlong and R. Smith (eds) *The Role of Higher Education in initial training* . London: Kogan Page, 1996.
- HOYLE, Eric and JOHN, Peter. *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell, 1995.
- HUSBANDS, Chris. Change management in initial teacher education: national contexts, local circumstance and the dynamics of change. In: McBride, Robert. *Teacher Education Policy: some issues arising from research and practice*. London: Falmer Press, 1996. p.7-21.

- LABAREE, David F. Power, knowledge and the Rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*. N.62. Summer 1992, p.123-151.
- LAFFIN, Martin (1986). *Professionalism and policy: the role of the professions in the central-local government relationship*. Aldershot :Gower, 1986.
- LARSON, Magali S. *The rise of professionalism: a sociological analysis*. Berkeley : University of California Press, 1977
- LAWN, Martin. *Modern Times? Work, professionalism and citizenship in teaching*. London: Falmer Press, 1996.
- MELLO, Guiomar N. *Política e gestão do sistema de ensino no Brasil após a LDB: a prioridade da formação inicial de professores para a educação básica*. Mimeo, março/2000.
- MELLO, Guiomar N. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*, Versão preliminar. out./1999.
- MORLEY, Lousie . Freedom to manage. In: GRAHAM, Jim (ed) *Teacher professionalism and the challenge of change* / edited by Stoke on Trent : Trentham, 1999
- NÖVOA, Antonio. *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora. 1995.
- OCDE. *Evaluating and reforming education system*. Paris, 1996.
- ORTEGA, Felix. Unos Profesionales en busca de profesion. *Educacion y Sociedad*, Madrid, 11, 1992.
- OZGA, Jenny. Deskillling a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. In: BUSHHER, H. and SARAN, R. *Managing teachers as professionals in schools*. London: Kogan Page, 1995.
- PARSONS, T. *Essays in sociological theory, pure and applied*. New York: The Free Press, 1949.
- PARSONS, T. Professions. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, vol.12. New York: The Free Press and Macmillan.536-47. 1968
- PERKIN , Harold . *The rise of professional society in England since 1880*, London, 1989.
- POPKEWITZ, Thomas.(1998) *Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RASSOL, Naz. *Toward a technocratic modernisation* In Graham, J. *Teacher professionalism and the challenge of change*. Stoke on Trent : Trentham , 1999.
- CARNEGIE TASK FORCE on teaching as a profession (1986) *A nation prepared: teachers for the 21<sup>st</sup> century*. Washington D.C.: Carnegie Forum on Education and the Economy.
- THE HOLMES GROUP. *Tomorrow's schools*. MI: Author, 1990.
- RIBBINS, P. Teachers as professionals: towards a redefinition. In: MORRIS, R.(ed.) *Central and local control of education after the ERA 1988*. Longman, Harlow, 1990.
- ROBERTSON, Susan L. Teacher's work, restructuring and postfordism: constructing the new 'professionalism'. In: GOODSON and HARGREAVES. *Teacher's professional lives*. London: Falmer Press, 1996.
- SIMOLA, Hannu; KIVINEN, O e RINNE, R. Didactic closure: professionalization and pedagogic knowledge in finish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, vol.13 (8), pp.877-891. 1997
- STRAIN, Michel. Teaching as a profession: the changing legal and social context. In: BUSHHER, Hugh & SARAN, R. *Managing teachers as professionals in schools*. London: Kogan Page, 1995.
- TAYLOR, Sir William. Teacher Education: backstage to centre stage. In: BECHER, Tony. *Governments and professional education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1994.
- THODY, Angela. *Leadership of schools - chief executives in education*. London: Cassell, 1997.
- UNESCO\_OREALC. *Profesionalizar la educación para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo*. Recomendacion para la ejecución del Proyecto Principal e Educación en el periodo 1993-1996” y “Declaración de Santiago” en Boletín del del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, n.31, UNESCO-OREALC, Santiago, 1993.



.....

O artigo apresenta os resultados da pesquisa sobre o Impacto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), especificamente no caso do município de Araucária – PR. As análises fundamentam-se em dados a respeito das receitas do município e despesas com educação, do movimento de matrículas e do funcionamento do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo. O município estudado apresenta-se como um caso *sui generis* na medida em que passou por um processo de estadualização das matrículas do Ensino Fundamental, contrariando a tendência estadual e nacional de municipalização desta etapa da Educação Básica. Este processo pode ser compreendido a partir da análise financeira dos impactos do FUNDEF, que demonstram as perdas de recursos do município para o Fundo.

Palavras-chave: FUNDEF, Financiamento, Controle Social

*This article presents the results of research on the impact of the Fund for the Maintenance and Development of Fundamental Education and the Valorization of Teaching [FUNDEF], in particular in the Brazilian municipality of Araucária [PR]. The analyses are based on data regarding receipts and expenditure of the municipality on education, of the movement of matriculations and the functioning of the Council for the Follow-up and Social Control of the Fund. The municipality studied presents a sui generis case, to the extent with which it underwent a process of “statization” of matriculations at the level of Fundamental Schooling, going against state and national municipalization tendencies in this phase of Fundamental Schooling. This process can be understood from the standpoint of a financial analysis of the impact of the FUNDEF demonstrating the losses of resources of the municipality in favor of the FUNDEF.*

*Keywords: FUNDEF, Financing, Social control*

# Impactos da Implantação do FUNDEF no Município de Araucária - Paraná

Ana Lorena de  
Oliveira Bruel

Aluna do Mestrado em  
Educação, na área de  
Educação e Trabalho, linha  
de Políticas e Gestão  
Educativa, Pedagoga da  
Rede Municipal de Ensino de  
Curitiba e Membro da  
Direção do Sindicato.

## *Situando a questão*

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa<sup>1</sup> realizada no município de Araucária – PR sobre o Impacto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em relação às receitas do município e despesas com educação, ao movimento de matrículas – sobretudo do Ensino Fundamental – e

<sup>1</sup> Entre 1999 e 2002, um grupo de pesquisadores de diferentes universidades públicas brasileiras, com apoio da ANPAE e da Fundação Ford, realizou uma pesquisa sobre o impacto do FUNDEF em diferentes municípios e estados. No Paraná, constituiu-se um grupo de pesquisa sobre o FUNDEF que analisou 5 municípios (Londrina, Maringá, Araucária, Porto Vitória e Curitiba) mais o Estado do Paraná. Este grupo de pesquisa é composto por professores da UFPR e da rede pública de educação básica. São eles: Andréa Barbosa Gouveia – DEPLAE/UFPR; Ângelo Ricardo de Souza - DEPLAE/UFPR; Jussara Maria Tavares Puglielli Santos - DEPLAE/UFPR; Maria Aparecida Zanetti - DEPLAE/UFPR; Ana Lorena de Oliveira Bruel – SISMMAC; Ana Lúcia dos Santos – SISMMAR; Josete Dubiaski da Silva – SISMMAC; Liliane de Moraes Vareschi – SISMMAC; Edilson Aparecido de Paula – APP-Sindicato; Eurígenes de Farias Bittencourt Filho – APP-Sindicato; e a discente Isabelle Alves Soares – UFPR, como colaboradora.

ao funcionamento do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF.

A análise destes impactos exige uma breve incursão na legislação federal que definiu a criação e implantação do FUNDEF, a começar pela Emenda Constitucional n.º 14, que alterou vários dispositivos constitucionais. Interessa

*... regulamentado pela Lei 9424/96, o FUNDEF é um Fundo de natureza contábil, que portanto não garante ampliação de recursos para a educação e sim a redistribuição dos recursos já existentes.*

ressaltar a restrição da obrigatoriedade do ensino ao Fundamental regular e a alteração da sub-vinculação de recursos para esta mesma etapa da Educação Básica e a erradicação do analfabetismo, que passa, para estados e municípios, de 50% para 60% dos recursos previstos para manutenção e desenvolvimento do ensino, ao mesmo tempo em que diminui de 50% para 30% a parcela da União. Assim, há um reforço no processo de desresponsabilização do governo federal com o Ensino Fundamental e de reafirmação de sua função supletiva e redistributiva.

Criado pela mesma Emenda e regulamentado pela Lei n.º 9424/96, o FUNDEF é um Fundo de natureza contábil, que portanto não garante ampliação de recursos para a educação e sim a redistribuição dos recursos já existentes. Segundo a referida Lei, este Fundo, estadual, deveria começar a funcionar a partir de janeiro de 1998, como de fato ocorreu, com recursos provenientes de 15% do ICMS, FPE ou FPM, IPI exportação e da Lei Kandir. Os recursos captados pelo Fundo são redistribuídos para os municípios e o estado de acordo com o número de matrículas no Ensino Fundamental regular de cada rede de ensino. Já à União resta a função de complementar os recursos do Fundo apenas nos estados em que o valor por

aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

Ainda que se possa compreender que este Fundo tem um aspecto solidário, na medida em que os municípios e estados com grande arrecadação contribuem para que os apresentam uma arrecadação mais deficitária possam ter mais recursos para o Ensino Fundamental, importa salientar que aqueles terão menos recursos disponíveis para investir em educação do que no período anterior ao FUNDEF.

Esta é uma das grandes preocupações que se manifestam na análise dos impactos da implantação do FUNDEF no município de Araucária – PR, já que este município contribui para o Fundo com um valor superior ao que recebe de volta.

### *O FUNDEF no Município de Araucária-PR: aspectos financeiros*

Para analisar os investimentos em educação é importante verificar as receitas provenientes de impostos próprios tanto quanto daquelas resultantes de transferências do Estado e da União para o Município, receitas estas constitucionalmente vinculadas à manutenção e desenvolvimento do ensino. Para efeito da análise das receitas do município de Araucária e das despesas com educação, será tomada aqui a receita total de impostos, excluindo os demais tributos (taxas e contribuições).

Ao analisar as receitas de impostos do município de Araucária, percebe-se que as transferências do Estado são sempre as mais significativas, compondo no período analisado mais de 60% da receita total do município. Em 1996, chegaram a representar 88% da receita de impostos. As transferências da

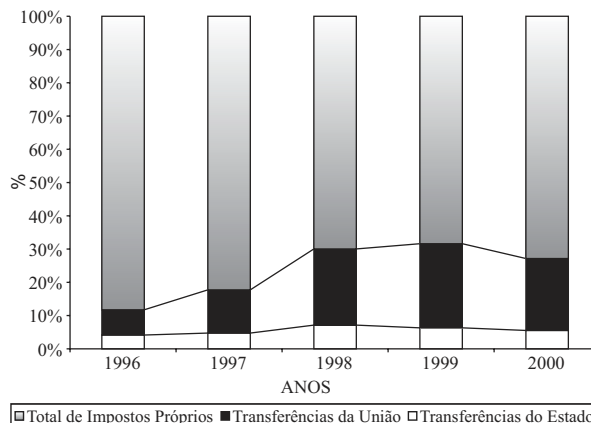


União são a segunda fonte de receita, chegando a representar 25% da receita em 1999. Os impostos próprios, mesmo tendo um aumento significativo, são responsáveis por no máximo 7% da receita no período.

A visualização do movimento da receita no Gráfico 1 demonstra melhor a importância das transferências do Estado para o município. Mesmo com o incremento de arrecadação dos impostos próprios e das transferências da União, as transferências do estado continuam sendo as mais importantes para a composição da receita total, devido ao alto índice de arrecadação de ICMS. Este imposto responde por mais de 90% dos recursos transferidos pelo Estado ao município no período.

As transferências da União têm uma certa flutuação entre 1996 e 2000, de pouco mais de 10% em 1996 passam a mais de 20% em 2000. Tal aumento é ocasionado pela criação da Lei 87/96 (Lei Kandir), que a partir de 1997 representa mais de 40% dos recursos transferidos pela União. Também o FPM (Fundo de Participação dos Municípios) mantém sua importância na receita representando outros 40% das transferências da União, sendo que houve um crescimento significativo destas transferências, em torno de 43%, no mesmo período. Cabe destacar que estes índices são significativos sobretudo porque o aumento na arrecadação destes impostos incide diretamente sobre os valores disponíveis para a manutenção das políticas públicas, entre as quais encontra-se a educação.

As receitas próprias também apresentam um movimento ascendente du-



**Gráfico 1** - Distribuição da Receita de Impostos por Fontes, Araucária, 1996-2000.

Fonte: Prefeitura Municipal de Araucária. Balanço Anual. 1996-2000.

rante o período analisado, com um crescimento de 70% entre 1996 e 2000, o que parece confirmar que houve, neste período, um esforço municipal para melhorar sua arrecadação. O incremento da arrecadação própria e das transferências leva a que o conjunto da receita de impostos tenha um crescimento de 28% no período analisado.

No caso da educação, que tem sua receita vinculada diretamente à receita de impostos, por definição constitucional, as consequências deste crescimento apresentado acima são imediatas, o que significa que há um crescimento de mesma proporção nos recursos para educação, que pas-

*O incremento da arrecadação própria e das transferências leva a que o conjunto da receita de impostos tenha um crescimento de 28% no período analisado.*

sam de R\$ 22.156.354,13 em 1996 para R\$ 28.529.626,20 em 2000.<sup>2</sup> O aumento dos recursos a serem aplicados em educação leva a um crescimento também do

<sup>2</sup> Todos os dados que demonstram valores da receita e despesa do município, apresentados no texto e nas tabelas deste artigo estão em valores reais, atualizados pelo índice fornecido pelo DIEESE IGP-médio, de maio de 2002, de acordo com os seguintes valores: para 1996, 1,678344; para 1997, 1,55529; para 1998, 1,497093; para 1999, 1,344864; para 2000, 1,182075.

**Tabela 1** - Movimento dos Recursos do FUNDEF em Araucária, 1998-2000.

RECURSOS RECEBIDOS PELO FUNDEF	1998	1999	2000
Transferências de recursos do FUNDEF	10.545.663,98	10.085.244,8	10.351.268,83
Contribuição para o FUNDEF	11.088.771,3	12.586.421,22	14.487.249,4
Diferença entre valor enviado e recebido do FUNDEF	-543.107,3135	-2.501.176,425	-4.135.980,566

Fonte: Prefeitura Municipal de Araucária. Balanço Anual. 1996-2000.

montante correspondente à contribuição do município para o FUNDEF.

É interessante observar que o município de Araucária, apesar de possuir rede própria de ensino, perde recursos para o FUNDEF, ou seja, contribui com mais recursos do que recebe novamente do Fundo, segundo o número de alunos matriculados no ensino fundamental regular.

O município perdeu 4,90% dos recursos que enviou para o Fundo em 1998, 19,87% em 1999 e 28,55% em 2000. Desta forma para identificar os recursos efetivamente disponíveis para a manutenção e desenvolvimento do ensino é necessário descontar os recursos retidos ao FUNDEF, pois apesar destes recursos fazerem parte das despesas do município com educação, não serão aplicados na rede municipal de ensino de Araucária. Mesmo com as perdas para o Fundo há um aumento

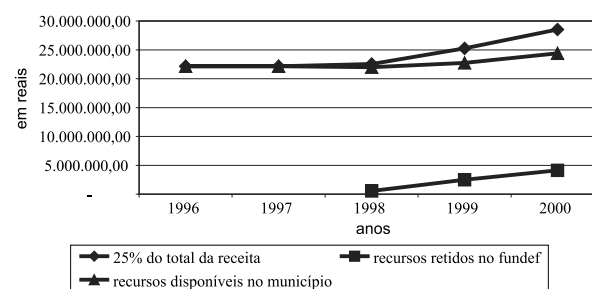
um município que ofertava um número significativo de vagas para 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, contrariando o processo de municipalização do Paraná que se faz com a oferta municipal de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries. Com a implantação do FUNDEF, o município estadualizou parte de sua oferta de ensino fundamental como demonstra a análise dos dados educacionais no próximo título deste artigo. Dado esta situação peculiar de diminuição tão significativa da rede municipal, cabe observar o que se passa com as despesas em educação.

As despesas com Educação e Cultura estão entre as maiores do Município de Araucária no período estudado, apesar de apresentar um movimento irregular de leve queda entre 1996-97, considerável ascensão entre 1997 e 98 e finalmente declínio constante após 1998. Observa-se que o município destina a maior parte do investimento ao ensino fundamental, que varia entre 70% e 80% dos recursos disponíveis para educação, enquanto a educação infantil, em termos percentuais, participa de forma variada ao

*É interessante observar que o município de Araucária, apesar de possuir rede própria de ensino, perde recursos para o FUNDEF, ou seja, contribui com mais recursos do que recebe novamente do Fundo.*

dos recursos vinculados à educação, ainda decorrente da significativa ampliação da receita, como demonstra o gráfico 2.

É interessante destacar que a perda para o Fundo, que vai aumentando significativamente ao longo do período, tem certamente como uma das causas a diminuição das matrículas no ensino fundamental de 6,16% na rede municipal, entre 1996 e 2000, especialmente das matrículas nas séries finais desta etapa da Educação Básica. Araucária é



**Gráfico 2** - Impacto da retenção de recursos para o FUNDEF no montante disponível para MDE em Araucária, 1996-2000.

Fonte: Prefeitura Municipal de Araucária. Balanço Anual. 1996-2000.

longo do período, mas mantém uma tendência descendente no período posterior a 1998, em que pese o valor investido tenha sido maior em 2000 do que em 1996.

