

# Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo

José Luis Sanfelice  
Sônia Aparecida Siquelli  
Organizadores

Prefácio  
Carlos Roberto Jamil Cury



José Luís Sanfelice  
Sônia Aparecida Siquelli

DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO  
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2016



## **Navegando Publicações**

CNPJ – 18274393000197



NAVEGANDO

[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG  
Brasil

## **Conselho Editorial**

Anselmo Alencar Colares  
Carlos Lucena  
Carlos Henrique de Carvalho  
Dermeval Saviani  
Fabiane Santana Previtali  
Gilberto Luiz Alves  
José Carlos de Souza Araújo  
José Claudinei Lombardi  
José Luis Sanfelice  
Lívia Diana Rocha Magalhães  
Mara Regina Martins Jacomeli

**Copyright © by autores, 2016.**

---

R3821 – Sanfelice, José Luís; Siquelli Sônia Aparecida.  
(Organizadores) Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

Vários Autores

ISBN: 978-85-92592-39-4

1. Educação. 2. Formação Docente. 3. Formação de Professores e Bioética. I. José Luís Sanfelice, Sônia Aparecida Siquelli. II. Navegando Publicações. III. Título.

CDD – 370

---

Preparação/ Revisão – Lurdes Lucena

Arte Capa – ASCOM – Assessoria de Comunicação

José Eduardo Fernandes

Índices para catálogo sistemático

Educação	370
Ciências Sociais	300

# SUMÁRIO

<b>Prefácio</b>	06
<i>Carlos Roberto Jamil Cury</i>	
<b>Apresentação</b>	11
<i>José Luis Sanfêlice e Sônia Aparecida Siquelli</i>	
<b>Parte I:</b> "Da universalização à qualidade da educação"	19
<b>Capítulo I</b>	20
Da democratização à qualidade da educação brasileira: processo histórico e algumas questões atuais	
<i>Luciana Cristina Sabratti Foutinho</i> <i>José Luis Sanfêlice</i>	
<b>Parte II:</b> "Formação docente e diversidade no contexto escolar"	48
<b>Capítulo II</b>	49
As políticas de educação para a diversidade étnico-racial e a formação de professores – entre o proposto, o regulamentado e o efetivado	
<i>Eliete Aparecida de Godoy</i>	
<b>Capítulo III</b>	74
Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo: protagonismo juvenil no combate ao racismo através da pesquisa científica.	
<i>Sara Félix Dires Viana</i>	

<b>Capítulo IV</b>	92
A inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial na educação básica e a formação de professores	
<i>Carla Helena Fernandes</i>	
<b>Capítulo V</b>	114
A conjuntura educacional atual: para onde caminha a educação.	
<i>José Luís Sanfêlice.</i>	
<b>Capítulo VI</b>	138
Da mordaza e da resistência à formação ética: educar para quê?	
<i>Sônia Aparecida Siquelli</i>	
<b>Parte IV: Formação de professores e bioética</b>	159
<b>Capítulo VII</b>	160
A educação profissional frente à democratização da educação no Brasil contemporâneo	
<i>Marcelo Bregagnoli</i>	
<i>Giorane José da Silva</i>	
<i>Joarle Magalhães Soares</i>	
<b>Capítulo VIII</b>	186
A formação de professores no desafio de democratização da educação básica	
<i>Luana Costa Almeida</i>	
<i>Sarah Maria de Freitas Machado Silva</i>	
<i>Geisa do Socorro Parvalcanti Vaz Mendes</i>	

<b>Capítulo IX</b>	213
Tendências na formação de professores	
<i>Flávia Sueli Fabiani Marcatto</i>	
<b>Capítulo X</b>	239
Educação permanente e políticas públicas em saúde: um olhar bioético	
<i>Luiz Roberto Martins Rocha</i>	
<b>Capítulo XI</b>	257
Profissionalização do magistério no contexto de uma nova gestão da educação pública: a administração gerencial	
<i>Neide Lena Páris</i>	
<i>Scheilla Guimarães de Oliveira</i>	
<b>OS AUTORES</b>	298

## PREFÁCIO

Na hora em que este livro vem à luz, o Brasil se defronta com mais um desafio para que se consuma uma educação de qualidade que seja democrática, aberta e plural. Este desafio se circunscreve aos sinais de um retrocesso em conquistas duramente formalizadas, seja nos ordenamentos jurídicos, seja em práticas educacionais.

Após um longo processo que implicou, de um lado, entes federativos, associações científicas, associações profissionais e especialistas, e de outro, a tramitação de um projeto debatido na sociedade civil junto à Câmara e ao Senado, o Brasil logrou, pela primeira vez, a construção de um Plano Nacional de Educação disposto na lei n. 13.005/2014. Este Plano, que não foi o primeiro a ser gestado em nosso país, foi o primeiro a ter o seu conjunto de diretrizes e metas apoiado em recursos suficientes para lhe dar a devida sustentação. Com efeito, decorrente da emenda constitucional n. 59/2009, a lei do Plano consagrou a obrigatoriedade da educação escolar desde a pré-escola até o ensino médio para a faixa etária de quatro a dezessete anos. Acostumados já com a obrigatoriedade dos seis aos catorze anos, o Plano coloca o país diante de um primeiro desafio: o da expansão quantitativa. Não se pode ignorar que a quantidade é também uma qualidade, a qualidade de um acesso de crianças, adolescentes e jovens à, quem sabe, única instituição de que dispomos, como lugar de socialização permanente, institucionalizada e, no sistema público, gratuita.

Com efeito, à luz do processo crescente de urbanização de nossas cidades, sem falar da metropolização das capitais e de outras cidades, as famílias, em sua diversidade, foram empurradas para o mercado de trabalho a fim de recompor a sua renda e, neste sentido, a escola representa um lugar de proteção, como reza o Estatuto da Criança e do Adolescente, e um espaço de transmissão de conhecimento e de convivência social. Tornado direito público subjetivo, a escolaridade obrigatória naquela faixa etária não deixa aos poderes públicos senão a opção de uma oferta universalizada sob pena de incorrer em crime de responsabilidade. Um desafio próximo é, pois, a conscientização por parte da população deste dever do Estado. Um outro, mais remoto, é o caminho para uma escola de tempo integral. Como visto acima, o tempo integral, a se tornar, progressivamente, um direito, é uma necessidade de nossa vida urbana.

Visto este desafio, projeta-se a formação docente, formação inicial. Trata-se hoje de um ponto tão nodal quanto à disponibilidade de recursos e a gestão rigorosa dos mesmos. Se na década de Setenta do século passado a escola se viu diante de um novo perfil de aluno no ensino fundamental, advindo da classe trabalhadora, hoje isto se torna mais candente, pois abrange, sob a obrigatoriedade, mais dois ciclos existenciais do ser humano: a infância e a juventude adolescente. Possibilitar pela disseminação da instituição escolar a todos, especialmente, para as classes populares, o acesso a conhecimentos sólidos, é colocar em suas mãos, uma ferramenta que as empodera, pois passarão a dominar o que, tradicionalmente, foi um privilégio das classes abastadas. Aqui trata-se de opor o direito ao privilégio, pelo qual o primeiro, seja como transmissão, seja como for-



mação de valores, se torna um dos caminhos forjado por conquistas pelos quais a sociedade moderna assinala para todos um lugar participativo nos destinos de sua comunidade.

Hoje, em função de tais conquistas históricas, a escola passa a acolher, de modo muito mais manifesto do que antes, a diversidade econômica e cultural.

Eis que tal diversidade, de pronto, nos põe diante de uma situação de desigualdade e de paradigmas culturais, herdados do passado, mas ainda presentes, por exemplo, na (re) distribuição de renda e na vigência de preconceitos raciais. Trata-se, no dizer de Nancy Fraser, de postular tanto o direito à distribuição, quanto o direito ao reconhecimento, reconhecimento do respeito à pluralidade cultural.

Ora, a desigualdade traz para as escolas problemas que não nascem nela, mas estão nela. Portanto, o caminho da solução da desigualdade passa por políticas outras ligadas à distribuição de renda. Por sua vez, o reconhecimento é mais do que a tolerância prescrita na Lei de Diretrizes e Bases, ele supera a aceitação. O reconhecimento implica na reciprocidade igualitária. O outro é um igual a mim. Se é um fato que a pluralidade étnico cultural é uma constatação de toda sociedade, o que é novo é a consciência mais aguda deste fenômeno e que, doravante, tal reconhecimento é também um dever de Estado. É neste sentido que a transmissão de conhecimentos e a socialização cidadã, no processo formativo de docentes, deve considerar tais realidades como constantes de um programa curricular que vá do seu entendimento às práticas e destas a uma ampliação de conhecimentos.

Embora não seja responsabilidade privativa da escola dar conta da desconstrução dos preconceitos e da

afirmação do reconhecimento, há uma quinhão importante que lhe cabe nesta direção em colaboração com outros institutos públicos.

Se cai sob nossos olhos o racismo étnico, nem sempre tal evidência é tão forte com relação a pessoas com deficiência, às comunidades indígenas, às orientações sexuais, aos grupos presentes no campo e a outras minorias ainda menos visíveis como circenses, ciganos e imigrantes. A inclusão de recorte quantitativo e qualitativo também os abrange.

Postular, pois, o reconhecimento na escola implica em uma ética de respeito ao outro que nasce da antiga pergunta pedagógica: quem é esse outro? Onde é que ele se situa? Qual o contexto em que ele se encontra? Qual seu entorno territorial? Quais são suas aspirações? quais são suas necessidades? Portanto, o processo formativo de docentes, nas áreas de fundamentação, se torna mais rico com este “sentir” vivenciado nas práticas, nos estágios e nas pesquisas. Dá-se uma superação do "como fazer" para o "para quê fazer". O "para quê" não revoga o "como", mas ele está muito expresso em nosso ordenamento jurídico com clareza à luz dos direitos sociais, da cidadania e dos direitos humanos. Este horizonte abrange e inclui aqueles que sempre estiveram sob o signo da inclusão excludente.

Tal postura não será garantida quando se esquece do princípio constitucional da gestão democrática em favor de uma administração gerencialista que vise apenas às atribuições burocráticas e escores de desempenho.

Desse modo, a reflexão propiciada por este livro a este respeito trará a seus leitores um maior conhecimento, ou melhor, uma maior consciência em vista de

uma prática consequente. Ou como nos diz o texto celebrado de Antônio Cândido<sup>1</sup> sobre o direito à literatura:

[...] pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo.

...

Neste ponto as pessoas são frequentemente vítimas de uma obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven?

...

Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos. (p. 174–175)

*Carlos Roberto Jamil Pury*

---

<sup>1</sup> CANDIDO, Antonio. Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

# APRESENTAÇÃO

O 1º Congresso de Educação do Vale do Sapucaí– CEVS aconteceu no mês de setembro de 2016, nos dias 19, 20 e 21 e, foi desse evento que surgiu essa obra, organizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí– CEPEDU, que pertence ao Mestrado em Educação/Univás em Pouso Alegre, Sul de Minas Gerais. Foi concebido e gestado no Colegiado de Curso do Mestrado em Educação da UNIVÁS. O amadurecimento da sua equipe, o compromisso político e social de todos para com a educação em nosso país e em Minas Gerais foram os estimuladores. As professoras do mestrado foram agentes de tudo o que aconteceu nos três dias de evento. Ficou registrado nominalmente o pioneirismo de cada participação.

Na ocasião da abertura do evento, exigiu-se brevidade nos discursos, o tempo impôs objetividade para descrever o significado de estar todos e todas reunidos nessas datas para iniciar as atividades do 1º Congresso de Educação do Vale do Sapucaí. Um pouco da história do Mestrado em Educação valeu a pena contar, pois em 2016 o curso se encontra em seu 4º ano de atividades, o que o caracteriza como principiante, na responsabilidade de formar Mestres em Educação.

O Mestrado em Educação/Univás dentre todos os seus comprometimentos junto a Capes, a Univás e a formação do pesquisador, ousou realizar no sul de Minas Gerais um evento de uma grandeza, que contemplasse a socialização de pesquisas e práticas pedagógicas de sessenta municípios dos estados de Minas Gerais, São Paulo e Goiás, que estavam presentes os três dias do even-

to, como congressistas. Fomos surpreendidos com os números, não só pela quantidade em si, mas pelo sentido que foi desenhando a realidade do evento. Realidade essa, que foi socializada com todos os congressistas, motivados pela responsabilidade da equipe organizadora do congresso, a quem o CEPEDU representou.