Em relação aos recursos vinculados ao FUNDEF, tabela 2, observa-se que a maior parte dos recursos se destina à remuneração de pessoal, como era de se esperar uma vez que o município tem parte de sua contribuição retida ao Fundo.

Entretanto, na entrevista com o presidente do Conselho de Acompanhamento do FUNDEF no município, este sugere que a destinação quase que total dos recursos para folha de pagamento deve-se a uma estratégia da administração municipal para facilitar a prestação das contas.

Em relação aos gastos com educação infantil e ensino especial, é importante destacar que nos Balanços não há discriminação dos recursos investidos em pré-escola que podem, portanto, estar agregados com outras despesas, inclusive do ensino fundamental. No caso da educação especial há mais informações e destaca-se que também aqui a maior

parte da despesa destina-se ao pagamento de pessoal.

Em que pese o aumento de investimento tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, uma forma de avaliar o efetivo aumento das condições de financiamento da educação mu-

*Em relação aos gastos com educação infantil e ensino especial, é importante destacar que nos Balanços não há discriminação dos recursos investidos...*

nicipal é observar que movimento os gastos fazem quando cruzamos estes valores com o número de alunos, levantando deste modo o investimento per capita.

Ao considerar os gastos totais em MDE em relação ao total de alunos atendidos na rede municipal de ensino, o per capita realizado flutua muito entre 1996 e 2000, importando destacar que antes da implementação do FUNDEF há uma queda deste total de 13 %, sendo que especificamente no ensino fundamental esta queda é de 10,8 %. Entre 96 e 97 tal queda deve-se, como demonstra a tabela 3 (p. 90), ao cruzamento da queda dos recursos destinados a MDE de 8,4 %,

**Tabela 2** - Despesas do Ensino Fundamental com Receitas do FUNDEF auferidas no Exercício, Araucária, 1996-2000.

DESPESAS COM RECURSOS DO FUNDEF	1998	1999	2000
DESPESA COM PROF. DO MAGISTÉRIO (MIN = 60% )	78,5 %	85 %	99,8 %
Pessoal Civil	8.641.366,70	8.790.856,20	10.218.672,17
Obrigações Patronais	5.597,23	4.441,39	126.891,78
Salário Família (Prof. em efetivo exercício)	21.865,91	14.719,46	10.256,43
TOTAL	8.668.829,84	8.810.017,05	10.355.820,38
OUTRAS DESPESAS (MAX = 40% )	21,5 %	15 %	0,2 %
3120 Material de Consumo	447.459,43	484.483,40	10.773,30
3132 Outros Serv. Encarg.	1.217.561,21	951.663,05	8.692,23
3222 Transferências a Estados e ao D. F.	700.516,91		
4120 Equip.e Mat.Perm.	3.976,28	62.237,62	
TOTAL	2.369.513,84	1.554.491,78	19.465,54
Total das Despesas com Recursos do FUNDEF	11.038.343,68	10.364.508,83	10.375.285,91

Fonte: Prefeitura Municipal de Araucária. Balanço Anual. 1996-2000.

**Tabela 3** - Gastos per capita em Araucária, 1996-2000.

	1996	1997	1998	1999	2000
<b>Gastos no Ensino Fundamental</b>	20.051.052,12	18.622.264,42	21.206.483,97	16.625.956,50	21.074.638,63
<b>Alunos</b>	15.874	16.522	15.904	15.376	14.896
<b>Per capita</b>	1.263,14	1.127,12	1.333,41	1.081,29	1.414,79
<b>Total de gastos em MDE</b>	23.386.748,05	21.429.159,69	25.125.115,59	19.675.623,05	25.203.182,87
<b>Total de matrículas</b>	17.936	18.896	18.315	19.419	19.090
<b>Per capita total</b>	1.303,90	1.134,06	1.371,83	1.013,22	1.320,23

Fonte: Prefeitura Municipal de Araucária. Balanço Anual. 1996-2000.

*Mesmo com este leve aumento nos gastos com o ensino fundamental o município de Araucária (...) não atinge em todos os anos os 25% de investimento em manutenção do ensino exigidos constitucionalmente.*

cada aluno matriculado no Ensino Fundamental.

Mesmo com este leve aumento nos gastos com o ensino fundamental o município de Araucária,

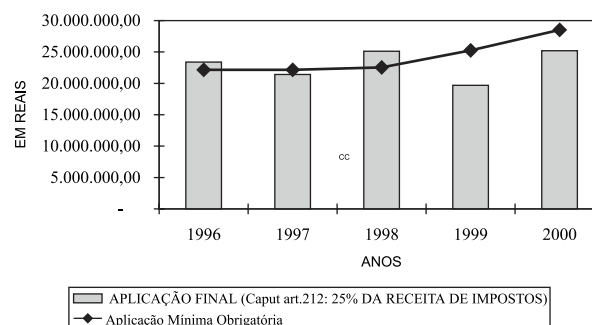
ao mesmo tempo em que há um acréscimo da matrícula de 5,3 %.

Após a implementação do FUNDEF, 1998-2000, há uma leve recuperação do investimento per capita porém, mantendo-se para este segundo intervalo uma queda de 3,8%. No caso, especialmente, do ensino fundamental há uma leve queda de investimento de 0,6 % que aliada a uma queda mais significativa de matrícula, como já se destacou, da ordem de 6 %, resulta num aumento de recursos per capita da ordem de 6,1 %. Tal movimento parece indicar que a diminuição das matrículas nas séries finais do ensino fundamental em Araucária compensou a perda de recursos para o Fundo.

Cabe destacar que o menor valor per capita realizado no período da pesquisa, considerando os investimentos no Ensino Fundamental ou os gastos com MDE em geral, concentra-se em 1999, manifestando uma acentuada diminuição dos recursos para este ano, sendo que o valor per capita para o Ensino Fundamental ficou em R\$ 1.081,29. Neste ano, em relação aos investimentos em MDE, o município de Araucária ficou bastante distante de cumprir a vinculação constitucional, como demonstra o gráfico 3, abaixo. Em contrapartida, o maior valor per capita foi registrado em 2000, chegando a somar R\$ 1.414,79 para

do ponto de vista dos gastos realizados exclusivamente com MDE, não atinge em todos os anos do período os 25% de investimento em manutenção do ensino exigidos constitucionalmente. Como demonstra o gráfico 3, o município ultrapassa a vinculação constitucional em 1996 e 1998 porém fica muito aquém dela nos outros anos.

É importante ressaltar que os instrumentos utilizados na presente pesquisa procuraram destacar exclusivamente os recursos investidos em MDE, de acordo com o prescrito na LDB, e não foi possível observar gastos com MDE em outras Secretarias que não a de Educação. É possível que o município cumpra a vinculação constitucional, aplicando 25% dos recursos de impostos em educação, se existir investimento em MDE



**Gráfico 3** - Diferença entre os recursos mínimos constitucionalmente vinculados a MDE e a aplicação efetiva em MDE, Araucária, 1996-2000.

Fonte: Prefeitura Municipal de Araucária. Balanços Anuais. 1996-2000



computado em outras secretarias, como é o caso da educação infantil em muitos municípios do Estado. Os gastos em MDE registrados na Secretaria Municipal de Educação foram de 26,39% da receita de impostos em 1996; 24,18% em 1997; 31,70 em 1998; 19,48% em 1999 e de 22,09% em 2000.

## *Impactos do FUNDEF sobre as matrículas*

Em relação às matrículas no Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série, no intervalo entre 1996 e 2000, não há aumento do número de escolas da rede municipal. Ao contrário, há fechamento de um estabelecimento de ensino. Ao mesmo tempo, na rede estadual, a partir de 1997, há a implantação de um estabelecimento a cada ano, até 2000. Este processo de diminuição das matrículas de 5ª a 8ª série na rede municipal e aumento na rede estadual de ensino ficou conhecido como “estadualização”. Este fenômeno merece destaque na medida em que contraria todo o movimento de matrículas no Estado do Paraná, que vem incentivando um processo de municipalização do Ensino Fundamental desde 1991.

Contudo, após a implantação do FUNDEF, o município de Araucária passou a perder recursos para o Fundo, o que levou a administração municipal a estabelecer um acordo com o governo estadual no intuito de transferir parte do atendimento de 5ª a 8ª séries para a rede estadual, diminuindo assim as perdas financeiras do município para o Fundo.

Desta forma, percebe-se que à diminuição das matrículas na rede municipal corresponde o aumento de escolas e matrículas na rede estadual de ensino, como demonstram os dados da Tabela 4 (p. 92). De 1996 para 1997 há um

incremento nas matrículas totais do ensino fundamental no município na ordem de 4%, enquanto de 1997 a 2000 há uma constante queda no número de matrículas. Em 2000 a rede municipal de ensino passa a ter 9% de matrículas no Ensino Fundamental total a menos em relação a 1997.

O número de matrículas na rede municipal é, em todo o período analisado, muito maior do que na rede estadual. Contudo, devido ao processo de estadualização, em termos percentuais, é nesta segunda que se concentra o crescimento de matrículas neste intervalo. Enquanto, de 1997 para 1998 a rede municipal perde 16% – o que corresponde a 1704 alunos – das suas matrículas, a rede estadual cresce 60% – o que corresponde a 1276 alunos –, assumindo ex-alunos da rede municipal.

De 1998 para 1999 a rede municipal continua diminuindo a oferta de matrículas para 5ª a 8ª séries, deixando de atender 718 alunos, que passam para a rede estadual de ensino, o que corresponde a 13% das matrículas do município nas séries finais do Ensino Fundamental. No mesmo período, as escolas estaduais recebem mais 812 matrículas, o que significa um aumento de 38% do seu atendimento.

Já de 1999 para 2000, último período da pesquisa, percebe-se um pequeno

*Mesmo com este crescimento das matrículas na rede municipal de ensino, o total de alunos atendidos de 5ª a 8ª séries em 2000 não volta ao mesmo patamar de 1998.*

crescimento das matrículas nas escolas municipais, ultrapassando 5% do atendimento já realizado, enquanto as escolas estaduais têm um acréscimo de 25% nas matrículas. Mesmo com este crescimento das matrículas na rede municipal de ensino, o total de alunos atendidos de 5ª a 8ª séries em 2000 não volta ao mesmo patamar de 1998.

**Tabela 4 - Matrícula Inicial na Rede Pública de Ensino de Araucária**

	1996		1997		1998		Crescimento % 97/98		1999		2000		Crescimento % 99/00	
	RM	RE	RM	RE	RM	RE	RM	RE	RM	RE	RM	RE	RM	RE
MATRÍCULAS INICIAIS	17936	3504	18896	4203	18315	6255	-3,07	32,8	19416	10451	19090	10333	+1,68	-1,13
Ensino Fundamental TOTAL	15874	1084	16522	1177	15904	2126	-3,74	44,64	15376	2938	14896	3949	-3,12	25,6
Ens. Fund. 1a./4ª. Séries			9928	207	9820		-1,09		10059	0	9611		-4,45	
Ens. Fund. 5a./8a. Séries			6594	850	5520	2126	-16,29	60,0	4802	2938	5066	3949	5,21	25,6
Classes de aceleração				120	564				515		219		-57,47	
Educação Especial	376		442		514		14		383		553		30,74	
EJA TOTAL	300		373		465		19,78		553	3702	561	1871	1,42	-49,46
Ensino Médio	0	2420	0	3026	0	4129		26,71	0	3811	0	4513		15,55
TOTAL	17936	3504	18896	4203	18315	6255	-3,07	32,8	19416	10451	19090	10333	+1,68	-1,13

Fonte: 1996: Ed Inf. e EJA - fonte SMED e demais fonte Censo; 1997 - fonte: SMED exceto Ens. Fund. 1ª a 8ª série cuja fonte é FUNDEPAR - SIED/MEC; 1998 e 1999 - matrículas iniciais RM e RE - fonte Censo. Exceto classes de aceleração cuja fonte é a SMED; 2000: Matrícula Inicial RM - fonte Censo/ RE (março) - fonte - SMED.

Nota: As células em branco devem-se a informações não disponibilizadas.

A tabela 4 mostra esta movimentação das matrículas na Educação Básica na rede municipal e estadual de 1996 a 2000.

Ao contrário do processo de estadualização de 5ª a 8ª série, o primeiro segmento do Ensino Fundamental, no Município, passou por uma ampliação significativa, ou seja, de dezoito escolas em 1996, passa a ter trinta em 2000. Em relação às matrículas de 1ª a 4ª séries, apesar de existir certa flutuação neste período, mantém-se praticamente o mesmo número de alunos atendidos, sendo que em 2000 há 3 % menos do que em 1997, o que pode indicar a tendência de universalização

variação a menor de 1998 para 1999. Considerando o número de alunos atendidos em 1996 e em 2000, há um crescimento extremamente importante, de 86% das matrículas no Ensino Médio nas escolas estaduais.

Do ponto de vista geral, há um crescimento de matrículas tanto na rede pública quanto na rede privada, em todos os níveis e modalidades educacionais. As matrículas, no período de 1996 a 2000 ampliam-se em ¼ do total de matrículas atendidas em 1996. Na rede privada, em todos os níveis e modalidades, cresce não só o número de matrículas, mas também de estabelecimentos.

*Outra questão importante (...) que pode oferecer alguns elementos para a reflexão sobre a qualidade de ensino na rede municipal, é o número médio de alunos por professor.*

Outra questão importante para a análise dos indicadores educacionais, que pode oferecer alguns elementos para a reflexão sobre a qualidade de ensino na rede mu-

unicipal, é o número médio de alunos por professor.

A relação professor-aluno refere-se ao número de profissionais disponíveis na rede versus o número de alunos atendidos, não significando automaticamente que as salas de aula tenham apenas esta quantidade de alunos.

A relação professor-aluno refere-se ao número de profissionais disponíveis na rede versus o número de alunos atendidos, não significando automaticamente que as salas de aula tenham apenas esta quantidade de alunos.

O número de alunos por professor, segundo a média geral, reduz-se ano a ano, de 1997 a 2000, totalizando em 1997, 17,23 e em 2000, 15,75. Infere-se que, como já indicado anteriormente, a estadualização do segundo segmento do ensino fundamental levou à redução do número de matrículas na rede municipal sem necessariamente diminuir com a mesma intensidade o número de profissionais da educação. Conseqüentemente, este processo determinou a redução do número médio de alunos por professor.

Ao comparar o número de alunos com o número de turmas chega-se a outra compreensão a respeito do que isto significa, por exemplo: a média geral no ensino fundamental de 17 alunos por professor assinalada em 1997, representa uma média de 37 alunos por turma; a média de 16 alunos por professor em 1999, representa uma média de 33 alunos por turma. Verifica-se, desta forma, que a redução do número de alunos por professor significou, ao mesmo tempo, uma redução do número médio de alunos por turma.

Quanto aos profissionais do magistério, o Município tem um declínio deste número entre 1996 e 1998. Em 1999 e 2000 ele volta a crescer, porém não retoma o número de profissionais que a rede tinha em 1996. Não há professor leigo na rede municipal, excetuando os atendentes e assistentes de creche.

O número de professores que atua nas séries iniciais do ensino fundamental oscila no período analisado entre 595, em 1998, e 651, em 1997, o que pode ser resultado da forma como foi feito o registro destes profissionais junto à Secretaria Municipal de Educação e Recursos Humanos, uma vez que não houve concurso público neste período. O inverso ocorre com os professores de 5<sup>a</sup>

a 8<sup>a</sup> séries, em 1997 há o registro de menor número de profissionais e em 1996 o maior número.

Considerando o total de professores da rede municipal de Araucária, percebe-se que há um decréscimo de 4,5 % entre 1996 e 2000, enquanto há um decréscimo de 6 % no número de matrículas do

*A questão da estadualização é uma das peculiaridades da rede municipal de ensino de Araucária.*

ensino fundamental no mesmo período, devido ao processo de estadualização. Isto pode explicar a diminuição do número de alunos por professor e por turma, indicada anteriormente.

A questão da estadualização é uma das peculiaridades da rede municipal de ensino de Araucária. Assim, interessa para esta análise voltar ao assunto ainda uma vez mais, a fim de destacar uma passagem específica da entrevista com a pedagoga do apoio técnico da Secretaria de Educação.

Como já foi ressaltado anteriormente, Araucária transferiu à rede estadual parte das matrículas das séries finais do ensino fundamental. A entrevista supra citada indica a permanência de certo ônus para o Município sobre esta oferta pois a manutenção dos prédios continuou sob responsabilidade do município. Além disto, a entrevistada destaca a questão da situação dos professores que ficaram sem estas aulas na sua carga horária.