Os números possuem o poder de levar o homem à reflexão, ao programar o evento ambicionando criar um espaço capaz para reunir até 500 pessoas, com a meta de 250 inscrições, chegamos aos 350 congressistas inscritos. Na preocupação de criarmos um espaço para os educadores da educação básica ao ensino superior e pós-graduação, planejamos espaços para apresentação de trabalhos de pesquisas e outros para socialização de práticas pedagógicas, oriundas do cotidiano das escolas de educação básica de Pouso Alegre e seu entorno.

Sendo assim, o 1º CEVS contou com inscrições e apresentações de trabalhos, sendo 59 comunicações orais e 36 pôsteres de pesquisas de iniciação científica, dissertações de mestrado em andamento e concluídas e teses de doutorado de diversas universidades do estado de Minas Gerais, São Paulo e Goiás. Foram apresentadas 34 práticas pedagógicas inscritas e aprovadas para apresentação e socialização nos finais de tarde de dois dias do evento, em sua maioria boas práticas de professores da educação básica e, também do ensino superior.

Contamos com uma equipe organizadora composta de professores do Mestrado em Educação, do curso de Pedagogia/Univás, seus alunos e alunas para, juntamente conosco, realizar sua XVIII semana de estudos pedagógicos. Contamos com um comitê científico de 52 professores/doutores em educação dos mais diversos programas de pós-graduação *stricto sensu* público e privado do Brasil, parceiros na avaliação de trabalhos aca-

dêmicos, incansáveis, sérios em suas avaliações e contribuições para todos os trabalhos que foram apresentados no 1º CEVS.

A reunião dos textos de todos os trabalhos inscritos foi organizada em formato de anais, intitulado ANAIS 1º CEVS – CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO VALE DO SAPUCAÍ. XVIII Semana de Estudos Pedagógicos. “*Desafios à Democratização da Educação no Brasil Contemporâneo*”, com 1116 páginas, que mais que um cumprimento acadêmico, deu sentido a tudo que se viveu durante a organização do evento, desde o mês de outubro de 2015 a dezembro 2016, período de organização dessa obra em formato de e-book, com os resultados dos textos dos membros que compuseram as três mesas redondas que aconteceram no evento e dos onze minicursos.

Essa obra foi organizada em quatro partes, sendo que cada uma delas deveria ter como orientação o tema central do congresso, os desafios à educação democrática brasileira e contemplar o tema de cada mesa. Sendo assim, a PARTE 1 contemplou o tema da mesa-redonda: *DA UNIVERSALIZAÇÃO À QUALIDADE DA EDUCAÇÃO*, conta com o Capítulo I, intitulado “Da democratização à qualidade da educação brasileira: processo histórico e algumas questões atuais”, de autoria da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Luciana Cristina Salvatti Coutinho (UFSCAR/Sorocaba) e do Prof. Dr. José Luís Sanfelice, docente e coordenador do curso do Mestrado em Educação/Univás e professor colaborador da Unicamp.

Na PARTE 2 discutiu-se com foco da segunda mesa-redonda a “*FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR*”, nessa mesa reuniram-se professores de instituições diferentes, que possuem em comum pesquisas que abordam os desafios de

incluir às diferenças, contribuições riquíssimas pode se perceber nas pesquisas apresentadas e nesta obra se apresenta composta de três capítulos, o Capítulo II intitulado “As políticas de educação para a diversidade étnico-racial e a formação de professores – entre o proposto, o regulamentado e o efetivado”, de autoria da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliete Aparecida de Godoy – PUC–Campinas/SP; do Capítulo III da Prof.<sup>a</sup> Iara Félix Pires Viana– Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG que abordou os “Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo: protagonismo juvenil no combate ao racismo através da pesquisa científica”; e do Capítulo IV de autoria da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Helena Fernandes – Univás, Pouso Alegre/MG, intitulado “A inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial na educação básica e a formação de professores”.

A PARTE 3 é fruto da última mesa redonda, que ocorreu no evento, intitulada "*A CONJUNTURA EDUCACIONAL ATUAL: PARA ONDE CAMINHA A EDUCAÇÃO?*", composta de dois capítulos, do Capítulo V, que abordou “A conjuntura educacional atual: para onde caminha a educação” de autoria do Prof. Dr. José Luís Sanfelice – Univás/Unicamp e do Capítulo VI “Da mordada e da resistência à formação ética: educar para quê?” de autoria da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Aparecida Siquelli – Univás, essa mesa encerrou o evento e também as reflexões acerca dos limites em diversas esferas da educação e da sociedade brasileira em tempos atuais.

Na última parte dessa obra, PARTE 4, intitulada “*FORMAÇÃO DE PROFESSORES E BIOÉTICA*”, foram reunidos textos trabalhados nos minicursos ocorridos no evento e de discussões organizadas por professores do Mestrado em Educação e do Mestrado em Bioéti-

ca-Univás, professores do IFSULDEMINAS, parceiros desse evento e, também de uma professora da UNIFEI/Itajubá-MG, que apresentou um minicurso onde abordou a formação de professores. Os capítulos foram assim organizados, o Capítulo VII– “A educação profissional frente à democratização da educação no Brasil contemporâneo” de autoria do Prof. Dr. Marcelo Bregagnoli; Prof. Dr. Giovane José da Silva e da Prof<sup>a</sup>. Jorle Magalhães Soares; do Capítulo VIII “A formação de professores no desafio de democratização da Educação Básica” das autoras e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luana Costa Almeida/Univás; Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sarah Maria de Freitas Machado Silva/ Univás e da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes/Univás; e do Capítulo IX “Tendências na formação de professores” da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Flávia Sueli Fabiani Marcatto; o Capítulo X “Educação permanente e políticas públicas em saúde: um olhar bioético” de autoria de Prof. Dr. Luiz Roberto Martins Rocha e, por último, o Capítulo XI “Profissionalização do magistério no contexto de uma nova gestão da educação pública: a administração gerencial”, da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Neide Pena Cária e da Prof<sup>a</sup> Scheilla Guimarães de Oliveira.

Em síntese, a obra se encerra da forma com que se deu o evento, ressaltando em que fundamentos se ancorou tanta ousadia?! No trabalho compartilhado, tarefas divididas, reuniões incansáveis, iniciadas desde outubro de 2015, e, sobretudo na crença do trabalho em equipe, de que seria possível.

Às condições criadas, para realizar todo esse trabalho se deu pelo fomento e apoio da Capes, que ao cancelar toda produção do CEVS, reconheceu o sentimento acadêmico do evento, pela parceria construída no limiar do que pensávamos e da realidade posta. Pelo apoio da pró-reitoria de pós-graduação e pesquisa da



Univás e Fuvs para que ocupássemos todos os espaços que precisávamos em suas dependências; pela acolhida e condições oferecidas pela parceria construída com o Instituto Federal do Sul de Minas Gerais –IFSULDEMINAS e com Superintendência de Ensino Regional – SER de Pouso Alegre, pelo apoio incondicional na execução e efetivação de toda programação, foi uma boa aliança.

Segundo os agradecimentos do professor e coordenador do Mestrado em Educação–Univás, não se pode deixar de registrá-los:

Há um dado fundamental. O CEPE-DU, nosso centro de pesquisa do Mestrado, comandou todo o processo de organização e viabilização do CEVS, sempre sob a liderança da Prof.<sup>a</sup> Sônia Siquelli. Incansável, batalhadora, persistente, sonhadora e cheia de utopias. Agradecimentos de todos nós a você, professora Sônia. Aos nossos alunos e mestrandos/ bolsistas FAPEMIG e outros colaboradores, bem como a toda equipe técnica orquestrada pelo secretário da pós-graduação, Guilherme, muito obrigado. A todos que se inscreveram no CEVS para apresentarem seus trabalhos, nas diferentes modalidades, ou participarem da apresentação deles, obrigado pela confiança. O evento é de todos vocês. Que retirem daqui o melhor proveito intelectual possível. Aos conferencistas e palestrantes convidados, aos proponentes de cursos, nossa imensa admiração pela solidariedade. Somos ainda principiantes na pós-graduação em educação

do Brasil. Vocês nos auxiliam imensamente com a honrosa presença e contribuições. Professor Luciano, um obrigado especial pela sua presença. Você é uma referência nacional como pesquisador, nas muitas representações institucionais e nas agências de fomento. Para além do dia de hoje, esperamos contar muito com você. Olhe sempre com bons olhos para o Mestrado em Educação da UNIVÁS. Queremos ser academicamente muito sérios competentes e comprometidos com a produção e socialização do conhecimento. Agradeço profundamente todo o público que aderiu ao Congresso por ser a razão do nosso trabalho. Queremos servir, ajudar, encontrar caminhos e decifrar o quase indecifrável quadro da educação brasileira. Somos parceiros de todos os que lutam por uma sociedade mais justa, mais democrática e mais livre. Bom Congresso a todos e nos perdoem as vaciladas que por acaso ocorram. Como disse, somos principiantes. (Coordenador do Mestrado em Educação Prof. Dr. José Luís Sanfelice, 21/09/2016)

Enfim, os números nos posicionaram diante da realidade, sobretudo, porque são produzidos por nós, humanos, e no caso da educação, os números materializam o sentido da responsabilidade que temos enquanto educadores com aqueles que estão nascendo para o mundo, que apesar de tempos desafiadores e sombrios

vividos pela educação brasileira atual, ainda assim, resistimos, porque acreditamos que formar pessoas desde sua mais tenra idade à pós-graduação, vale a pena! Que às vivências de cada um nesse evento possam acompanhá-los ao voltarem para suas práticas pedagógicas de ensino e pesquisa.

Nossos agradecimentos!

*José Luís Sanfelice*  
*Sônia Aparecida Siquelli*

PARTE I: "*Da universalização à  
qualidade da educação*"

# CAPÍTULO I

## DA DEMOCRATIZAÇÃO À QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PROCESSO HISTÓRICO E ALGUMAS QUESTÕES ATUAIS

*Luciana Cristina Sabratti Coutinho*

*José Luís Sanfelice*

Mas na sociedade de classes, mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza e caráter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade; para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis. (Leontiev, 2004 p. 301)

### INTRODUÇÃO

No capítulo escrito por Leontiev intitulado “O Homem e a Cultura”, parte do livro “O desenvolvimento do psiquismo”, do qual selecionamos a epígrafe desse texto, o autor, fundamentando-se nas teses marxianas, busca traçar, teoricamente, o processo de desenvolvimento humano, entendendo-o como sócio-historicamente condicionado, ou seja, para que os seres humanos se tornem homens e mulheres contemporâneos, é-

lhes necessário que se apropriem dos instrumentos culturais produzidos pelas gerações que os precederam.

Instrumentos culturais, das roupas às máquinas, da linguagem às ciências e às artes, são resultantes do processo de produção da própria existência humana levado a cabo pelos próprios sujeitos organizados socialmente que medeiam à relação homem–natureza e homem–homem. Nesse curso, os homens não só modificam o mundo circundante como também a si mesmos. Assim, é possível afirmar, como o faz Leontiev (2004, p. 284):

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma

vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.

No entanto, é necessário, como defende Leontiev (2004), fundamentando-se nas teses de Marx, considerar esse processo de formação humana nas condições objetivas da sociedade em que se insere e não abstratamente, como se todos tivessem as mesmas condições de trabalho e de vida. É imperativo, portanto, partir das condições concretas em que vivem os sujeitos reais.

Em 1875, na Crítica ao Programa de Gotha, Marx já denunciava a desigualdade de condições nas quais se dava a formação dos homens em função da origem de classe. Perguntava ele: “Educação popular e igual? Que se entende por isso? Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser igual para todas as classes?” (p. 15)<sup>1</sup>. Marx evidencia que as desigualdades tanto sociais e, conseqüentemente as educacionais são resultantes de uma contradição própria das sociedades de classes que, no modo de produção capitalista, resumem-se em duas grandes classes: os que trabalham e, portanto, produzem toda a riqueza, e os que se apropriam dos produtos do trabalho alheio. Por meio da subordinação do trabalho ao capital, as necessidades dos trabalhadores, tanto de vida quanto de formação, são condicionadas aos interesses das elites dominantes. Essa relação de subordinação, fundada na exploração e controle de uma classe social por outra, gera desigualdades sociais e, conseqüentemente, indivi-

---

<sup>1</sup> Texto disponível em [www.livrosgratis.com.br](http://www.livrosgratis.com.br). Link específico da obra: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cv000035.pdf>. Acessado em 24/11/16.

duais, em todas as dimensões da vida, inclusive a educação escolar.

No Brasil, considerando que se trata de uma formação social organizada tendo como base o modo de produção capitalista, esses determinantes histórico-sociais são perceptíveis, assumindo contornos específicos em função das características próprias do país por este ocupar um dado lugar no desenvolvimento mundial do capitalismo. É o que poderia explicar, talvez, a não constituição, até os dias de hoje, de um sistema nacional de educação, universalizando, por meio desta via, uma educação escolar considerada básica a todos os sujeitos tal qual ocorreu nos países capitalistas centrais.