*Na verdade tínhamos um número superior de escolas de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>, 16 estabelecimentos. Em 97, três escolas municipais estavam estadualizadas. Restaram treze escolas e destas uma foi extinta em função do número de alunos, a Escola A. Mas foram abertas outras duas e a partir deste ano a Escola B e a C abrirão turmas de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries. Fechou-se em uma região onde não havia muita procura e abriu em uma região onde a procura era maior. Então, estamos com 14 escolas com 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. Dessas escolas que foram estadualizadas*

*o prédio continua sendo do município, tendo um ônus financeiro bastante grande para o município de todo o espaço e manutenção, mas são escolas do estado na questão do profissional que lá trabalha. Os professores são estaduais e a administração e direção é estadual, mas as escolas são municipais. Esse processo de estadualização das escolas serviu como desestímulo para os profissionais que perderam aula, foi um processo bastante doloroso. (Representante da Secretaria Municipal de Educação)*

*O FUNDEF não contribuiu para a valorização de fato do magistério municipal em Araucária, ainda que quase todo o recurso seja utilizado para pagamento dos salários dos profissionais da educação.*

Em relação à valorização do magistério, buscou-se verificar os impactos da implantação do FUNDEF no salário dos professores, uma vez que estes já possuíam um Estatuto do Magistério Municipal, bastante anterior à própria LDB, aprovado em 1986, que definiu o plano de carreira dos profissionais da educação. De acordo com o Presidente do Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária, em 1998 a administração municipal apresentou uma proposta de alteração deste Estatuto que foi rejeitada pela organização sindical, pois a avaliação realizada foi de que tal proposta desconsiderava a real situação dos servidores representando retrocesso no plano das conquistas trabalhistas, assim como continha uma série de inconstitucionalidades. Diante da falta de consenso, esta proposta foi “engavetada” e, durante o período de realização da pesquisa, a administração municipal não apresentou outras iniciativas neste mesmo sentido.

Observa-se, a partir dos dados da Tabela 5, que a implantação do FUNDEF não causou um impacto positivo sobre a remuneração dos professores da rede municipal de Araucária. De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, corrigidos pelo índice do DIEESE (IGP- médio), de 1996 a 1999 os salários dos professores sofreram uma perda real de 16 %, mesmo considerando os reajustes aplicados pela administração municipal neste período.

Em 2000, os salários recuperaram parte do poder aquisitivo perdido, sendo que principalmente os salários dos professores em final de carreira não voltaram ao mesmo patamar do primeiro ano da amostra. Assim, enquanto o salário inicial dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental teve um incremento real de apenas 9,57 % entre 1996 e 2000, o salário final (ou teto) da carreira de professor das séries finais teve uma diminuição de 9,52 % neste mesmo período.

Estes dados indicam que o FUNDEF não contribuiu para a valorização de fato do magistério municipal em Araucária, ainda que quase todo o recurso seja utilizado para pagamento dos salários dos profissionais da educação. Em entrevista para a equipe de pesquisa, o Presidente do Conselho do FUNDEF foi bastante contundente em relação à impossibilidade de valorização do professor, uma vez que Araucária perde recursos com o FUNDEF. Segundo ele,

*A verba não cobria e nem cobre a folha de pagamento, é muito baixa. Víamos também a composição dos impostos, que serviam de base*

**Tabela 5** - Salários dos professores de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Araucária, de 1996 a 2000

Salários	1996		1997		1998		1999		2000	
	Piso	Teto	Piso	Teto	Piso	Teto	Piso	Teto	Piso	Teto
Ens. Fund. (1/4)	338,57	551,50	313,75	511,07	317,10	516,54	284,86	464,02	370,98	544,20
Ens. Fund. (5/8)	642,59	1046,70	595,47	969,96	601,85	987,83	540,65	887,38	618,30	947,03

Fonte: SMED - Araucária

Intermeio: revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 84-101, 2003.



*para o governo federal repassar a verba, e inclusive nós mandamos para lá que os impostos que nós menos arrecadávamos é que eram a base de cálculo para gerar a verba e para repassar para o município. Inclusive nós fizemos uma conta e chegamos a conclusão que no município de Araucária ele saindo fora da verba do FUNDEF seria mais vantajoso do que estar nela. Porque o valor se ele estivesse fora e que ele passasse para o governo federal e para o governo estadual para depois pegar de volta seria muito maior o valor que ele poderia estar distribuindo para os alunos. Então uma parte do dinheiro que é arrecadado aqui, é repassada para outros municípios, outros lugares do Estado. Em Araucária, pelo número de alunos e pelo quanto arrecada, não é vantajoso o FUNDEF (Presidente do Conselho e Representante do Sindicato)*

## *Controle Social sobre a aplicação dos recursos*

O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF (CACS/FUNDEF) foi criado pela legislação municipal através da Lei n.º 1.092/97. Entretanto, cabe destacar que o decreto de nomeação dos Conselheiros, data de 7 de outubro de 1998 e a primeira ata de reunião é de janeiro de 1999, o que significa que durante todo o ano de 1998 os recursos do Fundo foram recebidos e utilizados sem qualquer controle por parte do Conselho, que só iniciou seus trabalhos um ano após a implantação do FUNDEF.

A Lei municipal estabelece um mandato de 4 anos para o CACS/FUNDEF sem possibilidade de recondução, com uma ressalva para o primeiro mandato que deve se encerrar em 31 de dezembro de 2000 – com isto a primeira gestão foi de 2 anos. Não foi possível encontrar, nas entrevistas realizadas, nenhuma justificativa para isto, o que é possível aventar como hipótese explicativa é a intenção do legislador em fazer com que o mandato do Conselho coincida com o mandato da gestão municipal. Pode-se

afirmar que esta situação apresenta vantagens no sentido de possibilitar que o Conselho acompanhe o conjunto da gestão e desvantagens como a inexperiência inicial de gestores e conselheiros assim como a possibilidade de um certo atrelamento entre gestão e conselho.

A composição do Conselho agrega um representante a mais àqueles previstos na lei 9424/96, de forma que o Conselho tem 5 membros:

- Um representante da Secretaria Municipal de Educação;
- Um representante da Secretaria Municipal de Finanças;
- Um representante de professores e dos diretores das escolas públicas do ensino fundamental;
- Um representante de pais de alunos;
- Um representante dos servidores das escolas públicas do ensino fundamental. (ARAUCÁRIA, 1997)

O controle social realizado em Araucária sob o funcionamento do FUNDEF conta desde o início com a representação do sindicato do Magistério, o que é diferente da maioria dos Conselhos onde a representação de professores e diretores não tem necessariamente esta vinculação.

Segundo o presidente atual do CACS/FUNDEF, o conselho foi criado com a participação de todos os segmentos porém sem informações suficientes para efetivamente começar a trabalhar:

*O controle social realizado em Araucária sob o funcionamento do FUNDEF conta desde o início com a representação do sindicato do Magistério, o que é diferente da maioria dos Conselhos...*

*Houve eleições para a escolha dos representantes, eu fui escolhido para o cargo de representante dos professores e diretores do município de Araucária, fui indicado pelo sindicato. Teve um representante eleito dos funcionários da educação teve um representante escolhido e nomeado pelo prefeito, que é da secretaria de finanças e teve o representante escolhido pelos pais de alunos das escolas. Eram cinco elementos, escolhidos pelos seus grupos. Foi nomeado pelo prefeito, através de um decreto para fiscalizar e não administrar. (...)*

*Creio que um ano depois da lei. Sempre para o último prazo eles resolvem fazer. Se não me engano um ano depois da lei que era de 97, em 98 e 99.* (entrevista com o presidente do CACS / FUNDEF).

Dada esta condição do município procurar cumprir a legislação, entretanto, com dificuldades de compreensão por parte do conjunto dos envolvidos do papel do Conselho, procurar-se-á destacar na entrevista as questões que demonstrem os principais problemas e as formas de superação destes problemas para caracterizar o funcionamento do CACS/FUNDEF de Araucária:

### 1 - DIFICULDADE TÉCNICA

A entrevista com o Presidente do Conselho demonstra que os conselheiros enfrentaram várias dificuldades de ordem técnica pela falta de conhecimento a respeito do funcionamento do Fundo que estava em processo de implantação, assim como a respeito do orçamento e das finanças municipais. O Conselho teve acesso a toda documentação para fiscalizar a utilização dos recursos, mas não teve acesso a informações e conhecimentos que possibilitassem essa fiscalização.

A escolha deste professor, que posteriormente assumiu o papel de presidente do Conselho, para representar o sindicato dos professores deu-se devido à sua formação em contabilidade – o que lhe possibilitaria atuar com maior competência técnica. Este também foi o critério utilizado para escolhê-lo como presidente do Conselho.

*A administração municipal repassava toda a documentação solicitada pelos Conselheiros, mas sempre com vários meses de atraso, o que certamente dificultou o trabalho de fiscalização.*

Primeiro nós fomos escolhidos para sermos conselheiros e ninguém recebeu nenhuma instrução. Nem por parte de prefeitura, nem por parte de governo, do próprio Ministério, do que nós deveríamos fazer. Então tivemos que ir atrás para ver o que deveríamos fazer. Entramos em contato com o Ministério, eles nos mandaram os livros explicando qual era a

função do FUNDEF o que deveria fazer e tivemos que ler. Então o que era feito nas reuniões? Nós tínhamos que estudar o que iríamos fazer, tinha um telefone que nós ligávamos quando tínhamos dúvidas. (Presidente do Conselho)

Contudo, os problemas de ordem técnica não se encerram nisso. À falta de conhecimento sobre as especificidades do orçamento municipal e do Fundo, somou-se a falta de estrutura física para a realização das reuniões e organização do material referente à prestação de contas e às reuniões realizadas. Os horários e locais para os encontros do Conselho foram sendo organizados aos poucos, sendo que sempre mantiveram-se flexíveis para serem adequados aos horários de trabalho dos conselheiros.

Então tínhamos vários problemas, por exemplo de estrutura, pois não tínhamos onde nos encontrarmos, problemas de trabalho, cada um desempenhava uma função e não dava certo os horários, tínhamos sempre que estar agendando um horário. As dificuldades eram todas, pois não recebemos apoio de ninguém, tivemos que ir atrás e estudar até para poder fiscalizar. Nem a prefeitura sabia direito como funcionava, como destinar os recursos direito, então como tinha uma representante da secretaria de educação junto com a representante a gente estudava e aprendia como aplicar certo. (...) Conseguimos um material com o TC, um ano depois eles começaram a realizar palestras sobre o FUNDEF. Uma foi uma teleconferência, isto quase um ano depois. (Presidente do Conselho)

### 2 - DIFICULDADES COM OS PROCEDIMENTOS DA ADMINISTRAÇÃO

A administração municipal repassava toda a documentação solicitada pelos Conselheiros, mas sempre com vários meses de atraso, o que certamente dificultou o trabalho de fiscalização.

No início nem sabíamos o que cada um deveria fazer, o que fazíamos era analisar a aplicação, o que foi gasto, toda documentação que era utilizada para demonstrar o que foi gasto – folha de pagamento, notas de materiais que eram comprados com o dinheiro do FUNDEF, licitações que eram feitas pelas escolas. Todas cópias desse material, que é claro não eram

entregues no prazo, por exemplo, recebíamos dois, três meses depois. Primeiro eles preparavam todo o material, o prefeito via todo o material e entregava para nós depois de ele conferir o material. (Presidente do Conselho) Irregularidades foram encontradas no início sim, pois como já lhe disse nem eles sabiam como gastar o dinheiro, o que deveriam aplicar com a verba, e nem o próprio TC tinha essa noção. Às vezes nós achávamos que não podia pagar aqueles que não estivessem atuando, mas e os diretores e pedagogos? Ficava aquela dúvida em sala de aula mesmo ou na escola. Compra de material só podia reforma e ampliação, não podia coisa nova, então alguma coisa que nós achávamos que não deveria ser pago, nós colocávamos no relatório e teve uma ou duas vezes que eles devolveram o dinheiro. Uma na compra do material que não deveria ser gasto, devolveram para o fundo e foi aplicado em outra coisa. Irregularidade mesmo só por falta de saber.

Em relação a essa questão do pagamento de profissionais que estava irregular, nós pedimos para tirar e isso foi acatado. Mas como eu disse, nós só podíamos fiscalizar, o Conselho só pega a coisa pronta com alguma defasagem de tempo. Então depois de realizada a obra, depois de feita a compra, o Conselho ia fiscalizar. Você até aconselhava algumas coisas, por exemplo, deixa algum dinheiro para gastar com reforma da escola, até algum tempo nós conseguimos isso, depois não mais. Tanto pela situação do município, que é insuficiente, o recurso não dá nem para pagar a folha dos que estão trabalhando em sala de aula, não sobra para fazer outras obras.

(Presidente do Conselho)

### 3 - DIFICULDADE PARA REALIZAR UM ACOMPANHAMENTO EFETIVO DO USO DO DINHEIRO

Das informações obtidas nas entrevistas, é possível inferir que a postura da administração municipal foi sempre a de procurar tutelar o funcionamento do Conselho. Além disto, a definição de utilizar todo o recurso do Fundo para o pagamento de pessoal deveu-se muito mais à facilidade que isto poderia oferecer em relação à fiscalização do que qualquer preocupação concreta com a melhoria salarial

e valorização do quadro do magistério, uma vez que os recursos do município que antes se destinavam à folha de pagamento foram reencaminhados para outras rubricas do orçamento.

No início nós começamos a questionar certas obras. E o que eles fizeram? Deixaram de aplicar o FUNDEF em obras e destinaram apenas

*Das informações obtidas nas entrevistas, é possível inferir que a postura da administração municipal foi sempre a de procurar tutelar o funcionamento do Conselho.*

para o pagamento da folha. Uma das nossas sugestões ao governo foi de que mudassem a lei para que houvesse o acompanhamento da outra parte, os 10% dos 25% que têm que ser investidos em educação, para que eles nos mostrassem os documentos comprovando a aplicação da outra parte também. Por que é muito fácil, utiliza toda essa parte para pagamento de pessoal e a outra ninguém sabe, chegamos a pedir para a Prefeitura para que nos mostrasse a outra parte, mas a Prefeitura não quis. (...) E a explicação foi de que não cabia a nós fiscalizarmos a outra parte e nós alegamos que deveríamos examinar essa contrapartida pois estava na lei. (Presidente do Conselho)

### 4 - DIFICULDADE DE TEMPO E CONDIÇÕES DOS CONSELHEIROS PARA REALIZAR O TRABALHO

Teria de haver uma pessoa no conselho que tivesse tempo para correr atrás disso aí e que deveria receber alguma remuneração. Poderia fiscalizar in locus, resolver problemas com a prefeitura, seria ideal. É claro que se você começar a criar cargos se torna um cabide de emprego, eu acho que deveria ter uma remuneração para um membro do conselho, não integral, mas que ele tivesse um dia pelo menos para se dedicar a isso. (Presidente do Conselho)

Uma das questões presentes nas entrevistas do Presidente do Conselho e da pedagoga da Secretaria Municipal de Educação que representou a Secretária atual é o aumento da transparência do uso de recursos após o FUNDEF. Apesar da pedagoga entrevistada não informar quase nada sobre os recursos públicos aplicados em educação, afirma que há, após o FUNDEF, um conhecimento maior das pessoas em relação ao uso do dinheiro na educação, e que esta trans-



parência em relação aos recursos teria relação com o Fundo:

Pelo que eu saiba [o impacto da implantação do FUNDEF] foi de ganhos para a categoria. De se ter clareza da quantidade aplicada na educação, o que cada município pode extrapolar. Inclusive de se ver a intencionalidade da administração em aplicar em educação, muito mais que é exigido [na constituição]. (Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação)

*... o processo de implantação do FUNDEF em Araucária, indica a necessidade de uma certa problematização em relação à afirmação corrente nos municípios de que o FUNDEF trouxe transparência para as contas.*

A entrevista não permite, como se comprova nos trechos citados, uma avaliação mais abrangente do processo de implantação do FUNDEF em Araucária, entretanto indica a necessidade de uma certa problematização em relação à afirmação corrente nos municípios de que o FUNDEF trouxe transparência para as contas, pois as pessoas afirmam isto<sup>5</sup>, entretanto não conseguem apresentar nenhum dado substancial sobre as condições de financiamento público da educação no seu município.

Para adensar as ponderações do presidente do Conselho, a análise das atas é muito significativa, posto que, estas conseguem revelar o esforço que o CACS/FUNDEF em Araucária fez nos anos de 1999 e 2000, quando funcionou regularmente<sup>4</sup>, com reuniões mensais como prevê a legislação municipal, onde segundo relatos das atas os conselheiros estudaram a legislação, analisaram as contas, analisaram os documentos comprobatórios de gastos, fiscalizaram a efetividade de algumas obras e de compra de materiais e acompanharam a folha de pagamento. É evidente que a leitura das atas revela

parte da realidade porém, os registros indicam um esforço de efetivar o controle social sobre o uso dos recursos públicos vinculados ao FUNDEF, ao mesmo tempo, revela certas dificuldades deste processo.

No período analisado aconteceram 26 reuniões do Conselho, 24 mensais ordinárias e 2 extraordinárias dado que no mesmo mês, as atas não diferenciavam o caráter das reuniões e também não informam quem estava presente a não ser em

poucas ocasiões em que havia convidados participando da reunião. Tais convidados foram por duas vezes o Secretário de Finanças, que não era o representante da secretaria no Conselho, e em outras duas ocasiões o Conselho convidou uma pessoa da Secretaria de Educação responsável pelo Censo Escolar para apresentar os dados educacionais.