Assim, na história da educação brasileira, mesmo a questão da educação nacional tendo sido inserida na pauta do Estado, sobretudo a partir da década de 1930, a escola pública (estatal) era acessível a uma pequena parcela da população. Evidência dessa tendência histórica no Brasil são as reflexões desenvolvidas por Xavier, Ribeiro e Noronha (1994).

Ao discutir as oportunidades escolares brasileiras, as autoras consideram, para efeitos de análise, a questão do analfabetismo tendo como referência dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Tendo como base o número de pessoas acima de 15 anos, apresentaram os seguintes dados: em 1920 havia pouco mais de 17 milhões de pessoas nessa faixa etária sendo que mais de 11 milhões não sabiam ler e escrever; já em 1960, dentre as 40 milhões de pessoas, 16 milhões delas eram consideradas analfabetas (XAVIER, RIBEIRO E NORONHA, 1994, p. 148). Em termos percentuais, de, aproximadamente, 65% de analfabetos em 1920 chegou-se a 1960 com 40% da população acima de 15 anos sem saber ler e escrever. Ou seja, mesmo



com a ampliação da educação escolar por meio da ação do Estado, era evidente que a questão do acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade estava longe de ser alcançada por toda a população. Acrescentam as autoras que, acrescido ao problema de falta de escolas, deve-se considerar o alto índice de evasão e repetência: “[...] para cem crianças que conseguem entrar na primeira série do ensino elementar, existem apenas 13 em 1935 ou 21 em 1955 que conseguem concluir a quarta série desse mesmo ensino” (Idem, p. 161).

Infere-se desse contexto que a educação escolar tinha um caráter elitista seja pelo acesso restrito, seja pelo processo de escolarização que eliminava parte significativa dos sujeitos que a ela tinham acesso.

Nesse contexto inicia-se um movimento de educação popular em que vários projetos são levados a cabo, tais como: Movimento de Cultura Popular (MCP), De Pé no Chão também se Aprende a Ler, Movimento de Educação de Base (MEB), Centro Popular de Cultura (UNE), destacando-se, entre os educadores que atuam nessa frente, Paulo Freire.

Contudo, os movimentos de educação popular sofrem um revés em decorrência do regime autoritário instaurado por meio de golpe civil-militar anunciado em 1964 em que passa a predominar, no âmbito do Estado, as ideias originadas da teoria do Capital Humano nas quais se fundamentavam os estudos desenvolvidos pelo IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais). De acordo com Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 219):

A concepção de Educação veiculada por esse instituto baseia-se na teoria do Capital Humano, que ressalta seu caráter econômico. A Educação, as-

sim, é concebida como “uma indústria de prestação de serviços”. Sob esse enfoque, o homem é considerado como parte do capital e, portanto, convertido em recurso humano para a produção.

O objetivo da Educação seria, pois, formar o produtor, o consumidor e a mão-de-obra requerida pela indústria moderna, integrando-se ao capitalismo internacional.

A fim de efetivar as orientações econômicas, políticas e sociais em curso, era necessário, como ocorreu quando da instauração do Estado Novo, (re) criar mecanismos de repressão ao mesmo tempo em que se ampliavam os instrumentos de imposição ideológica das massas exigindo, para isso, uma gestão planificada expressa, na educação, no que ficou conhecida na historiografia como pedagogia tecnicista. Nesse contexto e com esses princípios é que se dá, durante os 21 anos de regime autoritário, um crescimento significativo da educação escolar pública. Contudo, cabe a reflexão realizada por Bittar e Bittar (2012, p. 163):

Mas que escola era essa? Sem dúvida, a das crianças das camadas populares; a escola em que funcionava o turno intermediário, com pouco mais de três horas de permanência na sala de aula, mal aparelhada, mal mobiliada, sem biblioteca, precariamente construída, aquela em que os professores recebiam salários cada vez mais incompatíveis com a sua jornada de trabalho e com a sua titulação. A escola em que era obrigató-

ria a Educação Moral e Cívica, disciplina de caráter doutrinário, que além de justificar a existência dos governos militares, veiculava ideias preconceituosas sobre a formação histórica brasileira, e na qual o ensino de Língua Portuguesa, da História, da Geografia e das Artes ficou desvalorizado.

Como apontam as autoras acima referidas, inicia-se um processo de maior regulação e controle das massas sendo a educação alçada a um dos instrumentos de manipulação da população. O trabalho docente, nesse contexto, assume um caráter meramente técnico sendo o professor considerado um executor dos planos elaborados pelos técnicos da Educação, representantes do Estado, fortemente atrelados às diretrizes emanadas de organismos internacionais. Vale indicar, a título de exemplo, os Acordos MEC-USAID<sup>2</sup> firmados nesse período histórico.

#### ORGANIZAÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL E LUTA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

Diante do contexto sociopolítico e econômico brasileiro sinteticamente explanado anteriormente, mesmo diante do aparato repressivo e ideológico articulado pelo Estado no período do regime civil-militar, os movimentos contestatórios e as análises críticas não deixaram de existir. No processo de abertura política em que se articulava a luta pela democratização e por eleições diretas, ocorre a mobilização dos educadores e tem-se início

---

<sup>2</sup> Conjunto de acordos firmados na década de 1960 entre o Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID).

a organização do campo educacional. Apesar de, do ponto de vista econômico, a década de 1980 foi apontada como perdida. Saviani (2007) afirma que “[...] do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história, rivalizando apenas com a década de 1920, mas, ao que parece, sobrepujando-a” (p. 400).

E prossegue o autor, indicando várias entidades que surgiram nesse período histórico:

Os anos de 1980 inauguram-se com a existência da Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), criados, respectivamente, em 1979, 1977 e 1978. Mas além dessas entidades destinadas a congregar educadores independentemente de sua vinculação profissional, a década de 1980 também se inicia com a constituição de associações, depois transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas (idem, p. 401).

Interessante notar que um dos instrumentos de luta política criado pelas entidades educacionais são as revistas de caráter acadêmico-científicas “voltadas para a produção, discussão e divulgação de diagnósticos, análises, críticas e formulação de propostas para a construção de uma escola pública de qualidade” (ibidem, p. 402). Sendo, portanto, expressão da realidade societária

na e para a qual são produzidos, os periódicos se constituem em fonte para se compreender o processo de construção de um determinado projeto, identificando os sujeitos que se tornam referência bem como os focos de suas análises, críticas e proposições.

Para efeitos de nossa argumentação, tomaremos alguns artigos das revistas publicadas pelo ANDE e pelo CEDES sendo, respectivamente, Revista da ANDE e Educação & Sociedade.

Florestan Fernandes, em artigo publicado na Revista Educação & Sociedade em 1987, quando já atuava como Deputado Federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT), afirmava a necessidade de uma Reforma Educacional e acrescentava que, inevitavelmente, esta se inseria e deveria responder ao conjunto dos problemas sociais que avassalam, historicamente, o país. Dizia ele:

Já existe um consenso de que certos problemas e dilemas sociais são muito graves e que somente podem ser resolvidos através de uma intervenção profunda e prolongada do poder público. Esses problemas e dilemas sociais dizem respeito à miséria (relativa e absoluta), à fome, aos milhões desempregados e subempregados, à extrema concentração da propriedade agrária, às migrações erráticas das populações expulsas do campo para a cidade, ao inchaço das cidades e ao favelamento [...]. As tentativas de solução de todos esses problemas e dilemas esbarram no baixo padrão educacional das massas e no nível de

consciência de classe dos trabalhadores (FERNANDES, 1987, p. 5–11)

Entende Fernandes que a educação é, ao mesmo tempo, um dos problemas sociais enfrentados numa sociedade de classes, expressando, tal qual nas outras esferas da vida, a desigualdade social, mas que, na busca pela superação dos problemas e dilemas da sociedade, faz-se necessário que a massa da população eleve sua compreensão crítica da realidade a fim de que resistam à exploração e manipulação, tendo, portanto, a educação um relevante papel social. Nas suas palavras, em pleno processo constituinte, ele afirma que:

Na raiz dessa situação histórica erige-se, pois, o principal dilema com que se defronta a Assembleia Nacional Constituinte: o da educação. 1) Em uma ponta está a educação da “massa pobre da população”, para que ela eleve o seu nível de consciência crítica, de resistência a práticas manipuladoras que agravam suas condições de vida e impedem uma ação coletiva ofensiva, inclusive para conquistar peso e voz na sociedade civil e ter capacidade de exercer controles sociais diretos e indiretos sobre o poder público. Na outra ponta, está a educação dos privilegiados e semi-privilegiados, que monopolizam as oportunidades educacionais e assim adquirem o monopólio da cultura, sem o ônus de uma relação construtiva com a sociedade civil e o Estado. [...] **Aqui nós temos, como uma totalidade histórica, o que signi-**

**fica democratização do ensino**

(idem, p.5–11, grifos nossos)

Eis, em síntese, o foco do embate posto no que se refere à educação. Trata-se da socialização da cultura produzida social e historicamente resultante do processo de produção da existência humana que tem sido apropriada por uma pequena parcela da população. E mais. Evidencia-se que a luta travada pela educação implica em que esta escola que está sob os domínios do Estado seja mantida por este, mas que se articule aos interesses da “massa pobre da população”, instrumentalizando-a para a luta por melhores condições de vida, o que se poderá ocorrer se os fins da educação forem definidos por essa mesma população.

Nesse sentido, democratização da educação não se limita ao acesso à escola, como bem enfatiza Rodrigues em artigo publicado na Revista da ANDE:

A Escola se democratizará na medida em que os seus processos decisórios estiverem coligados aos interesses de todas as classes. Isso significa, necessariamente, que temos de discutir toda a questão dos fins da Escola; e que essa discussão não pode ser privilégio dos intelectuais, das lideranças ou das elites educacionais. É necessário colocar a questão da democratização em torno da definição dos objetivos da Escola, e determinar o papel dos agentes educacionais e daqueles que sofrem a ação dos agentes educacionais – os alunos – bem como o papel que a comunidade pode ter na determinação dos fins da educação, no dia-a-dia da Escola,

nos problemas específicos da atividade educacional. Da atividade escolar (1983, p. 42–43).

Na década de 1980, portanto, no bojo da luta pela democratização política expressa em eleições diretas, em criação de mecanismos de controle social do poder público, a definição constitucional de direitos sociais, a garantia de condições financeiras para ação do Estado no sentido do cumprimento desses direitos, toma corpo a defesa da escola pública enquanto um projeto educacional da e para toda a população. Esse projeto educacional em construção se traduz em uma pauta política levada e defendida por Florestan Fernandes no Congresso contendo quatro pilares basilares:

1. A educação é direito de todo cidadão, sendo dever do Estado oferecer ensino público, gratuito e laico para todos, em todos os níveis;
2. O governo federal destinará nunca menos de 13% e os governos dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios aplicarão, no mínimo, 25% de sua receita tributária na manutenção e desenvolvimento do ensino público e gratuito;
3. As verbas públicas destinam-se exclusivamente às escolas públicas, criadas e mantidas pelo governo federal, pelos Estados, Distrito Federal e municípios;
4. **A democratização da escola em todos os níveis deve ser assegurada quanto ao aces-**



**so, permanência e gestão.**  
(FERNANDES, 1987, p.5–11,  
grifos nossos).

Evidencia-se, claramente, pelas análises e proposições socializadas nas revistas acadêmico-científicas, que o conceito chave do projeto educacional contra-hegemônico em construção no âmbito da sociedade civil é democracia no sentido de atender as necessidades e interesses de toda a população, expressa na escola efetivamente pública, mantida financeiramente pelo Estado. Essa é uma luta histórica que tem sido travada na sociedade capitalista expressa, em Marx (1875), como uma educação popular:

Isso de “educação popular a cargo do Estado” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda a influência por parte do governo e da igreja [...] pelo contrário, é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação severa (p. 14).

Na década de 1980, como se buscou evidenciar, são elaboradas críticas a uma educação elitista concomitante à defesa da democratização da escola com indica-

tivo de proposições concretas nos focos de ação para que toda a população tivesse condições substantivas e não meramente formais de apropriação da cultura letrada, visto que a expansão da oferta escolar às pessoas mais pobres vinha se dando em situações de extrema precariedade o que, conseqüentemente, implicava na tradução das desigualdades sociais em desigualdades educacionais. Era necessário, como esclarece Garcia (1984, p. 5–8) valorizar a escola que estava aí, melhorando-a. Alerta, contudo, Beisiegel (1981) que não se pode cair na armadilha de dicotomizar quantidade e qualidade, aderindo a um discurso que vinha sendo construído de que o aumento da educação escolar resultava em queda na qualidade dos “serviços educacionais”.

Quem defende a democratização do ensino não pode criticar a qualidade do aluno da nossa escola. O rendimento precário da nossa escola é um dado da nossa realidade nacional. Não podemos mudar a população: não dá, a nossa população é essa. Precisamos fazer com que a escola passe a responder a essa população. Esse é o meu ponto (BEISIEGEL, 1981, 48–56).

## DA DEMOCRATIZAÇÃO À QUALIDADE TOTAL EM EDUCAÇÃO

No Brasil, apesar de um Estado de bem-estar social não ter se concretizado de fato, o processo de redemocratização do país vivenciado de forma mais intensa durante a década de 1980 tornou-se um terreno fértil

para reivindicações sociais, incluindo as educacionais, até então reprimidas pelo regime autoritário e repressivo da ditadura civil-militar, como se evidenciou anteriormente. A materialização dessas bandeiras de luta implicava que o Estado assumisse um papel intervencionista, mantendo as condições de garantia dos direitos sociais subordinando-se, contudo, às necessidades e interesses de toda a população. Essa era o embate histórico daquele momento.

O avanço das forças progressistas e a construção de um projeto contra-hegemônico não se dariam sem reação das forças conservadoras e daqueles que se beneficiam da estrutura societária vigente. Assim é que, no Brasil, a partir de 1990, em consonância com as mudanças já em curso nos países centrais do capitalismo, tem início um processo de reestruturação do Estado com base na ideologia neoliberal.

O ponto de referência para as reformas são as leis do mercado, numa lógica individualista e privatista. Para isso, faz-se necessário redirecionar as ações do Estado, de executor e prestador direto dos serviços públicos para regulador e coordenador.

A fim de levar a cabo esse processo é criado, na década de 1990, no âmbito da estrutura do Estado, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) e um Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado<sup>3</sup> formulado pelo então ministro Bresser-Pereira em que se defende que:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “**gerenci-**

---

<sup>3</sup> Sugere-se a leitura do Plano Diretor em referência disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/Mare/Planodiretor/Planodiretor.Pdf>

al”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o **controle dos resultados e descentralizada** para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado.

É preciso reorganizar as estruturas da administração com **ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público**; na verdadeira profissionalização do servidor, que passaria a perceber salários mais justos para todas as funções. Esta reorganização da máquina estatal tem sido adotada com êxito em muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p. 7)

A educação, nesse contexto, é entendida como um produto a ser consumido pelos alunos que passam a ser considerados “clientes”, “consumidores”. A referência de qualidade do produto—educação é dada, nessa perspectiva, pelo mercado consumidor medido pela capacidade de consumo do serviço pelos clientes. No caso da educação escolar, o produto refere-se aos conteúdos objeto de ensino—aprendizagem.

Importa informar que, no que diz respeito à instituição escolar, parâmetros fundados nas ideias da gestão da qualidade total já estavam em construção contando, inclusive, com experiências desenvolvidas em escolas—laboratórios.

Um dos idealizadores dessa proposta foi o Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA). Um documento esclare-

cedor foi formulado em 1991 intitulado “Gestão da Qualidade Total nas Escolas: um Novo Modelo Gerencial Para a Educação” tendo como objetivo, de acordo com o próprio texto, cujo redator foi Antonio Carlos da R. Xavier, um dos técnicos do referido instituto, “divulgar resultados de estudos desenvolvidos pelo IPEA, informando profissionais especializados e recolhendo sugestões”.

No preâmbulo do documento do IPEA, afirma-se que a qualidade da educação escolar tem sido objeto de discussões, sobretudo em função da expansão do sistema de ensino. Que esta baixa qualidade se encontra, substancialmente, no ensino oferecido para as camadas da população que vivem em condições de pobreza. Chega à conclusão que os investimentos na educação não estão se revertendo em ganhos econômicos.

Outra conclusão que se chega nessa introdução é de que o problema se inicia pela imprecisão do conceito de qualidade e, portanto, de sua não operacionalização. Desse modo, num primeiro momento, Xavier (1991, p. 8), após apresentar algumas possibilidades de se entender o conceito de qualidade, indica que, na perspectiva da qualidade total,

[...] qualidade é adequação ao uso. Nesta definição estariam incluídas as características que levam à satisfação com o produto ou o serviço e, além disso, a ausência de defeitos ou falhas nestes produtos ou serviços. Assim, a qualidade seria a aptidão de um produto ou de um serviço para satisfazer as necessidades daqueles que os utilizam. Por necessidade devem compreender tanto as expressas quanto as potenciais, i.e., aquelas

não claramente formuladas pelos beneficiários. Quanto aos que utilizam os produtos ou serviços, pensa-se, evidentemente, no cliente final, mas a definição se aplica aos usuários internos e externos da unidade de produção. Em outras palavras, todos são clientes ou usuários a serem satisfeitos.

Com base nessa definição de qualidade referida na ótica do mercado, três são os fatores que, segundo o autor, determinam o resultado do produto: “a) qualidade intrínseca do produto ou serviço; b) custo; c) atendimento (quantidade certa, local certo, prazo certo)” (idem, p. 8).

É possível a aplicação dessa concepção de qualidade e sua gestão no campo educacional? Segundo o IPEA, sim. Primeiro deve-se deixar de lado questões secundárias à definição e operacionalização da qualidade como, por exemplo, a problemática se a educação deve ser pública ou privada. Isso é irrelevante segundo o documento. Segundo, é possível definir a quantidade e qualidade mínimas de educação requeridas num dado momento e contexto histórico. Afirma Xavier (1991, p. 8–9):

Essa qualidade e quantidade mínimas, no caso da educação, um bem público, são definidas, em muitos casos, sem uma participação efetiva dos usuários, quer porque sejam relativamente incapazes de assim procederem, quer porque a definição desses mínimos procede de mecanismos alternativos de expressão social. No primeiro caso estaria, por exemplo, a

situação em que alunos e mesmo os pais não podem, com precisão, definir o conteúdo programático dos cursos. No segundo, estaria toda a complexa estrutura sócio-educacional que é montada para que a duração, forma e conteúdos educacionais atendam aos interesses sociais.

Isso tem a ver com a qualidade intrínseca ao produto, com o seu custo e com o atendimento.

Esclarece o documento que, clareado o conceito de qualidade no qual se sustenta, faz-se necessário garantir condições de operacionalização dessa ideia. Para tanto, são definidas três direções para o que se denominou de Gestão da Qualidade Total (GQT):

Em primeiro lugar, trata-se de controlar toda a vida do produto ou serviço, e não apenas a concepção e a produção, mas incluindo os fornecimentos, as atividades administrativas e de gestão, etc. Todas as funções e atividades da unidade produtiva são afetadas, sem exceção. Em segundo lugar, a participação de todos é indispensável. Em verdade, a qualidade total é um assunto que diz respeito a todos: cada um, no seu nível, deve ter objetivos de qualidade, identificar problemas e adotar medidas preventivas e corretivas. Enfim, a qualidade total deve se estender ao ambiente da unidade de produção. Todos os sócios do empreendimento devem estar no mesmo movimento: fornece-

dores internos e externos, autoridades, etc. (idem, p. 9).

Considerando a aplicabilidade dessa concepção na educação escolar, algumas ações são indicadas. As ações dizem respeito, sobretudo, ao convencimento dos indivíduos envolvidos no processo: “a) convencer os dirigentes; b) implantar uma estrutura–qualidade; c) obter a adesão do pessoal no nível da gestão intermediária; d) elaborar e implantar programa de formação em todos os níveis” (ibidem, p. 10).

Essas ideias não se limitaram ao papel, foram alvo de ações de implantação em redes públicas de ensino como evidencia a dissertação de Mestrado em Educação defendida na UNESP<sup>4</sup> por Norma Suely Siqueira Eiras, orientada pela Professora Doutora Maria Aparecida Segatto Muranaka, denominada “Programa de Qualidade Total e Gestão em Educação: um estudo no Município de Limeira–SP”. A dissertação, defendida em 2009, buscou reconstituir, com base em documentos, entrevistas e bibliografia, desde a concepção até a implantação do PQTE–L (Projeto de Qualidade Total em Educação de Limeira), de 1992 a 2006, resultado de uma parceria entre a Diretoria de Ensino de Limeira e a Fundação Limeira<sup>5</sup>, tendo contato com apoio da Unicamp por meio do CESET (Centro Superior de Educação Tecnológica, atual Faculdade de Tecnologia da Unicamp), sendo indicado pela autora como um dos pri-

---

<sup>4</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro.

<sup>5</sup> A Fundação Limeira é uma organização sem fins lucrativos juridicamente instituída em 1990. Sua representação abarca um conjunto de pessoas representativas de vários setores/segmentos da sociedade: educacional, empresarial. Não tendo sede própria, funciona na ACIL (Associação Comercial e Industrial de Limeira). Para mais informações acessar: <http://fundacao-limeira.org.br/>



meiros programas de GQT aplicado à Educação, tornando-se referência para o desenvolvimento de outras experiências. De acordo com Eiras (2009, p. 8), sua pesquisa:

- Discute a implantação do PQTE em Limeira;
- Mostra a incorporação de princípios do ideário neoliberal na gestão escolar;
- Revela a tentativa de secundarização do papel do Estado através da adoção de escolas públicas por empresas e de legitimação de propostas de reformas, defendidas pelas classes sociais dominantes, segundo as quais a crise de qualidade na educação advém da improdutividade decorrente de gestões administrativas equivocadas e da incompetência da equipe escolar provocando a evasão, a repetência e o analfabetismo;
- Expõe as razões pelas quais o PQTE-L prioriza o papel da liderança e a utilização da **padronização**. (grifos nossos)

É possível identificar dois grandes focos de ação na implantação do Programa Qualidade Total em Educação no município de Limeira com base em informações trazidas pela autora oriundas dos documentos da Fundação Limeira: formação dos profissionais das escolas em que o projeto estava sendo implantando e autoavaliação. Da avaliação resultaram a elaboração dos

“Critérios de Excelência do Programa de Qualidade Total na Educação de Limeira” e a criação do “Prêmio Fundação Limeira da Excelência na Educação”, evidenciando a adoção de mecanismos de avaliação (denominado de autoavaliação) articulados à meritocracia.

As análises desenvolvidas por Eiras revelam, ainda, a estreita relação entre o PQTE–L com as políticas educacionais em curso na década de 1990 em que ocupa lugar central a avaliação da aprendizagem. Evidências dessa relação podem ser percebidas tanto nos itens da autoavaliação em que se pontua a participação da escola nas avaliações externas quanto no I Seminário Nacional de Qualidade Total na Educação promovido em 1995 em Limeira contando com a participação da então Secretária de Educação do Estado de São Paulo, Teresa Roserley Neubauer da Silva proferindo a palestra “A Visão do Governo do Estado sobre a Qualidade na Educação” (EIRAS, 2009, p. 118). Importa informar que o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), de acordo com informações contidas no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), foi criado em 1996 com “finalidade de fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade na rede pública de ensino paulista, visando a orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a **melhoria da qualidade educacional**”<sup>6</sup> (grifos nossos).

Outra questão merece destaque das reflexões desenvolvidas por Eiras (2009) a partir de vários depoimentos de profissionais da educação das escolas participantes do PQTE–L e do Prêmio atribuído pela Funda-

---

<sup>6</sup><http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/saresp-tem-a-maior-adesao-de-toda-a-sua-historia>. Acessado em 27/11/16.

ção Limeira. Trata-se das cobranças que as escolas passam a sofrer por parte da comunidade escolar, da secretaria de educação, enfim, de vários segmentos da sociedade para que se adequem ao padrão de qualidade estabelecido pela avaliação e pelo referido Prêmio de qualidade.

Também, outro destaque refere-se às mudanças processadas na gestão escolar em função da implantação do PQTE-L. Evidência disso são as análises desenvolvidas por Eiras (2009) de uma das escolas regularmente premiadas pelo programa. Desde o Plano Gestor da Escola até as práticas de gestão tomadas como fontes de estudo demonstram a ênfase no conceito de qualidade total e sua operacionalização reconhecendo “imensa preocupação com a melhoria da qualidade da gestão da escola e uma forte tendência a eliminar as variabilidades das ações executadas dentro da organização e desta forma padronizá-las para poder controlá-las” (idem, p.138–139).