Na perspectiva de uma análise mais qualitativa procurar-se-á destacar no conteúdo das atas as principais questões que revelam a busca da efetividade do controle ou as dificuldades deste processo:

**4.1 - BUSCA DE INFORMAÇÕES PELOS CONSELHEIROS:** por diversas vezes as atas informam a decisão dos conselheiros de ler documentos relativos ao FUNDEF, participar de encontros, contactar o TCE no sentido de compreender melhor o funcionamento do Fundo.

Ficou decidido que será feita uma reunião, em fevereiro do corrente ano, para que seja feito um estudo da Lei 9424/96 (FUNDEF). (Araucária, 13/01/1999)

No transcorrer da verificação das contas apresentadas referentes a janeiro a março do corrente ano, foram constatados a falta de recibos de aluguel, assim como o pagamento da

<sup>5</sup> Na análise das entrevistas realizadas em Maringá, outro caso estudado pela pesquisa no Paraná, corrobora esta aparente ênfase na transparência como um discurso que não se sustenta devido ao próprio grau de precariedade de informações que o entrevistado possuiu sobre o FUNDEF no seu município.

<sup>4</sup> O Conselho continua funcionando regularmente, a presente pesquisa que se debruçou apenas sobre as atividades do Conselho até 2000.



FUNPAR, referente a análise de produtos alimentícios, e a nota referente a desratização da Empresa Filla e Luz n.º 248 e 247, que será averiguados junto ao Tribunal e Contas se procedem os pagamentos das referidas notas, também verificou-se a falta da relação nominal dos funcionários do ensino fundamental pagos pelo FUNDEF. (Araucária, 26 de maio de 1999)

**4.2 - BUSCA POR INFORMAÇÕES MAIS PRECISAS E TRANSPARENTES QUANTO AO USO DO RECURSO NO MUNICÍPIO:** em diversas ocasiões as atas noticiam a solicitação do Conselho junto a Secretaria de Finanças para o detalhamento dos demonstrativos, cópias de notas fiscais, reorganização da folha de pagamento. O conjunto das atas revela a discussão de boa parte dos documentos, pois não há como afirmar categoricamente apenas com as atas que todas as solicitações são devidamente atendidas. Destaca-se que não há nenhuma menção nas atas de recusa de cessão de documentos por parte do poder público municipal, o que há são inúmeros pedidos de documentação do mesmo tipo, como demonstram os trechos selecionados abaixo:

Após análise e discussão, a comissão decidiu solicitar à Secretaria Municipal de Finanças os registros contábeis e documentos comprobatórios das despesas e dos recursos recebidos na conta do FUNDEF relativos ao exercício de 1998. (Araucária, fevereiro de 1999)

Foi solicitado [ao secretário de finanças] que explicasse à Comissão do FUNDEF como são contabilizados os documentos referentes ao fundo e desta forma haver um melhor entendimento entre o Conselho e a Secretaria

de Finanças e no momento foi solicitado ao Secretário que encaminhe os balanços e documentos relativos ao exercício de 1998 e 1999 para devida análise. (Araucária, março de 1999).

Será encaminhado um ofício à Secretaria de Finanças para que envie a cópia das notas fiscais referentes aos pagamentos efetuados pelo FUNDEF mensalmente. (Araucária, 29 de setembro de 1999).

Enviaremos um ofício à Secretaria Municipal de Administração solicitando a relação nomi-

nal dos funcionários pagos pelo FUNDEF de janeiro a outubro de 2000, conforme valores debitados na conta do FUNDEF. (Araucária, 17 de dezembro de 2000)

**4.3 - BUSCA DE MEDIDAS EFETIVAS DE FISCALIZAÇÃO DO USO DE RECURSOS:** em diversas ocasiões os conselheiros definem a necessidade de conferir o que efetivamente tem chegado nas escolas decorrentes de compras e obras pagas com recursos do FUNDEF, assim como por diversas vezes exigem melhores explicações dos documentos apresentados.

Foi discutida a necessidade de fiscalização em algumas obras pagas pelo fundo (...) também foram verificadas a relação de professores pagos pelo fundo. (Araucária, julho 1999)

Foram analisados documentos e notas fiscais relativos ao período de janeiro a março do corrente ano na qual constatou-se o seguinte: foram encontradas três notas de empenho, uma da peça de Teatro no Teatro da Praça para 1200 alunos da rede, a qual exige-se que na nota conste o nome das escolas que assistiram a peça assim o conteúdo pedagógico da peça. Outra nota referente a placas comemorativas da semana cultural no valor unitário de R\$55,00 referente ao mês de fevereiro do corrente ano, e outra nota referente a serviços de engenharia prestados para a Escola de Ensino Especial "Joelma do Rocio Filho"(...) que deverá ser verificado se pode ser pago com recursos do FUNDEF. (Araucária, agosto de 1999)

Foram feitas cópias de algumas notas fiscais de compra de material de limpeza e expediente para verificação da distribuição nas escolas do município, assim como notas fiscais de obras

*O conjunto das atas revela a discussão de boa parte dos documentos, pois não há como afirmar categoricamente apenas com as atas que todas as solicitações são devidamente atendidas.*

realizadas nas escolas para verificação das mesmas. (Araucária, 29 de setembro de 1999) Foram examinados os relatórios de folha de pagamentos assim com as notas fiscais referentes a manutenções ocorridas nas escolas nos meses de abril a junho, como anteriormente já havíamos realizado, tendo sido apresentado e anexado os documentos referente a licitação da empresa Andrade Ribeiro Licitação n.º 15/99 a qual foi verificada sem nenhuma problema. (Araucária, 24 de novembro 1999.)

Na verificação conferimos os valores pagos com a folha de pagamento, também os valores transferidos. A Secretaria Estadual da Educação do Paraná conforme convenio 22/98, também encontramos pagamentos efetuados para a atualização dos professores da rede ensino, assim como licitação para manutenção e reparação das escolas do município licitação nº084/99 da Empresa Construtora Três Pinheiros LTDA, de acordo com lista de obras a serem realizadas, as quais procuraremos na medida do possível verificar no local. Na documentação verificada não encontrou-se nenhuma anormalidade. (Araucária, 18 de fevereiro de 2000)

## 5 - DIFICULDADES COM AS ORIGENS DOS RECURSOS DO FUNDEF

Mesmo sendo um conselho atuante, os registros revelam uma confusão quanto à origem dos recursos do FUNDEF atribuindo-o ao governo Federal. A afirmação de que a União deveria aumentar o per capita a ser repassado aos municípios aparece algumas vezes, e apareceu na entrevista com o presidente do Conselho. Há também uma preocupação com a perda dos recursos municipais para o FUNDEF:

Discutiu-se sobre a necessidade do governo federal aumentar o repasse do valor aluno para os municípios pois o mesmo é muito baixo. (Araucária, 24 de novembro 1999.)

O município perdeu o valor de R\$ 2.188.279,81 (dois milhões cento e oito mil, duzentos e setenta e nove e oitenta e um centavos) o equivalente a 23,56% por cento de sua arrecadação o que daria mais R\$ 147,37 (cento e quarenta e sete reais e trinta e sete centavos) que poderiam ser aplicados em nossa rede de ensino. Portanto vemos que com a implantação do FUNDEF alguns municípios perdem como o caso de Araucária. O governo Federal deveria aumentar o valor aluno no seu repasse aos municípios. (Araucária, 12/01/2000)

*A pesquisa demonstrou ainda que o controle sobre os recursos provenientes do FUNDEF não garante a transparência na utilização de todo o recurso disponível para a educação.*

## 6 - DIFICULDADES COM O QUE PODE OU NÃO SER PAGO COM OS RECURSOS DO FUNDEF

Em muitas ocasiões as atas indicam que os conselheiros aprovam o encami-

nhamento de consultar o tribunal de contas do estado sobre a regularidade dos pagamentos, entretanto há na aprovação dos gastos de 1998 a menção ao pagamento de vales transportes para alunos que segundo o Provimento 1/99 do TCE é irregular e não existe nenhuma indicação disto nas atas.

Foram verificadas as notas fiscais relativas as despesas efetuadas assim como os valores pagos a título de folha de pagamento e os devidos extratos bancários, tendo sido observado que parte desta verba foi utilizada no pagamento da aquisição de vales transporte dos funcionários e no pagamento de 50% da aquisição de vale transporte destinado a estudantes. (Araucária, março/1999) 83% do valor arrecadado com o FUNDEF, [foi gasto] no pagamento da remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício de suas atividades e o restante na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, tendo sido observado que parte desta verba foi utilizada no pagamento da aquisição de vales transporte e no pagamento de 50% da aquisição de vales transporte destinados a estudantes (...) A comissão por unanimidade decide pela aprovação da prestação das contas apresentadas pela Secretaria Municipal de Finanças. (Araucária, 24 de março de 1999).

## Considerações Finais

O município de Araucária tem um crescimento da receita corrente que é substancialmente decorrente do aumento das transferências do Estado, principalmente do ICMS, mesmo tendo realizado um esforço fiscal próprio considerável neste período. O crescimento dos recursos em fontes vinculadas ao FUNDEF faz com que a

perda de recursos do município tenha um crescimento relevante de 1998 para 2000.

Neste mesmo período há um aumento considerável de recursos destina-

dos ao Ensino Fundamental, entretanto, é possível que tal aumento deva-se a uma adequação contábil dos registros de gastos no programa ensino fundamental, para atender as exigências de implantação do Fundo, visto que os

gastos com outros programas diminuíram de forma expressiva. Esta hipótese pode ser reforçada pelo fato do valor custo-aluno manter-se aproximado, ainda que instável, em todos os anos da amostra.

É possível afirmar que as perdas de recurso para o Fundo não cresceram ainda mais porque Araucária, contrariando todas as tendências de municipalização no Paraná e no Brasil, estadualizou parte das matrículas das séries finais do ensino fundamental, o que pode ter diminuído o impacto do FUNDEF neste sentido. Isto foi possível porque o custo-aluno de Araucária é bastante superior ao valor estabelecido para o Estado do Paraná, que limitou-se a R\$ 418,50 em 1998; R\$ 480,40 em 1999 e R\$ 568,50 em 2000.

Na questão do controle social dos recursos do FUNDEF há um funcionamento regular do Conselho previsto na Lei 9424/096 apenas a partir de 1999 e apesar das afirmações sobre a transpa-

rência nas contas depois do FUNDEF, isto não se verificou nas entrevistas e na documentação analisada. Cabe ressaltar que o fato da prestação de contas ter sido enviada primeiro ao prefeito e depois ao Conselho, nos anos de 1999 e 2000, dificultou sobremaneira o processo de democratização das informações e de transparência dos gastos públicos.

A pesquisa demonstrou ainda que o controle sobre os recursos provenientes do FUNDEF não garante a transparência na utilização de todo o recurso disponível para a educação, que abrange 25 % de todos os impostos arrecadados e provenientes de transferências. Assim, mesmo com o controle social feito pelo Conselho, foi possível detectar que o município não investiu em educação (ou não informou adequadamente nos balanços financeiros anuais), em 1997, 1999 e 2000, o mínimo definido pela Constituição Federal, embora tenha cumprido a legislação no que se refere aos recursos do Fundo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAUCÁRIA. *Lei Orgânica do Município de Araucária*. Promulgada em 04 de abril de 1990. Araucária: 3ª ed., maio de 1994.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 4ª ed. São Paulo: Rideel, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Lei 9394, de 20/12/1996* - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- \_\_\_\_\_. *Lei 9424, de 24/12/1996* - Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
- DAVIES, Nicholas. *Verbas da Educação: o legal x o real*. Niterói: EDUFF, 2000.
- DAVIES, Nicholas. *O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- DOURADO, Luiz Fernandes (org.) *Financiamento da Educação Básica*. Campinas-SP: Autores Associados, Goiânia-GO: Editora da UFG, 1999.
- Prefeitura Municipal de Araucária. *Balanço Anual*, 1996. [anexos 1, 2, 6, 7 e 11]
- Prefeitura Municipal de Araucária. *Balanço Anual*, 1997. [anexos 1, 2, 6, 7 e 11]
- Prefeitura Municipal de Araucária. *Balanço Anual*, 1998. [anexos 1, 2, 6, 7, 8 e 11]
- Prefeitura Municipal de Araucária. *Balanço Anual*, 1999. [anexos 1, 2, 6, 7, 8 e 11]
- Prefeitura Municipal de Araucária. *Balanço Anual*, 2000. [anexos 1, 2, 6, 7, 8 e 11]



O momento atual exige que se resgate algumas práticas sociais exercidas pelo governo anterior e pelo atual, que merecem ser avaliadas para evitar os desacertos nas orientações, num exercício da crítica da "razão política". Pode-se afirmar isso, já que o atual partido no poder exerceu, na medida do possível, a vigília, num contrapoder permanente frente às decisões do governo anterior, utilizando pressupostos Foucaultianos na reconstrução das práticas sociais e suas respectivas orientações configuradas. Este estudo analisa os pressupostos da Política Nacional de Qualificação (2003) e o Plano Nacional de Educação Profissional (1998). Constata-se que ambas têm como proposições de mediação entre os conflitos sociais instaurados pela crise da falta de postos de trabalho e a necessidade do aumento de renda da sociedade brasileira, acelerada no governo atual, utiliza-se do discurso individualista liberal, que define o indivíduo, seus interesses e seus direitos, como puro limite da ação do Estado. No cenário, as crises são consideradas em todas as ordens regada pela desordem, desde os poderes instituídos e legitimada pela sociedade até a violência urbana e do campo, gerando outros desdobramentos em diferentes contextos, amparados por um discurso de ordem econômica que, por sua vez, impõe os diferentes de graus comprometimentos nas relações sociais, éticas, políticas e culturais. Diante dessa situação, as questões pertinentes a definições de políticas públicas passam a ser configuradas a partir de pressupostos apaziguadores desses conflitos, buscando, sempre, "não eliminar" as dificuldades socialmente conflituosas, mas sustar as angústias e os desejos, normatizando garantias de um dever do Estado, sem um compromisso coletivo.

Palavras-chave: Educação profissional; epistemologia Foucaultiana; políticas públicas de educação

*The current moment demands that some social practices exercised by the previous and current governments be reviewed to avoid errors in adjustments in an effort at a critique of "political reason". This can be affirmed since the current government, as far as was possible, exercised vigilance as a permanent counter-power to the previous government, using Foucaultian principles in the reconstruction of social practices and respective orientations configured. This study analyzes the presuppositions of the National Policy for Qualification [2003] and the National Plan for Professional Education [1998]. It was found that both have mediating propositions between the social conflicts installed by the crisis of the lack of jobs and the necessity to raise the income of Brazilian society that have been accentuated during the current government. Both use an individualist liberal discourse, which defines the individual, his interests and rights as the pure limit of the State's action. In this scenario, crises are seen in order as disorder, from the powers instituted and legitimized by society to urban and rural violence, generating other impacts in other contexts, supported by the discourse of the economic order which, in its turn, imposes in different degrees, effects in social, ethical, political and cultural relations. Faced with this situation, pertinent questions to the definition of public policies are configured through peace-making presuppositions of these conflicts, attempting, always, not to "eliminate" social difficulties, but to arrest anguishes and desires, normating guarantees of the State's duty, without a collective compromising.*

*Keywords: Professional Education; Foucaultian epistemology; Public policies in Education*



# As Políticas de Educação Profissional Velhas Propostas em Novos Discursos?

Antonio Carlos  
do Nascimento  
Osório

Professor Adjunto IV, do  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação da  
Universidade Federal de  
Mato Grosso do Sul, da  
Linha de Pesquisa  
“Educação e Trabalho”.

Traçar um balanço inicial das políticas públicas, programas, projetos sociais e educacionais no Brasil, destinados aos trabalhadores empregados e desempregados, jovens candidatos ao primeiro emprego e outros atores sociais, em busca de uma qualificação profissional, torna-se particularmente oportuno, se levarmos em conta, na atual conjuntura, o período político inaugurado durante a eleição para presidência do representante do Partido dos Trabalhadores, empossado em janeiro de 2003.

Além das expectativas de mudanças que foram alimentadas, sua eleição condensou um conjunto de acordos e pactos, os quais já foram exercitados, em diferentes ordens, no interior da própria sociedade e explicitados durante o seu primeiro ano de gestões sociais, junto aos diferentes partidos políticos e à sociedade como um todo.

Com isto, o momento atual exige que se resgate algumas práticas sociais exercidas, em diferentes contextos, pelos governos anteriores e pelo atual, que merecem ser avaliadas, para evitar os desacertos normativos das orientações, num exercício da crítica da “razão política”<sup>1</sup>,

<sup>1</sup> Foucault (1994, p. 181), em sua obra: *Dits et écrits*, explica que ao seu ver, a tarefa da filosofia é efetuar uma “crítica da razão

não apenas pela vigilância em relação às práticas efetivas do poder, tarefa que é de responsabilidade de todos os cidadãos, mas pela desmontagem de seus mecanismos e pela análise da racionalidade a qual obedecem, muito em função de que o atual partido no poder exerceu, na medida do possível, a vigília, num contrapoder permanente frente às decisões do governo anterior.