Percebe-se, pelas reflexões desenvolvidas nesse item do nosso texto que em contraposição ao projeto que começa a tomar forma na década de 1980 fundado no conceito de democratização, a década de 1990 é marcada pela (re)configuração de um projeto que se tornou hegemônico enfatizando o conceito de qualidade, sintetizado na expressão “qualidade total”, ancorado em princípios emanados da administração gerencial formulada no campo da administração científica.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS IMPLICAÇÕES E DESAFIOS ATUAIS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Os argumentos até aqui elaborados nos levam a concluir que há dois grandes projetos educacionais his-

toricamente sendo construídos expressando a luta de classes (e frações de classes), da qual se originam projetos societários antagônicos que se estruturam em função das correlações de força que se articulam em cada conjuntura político-social específica.

Na década de 1980, no bojo do processo de re-democratização da sociedade, partindo da crítica à história da educação brasileira marcada pela elitização e, portanto, exclusão, erige-se uma proposta consubstanciada na luta em defesa da escola pública. O conceito chave estruturante das ideias em curso, nesse momento, é a democratização a fim de se reforçar o dever do Estado na garantia de condições para a educação do povo submetendo-se, contudo, a definição dos fins da escola estabelecidos por ampla e substantiva participação popular. Ressalta-se, aqui, a educação enquanto prática social e instrumento de luta por uma sociedade efetivamente justa e igualitária.

De outro lado, (re)articula-se, como resposta à luta empreendida na década de 1980, um projeto de educação calçado nas regras de mercado, ancorado num conceito de qualidade restrito e operativo, instaurando um amplo processo de individualização e responsabilização das escolas e seus agentes pela “boa” ou “má” qualidade da educação escolar, incidindo, sobretudo, no (re)direcionamento da gestão escolar levado a cabo por meio de programas elaborados e implantados em parceria público-privado, bem como mediante mecanismos de avaliação de desempenho dos alunos-clientes a fim de aferir a qualidade do produto-educação.

Cabe, aqui, um alerta:

Sempre de acordo com a concepção individualista e a lógica do mercado, é preciso que se diga ainda que o ne-

oliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito e o fracasso social do indivíduo. Não é diferente no que diz respeito ao sucesso e ao fracasso escolar (SANFELICE, 2000, p. 155).

As implicações desse processo e contexto para a educação brasileira tem sido grandes. Podemos citar algumas: a desoneração do Estado e a consequente responsabilização dos agentes educacionais pelo sucesso ou fracasso escolar tem ocasionado um processo de adoecimento crescente os professores, bem como a patologização do processo de aprendizagem; a educação, de direito social, tem se reduzido ao direito de aprendizagem, excluindo-se do processo o papel do ensino e, portanto, do professor o que tem acarretado um processo de desvalorização docente. Em suma, temos assistido, nos últimos anos, um processo crescente e deliberado de desmonte da educação pública, que tende a se efetivar de forma mais intensa caso a PEC (Projeto de Emenda Constitucional) 55/2016, que limita os gastos primários da União, foi aprovada.

Os desafios postos pela conjuntura atual não são fáceis, mas nunca o foram nas formações sociais organizadas sobre a base do modo de produção capitalista. Sentimo-nos como que absorvidos pela avalanche de mudanças que parecem nos encaminhar para a barbárie. Como resistir? Florestan Fernandes, em texto escrito da década de 1980 sobre “a formação política e o papel do professor” é, ao mesmo tempo desalentador porque realista, mas inspirador, pois aponta alguns caminhos a partir dos problemas sociais e políticos enfrentados no Brasil, em que já se configurava a tendência de transformar a educação em mercadoria. Dizia ele:

É notória a introdução de concepções que degradam e subestimam o ensino público, enaltecendo o ensino privado e que acabam por fortalecer a ideia de que a educação, para ser *responsável*, precisa ser, sobretudo, uma mercadoria. Assim, é possível arrolar vários problemas e temas que mostram a necessidade de o professor, no seu cotidiano, ter uma consciência política aguda e aguçada, firme e exemplar. Não que ele deva se tornar um Quixote ou um espadachim. Mas ele precisa ter instrumentos intelectuais para ser crítico diante dessa realidade e para, nessa realidade, desenvolver uma prática que vá além da escola.

Isso efetivamente está acontecendo. [...] Ele é uma pessoa que está em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade se for capaz de perceber isso politicamente. [...] O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade. (FERNANDES, 2010, p. 134–135)

Não é por acaso que a educação pública, de modo geral, e o trabalho pedagógico, especificamente tem sido alvos de um intenso processo de regulação e controle no sentido de promover um deslocamento, nas nossas consciências, de uma ação política para uma ação meramente técnica do trabalho docente.

Somente para concluir, apesar de ser amplamente veiculado pelos meios de comunicação de massa de que a sociedade está num caminho de “ordem e progresso”, cabe mais um alerta feito por Florestan Fernandes (idem, p. 136):

Os capitalistas não podem ter as duas melhores coisas (para eles) ao mesmo tempo: o crescimento do capital e o esmagamento do trabalho. Se o capital cresce, o trabalho cresce e se o trabalho cresce, o conflito social também. Se há repressão quanto ao conflito social, o conflito vai se manifestar clandestinamente, no subterrâneo da sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. **Revista da ANDE**, ano 1, n.1, 1981.

BITTAR, Marisa e BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 34, n.2, p. 157–168, July–Dec 2012.

EIRAS, Norma Suely Siqueira. **Programa de Qualidade Total e Gestão em Educação**: um estudo no Mu-

nício de Limeira-SP. Dissertação de Mestrado. Rio Claro, SP: UNESP, 2009.

FERNANDES, Florestan. A reforma educacional. **Educação & Sociedade**, n. 28, dez 1987.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor? In OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís. **A Escola Pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

MARX, Karl. Crítica ao Programa de Gotha. 1875. Disponível em [www.livrosgratis.com.br](http://www.livrosgratis.com.br)

RODRIGUES, Neidson. A democratização da escola: novos caminhos. **Revista da ANDE**, ano 3, n.6, 1983.

SANFELICE, José Luís. O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. In LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Pesquisa em Educação: História, Filosofia e Temas Transversais**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

XAVIER, Antonio Carlos da R. **Gestão da Qualidade Total nas Escolas: Um Novo Modelo Gerencial Para a Educação**. Brasília/DF; Rio de Janeiro: IPEA, 1991.

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



PARTE II: *"Formação docente e diversidade no contexto escolar"*

## CAPÍTULO II

### AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ENTRE O PROPOSTO, O REGULAMENTADO E O EFETIVADO

*Eliete Aparecida de Godoy*

#### INTRODUÇÃO

Este capítulo procura evidenciar o pressuposto da integração de conhecimentos teórico-metodológicos no campo das ciências sociais e humanas para compreensão da pesquisa como um fio condutor de diálogo entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, pretende-se discutir um conjunto de ações envolvendo essas três importantes dimensões, buscando compreender o papel das instituições de Ensino Superior (IES) na intervenção, na implementação de Políticas Públicas em Educação Básica, mais especificamente políticas para diversidade racial e democratização do ensino. A discussão proposta buscará, portanto, evidenciar a necessidade de agregar ações voltadas para o ensino e a extensão como um ato educativo vinculado ao processo de formação inicial integral, considerando os desafios e possibilidades presentes numa instituição de ensino superior, que é desenvolver um ensino que assuma a questão racial de forma transversal e interdisciplinar no processo de formação dos profissionais dos cursos de licenciatura e do magistério, além de consolidar a perspectiva da extensão subsidiada pelos resultados da pesquisa de campo. Por que discutirmos o desenvolvimento de propostas de articula-

ção de pesquisa, ensino e extensão nessa área específica do saber – questões raciais na escola? A resposta reside no fato de vivenciarmos a experiência enquanto docentes no ensino superior na formação de professores, ao mesmo tempo na gestão pública de educação municipal, o que nos remete a pensar, como as IES podem contribuir de forma mais efetiva com a articulação dos conhecimentos cientificamente produzidos na universidade e o cotidiano das instituições escolares que compõem as redes de ensino públicas para viabilização da implantação de políticas públicas para qualidade e democratização do ensino.

Pois bem, no que se refere à inclusão social, enquanto paradigma educacional que pressupõe a (re) significação da construção da escola acolhedora, espaço definido a partir da extinção de critérios e exigências que se caracterizam em mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos, assistiu-se à transformação da realidade histórica que vem denunciando a desigualdade racial existente no Brasil, (re) significando seu contexto dentro das políticas públicas de âmbito nacional. Em nossa sociedade, a diversidade em nossas escolas é demarcada pelo não reconhecimento de que a grande maioria dos saberes e das culturas que constituem nosso jeito de viver é constituída também pelas heranças das civilizações africanas reelaboradas na dinâmica do dia a dia de nossas vidas, embora seja certo o desconhecimento real e ausência da história africana no Brasil na educação de nível básico e nos níveis superiores de graduação e pós-graduação, devido aos fragmentos que constituem os textos pedagógicos dos livros didáticos utilizados pela escola no decorrer dos tempos.

Historicamente, as pesquisas, os estudos sobre relações étnico-raciais e educação e os movimentos sociais muito têm contribuído, a partir da segunda metade do século XX, para uma melhor compreensão dos jogos sociais e culturais que formam a desigualdade de nossa sociedade, e dos processos denominados identitários, provocando o debate árduo acerca do que chamamos do lugar da diversidade e da diferença cultural no Brasil contemporâneo. No campo educacional, o direito de todos à educação escolar tem modificado os paradigmas das políticas, concepções e práticas, a partir das quais o grande desafio é que a gestão educacional passe a compreender a diferença humana em sua complexidade, entendendo que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas e estão em todos e em cada um. Ao mesmo tempo, que a passos lentos a luta social caminhe e contribua para isso, ao pensar sobre conhecimento, pesquisa e na formação de uma intelectualidade no país com novos paradigmas, temos que assumir que não só o movimento social negro, mas também as IES e os gestores públicos devem corresponsabilidades pelas rupturas epistemológicas que levem a outro olhar na busca de nossas raízes africanas, e as contribuições subjacentes às mesmas no contexto educacional.

Em se tratando de pesquisa, é a partir da década de 70 que surge uma perspectiva

[...] cujos temas focalizam a posição dos negros na sociedade brasileira. Essas pesquisas, principalmente no âmbito das ciências sociais, enfatizavam aspectos relacionados à construção da identidade negra a partir do processo de modernização, bem como a interpretação criativa dos le-

gados histórico-simbólico-educacionais oriundos do continente africano, recriado e reelaborado nos países afrodescendentes. Entre esses, o Brasil, seguido do Haiti, é alvo de pesquisa devido ao alto índice de africanas/os para cá trazidos na condição de escravos. (SANTOS; MACHADO, 2008, p. 96).

Nesse processo histórico, a discussão sobre as relações raciais no Brasil foram marcadas por interpretações opostas, uma que afirma e valoriza a convivência harmoniosa entre brancos e não brancos, negando o conflito racial, e outra, que demonstra a existência do preconceito racial em suas diferentes formas de expressão, desde as atitudes mais disfarçadas às mais explícitas. Essa tensão esteve e está presente em todo o debate público sobre o racismo brasileiro em contradição aos preceitos democráticos.

Dentre as ações políticas demarcadas pelos movimentos sociais e estudos acadêmicos, destaca-se o rompimento com o paradigma do não reconhecimento da discriminação e racismo pela sociedade e as tentativas de tornar invisível a(o) negra(o). Essas marcas do não reconhecimento e da invisibilidade “[...] são tão sutis e refinadas que educadoras e militantes dos movimentos negros têm investido esforços de pesquisa sobre as temáticas de discriminação e desvalorização da(o) negra(o) em espaços interativos, como a escola” (SANTOS; MACHADO, 2008, p. 97).

Entendendo que a diversidade cultural está presente em todas as sociedades, e que a questão racial no Brasil compõe-se de um amplo e complexo contexto, essa questão deve ser pertinente não só em particular às

peessoas que se identificam a esse grupo étnico-racial, ou a militantes dos movimentos negros, mas à sociedade brasileira e toda a humanidade. E, portanto, a formação de professores no sentido amplo, as políticas públicas, sua implantação, acompanhamento e avaliação se tornam imprescindíveis para transformação social que enfatize o respeito às diferenças, reafirmando a reciprocidade na igualdade de relações, daí o importante papel das IES.

#### OS MARCOS PARA DEFINIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS

Na tentativa de enunciar o tema e ao mesmo tempo situá-lo num breve contexto histórico a partir do que consideramos um marco para definição de políticas para a diversidade, descrevemos e contextualizamos, no tempo, a temática até nossos dias na perspectiva do dito, do escrito e do realizado.