Esta análise pode ser realizada por diferentes olhares teóricos, expressando sentidos e percepções totalmente distintas, porém, nossa reflexão recai, neste momento, sobre os pressupostos Foucaultianos como subsídios de compreensão sobre a Política Nacional de Qualificação (PNQ), que se instituiu, no ano de 2003, como uma proposta governamental do PT, em substituição ao Plano Nacional de Educação Profissional (1998) do PSDB. Ambos têm como proposições, o apaziguamento dos conflitos sociais instaurados pela crise da falta de postos de trabalho e a necessidade do aumento de renda da sociedade brasileira, tendo como locos, a educação profissional como um processo de qualificação ou requalificação profissional.

Buscando-se uma aproximação com o objeto de estudo tão complexo e ao mesmo tempo tão dinâmico, procura-se situar o lugar da política de educação profissional em âmbito federal, bem como analisar alguns discursos transitórios, entre o momento vivido e o momento presente. Esta análise poderia ser reali-

zada por diferentes olhares teóricos, expressando resultados, sentidos e percepções totalmente distintas, porém, nossa reflexão ora recai, sobre os pressupostos Foucaultianos.

Este trabalho serve-se de subsídios de discussões realizadas pelo Grupo de Estudos de Educação e Poder<sup>2</sup>, como aporte teórico e metodológico e resultados de estudos anteriores, no âmbito da pesquisa. A primeira, foi desenvolvida entre os anos de 1998 e 2002, “Avaliação do Plano Estadual de Qualificação Profissional (PEQ/MS)” e, a segunda, no biênio 2002 e 2003, “A Avaliação do Plano Estadual de Qualificação: A Construção de Referenciais”.

A centralidade de nossa reflexão se insere no movimento em que a ilusão (campanha presidencial) é própria da razão, de dizer o que deve ser o exercício do poder, função, aparentemente negativa (oposição ao poder da época), de um contrapoder, que se transformou num outro poder (com a posse do atual presidente em exercício há mais de um ano), aparentemente positivo, instituindo as relações de diferentes ordens e conflitos, oriundas da dinâmica dialética do contrapoder ao poder (troca de posições dos partidos), do poder ao contrapoder de comando.

A reconstrução das práticas sociais e de suas respectivas orientações configuradas por diferentes grupos envolvem discussões a respeito da complexidade que permeia a tentativa de interligação

entre diferentes grupos e instituições sociais. Essas, analisadas isoladamente, desenham, na medida do possível, um mosaico em que cada pedaço tem funções pré-

*A centralidade de nossa reflexão se insere no movimento em que a ilusão (campanha presidencial) é própria da razão...*

política” justificando que “[...] depois de Kant, o papel da filosofia tornou-se o de impedir a razão de ultrapassar os limites daquilo que é dado na experiência; mas, a partir desta época, [...] o papel da filosofia tornou-se também o de vigiar os abusos de poder da racionalidade política [...]”.

<sup>2</sup> Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal em que um dos propósitos é aprofundar referencial teórico e metodológico postulados por Michel Foucault.

estabelecidas dentro de uma estrutura mais ampla, obstruindo sua própria razão de existir, mas tendo sua configuração estabelecida pela própria existência, como um dos meios de controle da realidade social.

Os “discursos”, por sua vez, configuram jogos de dominações, em que as regras são sujeições, submissões e opressões, em circunstâncias diversas, uns, autoritários e vigorosos, e outros, em que as partes podem alterna-se sob regras que se igualam ou se repelem sobre as medidas adotadas. Sobre esta dominação Foucault (2000, p. 270) explica que:

O grande jogo da história será de quem se aposar das regras, de quem tomar lugar daqueles que as utilizam, de quem se disfarçar para perverte-las, utiliza-las pelo avesso e volta-las contra aqueles que as tinham imposto.

Frente a essa realidade não compreendida pela sociedade, enquanto um implicado jogo de correlações e interesses, Foucault (1994) respondia que não há exterioridade em relação ao poder. Sempre se está preso em suas “malhas”, o que não significa ser seu prisioneiro. É inútil opor à razão política, uma maneira de pensar não política. A problemática do “governo”, pela qual Foucault rompia com certos aspectos de seu próprio engajamento nos anos 70, tem, assim, seu ápice, na ética do cuidado de si, que é uma ética política, preocupação observada em suas últimas obras.

Essa situação pode ser identificada em direção oposta a três tipos de discurso que Foucault censurava: o discurso revolucionário, o discurso individualista liberal, o discurso libertário. O primeiro, reduz o poder a uma violência de classe, e lhe opõe uma estratégia geral de conquista, não somente por simplificar em demasia o campo múltiplo, instável, dos conflitos que atravessam a sociedade, mas também por confundir esta sociedade, nas relações oriundas entre o poder e violência, muito utilizado na fase de disputa

para o poder. É um confronto permanente de interesses.

Ao segundo, o discurso individualista liberal, que define o indivíduo, seus interesses e seus direitos, como puro limite da ação do Estado, ele objetava por que o indivíduo faz parte da mesma história da sociedade. O indivíduo não é

*O “governo” não é, independente de ideologias e agremiações partidárias, a simples instrumentalização da força de um Estado cada vez mais compacto...*

anterior ao Estado, mas ele é o produto das técnicas individualizantes do “governo”, utilizado no exercício de domínio do poder. O terceiro, o discurso libertário, que rejeita a política em nome de uma espontaneidade sem entraves ou de uma alteridade radical. É o querer fazer, na negação do poder, em seu contexto da ordem mundial.

O “governo” não é, independente de ideologias e agremiações partidárias, a simples instrumentalização da força de um Estado cada vez mais compacto, mas uma figura original do poder, articulando técnicas e estratégias específicas de saber, de controle e de coerção. É, um determinado grau de racionalidade, composto pelas diferentes relações de poder, como de um Estado que tende a aumentar o seu poder, cuidando, de uma maneira minuciosa e metódica, da felicidade de seus súditos. É o pastoril, o governo conduz seu rebanho e o protege, vigiando seus perigos e impondo limites.

É neste sentido que as políticas de qualificação e requalificação profissional não consistiram em fazer o processo da razão, como se elas fossem portadoras, em sua lógica meramente tecnicista, de um devir totalitário, mas em mostrar que efeitos haviam sido produzidos quantitativamente pela racionalidade estabelecida pelos conflitos que atravessam a sociedade brasileira, nos últimos anos, relacionados ao

elevados índices de desemprego e violência. O importante é inventar novas condutas contra a dominação insidiosa da governabilidade estatal, pelos discursos engendrados de uma falsa idéia de uma “nova” ordem instituída, numa mudança quase nunca ocorrida.

Isso se evidencia, de forma mais pontuada, na busca da historização de algu-

*De forma concentrada, grupos do poder conseguem estabelecer um conjunto de mecanismos e estratégias, sempre em caráter provisório.*

mas práticas sociais implementadas pelos governos, que nos permitem destacar, como um dos princípios fundamentais, a sociedade brasileira sempre sofreu uma transição permanente e, por isso, constantes crises, sobrevivendo de diferentes formas e sendo fruto de diferentes mecanismos de controle social, estabelecidos pelos poderes instituídos, independente de ter sido no período colônia, no império ou na república. Independente, ainda, na atualidade, dos diferentes interesses dos partidos políticos, no exercício de poder.

Frente a esse paradoxo, ao analisarmos o nosso momento histórico, podemos afirmar que o enquadramento social ocorre em diferentes conflitos e contradições, configuradas sobre diferentes prismas e justificativas imediatistas. No cenário, estas crises são consideradas em todas as ordens regadas pela desordem, desde os poderes instituídos e legitimados pela sociedade até a violência urbana e do campo, gerando outros desdobramentos em diferentes contextos, amparados por um discurso de ordem econômica, que por sua vez, impõe diferentes graus de comprometimento nas relações sociais, éticas, políticas e culturais.

Diante dessa situação, as questões pertinentes a definições de políticas públicas passam a ser configuradas a partir de pressupostos apaziguadores desses con-

flitos, buscando sempre, “não eliminar” as dificuldades socialmente conflituosas, mas sustar as angústias e os desejos, normatizando, embora não sejam operacionalizadas, garantias de um dever do Estado.

De forma concentrada, grupos do poder conseguem estabelecer um conjunto de mecanismos e estratégias, sempre em caráter provisória, concentrando e monopolizando não só os interesses, mas também detendo o controle das definições de políticas públicas de toda ordem, sejam nas áreas

de promoção social, educacional e outros setores considerados emergentes em nossa realidade. O discurso em pauta é a inclusão social, quando, na prática, o processo é de exclusão social, pela forma como o capitalismo se processa na sociedade e os mecanismos políticos se propõem a resolver o problema.

Imerso nesse processo contraditório, o Brasil tenta, nos últimos dez anos, administrar essa realidade tão presente entre milhões de brasileiros: não estar qualificado para um posto de emprego, o crescimento do desemprego no País é grave, fato reconhecido pelo governo FHC (2001), que justificou:

[...] o problema é que a População Economicamente Ativa cresce numa velocidade maior que a criação de novos postos de trabalho” e alertou: “os brasileiros terão de conviver com “bolsões” de desemprego em grandes metrópoles como São Paulo, por mais de 10 ou 15 anos, mesmo que os níveis de investimentos aumentem.

Em um de seus discursos de campanha, o candidato do Partido dos Trabalhadores (2002) argumentava que:

O que temos hoje no Brasil é um quadro de desemprego ao mesmo tempo elevado e crônico. Ao contrário do que disse o presidente FH em seu pronunciamento, mesmo com a economia crescendo um pouco, como está agora, o desemprego se mantém. O tipo de modelo implantado no país parece criar mais desemprego do que emprego. E isso tem causado muito sofrimento ao nosso povo, devido a essa política econômica errada, a que o presidente teima em dar continuidade.



Fazendo moldura neste quadro, os dados do IBGE (2002) revelaram que, no ano anterior, 7,6 milhões de trabalhadores foram considerados desempregados. Quatro anos antes, no início do primeiro governo de FH, eram 4,5 milhões. Ou seja, houve um aumento de 3,1 milhões de desempregados nesse período, o que fez subir a taxa nacional de desemprego em seu período de gestão social de 6,1% para 9,6%. Além disso, a renda média do trabalhador brasileiro, segundo dados do IBGE, foi rebaixada em 6,5% nesses mesmos quatro anos. Ou seja, quem conseguiu se manter trabalhando, ganhou menos em termos de poder aquisitivo.

O Candidato enfatizava ainda que esta situação ocorria e era passível de ser resolvida argumentando:

O Brasil está, portanto, no rumo errado. É necessário mudar completamente a política econômica, para que o país possa crescer com distribuição de renda e justiça social. Para isso, é preciso:

- a) baixar significativamente os juros para o consumidor e para o capital de giro das médias, pequenas e microempresas;
- b) ampliar o investimento público nas áreas sociais: educação, saúde, segurança e habitação, entre outras;
- c) investir em obras de infra-estrutura e fazer a reforma fiscal para acabar com o chamado “custo Brasil”;
- d) fazer de fato a reforma agrária e dar apoio efetivo à produção agrícola, e à pequena propriedade urbana e rural;
- e) promover a distribuição de renda e o fortalecimento do mercado interno;
- f) reduzir a jornada de trabalho.

O Brasil precisa de uma nova política. Um plano estratégico que rompa com a dependência externa,

afirmando a nossa soberania e os interesses do nosso povo acima das imposições do mercado financeiro internacional.

A análise dos dois discursos indica que a ilusão (campanha presidencial), que é própria da razão da conquista do poder, sempre deterá as soluções, com características de um contrapoder, num discurso revolucionário, de censura em relação ao próprio poder instituído. Tal era,

de uma crítica da razão governamental em suas grandes linhas, é o programa apresentado por Foucault. Esta noção de “crítica”, todavia, levanta diversas questões tende a um reformismo, estratégia constante do contrapoder e do novo poder: o que tem “não presta”, o porvir “é a solução”.

Foucault nega toda essa exterioridade em relação ao poder. Frente a isto cabe a seguinte indagação: Como a sociedade pode combater os elementos que intervêm e definem sua condição existencial, se não pode se desvencilhar do jogo dos discursos, a partir da referência a uma natureza primeira, a uma essência fundadora ou a uma consciência universal? Pode-se perguntar, enfim, que relação há entre a crítica proposta por Foucault (1989, p. 116) e sua própria análise do liberalismo como “reflexão crítica sobre a prática governamental”?

Estas questões, aparentemente distintas, de fato são solidárias umas com as outras. Organizam-se em torno da busca de uma atitude que associa, num mesmo movimento, a resistência ao poder, a constituição de si e o domínio do outro, pela troca que, neste caso, é de controle.

Ao examinar essa crítica, Foucault, se define com uma atitude, um *ethos*, uma maneira de agir, inseparável do diag-

*Como a sociedade pode combater os elementos que intervêm e definem sua condição existencial, se não pode se desvencilhar do jogo dos discursos (...)?*

nóstico de uma crise, nesta questão, o desemprego que ocupa, neste procedimento crítico, o interior da racionalidade governamental moderna, o liberalismo. Este pensamento é contestado por Foucault que escapa à imputação de reformismo, sem cair, por isto, no impasse da negação radical. É por essa razão que ela não pode, do mesmo modo,

pretender romper inteiramente com a racionalidade ou com o fenômeno.

A atitude crítica, escreve Foucault, (1994f, p. 574) “[...] não é um comportamento de rejeição. Deve-se escapar à alternativa entre estar dentro ou estar fora; é preciso se situar nas fronteiras”.

Isso fica devidamente comprovado quando, em mais de um ano de governo, o quadro atual nos mostra a seguinte situação: O desemprego, no Brasil, subiu pelo segundo mês consecutivo, em fevereiro de 2004, e a renda do trabalhador manteve-se fraca, mostrando que o mercado de trabalho está demorando a se recuperar após a performance de um ano de gestão governamental.

Isso é comprovado pelos dados do IBGE, em março de 2004, em que a taxa de desemprego subiu para 12% no mês anterior, após a leitura de 11,7% em janeiro, subindo pelo segundo mês consecutivo em fevereiro e a renda do trabalhador manteve-se fraca, mostrando que o mercado de trabalho está demorando a se recuperar após a performance ruim no ano passado.

A renda vem caindo na comparação com o mesmo mês do ano anterior desde março de 2003, quando esse indicador começou a ser calculado pela nova pesquisa do IBGE. A renda teve seu pior momento em julho do ano passado e, desde então, vem reduzindo o ritmo de baixa. Ainda assim, economistas dizem que o poder de compra do consumidor brasi-

do ano passado, a taxa atingiu o recorde de 13%, contra 9,6% no final mandato do FHC.

Ao reelaborar sua análise do poder, a partir do conceito de “governabilidade”, Foucault mostra claramente de que modo a crítica, longe de transcender o presente, se inscreve nas dobras dos jogos de poder e que é preciso reconstituir esquematicamente os discursos utilizados.

Foucault analisa o liberalismo, não como teoria econômica ou jurídica, mas como uma certa prática refletida de governo. Ele distingue dois objetos possíveis para o cuidado do Estado: o bem positivo, que consiste no bem-estar físico dos súditos, e o bem negativo, que consiste em sua segurança. O Estado que busca o primeiro, tende a ampliar indefinidamente seu domínio, a transformar os homens em máquinas e a uniformizar a sociedade. Só a busca do bem negativo, conseqüentemente, é compatível com as exigências da liberdade. Segurança contra bem positivo: a fórmula retomada, no século XIX, por todos os partidários políticos de um Estado mínimo constituído.

Com base nos ajustes necessários, a educação profissional continuou sendo apaziguadora, numa primeira ordem, e redentora de toda a tragédia do desemprego, tendo a responsabilidade de qualificar e requalificar, num contexto de escolaridade, como a alfabetização e o desenvolvimento de habilidades específicas (tarefas produtivas – ofícios), definidas a partir do novo conceito de mercado de trabalho, tendo como “missão” “formatar” em cada indivíduo “competências”, sendo a condição primeira, para uma renda mínima.

Na tentativa de prevenir, sem conseguir como já foi comentado anteriormente, numa dimensão restrita, o governo FHC instituiu o Plano Nacional de Educação Pro-

*Foucault analisa o liberalismo, não como teoria econômica ou jurídica, mas como uma certa prática refletida de governo.*

leiro segue bastante fraco, o que inibe repasses de aumentos nos preços e ajuda a controlar a inflação.

A média de desemprego, em 2003, primeiro ano do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi de 12,3%, e, por dois meses

fissional (PLANFOR)<sup>3</sup>, regulamentado pelo CODEFAT, em 1996. Conforme os “Termos de Referência dos Programas de Educação Profissional” (1996), esses programas deveriam visar o atendimento de: 1º) Programas Nacionais, voltados para clientela em desvantagem social e/ou setores ou regiões estratégicos para o desenvolvimento do País, definidos como prioritários; 2º) Programas Estaduais, definidos pelas Secretarias de Trabalho e Comissões Estaduais de Emprego, em parceria com organiz-

mos do governo estadual ou municipal e outros atores locais, para atender, prioritariamente, beneficiários do Seguro-desemprego e desenvolvimento de gestores e micro-empresendedores e; 3º) Programas Emergenciais, voltados ao atendimento de situações de crise e/ou aos processos de reestruturação produtiva, surgida após o início dos demais programas.

Frente à definição dos programas, o princípio imposto, passa a ser exercitado como um mecanismo de controle social, as relações entre governo e trabalhadores passa a ter outra configuração, com práticas e orientações de diferentes, adotando uma estrutura centralizada com práticas sem um exercício mínimo de princípios éticos, tendo como elementos norteadores o controle pelo dominante efetivo, na definição, também, de metas e recursos financeiros.