A Constituição de 1988 deixou explícita a ideia de igualdade, quando afirma em seu art. 5º, o crime pela prática do racismo.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (BRASIL, 1988).

É preciso destacar que foi a partir do reestabelecimento da vida democrática, em 1985, que o Estado busca por um curto tempo retomar as relações com os novos movimentos sociais a partir dos partidos políticos, e reitera alguns avanços e conquistas enquanto referenciais simbólicos, tais como, a criação da Fundação Cultural Palmares, em 1988, e a instituição de Zumbi como herói nacional, como também a criminalização do racismo, regulamentada pela lei 7.716 de 1989 (GUIMARÃES, 2006, p. 277). Esse novo cenário sociopolítico e histórico do Brasil foi marcado pelo trabalho e articulação do movimento negro que, a partir de 1985, organizou encontros municipais e estaduais com o objetivo de refletir a participação do negro no processo constituinte. Entre esses, destaca-se o Primeiro Encontro Estadual “O negro e a constituinte”, realizado em julho de 1985 na Assembleia Legislativa de Minas Gerais.

O movimento negro apresenta a primeira redação de um texto para ser considerado pela Constituição Federal de 1988, com relação à afirmação do compromisso da educação com o combate ao racismo e todas as formas de discriminação, com a valorização e respeito à diversidade, assegurando a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil, como uma das condições para o resgate de uma identidade étnico-racial e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural. É claro que essa redação não foi inclusa enquanto texto oficial, resumindo-se no art. 242 – com o seguinte texto: “O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1987b). Tal alteração justificou-se pelo fato de tratar-se de uma questão muito particular, a qual deveria ser

abordada em legislação complementar específica, o que só veio ocorrer com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

De acordo com Santos (2005, p. 15):

Sob pressão dos movimentos negros, em 1995, o atual presidente Fernando Henrique Cardoso iniciou publicamente o processo de discussão das relações raciais brasileiras, admitindo oficialmente pela primeira vez na história brasileira, que os negros eram discriminados. Apesar desse primeiro passo, o reconhecimento oficial do racismo no Brasil pode-se dizer que até agosto de 2000 o governo brasileiro não havia empreendido grandes esforços para que a discussão e implementação de ações afirmativas entrassem na agenda política e/ou nacional brasileira.

Entendemos que, no âmbito das reivindicações e conquistas, no Brasil, a temática sobre desigualdade racial se apresenta como um possível marco simbólico a partir da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001. Foi a partir daí que a sociedade e a imprensa oficial brasileira passaram a divulgar mais informações sobre a questão racial no Brasil. A Conferência em Durban / África do Sul, reveste-se com grande valor para a questão racial na política pública, principalmente no campo educacional.

Essa posição dos movimentos negros, segundo Gomes (2011), resulta de um amadurecimento e uma mudança de rumo, de forma articulada com as transformações na ordem internacional, com o processo da glo-



balização capitalista e com a construção das lutas contra-hegemônicas. A partir desse momento, as reivindicações dos movimentos negros têm como foco outro tipo de intervenção política pautada na denúncia da postura de neutralidade do Estado diante a desigualdade racial, exigindo a adoção de políticas de ação afirmativa e sua participação e representação ativa no interior dos órgãos de administração municipais, estaduais e federais. A luta do Movimento Negro, com relação ao acesso à educação, reivindicava a inserção da questão racial enquanto políticas públicas universais, voltadas para a escola, a educação básica e universidade para todos.

Por fim, a educação sempre foi uma questão de atenção dos movimentos negros – uma forte bandeira de luta no século XX, devido ao entendimento de seu papel estratégico na sociedade. E como resultado desse processo, Gomes (2011) afirma que:

[...] a redemocratização do país iniciada nos anos 1980 também possibilita a emergência de um novo perfil de intelectual que tematiza as relações raciais, sobretudo no campo educacional. Cabe destacar que a consolidação dos cursos de pós-graduação em educação desencadeada a partir dos anos 1970 possibilita a inserção paulatina de um grupo de intelectuais negros nas universidades públicas, e esses passam a produzir conhecimento sobre as relações étnico-raciais. Muitos deles eram quadros do Movimento Negro ou tiveram sua trajetória de vida e intelectual influenciada por tal movimento social. Novos grupos de pesquisa são criados, e vários

encontros, congressos e pesquisas educacionais voltados para a temática “negro e educação” começam a ser desenvolvidos (GOMES, 2011, p.113).

A redemocratização do país iniciada nos anos 1980 também possibilita um novo perfil intelectual na tematização das relações étnico-raciais o que fortalece a pressão promovida pelos movimentos negros em função de seu papel estratégico na sociedade. E como resultado desse processo, Gomes (2011) afirma que, o governo de Fernando Henrique Cardoso criou um Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra, em 1996. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) introduziu nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1995 e 1996, o tema transversal Pluralidade Cultural. Tal documento apresentou um conteúdo com característica universalista de educação e de política educacional e a questão racial ficou diluída no contexto colocado da pluralidade cultural.

Ana Lúcia Valente (2003), realizando uma análise do tema transversal pluralidade cultural abordado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, observou aspectos positivos e negativos quanto a forma de abordagem do tema apresentado, considerando aspectos importantes à formação do profissional – professor a partir de elaborações teóricas mais consistentes que para a compreensão do processo cultural, implicando na transformação e reinterpretções, e evitando a folclorização da cultura dos diferentes que amenizam a relação de poder, homogeneização não promovendo o enfrentamento de manifestações discriminatórias.

Com a LDB 9394/96, as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam, aos poucos, a ga-

nhar espaço na pesquisa educacional do país, resultando em questionamentos quanto à política educacional, a discriminação do negro nos livros didáticos, a inserção da temática racial e da História da África nos currículos, a escola como instituição reprodutora do racismo, que fortalecem enquanto instrumento de pressão primeiramente ao Ministério da Educação e, posteriormente, os gestores dos sistemas de ensino e as escolas públicas sobre o seu papel na superação do racismo na escola e na sociedade. No entanto, as IES com papel formativo voltados às licenciaturas continuavam alheias a realidade.

Em 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, inicia-se uma agenda política para o aprofundamento do debate da questão racial. Nasce algumas iniciativas para busca da transformação da realidade: institui-se a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), e, no Ministério da Educação, cria-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004.

A SECAD tem como princípio primeiro a redução das desigualdades educacionais, possibilitando a participação dos cidadãos em políticas públicas que assegurem ampliação do acesso à educação, e define como pauta de relevância tornar o governo mais permeável aos seguimentos sociais, dando maior abertura para suas demandas. As ações da SECAD se juntam à criação de outros espaços governamentais como a SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), desenvolvendo-se medidas intersetoriais constituídas em programas relacionados com a justiça social, a inclusão e a democracia.

E, finalmente, nesse contexto de política voltada para educação, foi sancionada a lei n. 10.639, em janei-

ro de 2003, alterando a lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em 2004, o Parecer do Conselho Nacional de Educação aprova o CP 01/2004 e CP 03/2004, ambos regulamentando e instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A característica da Lei n. 10.639/03, de acordo com Gomes (2011) é importante para a compreensão de que a lei:

[...] trata de uma alteração da lei n. 9394/96, via inserção dos artigos 26 A e 79 B, quando a ela nos referimos estamos falando da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e não de uma legislação específica voltada para a população negra. Ou seja, o seu teor e suas diversas formas de regulamentação possuem abrangência nacional e devem ser implementados por todas as escolas públicas e privadas brasileiras, assim como pelos conselhos e secretarias de educação e pelas universidades. Nesse sentido, a lei n. 10.639 de 2003,4 a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004 vinculam-se à garantia do direito à educação. Elas o requalificam incluindo nesse o direito à diferença. A sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo no Brasil (2011, p. 116).

A alteração da lei n. 9.394/96 justificou por tudo o que já foi apresentado e ainda pelo entendimento de

que o acesso às séries iniciais do Ensino Fundamental, praticamente está universalizado no país, porém ainda não se concretiza, para negros (as), nas séries finais da Educação Básica. De acordo com o Plano Nacional<sup>1</sup> de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNE-RER), existem evidências de que processos discriminatórios ocorrem nos sistemas de ensino e ainda penalizam crianças, adolescentes, jovens e adultos negros, resultando na evasão e no fracasso, e ainda no reduzido número de negros (as) que chegam ao ensino superior.

A partir desse pressuposto, a efetiva implementação da lei n. 10.639/2003, segundo sua disposição legal, deve ser compreendida enquanto instrumento para o enfrentamento e combate efetivo do racismo. Assim é imperativo que as instituições de ensino superior se ocupem da formação dos profissionais e de professores que atuam nas diversas áreas e níveis de ensino, bem como os sistemas estaduais e municipais também devem ser responsáveis por esse processo (BRASIL, 2008a).

Reforçando tal imperativo no que se refere a formação de professores a Resolução CNE/CP n° 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura em 2006, em seu artigo 5° inc. IX e X que prevê que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com

---

<sup>1</sup> Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13788%3Adiversidade-etnico-racial&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13788%3Adiversidade-etnico-racial&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913).

Acesso em: 04 mar. 2013.

vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

– demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (IBID)

Articulada as novas Diretrizes para formação de professores e identificada uma situação relativa à má qualidade da educação e de uma enorme porcentagem de professores sem diploma superior ou com precária formação inicial, impulsionou o governo brasileiro a fazer investimentos em políticas de formação com a meta de oferecer diploma superior e formação adequada e continuada para todos os professores em exercício no Brasil. Para atingir tal objetivo estabelece por meio do decreto nº 6.755 de janeiro de 2009<sup>2</sup>, a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR, sendo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o órgão responsável por fomentar essas medidas, em conjunto com o MEC, atendendo a três situações: professor que ainda não possui curso superior (primeira licenciatura); professor com graduação, mas que leciona em área diferente daquela em que se formou (segunda licenciatura); e bacharel sem licenciatura que precisa de

---

<sup>2</sup> As parcerias previstas para ocorrerem com Instituições de Ensino Superior Públicas deram espaço para as Instituições Privadas na medida em que as Públicas não aderiram à proposta.

estudos complementares que o habilitem ao exercício do magistério”. (PORTAL CAPES)

Até aqui, podemos destacar que o percurso histórico que definiu as políticas educacionais curriculares, principalmente a partir dos anos 1990 – embora sejam abordadas nos cursos de formação dos profissionais da educação parecem não ter provocado mudanças significativas no que se refere à educação étnico-racial. Nesse contexto, entendemos que os sentidos das instituições educacionais em todos os níveis e a forma como os profissionais os constroem precisam ser orientados, que outras representações e valores reflitam no complexo processo educativo sobre a questão étnico-racial, voltadas para qualidade e equidade.

#### A LEI 10639/03 E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – DA INVISIBILIDADE PARA NEGAÇÃO, DO RECONHECIMENTO PARA OS AVANÇOS

A Lei 10639/03 e suas implicações na formação de professores – entre o dito (as reivindicações e lutas), o escrito (leis) e feito (políticas para diversidade étnico-racial, igualdade e equidade). São múltiplas e complexas dimensões que as instituições educacionais agregam para regular o processo pedagógico e, tal como apresentaremos a seguir, esses sentidos institucionais sobre as questões étnico-raciais passam por fases em seu processo de institucionalização, tanto política, quanto pedagógica. Podemos destacar fases no processo de institucionalização da lei 10639/03 e das DCNERER e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, acompanhar e avaliar essa política. Isso significa buscar o conhecimento sobre em que medida as instituições fo-

ram capazes de transpor, nos seus diferentes elementos que compõem os sentidos da escola, primeiramente, a invisibilidade entendida como a superação do tema enquanto tabu nas escolas de um país em que a maioria dos alunos é preta e parda, conforme estatísticas atuais. Em segundo lugar, é preciso identificar se o processo de negação já foi superado e em que medida a instituição já pensa no tema, mas tem dificuldades de reconhecer tanto na sociedade quanto na escola as várias manifestações de preconceito, discriminação e racismo, ainda não priorizando o tratamento pedagógico da questão, receando não dar conta da demanda desvelada.

Um terceiro aspecto a ser identificado na análise dessa política é o reconhecimento – identificar se as instituições já reconhecem de fato a necessidade de incluir a questão enquanto luta contra o racismo, preconceito, pedagogicamente, e em que medida encontra dificuldades de diferentes ordens para efetivar tal trabalho. E, por fim, identificar avanços – a instituição tem realizado ações que refletem a implementação da política quanto ao trato da questão racial, repensando o seu papel enquanto agente transformador, e essas ações estão refletidas nos projetos sobre a questão racial, deixando de ser esporádicos, passando a fazer parte do currículo e das atividades cotidianas.