O Presidente atual, ao assumir o governo com o compromisso de mudar o País e melhorar a vida dos brasileiros, instituiu, como peça chave, o Plano Plurianual (PPA)<sup>4</sup> 2004-2007 que foi elaborado para “mudar o Brasil”. Este Plano enuncia, como problemas fundamentais a serem enfrentados, a concentração da

*O Presidente atual, ao assumir o governo com o compromisso de mudar o País e melhorar a vida dos brasileiros, instituiu, como peça chave, o Plano Plurianual 2004-2007 que foi elaborado para “mudar o Brasil”.*

renda e riqueza, a exclusão social, a baixa criação de emprego e as barreiras para a transformação dos ganhos de produtividade em aumento de rendimentos da grande maioria das famílias trabalhadoras. Embora os resultados do enfrentamento da realidade na troca de poder sejam totalmente inversos, como já foi demonstrado, o PPA 2003 – 2007 (2003, p. 8) tem três objetivos: “inclusão social e redução das desigualdades sociais; crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; c) promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia”.

O discurso da inclusão se apropria de uma nova ordem e em se tratando da Política Pública de Qualificação, sua operacionalidade ocorre pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ)<sup>5</sup>, tendo

<sup>3</sup> Foi financiado com recursos do Fundo de Apoio ao Trabalhador (FAT). Enquanto fundo oriundo de contribuições da classe trabalhadora, ele foi instituído e regulamentado pela Lei nº 7.998, de janeiro de 1990, integrado pela arrecadação do PIS-PASEP e administrado pelo Conselho Deliberativo do FAT (CODEFAT), organismo tripartite e paritário.

<sup>4</sup> Surge com a intenção de inaugurar um modelo de desenvolvimento de longo prazo, para muito além de 2007, destinado a promover profundas transformações estruturais na sociedade brasileira. O PPA confere racionalidade e eficácia às ações do Governo Federal na direção dessas profundas mudanças.

<sup>5</sup> O Plano Nacional de Qualificação é operacionalizado de forma nacionalmente articulada, sob diretrizes e procedimentos institucionais comuns, nas bases da estrutura anterior, normatizado pelo CODEFAT, através da Resolução nº 333/2003, de forma descentralizada, por meio de dois mecanismos distintos e complementares: Os Planos Territoriais de Qualificação (PlanTeQs) e os Projetos Especiais de Qualificação (ProEsQs). O PlanTeQ contempla projetos e ações de qualificação Social e Profissional circunscritos a um território, com aprovação e homologação obrigatórias da Comissão/Conselho Estadual de Trabalho/emprego ou das Comissões/Conselhos Municipais de Trabalho/emprego referentes ao território.

seus fundamentos dimensionados e seis pilares envolvendo aspectos com as seguintes características: política, ética, conceitual, institucional, pedagógica e operacional. Essa “nova” política se afirma como um fator de inclusão social, desenvolvimento econômico, com geração de trabalho e

*A qualificação para o trabalho passa a ser concebida como uma qualificação social e profissional, capaz de permitir a inserção e a atuação cidadã no mundo do trabalho...*

distribuição de renda, compreendendo a qualificação como uma construção social.

A qualificação para o trabalho passa a ser concebida como uma qualificação social e profissional, capaz de permitir a inserção e a atuação cidadã no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a vida e o trabalho das pessoas. Ganha condição da Política Pública de Qualificação, como política social, e maior centralidade, em que a maior relevância passa a ser a participação e o controle social, de modo que a qualificação profissional seja um direito e um bem de acesso universal.

O PNQ ganha, na sua versão 2003, caráter transitório. Destina-se a dar seqüência à construção da Política Pública de Qualificação e, mais em particular, objetiva preparar as bases de implantação plena a partir do início de 2004, quando começará o novo PPA.

Diante disso, a atual política de formação profissional apresenta as características determinantes iniciadas no governo anterior, a fragilidade da retórica de preparar o trabalhador ou o desempregado para uma melhor inclusão social, utilizando um “novo” discurso, em substituição aos programas (emergenciais) para as minorias sociais. Isto é facilmente evidenciado quando indagamos sobre os critérios de definição das ações e as prioridades? Ora, sabemos

que tais proposições não estão embasadas numa demanda econômica determinada ou passível de ser implementada, aliás, em plena “era” de desenvolvimento tecnológico, a qualificação propiciada aos trabalhadores, modelos elementares de produção e outras atividades elementares, que não são competitivas ou preparatórias para o atual modelo de mercado de trabalho.

Em face de tantas contradições e propósitos não explicitados ofici-

almente cabe, ainda, uma indagação sobre as questões apontadas até aqui. A atual política pública de formação profissional centra-se na perspectiva da inserção ou da exclusão social dos trabalhadores?

É necessário, antes de qualquer coisa, associar esta possibilidade de “formação” ou “preparação” diretamente ao projeto político neoliberalista instalado oficialmente no País, independente de partidos políticos, e assumir que a globalização economia, é um processo de ruptura de vários modelos de absorção de capitais existentes no mundo moderno e que busca uma unidade de controle financeiro, seja pela violência ou pela miséria, criando novos mecanismos de controle e outros movimentos para o capitalismo totalitário, que não se saturam, se readequam aos interesses de domínio, tendo como elemento mediador “a exclusão do trabalhador não só pela automatização das frentes produtivas”, mas pelas conjunturas atuais impostas pelo capital.

São aspectos estes que, hoje, servem como ancoradouros da nova concepção, dos compromissos e das responsabilidades em tentar reconstruir o papel social e o sentido da formação profissional, através da definição de políticas públicas, para uma efetiva busca de mudança social, para não ficar nas velhas propostas em “novos” discursos.



## REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. *Ditz et écrits: 1954-1988*. Organização de Daniel Defert et François Ewald. Paris: Gallimard, 1994. 4v.

———. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.

———. *Microfísica do Poder*. 16 ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2001.

———. *Vigiar e punir*. 5 ed. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 1987.

———. *As palavras e as coisas*. 4 ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1987.

———. *História da sexualidade*. Para o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

OSÓRIO, Antonio Carlos do Nascimento. Políticas e Desafios na Educação para os Trabalhadores Empregados e Desempregados. In: *InterMeio: Revista do Mestrado em Educação/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande - MS*, v. 7, n. 14.p. 23-41, Editora da UFMS, 2001.

.....

Apresenta a nossa posição contra as propostas que pretendem vincular imediatamente o ensino de nível superior ao mercado de trabalho, tal como se apresenta na maioria das Diretrizes Curriculares para os cursos universitários no Brasil, aprovadas pelo Ministério da Educação após a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino, Lei Darcy Ribeiro, Número 9394 de 1996. Remetemo-nos aqui à formação acadêmica em Psicologia, ainda que em termos gerais os argumentos que apresentamos podem ser considerados para o ensino de nível superior em geral. A ênfase na formação dos psicólogos se deve ao fato que este curso ainda não teve as suas Diretrizes Curriculares aprovadas até a presente data e que as proposições gerais para a formação universitária apoiada pelo Ministério da Educação se mostram contrárias a formação generalista e promotoras de uma especialização precoce. Fundamentalmente, preocupa-nos a vinculação direta com o “mercado de trabalho”, tal como este é entendido pelos atuais paradigmas defendidos pelos organismos internacionais que se colocam na defesa dos interesses e proposições para a difusão e manutenção da ordem econômica e política do “mundo globalizado”.

Palavras-chaves: Educação, Psicologia, Mercado de trabalho.

*This is a position paper against proposals attempting to link higher education immediately to the labor market, such as is currently presented in the majority of the Curricular Directives for university courses in Brazil, approved by the Ministry of Education since the Directives and Teaching Fundamentals or Darcy Ribeiro Law 9394 of 1996. We refer here to the academic formation in Psychology, though, in general terms, the arguments presented could be considered valid for university education in general. The emphasis on the formation of psychologists is considered due to fact that this course has not had its Curricular Directives approved as yet and the general propositions for a university formation defended by the Ministry of Education showed themselves to be contrary to a generalist's formation and promoters of a precocious specialization. Fundamentally, it worries us to see this direct linking to the “labor market”, such as is understood by current paradigms defended by international organisms that place themselves in defense of interests and proposals for the diffusion of the maintenance of the economic and political order of the “globalized world”.*

*Keywords: Education, Psychology, Labor Market.*

# *A Relação Impossível entre a Formação Acadêmica de Nível Superior e o Mercado de Trabalho. Alguns Comentários sobre a Formação em Psicologia*

Inara :  
Barbosa Leão :

Professora Adjunta do :  
Departamento de Ciências :  
Humanas do Centro de :  
Ciências Humanas e Sócios :  
da Universidade Federal de :  
Mato Grosso do Sul. Mestre :  
em Educação e Doutora em :  
Psicologia Social. Professora :  
do Curso de Psicologia/ :  
CCHS/UFMS e do Programa :  
de Pós-Graduação em :  
Educação – Curso de :  
Mestrado/UFMS. :  
Presidente da Associação :  
Brasileira de Ensino de :  
Psicologia – ABEP.M :

A nossa intenção é apresentar a nossa posição contra as propostas que pretendem vincular imediatamente o ensino de nível superior ao mercado de trabalho, tal como se apresenta na maioria das Diretrizes Curriculares para os cursos universitários no Brasil, aprovadas pelo Ministério da Educação após a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino, Lei Darcy Ribeiro, número 9394 de 1996.

Remetemo-nos aqui à formação acadêmica em Psicologia, ainda que em termos gerais os argumentos que apresentamos podem ser considerados para o ensino de nível superior em geral. A ênfase na formação dos psicólogos se deve ao fato que este curso ainda não teve as suas Diretrizes Curriculares aprovadas até a presente data devido à mobilização dos principais segmentos representativos da psicologia, tanto os que se dedicam ao seu aspecto como ciência como os voltados para a profissão. Ambos têm avaliado as proposições gerais para a formação universitária apoiada pelo Ministério da Educação como contrária a formação generalista e promotora de uma especialização precoce. Fundamentalmente, preocupa-nos a vinculação direta com o “mercado de trabalho”, tal como este é entendido pelos atuais paradigmas defendidos pelos

organismos internacionais que se colocam na defesa dos interesses e proposições para a difusão e manutenção da ordem econômica e política do “mundo globalizado” e suas divisões inerentes de mercado produtor e consumidor; países centrais e periféricos, bem como, as necessidades de educação para as diferentes populações conforme a inser-

*A expressão "o mercado de trabalho", de maneira geral, nos remete ao entendimento de que existiria uma força determinante que regularia a demanda por mão-de-obra em um determinado período histórico...*

ção de seus países nesta divisão: para a concepção ou para a execução do já concebido. Onde nos cabe sempre estar nas segundas alternativas.

Por isso, iniciamos com algumas reflexões sobre o mercado de trabalho, para podermos explicitar porque consideramos inviável a orientação da formação por esta instância abstrata.

Esta expressão ‘o mercado de trabalho’, de maneira geral, nos remete ao entendimento de que existiria uma força determinante que regularia a demanda por mão-de-obra em um determinado período histórico, originada pela certeza do que se pretende produzir e como se pretende produzir no momento presente e no futuro. E, também, que esta mão-de-obra seria comprada como força de trabalho oferecida no “mercado” caso satisfizesse as necessidades estabelecidas pela produção, seus meios e processos.

Entretanto, entendemos que tal relação só poderia ser verdadeira se fosse possível planejar e controlar o que se produzirá e quais os meios e processos serão utilizados para tanto durante um certo período. O que é impossível em sociedades orientadas pelos princípios da livre iniciativa, do capital privado e da não intervenção estatal (característica do chamado Estado Mínimo). Isto porque as decisões sobre o quê, como e

onde produzir e, portanto, a necessidade e o tipo de mão-de-obra, está na dependência das resoluções dos donos dos meios de produção. Os quais, como tal podem tomar estas decisões conforme os seus interesses, sem submeter-se a qualquer instância de controle social.

Nestas circunstâncias, algumas questões se colocam inevitavelmente: se a absorção de mão-de-obra se vincular a estes parâmetros, vamos formar trabalhadores para que? Para quem? Ou para atuar onde?

Ainda que alguns historiadores da Psicologia apontem que ela tenha sido desenvolvida como área de conhecimento ou ciência sob esta perspectiva de relação direta com as características do modo de produção capitalista e as suas necessidades, esta vinculação e os conhecimentos produzidos assim não garantiram a absorção pelo mercado de trabalho da maioria de seus trabalhadores.

### *Implicações para a Educação*

Sabemos que a formação de trabalhadores para ocuparem postos de trabalho existentes ou passíveis de existirem no mercado de trabalho vincula a preparação às características destes postos: aos meios de produção – sejam eles a maquinaria, as técnicas, ou ao controle necessários à produção e à garantia da mais valia.

Sob estas condições, temos qualificação profissional. A qualificação profissional é um termo que remete à ação de se qualificar profissionalmente, à formação considerada apropriada para uma função técnica especializada. A qualificação profissional, requerida por uma atividade, está, portanto, dentro de um quadro mais amplo de relações, no qual se inscrevem as que o trabalhador guarda com os objetos de seu conhecimento e com as expectativas sociais sobre o



que deve conhecer, saber fazer e como deve se comportar. Essas relações, por sua vez, sofrem repercussões das mudanças na tecnologia empregada, nos processos de trabalho e na gestão empresarial. Elas têm a ver com a divisão sexual do trabalho, os fatores étnicos e etários, o prestígio social da profissão, o jogo de interesses políticos e o poder que possui a categoria profissional na correlação de forças existentes.

A qualificação profissional, nesse sentido, expressa a combinação, em dado momento histórico, de um conjunto de fatores que constituem as relações sociais que vivem os profissionais no exercício de sua atividade.

Diferentemente desta condição, entendemos por educação o processo mais amplo, aquele pelo qual uma sociedade transmite a sua cultura aos seus membros. Este mesmo processo é o que transforma um indivíduo da espécie biológica homo sapiens em sujeito humano.

Este processo tem na educação formal institucionalizada uma de suas instâncias de realização. Apesar de não ser a única, é a que até agora tem se mostrado a mais eficiente em promover em curto espaço de tempo a interiorização por sujeitos particulares dos conhecimentos produzidos e aperfeiçoados durante séculos de trabalho coletivo, tal como podemos testemunhar pela aquisição e utilização das diversas linguagens, dos conhecimentos científicos e das práticas e tecnologias. Que para seus desenvolvimentos dependeram de séculos e que pela educação às ensinamos em alguns poucos anos.

A divisão desse patrimônio social em diversas ciências e suas aplicações profissionais mostra-se necessária devido a sua acumulação e conseqüente expansão. Para a educação e o trabalho isto significa o impedimento da apropriação e utilização da sua totalidade por um

único sujeito em seu período de vida. Porém, temos que considerar que acarretou como efeito a formação de nossas consciências parciais, que já não nos permitem entender plenamente a realidade, fenômeno este que tem nome técnico de alienação. Quanto mais parcial, ou seja, técnica e especializada esta educação se torna, menos condições de nos tornarmos humanos temos. Estamos então, defendendo a educação que tem por fim formar sujeitos que superem a sua determinação natural e construa as funções mentais e capacidades práticas delas derivadas para transformar a si mesmo e a realidade de maneira a torna-la mais favorável à vida.

Por isso entendemos que a educação, mesmo no ensino de terceiro grau, deve perseguir a formação de sujeitos cada vez mais humanos. Sujeitos que se constituam pelas capacidades mais avançadas que espécie humana criou e preservou como cultura, as quais ao serem interiorizadas por cada um de nós formam aquelas funções que chamamos de emocionarmo-nos, pensarmos e agirmos. E que não são inatas.

Entendemos, também, que há necessidade de agirmos para alcançarmos as duas primeiras, mas que para agirmos precisamos das segundas. Se alcançarmos com a educação uma boa constituição destas teremos sujeitos capazes de realizar um bom trabalho.

*A qualificação profissional expressa a combinação, em dado momento histórico, de um conjunto de fatores que constituem as relações sociais que vivem os profissionais no exercício de sua atividade.*

Aqui vamos nos ater aos instrumentos psicológicos e aos processos de suas elaboração e utilização, que dependem da educação por não serem naturais à espécie porque para cada indivíduo que nasce, se apresentam como possibilidades existentes nos conteúdos da cultura da nossa sociedade (e que são dife-

rentes para outras culturas, outras classes sociais e diferentes grupos de uma mesma classe ou cultura). Assim, dependem de serem ensinados por outros para se tornarem capacidades individuais.

São o que deveria ser ensinado aos membros de cada sociedade através destes processos organizados chamado de Educação.

A educação a que nos referimos aqui é um trabalho social. Cada grupo social o organiza conforme as suas necessidades e possibilidades. Mas é sempre um processo no qual o homem age sobre a natureza, para alterá-la conforme as suas necessidades. Na educação ele age sobre a natureza do outro homem para torná-lo conforme as necessidades do grupo social onde vive.

Este processo se dá ao longo do desenvolvimento ontogenético, quando a ação de um homem mais desenvolvido, aquele que melhor domina a cultura do grupo, promove no sujeito em desenvolvimento (não só sobre as crianças) a criação de funções e estruturas que não existem naturalmente. Ou seja, é uma ação social que transforma o indivíduo biológico em indivíduo social.

Portanto, como membros mais desenvolvidos da sociedade, lembrando que esta caracterização se refere exclusivamente aos aspectos sociais à que nos dedicamos e nos especializamos, em detrimento de outros que desconhecemos ou dominamos mal, o que nos torna,

bre quais são as necessidades individuais e sociais dos indivíduos, assim como sobre as formas adequadas de atendê-las.

Ou seja, todos participamos da construção das características psicológicas dos outros ao “ensinar-mos”. Interferimos no homem, ser biológico natural portador apenas de características primárias, incapazes de resolver os problemas complexos que a sociedade lhe apresenta, para torna-los um ser social, portador de capacidades e características que a natureza não lhe proporcionou e que só surgem no grupo social, porque este lhe ensina.

Entretanto, estas necessidades e as características que permitem supri-las se apresentam diferentemente em cada grupo social, e esta contingência exige de nós um comportamento ético. Uma ética que depende da nossa visão de homem e de mundo. Mas não poderemos tratar também desse aspecto agora.

Uma dessas características é a voluntariedade. Uma função psíquica que só surge quando nós já podemos controlar sozinho algumas funções psicológicas que durante algum tempo da nossa vida são controladas pelos outros. São outros que no período inicial do nosso desenvolvimento nos orientam quanto ao que fazer, com o quê, como e com quem. Nas fases iniciais do nosso desenvolvimento, em qualquer aspecto da nossa vida social, eles intervêm na nossa ação externamente, para tornar a

atividade espontânea em atividade produtiva, cujos resultados nos sejam favoráveis.

Essas intervenções, que denominamos de mediações sociais, criam em

nós capacidades que não tínhamos naturalmente. Como por exemplo, os nossos órgãos sensoriais são naturalmente passivos, são elementos biológicos constituídos para receber estímulos físicos e químicos e o fazem. Entretanto esta

*A educação a que nos referimos aqui é um trabalho social. Cada grupo social o organiza conforme as suas necessidades e possibilidades.*

também dependentes de outros seres humanos, e confirma o nosso pressuposto; nos comprometemos socialmente em participar da constituição de outros seres humanos e faremos isso conforme a capacidade de entendimento que tivermos so-

relação se deixada por conta dessa programação natural nos põe em risco constante. Para diferenciarmos dentre os estímulos recebidos quais nos são favoráveis precisamos elaborá-los. Temos que saber em qual deles devemos prestar atenção, ou seja, tornar a capacidade natural de recebê-los em capacidade de discriminar qual nos interessa; é tornar a atenção voluntária, controlada por nós para acompanharmos um fenômeno em detrimento de todos os demais que se apresentam simultaneamente.

Para fazer isto temos que ter critérios para selecionar. Este critério, inicialmente é a potência do estímulo, o conjunto das suas características que estabelecem a sua capacidade de atingir os nossos órgãos sensoriais e ativar respostas reflexas inatas. Isto também nos coloca em perigo, mas se ainda não temos conteúdos ou funções psíquicas que permitam analisar e prever resultados, não temos outro recurso. E sabemos que inicialmente não temos estes recursos.

Geralmente, é um outro que nos orienta nessa seleção. E nesta orientação já nos ensina. Passamos a considerar as possibilidades de cada solicitação do meio em relação às nossas necessidades que ela pode atender. Mas, para isso já temos que ter construído, além da atenção voluntária, controlada conscientemente, por nós mesmos, a possibilidade de intuir.

A intuição também não é um aspecto natural. Trata-se da possibilidade de ordenar as informações dadas externamente e as acumuladas subjetivamente de forma a permitir que organizemos o nosso comportamento, nossos movimentos físicos no meio externo, social para alcançarmos os resultados que atendam as nossas necessidades. Só que ainda sem o apoio das operações lógicas do pensamento. Portanto, a atividade ori-

entada pela intuição resulta de um “ajuntamento” de dados, sem critérios lógicos e baseados predominantemente em sentimentos desencadeados pela afetividade. Basicamente suscitados por processos bio-fisiológicos naturais. Mas assim fazemos muitas coisas.

*O que fazemos atinge os que integram o nosso meio e estes, ao serem afetados, nos interpelam. Essa interpelação destaca aspectos da nossa ação e a organiza.*

O que fazemos atinge os que integram o nosso meio e estes ao serem afetados nos interpelam. Essa interpelação destaca aspectos da nossa ação e a organiza. Cria em nós a necessidade de evitar os erros e ampliar a margem de acertos para sermos mais “felizes” ou mais “eficientes” ou para “não morrermos”. Para que, por que e como agir de determinada forma e não de outra não é uma opção individual, nem um recurso que temos a nossa disposição a priori. Trata-se de uma função psíquica que denominamos de percepção.

Sabemos que a percepção deriva da intuição, mas a supera no sentido de subsumí-la ao se manifestar. Isto porque a percepção já é processo psíquico superior. Foi inventada pelos homens como meio para entendermos os fenômenos baseando nos conhecimentos que já possuímos. Portanto, já é uma atividade intelectual, uma função psíquica superior, que só se constituirá sob a orientação social. Só se outro ser humano nos ensinar a fazer isso, pois se foi inventada por nós não estará naturalmente em nós. Está na cultura e daí tem que ser apropriada individualmente, para se tornar uma função psicológica.

O limite da percepção, que a torna ainda um instrumento de ação rudimentar e indutor de erros é que ainda não dispõe das operações matemáticas para realizar os processos de análise, síntese

se e generalização. Ou seja, não permite que consideremos logicamente todas as implicações do fenômeno e da ação que podemos desenvolver em relação à ele. É um pensamento que se orienta pelos aspectos que são tidos como os mais relevantes segundo as informações que temos concretamente. O que já sabemos sobre ele. Como sempre sabemos pouco,

*É pela constituição da capacidade de pensamento abstrato que ampliamos a nossa possibilidade de uma voluntariedade orientada pela lógica formal.*

baseados na percepção erramos menos do que quando ainda só dispúnhamos dos processos anteriores, mas ainda erramos muito.

É pela constituição da capacidade de pensamento abstrato que ampliamos a nossa possibilidade de uma voluntariedade orientada pela lógica formal. O pensamento abstrato só é possível pela capacidade de utilização dos signos e símbolos em substituição a representação concreta da realidade. Nos liberarmos dos limites impostos pela imagem ou pela forma sensorial é pensarmos sobre qualquer coisa que exista, existiu ou não existe. É lidar com o passado, o futuro e as suas possibilidades no momento presente. Mas para isto precisamos de recursos, de métodos que organizem os dados que não são tangíveis, que permitam que não os percamos durante as operações mentais. À este método temos chamado de pensamento lógico e o temos caracterizado como a capacidade mais específica da espécie humana, como aquilo que definitivamente nos diferenciou dos demais animais e nos permitiu dominar a natureza superando os seus limites.

O pensamento abstrato, não é natural. Não nascemos com ele, e ele não vai se desenvolver espontaneamente. Principalmente, porque ele um processo com-

plexo que depende de nos apropriarmos e interiorizarmos as linguagens (verbais, matemáticas, etc.) que nós criamos para representar o mundo e que pode ser utilizadas de diferentes formas com diferentes intenções e resultados, que nós inventamos para solucionar os problemas que se apresentaram ao longo da história. Depende também de termos um mé-

tudo adequado para usarmos estas representações simbólicas da realidade que nos conduza aos resultados desejados. Ou seja, precisamos ter como pre-

ver o resultado que precisamos e um método para organizar a nossa ação psíquica e física de maneira a garantir que vamos atingir o resultado desejado.

Estas condições são providas, atualmente, pelo método lógico matemático ou pelo método dialético. Ambas invenções humanas dadas em séculos não muito distantes.

Senão assim, controlar o nosso comportamento, aprender, ensinar e trabalhar dependem de que saibamos por que, como e quando devemos atender às nossas necessidades naturais ou socialmente construídas.

Os recursos para sabermos fazer isso estão disponíveis no nosso meio sob a forma de cultura. Mas na nossa sociedade a cultura não está disponível a todos de maneira igualitária. O que implica que para sabermos como agir de forma a garantir o atendimento de nossas necessidades precisamos que outros nos ensinem e nem sempre isto está disponível.

Se não nos ensinarmos, permanecemos cada vez mais naturais e menos humanos.

## *Educar e Trabalhar*

Os conteúdos teóricos ou práticos, necessários para a atividade trabalho são derivados do próprio trabalho, pois, o



homem só age por um motivo e só é motivado pela atividade. Portanto, as especificidades próprias de cada função no trabalho social serão apreendidas e elacoradas quando se trabalha, ou seja, deverão ser determinadas posteriormente ao período de escolarização formal. Após a constituição dos processos psíquicos requeridos para a vida social em cada sociedade é que se torna possível a elaboração e utilização prática dos conteúdos científicos e tecnológicos que proovem e sustentam as ações e operações requeridas para o trabalho a realizar.

É baseado nestes pressupostos que temos defendido que o objetivo para a educação em geral e para a formação de psicólogos em particular, é preparar sujeitos cada vez mais humanos: capazes de se emocionarem, agir e pensar. Por isso, capazes de entender a realidade onde estão inseridos, através da análise dos determinantes das diferentes realidades que compõem uma sociedade. E, que percebem o trabalho como condição de construção da vida, por isso buscam trabalhar de forma a influenciar para alterar as condições que impeçam a humanização de todos os indivíduos da espécie.

Se vão fazê-lo através de atividades que se apóiam especificamente no conhecimento desenvolvido pela ciência psicológica – como psicólogos – ou em qualquer outra atividade, que não tenha sua vinculação com este conhecimento, não o sabemos agora. E por isso, propomos que nos cursos de psicologia, devemos ensinar os conhecimentos dessa ciência como meios para a constituição de consciências amplas e pouco dicotomizadas, que integrem o domínio dos aspectos psíquicos, sociais e físicos de forma a permitir que ajam sobre o mundo de maneira conseqüente com a realidade deste mundo.

Sabemos que em cinco anos de curso é impossível o domínio de todo o conteúdo desta área de conhecimento, além do que, a educação formal, pelo seu caráter institucional, lidos sempre com os conhecimentos já sistematizados e organizados, o que implica que trabalhamos com conhecimentos artigos e, quando terminamos nossos cursos de graduação há toda uma gama de novos conhecimentos que ainda não estavam sistematizados, que ainda nós existiam ou que já estão sendo transformados em técnicas ou tecnologias. O que continuará a acontecer durante toda a nossa vida.

Para trabalhar termos que entender o mundo, o que fazemos nele e por que o fazemos. Portanto, precisamos saber analisar, decidir, planejar, avaliar, escolher como e com que agir para atingirmos os objetivos visados. E, por isso, precisamos mais dos processos que dos conteúdos específicos aprendidos anteriormente. Até porque anteriormente a realidade atual não existia.

Com isso não estamos dizendo que ensinar os conteúdos já acumulados pela psicologia não seja importante. Estamos afirmando que ensinar a pensar criticamente qualquer conteúdo é mais importante. Porque os conteúdos tidos como os melhores hoje podem não corresponder às necessidades dos psicólogos

*Para trabalhar termos que entender o mundo,  
o que fazemos nele e por que o fazemos.*

de amanhã e, os alunos do curso de psicologia hoje podem vir a trabalhar em outras profissões no futuro. Talvez em profissões que nem existem no hoje.

Entretanto, a educação que promove a constituição das características humanas superiores garante sujeitos com características humanas para sempre – psicólogos ou não. E pode contribuir

para que sejam muito bons psicólogos – ou outro profissional – porque saberão entender o mundo, suas condições, suas necessidades e que todas estas são relativas à um período histórico e que vão mudar e que eles terão que mudar e lidar com novos conteúdos – algumas

vezes que eles próprios terão que inventá-los e construí-los.

Portanto, não podemos nos balizar pelo “mercado de trabalho”, porque este só existe como manifestação de uma condição imediata ou então é pura abstração.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHCAR, Rosemary (Coordenadora). Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação, 2ª Edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- AUED, B. W. (Org.) Educação para o (des)emprego. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BOCK, Ana M. B. (Org.) Psicologia e Compromisso Social. São Paulo: Cortez, 2003.
- CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- DUPAS, Gilberto. Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo. 2ª Edição. São Paulo: De. Paz e Terra, 1999.
- FERRETI, C. J., SILVA JÚNIOR, J. R. e OLIVEIRA, M. R. N. S. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.
- FIDALGO, F. e MACHADO, L. (Editores). Dicionário de Educação Profissional. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação/Faculdade de Educação da UFMG, 2000.
- FRIGOTTO, G. (Org.) Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- IANNI, Otávio. A era do globalismo. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394, de 1996. Câmara dos Deputados. Série Separata de Leis, decretos, etc. nº 9/1997. Brasília.
- LEÃO, Inara B. A educação como processo de mudanças sociais na América Latina. Psicologia e Sociedade, vol. 8, nº 2, julho/dezembro 1996. São Paulo: ABRAPSO, 1996.
- Como os homens podem ser competentes se educados passam a serem hábeis, quando as habilidades já não existem? Uma nota da psicologia sobre a Educação Profissional proposta no PLANFOR/BR. Intermeio: Revista do Mestrado em Educação/UFMS, vol. 1, nº q (1995). Campo Grande, MS: A Universidade, 1995.

# RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS

NOVEMBRO DE 2001 A SETEMBRO DE 2002

<i>Autor:</i> Carolina Monteiro Santee	<b>O sentido de aprender e ensinar LEM – Inglês na rede municipal de ensino</b>
--	---

<i>Data da Defesa:</i> 23/11/2001 <i>Orientadora:</i> Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS) <i>Banca Examinadora:</i> Profa. Dra. Maria Adélia Menegazzo (UFMS) Profa. Dra. Maria Emília Borges Daniel (UFMS)	<i>RESUMO</i> O presente estudo tem por objetivo desvelar o sentido do processo de ensinar e do processo de aprender entre os professores que os vivenciam. A trajetória que se mostrou mais adequada para conhecer o fenômeno interrogado foi a fenomenologia com enxerto hermenêutico, fundamentada nas teorias de Merleau- Ponty e Paul Ricoeur, para descrição e análise. Os dados foram coletados junto a cinco professores de LEM-Inglês, em entrevistas semi-estruturadas que forneceram os dados biográficos. Os discursos dos sujeitos foram submetidos à Análise Ideográfica e Nomotética, e as convergências temáticas deram origem às categorias abertas: a) O sentido de ensinar; b) O sentido de aprender. A pesquisa revelou que o sentido de ensinar e de aprender para os sujeitos se constrói no decorrer de sua história de vida e de formação, e se consolida na trajetória da profissão professor, levando em conta o contexto imediato e o contexto secundário nos quais a docência está inserida.  Palavras-chave: Educação, Professores, Idioma, Rede Pública.
---	---

<p><i>Autor:</i> Stella Maris Cortez Bacha</p>	<h2>Fonoaudiologia escolar, possibilidades no Ensino Regular</h2>
--	---

<p><i>Data da Defesa:</i> 20/03/2002</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Alda Maria do Nascimento Osório (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Jaime Luiz Zorzi (PUC/SP) Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS) Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Eurize Caldas Pessanha (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>O presente trabalho tem como <b>tema</b> a fonoaudiologia escolar e a educação. <b>Objetivo geral:</b> conhecer e analisar a fonoaudiologia escolar em escolas do ensino regular. <b>Objetivos específicos:</b> aprofundar o conhecimento sobre a prática da fonoaudiologia escolar e sobre os conteúdos que envolvam educação, buscando a compreensão da possível parceria entre essas áreas; conhecer a fonoaudiologia escolar em Campo Grande/MS, na visão dos fonoaudiólogos escolares e na visão da equipe escolar. <b>Metodologia:</b> pesquisa qualitativa empírica apoiada em pesquisa bibliográfica descritiva. A pesquisa de campo foi realizada com entrevistas dirigidas aos representantes de quatro escolas particulares de Campo Grande/MS e aos cinco fonoaudiólogos que atuavam com fonoaudiologia escolar nessas escolas. <b>Resultados:</b> a prática fonoaudiológica nas escolas pesquisadas era eminentemente clínica. Em apenas uma encontraram-se tentativas de aproximação com a realidade escolar. Compreende-se o resultado encontrado pela história da fonoaudiologia, inserida num contexto sócio-político e econômico e também na história da Educação Brasileira. <b>Conclusão:</b> o fonoaudiólogo tem recursos para atuar de forma mais relacionada à saúde ou mais à Educação (escolar). Adequando seus conteúdos, dispondo-se de conhecimentos educacionais e comunicando-se com a equipe escolar através de uma linguagem comum, haverá possibilidade da fonoaudiologia escolar ter atuação “educacional”. A proposta é que o fonoaudiólogo e a equipe escolar tenham uma mudança de atitude, um em relação ao trabalho do outro.</p> <p>Palavras-chave: Educação, Fonoaudiologia, Saúde Escolar.</p>
--	--

<p><i>Autor:</i> Rosana Lúcia Pincela Vasconcelos</p>	<h2>Os Professores e os diferentes sentidos da arte na educação</h2>
---	--