Realizamos um levantamento em 2014<sup>3</sup> a partir de uma amostra representativa das IES do estado de São Paulo, e Bahia que ofertam curso de licenciatura em Pedagogia realizados em parceria com a CAPES – por meio do Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR, e buscamos identificar se após uma década da promulgação da lei 10.639/03 e a partir das

---

<sup>3</sup> Dados apresentados em outro estudo intitulado – A ausência das questões raciais na formação inicial de professores com base na Lei 10639/03.



DCNERER, como essa temática tem sido tratada nos currículos de IES parceiras da CAPES no atendimento da política nacional de formação de professores e se as diretrizes continuam sendo uma possibilidade ou já são fato nessas instituições.

Buscamos encontrar coerência entre a composição das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia considerando o referencial estudado (legislações e estudos pertinentes a área), também, a do Projeto Político dos referentes cursos, buscamos identificar a invisibilidade – silêncio pelas instituições caracterizado pela ausência de disciplinas voltadas para discussão da temática e o não tratamento pedagógico na organização curricular; a inclusão de temáticas e/ou disciplinas revelando o reconhecimento, porém ainda tratados de forma descontextualizada; a discussão da temática fazendo parte do currículo e dos núcleos de formação.

Focamos neste estudo o que identificamos a partir de uma amostra de 22 cursos em andamento em 2014 de IES do estado de São Paulo que ofertam cursos de licenciatura em Pedagogia integrantes do sistema PARFOR que apresentam nos seus respectivos projetos curriculares a representação de um documento legal, no qual estão declaradas as intenções políticas em termos oficiais, e no entanto, o que constatamos em 45% dos currículos das IES estudadas que ainda impera a invisibilidade, o silêncio caracterizado pela ausência de disciplinas voltadas para discussão da temática e, conseqüentemente, o tratamento pedagógico superficial da mesma na organização curricular.

Com relação à inclusão de temáticas e/ou disciplinas abordadas de forma indireta, disciplinas que a princípio poderiam tratar a questão de forma transversal ou interdisciplinar 50% das matrizes curriculares, pare-

cem ter potencial para o reconhecimento, porém ainda parecem ser tratadas de forma não sistematizada, e muitas vezes, como disciplinas optativas.

Já quanto à discussão da temática contextualizada por disciplinas que fazem parte do núcleo de formação para a prática docente é caracterizada por apenas 5% das IES. O que revela que a presença de um currículo concebido pelas leis não implica na execução total e irrestrita do mesmo, ocorrendo muitas vezes de forma parcial, adaptada e (re) significada.

Desta forma, entendemos que ainda identificando grades curriculares, que de alguma forma se distanciaram da invisibilidade e negação acerca do tema étnico racial, o desencadeamento desse processo não significa o seu completo enraizamento na prática, na educação superior e nos processos de formação inicial e continuada de professores (as). Não identificamos nas grades curriculares de forma explícita os princípios contidos no Parecer /CNE/CP nº 3 de 2004 (Brasil, 2004), que objetivam uma educação anti-racista contemplando na formação de professores: a consciência política e histórica da diversidade; o fortalecimento de identidades e direitos e ações educativas de combate ao racismo e as discriminações.

Como acrescenta Gomes (2011, p. 116):

[...] a lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presente na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais.

A situação da implementação da Lei nº 10.639/2003 que altera a LDB ainda se apresenta de forma incipiente no que tange as devidas responsabilidades que deveriam ser compartilhadas pelos sistemas de ensino, conselhos de educação, secretarias estaduais e municipais de educação e o próprio Ministério da Educação que não deu respostas quanto a expectativa de atuação de forma sistemática e integrada no sentido de criar as condições sistêmicas para a sua efetiva aplicação, acompanhamento e avaliação, principalmente com relação a articulação com as políticas curriculares de formação de professores de sua direta responsabilidade. (Proposta do Plano Nacional de Implementação das DCNERER, 2008)

Em 2009, é lançado, pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o Plano Nacional de Implementação das referidas diretrizes curriculares. Gomes (2011. p. 118) destaca o desenvolvimento de vários programas e ações, enquanto processo de gestão da política de implementação da lei n. 10.639/03.

A partir da Proposta de Plano Nacional de Implementação das DCNERER – Lei 10.639/2003 publicada em 2008, as concepções da diversidade nas políticas do Ministério da Educação podem ser identificadas como o próprio documento aponta, a partir de três abordagens sobre diversidade nas políticas desenvolvidas pelo MEC. Destacamos a abordagem em que a diversidade é tratada elemento-chave – principal para definição das políticas de diferença, distinguindo-a das políticas de inclusão social e das políticas da ação afirmativa pautada no direito e reconhecimento da diversidade cultural expressa e atuante na sociedade, questionando o mito da democracia racial apontando para mudanças de concep-

ções e paradigmas na organização e orientação educacional em todos os níveis em âmbito nacional.

Ao tomarmos como referência para a discussão aqui proposta, tal abordagem e o Plano Nacional de Implementação das DCNERER partimos de seus seis eixos estratégicos para implementação dessa política educacional, dentre os quais destacamos o número 2 (Política de formação para gestores e profissionais de educação) é perceptível que os princípios, metas e ações para fortalecimento dos marcos legais ainda não receberam a devida atenção na agenda do MEC. Entendemos que em relação a essa abordagem a implementação efetiva da lei n. 10.639/2003 exige ações organizadas e de forma sistêmica, quanto ao acompanhamento e orientação clara às IES, responsáveis pela formação de profissionais – professores.

O eixo 2 do Plano Nacional de Implementação das DCNERER tem como meta estimular, induzir e executar a implementação da Lei n. 10.639/2003 como parte do sistema nacional de formação inicial e continuada do magistério o que traz como prerrogativa a necessidade de mudanças na política de formação inicial e continuada para profissionais de educação. O documento ainda declara como uma das referências para essa política que as IES devem apresentar em sua estrutura curricular dos seus referidos cursos de formação as DCNERER, conforme o Parecer n. 03/2004 CNE/MEC. No entanto, o que assistimos ainda é a questão prescritiva/normativa presente nas Diretrizes para formação de professores.

Enfatizamos o princípio de que atividades de ensino superior e extensão devem ter um caráter de complementaridade e indissociabilidade, mas destacamos que quando se trata da questão de estudo ainda é ne-

cessária a busca da compreensão das motivações normativas ou morais que nela incidem. A formação inicial promovida pelas IES tem seus limites, sobretudo quando os projetos pedagógicos não levam em conta a correlação entre as motivações morais e normativas, matérias que são inseparáveis social e historicamente.

## CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Nossa preocupação foi colocar em discussão as proposições e impactos das legislações nos projetos pedagógicos da IES no que tange as DCNERER, entendendo que a formação inicial de professores poderá garantir o preceito democrático, maior qualidade e equidade para todos na educação básica, uma vez que alunos poderão construir dignamente suas identidades e conquistar efetivamente seu espaço social, o que impactará na redução das desigualdades sociais e no fortalecimento da valorização multicultural e o rompimento, via educação, de práticas racistas e discriminatórias.

A inserção das diretrizes nas IES precisa refletir-se nos diferentes espaços institucionais e não apenas na matriz curricular de alguns cursos. A inserção coerente e comprometida verdadeiramente com o combate a todas as formas de preconceito e discriminação dá-se nos diferentes espaços por onde circula toda a comunidade acadêmica ou não, negra e não-negra. O projeto pedagógico institucional (PPI) e os projetos pedagógicos dos cursos são componentes centrais para a inserção das Diretrizes nas IES. A construção do PPI e dos projetos pedagógicos dos cursos depende do diagnóstico, da participação de representantes de toda a comunidade acadêmica e administrativa, de previsão de recursos. Do PPI depende a revisão do regimento da IES, no sentido de

que este indique, formalmente, como atuará, por exemplo, em situações de denúncia de discriminação, em especial, a racial.

Ao buscar na literatura um diagnóstico da educação étnico-racial a partir da lei 10639/03, também é possível evidenciar que a discussão sobre relações raciais nas políticas educacionais em seus diferentes níveis ainda possui uma frágil institucionalidade acerca da temática da lei e das DCNERER nos currículos, apesar de mais de seus 20 anos de existência. Evidenciada essa fragilidade e responsabilidade do MEC, das IES, dos sistemas de ensino, das escolas, dos gestores e dos educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, percebe-se que as iniciativas para a concretização dessa política ainda carecem de enraizamento. Sua efetivação necessariamente depende da mobilização das instituições educacionais para que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais locais etc.

Frágil também se coloca os projetos pedagógicos da IES e a partir dessas evidências, entendemos que ao nos projetarmos para o futuro, um aspecto de fundamental importância que figura como obstáculo para a efetividade da política como um eixo da gestão educacional, que é sua efetiva consistência na implementação para o combate ao racismo, e seus derivados na educação. Assim sendo, faz-se necessárias que as práticas discriminatórias sejam reconhecidas e estudadas e mais debatidas no contexto das IES. Podemos considerar, portanto, como condição importante para a realização de uma política formação de professores coerente com a legislação pertinente ao tema racial a viabilização de

ações a serem desenvolvidas pelas IES, dentre outras, garantir nos cursos de licenciatura e formação de professores, o desenvolvimento de habilidades e atitudes pelos estudantes que os permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais; fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais; divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica.

Considera-se que as DCNERER não foram devidamente incorporadas nas políticas de formação até o momento, restringindo-se a projetos e programas isolados e de baixa efetividade no que se refere ao fortalecimento da capacidade de profissionais e gestores de educação de incorporá-las no currículo e de enfrentarem as desigualdades étnico-raciais existentes na escola e nos sistemas de ensino.

Assim, nesse contexto, a presente discussão, aponta para o necessário entendimento de como os projetos pedagógicos das IES para os cursos de formação de professores contemplam motivações normativas e/ou morais no processo formativo para diversidade racial, se e como, contemplam a formação de uma base de conhecimento científico e estratégico para a incorporação da problemática de raça às atividades básicas da Universidade a partir de articulação do ensino, da pesquisa e da extensão de forma multidisciplinar e interdisciplinar para inserção e atuação profissional responsável e solidária na sociedade e principalmente fortalecendo a luta pela efetividade dos marcos legais, das políticas públicas para diversidade étnico-racial.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/UNESCO, s/d.

\_\_\_\_\_. **Comissão da Ordem Social**. Anteprojeto da Comissão. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1987a.

\_\_\_\_\_. **Comissão de Sistematização**. Anteprojetos das Comissões Temáticas. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1987b.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB). Acesso em: 04 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,



para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 04 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº. 003/2004, de 10 de março de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.** Brasília: MEC, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004.** Brasília: MEC, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 1. 2/2007.** Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

\_\_\_\_\_. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** – Lei 10.639/2003. Brasília: MEC/UNESCO, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial.** Brasília: SEPPIR, 2009.

\_\_\_\_\_. INEP. **Avaliação e aprendizagem.** Brasília: INEP, 2008.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, A. S. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília, DF: MEC, SECAD, 2005.

GOMES, N. O Plano Nacional de Educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas. In: DOURADO, L. (Org.) **Plano Nacional de Educação (2011–2020): avaliação e perspectivas**. Belo Horizonte: Perspectiva, 2011.

IPEA. **Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2008. Disponível em: <[www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/08\\_05\\_13\\_120\\_anos\\_Abolicao\\_V\\_coletiva.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/08_05_13_120_anos_Abolicao_V_coletiva.pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2013.

SANSONE, L. Racismo sem etnicidade: políticas públicas e discriminação racial em perspectiva comparada. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 4, p.751–784, 1998.

SANTOS, A. S. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: SECAD, MEC, 2005.

SANTOS, S. Q.; MACHADO, V. L. C. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95–112, jan./mar. 2008.

## CAPÍTULO III

### DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: PROTAGONISMO JUVENIL NO COMBATE AO RACISMO ATRAVÉS DA PESQUISA CIENTÍFICA.

*Sara Félix Dires Niana*

#### INTRODUÇÃO

Os direitos – civis, políticos, sociais e culturais devem orientar a convivência humana e materializar os princípios de liberdade e igualdade. Porém, o quadro das desigualdades sociais no Brasil evidencia que esses direitos não têm sido promovidos e respeitados de maneira igualitária quando pensamos os direitos dos afro-brasileiros (as), o que configura uma violação de direitos em nossa sociedade.

O racismo pode ser compreendido como uma ideologia que reproduz na consciência coletiva um amplo conjunto de falsos valores e de falsas verdades, que comprovam as verdades falseadas por meio dos resultados da própria ação. O racismo, assim, atribui inferioridade a uma raça e permite o domínio sobre o grupo, pautado, apenas, em atributos negativos imputados a esse. Ele está baseado em relações de poder, legitimadas pela cultura dominante (Munanga, 1996).