<p><i>Data da Defesa:</i> 21/03/2002</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Alda Maria do Nascimento Osório (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Marcos Villela Pereira (UFPel) Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS) Prof. Dr. Richard Perassi Luiz de Sousa (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>O ensino de Arte tem nos preocupado, pois acreditamos nas contribuições dessa área de conhecimento para a formação do indivíduo. Deste modo, objetivamos através do presente estudo conhecer qual a concepção de arte dos professores e coordenadores dessa área, bem como o que pensam ser a função do ensino de arte para os alunos dos primeiros anos do Ensino fundamental, pois consideramos que seu pressuposto explícita ou implicitamente, fundamentam e norteiam sua prática pedagógica. Assim, elegemos como sujeitos colaboradores desta investigação coordenadores de área e professores licenciados para o ensino de arte das Redes Municipal e Estadual de Ensino de Campo Grande/MS, e dotamos como instrumentos a entrevista com roteiro semi-estruturado e questionário. A contextualização do tema contemplou a formação acadêmica, experiência profissional e considerações dos sujeitos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. A discussão dessas informações e dos depoimentos dos sujeitos foram interpretadas segundo o referencial fenomenológico, com aporte na hermenêutica, o que nos permitiu desvelar que os sujeitos apresentam uma diversidade de conceitos sobre a arte e seu ensino, denotando controvérsias em seu trabalho, assim como entre eles mesmos. No entanto, esta diversidade concentrou-se nas categorias auto-expressão, instrumento educativo e conhecimento específico, isto é, as três concepções de arte que predominaram no Brasil nas últimas décadas. Dessa forma, percebe-se uma coerência interna entre seus conceitos e o que vivenciaram como alunos e como profissionais durante este período em que vigoraram tais concepções.</p> <p>Palavras-chave: Concepções de Arte, Os sentidos da Arte na escola, Prática pedagógica.</p>
---	--



<p><i>Autor:</i> Claunice Maria Dorneles do Deficiente Visual</p>	<h2>A Contribuição das Novas Tecnologias no Processo de Ensino e Aprendizagem</h2>
---	--

<p><i>Data da Defesa:</i> 06/06/2002</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Marilena Bittar (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Elcie Aparecida F. Salzano Masini (Mackenzie/SP) Prof. Dr. Luiz Carlos Pais (UFMS) Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jucimara Rojas (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>O presente trabalho discute “A Contribuição das Novas Tecnologias no Processo de Ensino e Aprendizagem do Deficiente Visual” e tem como objetivo geral propor uma pesquisa qualitativa, buscando explicitar a análise da contribuição das novas tecnologias computacionais no processo de ensino e aprendizagem do aluno deficiente visual. Mais especificamente objetiva-se: levantar dados históricos sobre a tecnologia na educação e, em especial, na educação do deficiente visual em Campo Grande no período de 1994 a 2001, analisado através da descrição dos sujeitos pesquisados, incluso no ensino fundamental e médio. A metodologia da pesquisa adota o enfoque qualitativo descritivo, ancorada na concepção fenomenológica, apoiada em pesquisa bibliográfica e empírica. A pesquisa de campo foi realizada em três estabelecimentos educacionais da rede pública estadual, com serviço de apoio ao deficiente visual. Os resultados obtidos nas análises explicitaram a mediação na construção da aprendizagem, exercida pelos professores e/ou pais e pelos colegas de classe, bem como, o uso dos recursos didáticos e computacionais. Conclui-se que os investimentos em novas tecnologias digitais com interfaces de acesso ao deficiente visual proporcionam ganhos no processo educacional. Deve-se contemplar em instituições de ensino, maiores investimentos para a implementação de recursos tecnológicos computacionais, os quais viabilizam a aprendizagem dos alunos, a formação inicial e continuada dos professores e orientação pedagógica aos pais na área educacional, para uma inserção verdadeira e igualitária dos deficientes visuais.</p> <p>Palavras-chave: Novas Tecnologias, Ensino e Aprendizagem, Deficiência Visual.</p>
--	---

<p><i>Autor:</i> Elielma Velásquez de Souza Maiolino</p>	<h2>Programa de Aceleração de Aprendizagem como Política Pública Educacional</h2>
--	---

<p><i>Data da Defesa:</i> 11/07/2002</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Mônica de C. Magalhães Kassar (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS) Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Ester Senna (UFMS) Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Regina Tereza Cestari de Oliveira (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Este trabalho tem por objetivo analisar o Programa de Aceleração de Aprendizagem, cuja finalidade é corrigir a distorção idade/série que ainda se apresenta de forma considerável no sistema de ensino público, no atual contexto da política educacional. Esta problemática não é recente no país, por isso se optou em fazer um relato do contexto histórico brasileiro quanto aos encaminhamentos tomados pela política educacional desde o período colonial até os dias atuais. Para a discussão do objeto desta pesquisa, apresentamos o Programa de Aceleração de Aprendizagem com algumas discussões sobre sua implantação no sistema de ensino brasileiro, apontando os seus custos e gastos para o ensino público brasileiro, bem como as estatísticas que ressaltam os índices de repetência e evasão. Completamos a pesquisa com a análise da implementação do Programa na rede municipal de Campo Grande – MS, local que elegemos como o campo empírico, apresentando as justificativas e as formas de trabalho desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Equipe do CENPEC, responsável pelas assessorias do Programa. Há de se considerar que as políticas públicas nacionais, ainda passam por problemas estruturais e conjunturais. O Estado tem procurado apresentar uma aparência de que todos são atendidos de maneira igualitária, por meio de ações como “serviços educacionais”, a fim de legitimar uma política social pública que permita assegurar uma política econômica a contento do sistema capitalista contemporâneo.</p> <p>Palavras-chave: Programa de Aceleração de Aprendizagem, Distorção idade/série, Política educacional.</p>
---	--

<p><i>Autor:</i> Vera Gema Milani Carbonari</p>	<p><b>As Histórias de Vida do Ser Professor no Fazer Docente</b></p>
---	--

<p><i>Data da Defesa:</i> 12/08/2002</p> <p><i>Orientadora:</i> Profª. Dr.ª Jucimara Rojas (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Profª. Drª. Ivani Catarina Arantes Fazenda (PUC/SP) Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS) Prof. Dr. Luis Carlos Pais (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Este trabalho tem como objetivo compreender o <b>Ser Professor</b>, por meio da sua história, nas vivências da infância relacionadas à Escola, refletindo os momentos em que o sujeito deseja pela primeira vez dedicar-se à profissão docente. O referencial teórico envolve a pesquisa qualitativa e as categorias da Interdisciplinaridade. A metodologia se mostra por meio da fenomenologia, nos discursos analisados, apresentando as seguintes categorias abertas: influência familiar, incentivo dos primeiros mestres, e intenção pessoal do “Ser Professor”, no encontro das possibilidades evidenciadas na vida, que marcam a sua formação e respondem ao que o leva à escolha de ser professor.</p> <p>Palavras-chave: Professor, interdisciplinaridade, formação.</p>
---	--

<p><i>Autor:</i> Darwin Antônio Longo de Oliveira</p>	<p><b>Metapintura: conhecimento e estudo da pintura</b></p>
---	---

<p><i>Data da Defesa:</i> 16/08/2002</p> <p><i>Orientador:</i> Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora</i> Prof. Dr. Marcos Villela Pereira (UFpel) Profª. Dr.ª Maria Adélia Menegazzo (UFMS) Profª. Drª. Carla Maria Buffo de Cápua (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>O presente trabalho busca verificar os elementos de construção da Metapintura feita pelos alunos do curso de graduação em Artes Visuais, na disciplina de Pintura II, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - como método de aprendizagem. Adotou-se o Estudo de Caso num relato descritivo, tendo como fontes: obras de alguns autores consagrados de diferentes épocas e trabalhos realizados por um grupo de acadêmicos da disciplina – dimensionando estes movimentos, na medida do possível, dentro da perspectiva teórica do materialismo histórico. Dentre os resultados atingidos observa-se que a produção artística ocorre através da junção de vários fatores internos e externos, que muitas vezes não se explicitam, embora sejam definidores de manifestações nos trabalhos. Houve uma grande satisfação por parte dos acadêmicos com os resultados obtidos através da sua produção de conhecimento. No desafio de elaborarem seus trabalhos, no fazer e compreender a prática na dimensão teórica, relacionada ao seu tempo histórico, os acadêmicos vivenciaram o desenvolvimento de suas habilidades na dinâmica pedagógica da Metapintura.</p> <p>Palavras-chave: Arte, construção, estética, formação, metapintura.</p>
--	--

*Autor:*  
Marlene Alves  
de Souza Ingold

## **A Criança, seu corpo e sua imagem nas instituições de Educação Infantil**

*Data da Defesa:*  
02/09/2002

*Orientador:*  
Prof. Dr. David Victor-  
Emmanuel Tauro (UFMS)

*Banca Examinadora:*  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margareth  
Schäffer (UFRGS)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Tereza  
Cestari de Oliveira (UFMS)  
Prof. Dr. Antônio Carlos do  
Nascimento Osório (UFMS)

### *RESUMO*

Este trabalho aborda o educar e os cuidados existentes nas instituições de educação infantil e propõe uma articulação a partir do referencial psicanalítico, problematizando os cuidados em sua relação com o atendimento das necessidades básicas das crianças. Estabelece uma conexão entre psicanálise com crianças e educação infantil, e propõe o ato de educar em sua abrangência com os cuidados, sem prescindir quer da singularidade da criança, quer do contexto em que este ato ocorra, trazendo a noção de corpo da teoria psicanalítica lacaniana, para a compreensão da importância da relação que estabelece entre educador e a criança dos cuidados. Este estudo foi desenvolvido analisando o contexto atual das creches, e as concepções de corpo que subsidia as propostas pedagógicas. A apropriação do corpo feita pela criança é enfatizada como mediadora das relações existentes nos cuidados, que por sua vez possibilita a valorização do educador infantil frente aos cuidados das crianças quando ainda não são autônomas. A concepção de corpo que remete a materialidade é visto como aquele que promove apenas o atendimento de necessidades físicas, e considera o corpo em outras dimensões: imaginário, real e simbólico entrelaçados para a constituição do sujeito como necessário para a promoção da função educativa da creche. E finaliza com algumas considerações sobre a função do educador infantil como relevantes para o atendimento dos cuidados básicos, visando promover a construção do corpo próprio da criança.

Palavras-chave: Psicanálise, educação infantil, corpo.

*Autor:*  
Wilson Carlos  
Fernandes Carnicer

## **Uma leitura fenomenológica das aulas de regência no Estágio Supervisionado de Ciências e Biologia**

*Data da Defesa:*  
13/09/2002

*Orientadora:*  
Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Ângela  
Maria Zanon (UFMS)

*Banca Examinadora:*  
Prof. Dr. Silvia L.  
Frateschi Trivelato (USP)  
Prof. Dr. Luiz Carlos  
Pais (UFMS)  
Prof. Dr. Onofre  
Salgado Siqueira (UFMS)  
Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Jucimara  
Rojas (UFMS)

### *RESUMO*

Fundada nos princípios cognitivistas da teoria de aprendizagem significativa de Ausubel, esta pesquisa tem como objetivo investigar em que e como as aulas de regência nos Estágios Supervisionados de Ciências e Biologia contribuem para o processo de formação do futuro docente. Inserida no paradigma qualitativo e norteada na análise dos discursos, pelo enfoque fenomenológico, a investigação teve, como cenário de pesquisa, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Câmpus de Três Lagoas/UFMS e, como sujeitos, quinze acadêmicas estagiárias do referido curso e cinco professores do ensino fundamental e médio de escolas estaduais do município de Três Lagoas – MS. Para a coleta de dados, foi escolhida, como procedimento básico, a entrevista. A aplicação dos procedimentos de análise ideográfica e nomotética aos discursos dos sujeitos entrevistados, permitiu a constatação de que as aulas de regência contribuem significativamente para a formação do professor das áreas-alvo da pesquisa, seja para a integração do conhecimento teórico à prática cotidiana, seja para a descoberta de novas metodologias, que propiciem a aprendizagem significativa. Assim, o trabalho organiza-se em cinco capítulos. No primeiro, encontram-se reflexões acerca de ensino de Ciências e Biologia e da formação de professores nessas áreas; o segundo constitui-se do referencial teórico, envolvendo a concepção de Ausubel a cerca da aprendizagem e a de fenomenologia; no terceiro, descreve-se a metodologia; o quarto concentra-se na análise (ideográfica e nomotética) dos discursos coletados e o quinto na discussão dos resultados.

Palavras-chave: Prática de Ensino,  
Ensino de Ciências Biologia, Formação de professor.

<p><i>Autor:</i>          Vilma Miranda          de Brito</p>	<p><b>O Professor necessário para o Ensino Fundamental na Política Educacional Brasileira a partir dos anos 90</b></p>
---	--

<p><i>Data da Defesa:</i>          16/09/2002</p> <p><i>Orientadora:</i>          Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Ester Senna          (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i>          Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Yoshie Ussami          Ferrari Leite (UNESP)          Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Mônica C.          Magalhães Kassar (UFMS)          Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Regina Tereza          Cestari de Oliveira (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Analisa-se, neste trabalho, o discurso oficial concernente à reforma educacional brasileira, e mais especificamente, investiga-se o que se pode apreender deste discurso sobre o professor necessário para o ensino fundamental, conforme concebido na política educacional brasileira a partir dos anos 90. Aponta-se os reflexos das políticas formuladas no tocante à formação inicial de professores e à concepção de professor necessário para o ensino fundamental, que marca o discurso oficial, bem como os desafios que assumem na sociedade contemporânea. Explicita-se as discussões que têm orientado o debate acerca da formação dos profissionais da educação, situando os embates contemporâneos travados em relação às políticas de formação de professores para a educação básica. O estudo requereu uma incursão em fontes que se constituem referências atuais para a formação de professores no Brasil, visando interpretar, entre outros aspectos, as mudanças destacadas como necessárias em pontos estratégicos nas práticas de formação e no sistema de formação. Como resultado desta análise, constatou-se a centralidade atribuída ao ensino fundamental e à formação de professores, explícita na política educacional brasileira e, também, nas diretrizes dos Organismos Internacionais e uma resistência ativa da sociedade civil em relação às políticas oficiais de formação de professores.</p> <p>Palavras-chave: Formação de Professores,          Políticas Públicas, Ensino Fundamental.</p>
---	--

<p><i>Autor:</i>          Maria Ângela Bariani          de Arruda Fachini</p>	<p><b>Projeto Pedagógico das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - Autonomia concedida ou conquistada?</b></p>
---	---

<p><i>Data da Defesa:</i>          16/09/2002</p> <p><i>Orientadora:</i>          Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Regina Tereza          Cestari de Oliveira (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i>          Prof. Dr. José Luiz          Sanfelice (UNICAMP)          Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Elcia Esnarriaga          de Arruda (UFMS)          Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Ester          Senna (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de elaboração do projeto pedagógico das escolas públicas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, em 1998, no município de Campo Grande. Foram selecionadas 16 escolas, de um total de 80, segundo critérios geográficos estabelecidos no Plano Diretor de Campo Grande, a tipologia das escolas dispostas no Decreto Estadual/MS nº 7.835/94 e a classificação contida na Resolução/SED/MS nº 1.381/99. Partindo do levantamento e investigação de documentos oficiais, norteadores da política educacional, que propõem às escolas o exercício de sua autonomia administrativa, pedagógica e financeira, procedeu-se à coleta de informações e ao estudo dos projetos pedagógicos. Realizou-se entrevistas com diretores, diretores-adjuntos e coordenadores-pedagógicos, que participaram do referido processo, das escolas selecionadas, buscando verificar o entendimento de autonomia e identidade que conferem à unidade escolar. Os resultados da pesquisa indicam que apenas a elaboração de um projeto pedagógico pela escola não garante sua autonomia e identidade.</p> <p>Palavras-chave: Política Educacional,          Projeto Pedagógico, Escola Pública.</p>
---	--



Algumas Notas Sobre a Experiência  
da França na Formação Profissional de  
Pessoas Pouco Qualificadas

*Maria Helena Rossi Vallon*

A Escola por Dentro e por Fora:  
A Cultura da Escola, a Política e a  
Gestão Financeira

*Ângelo Ricardo de Souza*

Os Novos Rumos das Aulas Tradicionais  
após o Advento da Internet:  
Apresentando Algumas Discussões

*Elza Marisa Paiva de Figueiredo Chagas*

A Educação dos Anos 1990 e o  
Contexto da Avaliação Institucional

*Ezerral Bueno de Souza*

*Regina Tereza Cestari de Oliveira*

Política de Profissionalização:  
Aprimoramento ou Desintelectualização  
do Professor?

*Eneida Oto Shiroma*

Impactos da Implantação do FUNDEF  
no Município de Araucária - Paraná

*Ana Lorena de Oliveira Briel*

As Políticas de Educação Profissional:  
Velhas Propostas em Novos Discursos?

*Antonio Carlos do Nascimento Osório*

A Relação Impossível Entre a Formação  
Acadêmica de Nível Superior e o Mercado  
de Trabalho: Alguns Comentários sobre a  
Formação em Psicologia

*Inara Barbosa Leão*

ISSN 1413-0963



9 771413 096003