Nesta perspectiva, uma rápida digressão sobre a História da Educação escolar no Brasil revela uma composição de contornos fundamentalmente elitistas, voltados a um público, objetivos e fins determinados. Neste contexto, a classe popular e, principalmente a negra,

não se sentia representada; não tinha espaço, não tinha lugar. Com o processo de redemocratização do país, nos anos 1980, a bandeira de uma escola para todos (as) veio à tona e teve de enfrentar a ajuizada contradição entre, de um lado, a luta por uma educação emancipatória e integral e, de outro, uma visão mercadológica submetida às determinações da economia, expressas nas propostas das políticas oficiais para educação.

O fato é que a partir da promulgação da Carta Magna de 1988, a chamada Constituição Cidadã e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96, o processo de democratização da educação pública teve avanço considerável, com o reconhecimento dos direitos e, conseqüente ampliação do acesso da classe popular à educação escolarizada sem, no entanto, garantir de forma satisfatória a qualidade e, em alguns casos, nem mesmo a permanência do estudante na escola.

Dominar os códigos e ter a capacidade de refletir sobre o mundo são requisitos instrumentais indispensáveis para estar incluído na sociedade do conhecimento, ou seja, para adquirir status de cidadão no mundo moderno; mas os processos de ensino–aprendizagem mostram dificuldade para assumir seu papel formador enquanto fomento ao debate, oportunidade de vivência e produção de consensos no que diz respeito à construção de uma convivência cidadã sem exclusão.

O obstáculo, talvez, resida na discussão sobre os valores que hoje dão contornos para a pluralidade e diversidade cultural, etnorracial, sexual, religiosa, socioeconômica e política, em nosso país. As práticas de segregação socioespacial têm se caracterizado, neste sentido, uma constante na história das cidades, assim como a constituição de modos de vida que se particularizam de

acordo com os bairros, nos centros comerciais ou de poder, nas favelas e nas periferias. É a partir da centralidade que têm os modos próprios de relacionamento dos sujeitos sociais com o espaço que Milton Santos concebe o território.

O território não é apenas o resultado das superposições de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é à base do trabalho, da resistência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre as quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. (Santos, 2007, p.96-7)

A cidade ao se constituir, a partir de determinadas relações sociais, como espaço da produção e da reprodução social manifesta seu dinamismo e historicamente através de uma articulação complexa de diferentes níveis da divisão do trabalho, não respondendo a uma lógica linear. Assim, deve ser analisado também o espaço da escola, entretanto, além de encaixotar os conteúdos curriculares igualmente oferecidos à diversidade de estudantes que temos também não nos preocupamos com aqueles que ao apresentar dificuldades com a linearidade posta, são excluídos desse processo, primeiro de forma subjetiva, depois se materializa esse gesto, de várias formas, silenciando-se a essas diversidades, natura-

lizando as dificuldades e a evasão e ainda desconhecendo outras linguagens.

Outro conjunto de fatores está vinculado à escola, que é o lugar privilegiado para o desenvolvimento da educação das crianças, dos jovens e dos adultos. Sabe-se que, em nosso país, é grande o número de escolas que são desvinculadas das suas comunidades e, até mesmo, que vivem em conflito com elas; que contam com infraestruturas físicas precárias; que apresentam problemas na gestão e na formulação e implementação dos projetos político-pedagógicos. Além disso, a duração da jornada escolar das crianças e dos jovens é muito curta, contrariamente às inúmeras recomendações dos estudos educacionais.

Dentre as várias temáticas que envolvem o sistema educacional optei por refletir sobre a participação dos jovens no projeto iniciação científica com a implantação de *Núcleos de Pesquisa em Estudos Africanos, Afrobrasileiros e da Diáspora Negra – NUPEAAs*, proposta esta, indicada para ser desenvolvida no Ensino Médio nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG e as Instituições de Ensino Superior. É importante salientar que um dos grandes desafios para a educação básica é a implementação de forma diversificada e sistemática da lei 10.639/03<sup>1</sup>, bem como o uso da lei apenas voltada para os processos culturais. Conforme Adami (2007) em março de 2005 foram apresentados alguns pontos relacionados à implementação efetiva da lei, tais como: formação de professores e dos demais profissionais da educação.

---

<sup>1</sup> Altera a Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”.

Além disso, discute-se ainda a reestruturação das bases pedagógicas num movimento de resgate histórico, ressaltando os conceitos trabalhados em sala de aula e a base teórica empregada.

A preocupação em torno desta temática constitui-se como uma questão de fundamental importância para o fortalecimento de identidades étnicas. Como seriam ambientes educacionais inclusivos que incentivaríamos as individualidades dos estudantes e promoveriam a transformação social? E como poderíamos criá-los?

Os Núcleos de Pesquisa citados aqui corroboram com outro olhar para essa temática, além de manter vivas as inúmeras contribuições dos grupos negros, busca, de certa forma, garantir o direito à permanência dos estudantes – em sua maioria negros(as) que evadem das unidades escolares – por desacreditarem de sua capacidade, e por estarem, na prática, distantes das discussões acadêmicas.

– “EU SOU PORQUE VOCÊ É!”: A SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – SEE E A INCLUSÃO DE JOVENS NEGROS

O movimento social negro em suas diversas vertentes articulado a outros agentes sociais conquistou, através de suas lutas, uma de suas maiores reivindicações no campo da educação formal e tão consistentes foram os dados apresentados, que provocaram o governo federal a proceder à alteração da LDB/9394/96.

O presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, em uma de suas primeiras ações, promulgou a Lei 10.639 em Março de 2003 e, conseqüentemente, o Conselho Nacional de Educação aprovou no ano seguinte, o parecer que propôs as Diretrizes Curriculares

para a Educação das Relações Étnico–Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro–brasileira e Africana, coerentemente com as reivindicações e propostas históricas desse movimento social.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais tem buscado por meio de programas como o “**Afroconsciência**”<sup>2</sup>, trabalhar para a efetivação da Lei 10.639/03 – que estabelece à inclusão no currículo oficial da Educação Básica a obrigatoriedade da temática sinalizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais. O cumprimento dessa lei visa promover a equidade racial no estado, bem como chamar a atenção da sociedade para a valorização de uma parte fundamental da cultura e história do povo negro de nosso país.

Reconhecer e valorizar a história e a cultura dos africanos na formação da sociedade brasileira: esse é o objetivo da Campanha **Afroconsciência – Com essa história, a escola tem tudo a ver**. Ao promover a Educação para as Relações Étnico–Raciais nas escolas da rede pública do Estado, em cumprimento à lei federal 10.639/03, o Governo de Minas Gerais dá um passo

<sup>2</sup> A campanha Afro–consciência nasce em 23 de Março de 2015 com a assinatura de um ACT – Acordo de Cooperação Técnica entre o Governo de Minas Gerais por meio da Secretaria Estadual de Educação junto a SEPPIR –Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, com o objetivo de: instituir a Comissão Estadual para a Educação para as Relações Étnico–Raciais, órgão técnico vinculado à Secretaria de Educação, de natureza consultiva e propositiva, com o objetivo de elaborar, acompanhar e avaliar políticas públicas educacionais voltadas para o cumprimento da Lei 10.639/03; desenvolver em parceria com a SEPPIR , formação inicial e continuada para os profissionais da educação na temática; promover formação para as equipes gestoras e técnicas da Secretaria de Educação, Superintendências Regionais de Ensino e escolas em cooperação com os Fóruns de Educação e Diversidade, Instituições de Ensino Superior, NEABs, Movimento Negro, Sociedade civil; incentivar a utilização da coleção História Geral da África; Criar sistema de monitoramento da implementação da Lei 10.639/03, por meio de Indicadores de Qualidade na Educação – Relações Raciais em parceria com o UNICEF.



decisivo para superar preconceitos históricos e garantir condições iguais de aprendizagem e desenvolvimento para todos. Sabemos, enquanto gestores desta política, que o desafio é mais do que adotar, nas disciplinas os conteúdos que conferem a real dimensão da contribuição africana na formação da identidade nacional. É oferecer aos jovens mineiros uma nova perspectiva histórica. Um novo caminho para o exercício da cidadania, por meio de uma educação cada vez mais abrangente e inclusiva.

Toda criança e todo adolescente tem direito a uma educação de qualidade e inclusiva, baseada no reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos diversos povos que ajudaram a formar nossa sociedade multiétnica e multirracial. Por isso, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais estruturou um conjunto de ações para apoiar as escolas nesse desafio.

Dentre as ações desenvolvidas na campanha Afro-consciência destaco o Projeto Ubuntu, que por meio dos Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos, Afro-brasileiros e da Diáspora – NUPEAAs, possa, efetivamente, viabilizar a ampliação das possibilidades de acesso às universidades pelos jovens inseridos no Ensino Médio e que as pesquisas iniciadas nessa etapa de ensino possam ter continuidade nas instituições de ensino superior escolhidas por esses sujeitos, numa perspectiva de diálogo entre os Núcleos das Escolas Estaduais e as Universidades.

Ciente de todos os processos de exclusão vivenciado pelas juventudes, mais especificamente pela juventude negra, ressaltou que o projeto Ubuntu sinaliza uma ação política que se apresenta como ferramenta estratégica no desenvolvimento de ações pedagógicas, volta-

das para a promoção da igualdade racial, além de subsidiar o processo de formação cidadã dos jovens da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais, motivando a participação política e estimulando o exercício do controle social diante das políticas públicas educacionais. Representando, sobretudo, uma ferramenta de análise e configuração de políticas públicas educacionais voltadas para a diversidade e inclusão.

– “EM ÁFRICA, NECESSITA-SE DE TODA UMA ALDEIA PARA EDUCAR UMA CRIANÇA!” PROJETO UBUNTU – TODA UMA COLETIVIDADE EM TORNO DA EDUCAÇÃO.

Partindo do pressuposto de que é função do governo do estado subsidiar a efetiva implementação da Lei 10.639/03 na Rede Estadual de Ensino e que, o Projeto Ubuntu representa a ação macro do Programa Afroconsciência, lançada pelo Governo de Minas Gerais em 2015, apresentamos alguns indicadores que nos orientaram na proposta:

- ✓ Configura-se como uma ação política do Estado de Minas Gerais dentro da perspectiva da Resolução ONU n° 68/237 – que proclama a Década Internacional de Povos Afrodescendentes 2015–2024;
- ✓ Estabelece diálogo com as perspectivas de planejamento de ações pedagógicas apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, RESOLUÇÃO N° 1, de 17 de junho 2004;
- ✓ O Governo do Estado de Minas Gerais aderiu, em março de 2016, ao Sistema Nacional de Pro-

moção da Igualdade Racial (SINAPIR), e, nesta perspectiva, os núcleos contribuirão de forma sistêmica e articulada para a promoção da igualdade racial junto à juventude mineira;

- ✓ Os temas e conteúdos trabalhados contribuirão para ressignificar o lugar do negro na sociedade brasileira, e, conseqüentemente, favorecer a construção de uma identidade positiva dos jovens negros (as) a partir do entendimento de sua história e cultura;
- ✓ Porque funcionarão como espaços de fomento às ações acadêmicas e de pesquisa sobre a temática ampliando os cenários de divulgação e formação sobre esses conhecimentos junto aos docentes e discentes da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino;
- ✓ Porque os estudos sobre História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras confirmam as discussões sobre Educação e Direitos Humanos, além da diversidade e inclusão, e dialogam com as proposições da Educação Escolar Quilombola;
- ✓ Porque as ações de estudo e pesquisa a serem desenvolvidas nos núcleos favorecerão, de forma afirmativa e com qualidade, a permanência da juventude negra no sistema regular de ensino, além de favorecer a ampliação das perspectivas acadêmicas destes estudantes em outros níveis de ensino;
- ✓ Porque os núcleos são uma ação política inovadora no cenário nacional, em consonância com as principais políticas públicas construídas a partir dos documentos internacionais de promoção da igualdade racial e de combate ao racismo e suas decorrentes manifestações no cenário escolar.

–“NÃO SE EXPERIMENTA A PROFUNDIDADE DE UM RIO COM OS DOIS PÉS”! NA PRÁTICA, UBUNTU!

O Projeto Ubuntu tem como objetivo geral subsidiar a construção de política pública educacional que considere as particularidades inerentes das relações étnico-raciais no contexto escolar visando diminuir os índices de evasão escolar, ampliar os níveis de proficiências e contribuir para a elevação do padrão de qualidade do processo de ensino–aprendizagem, prioritariamente, dos estudantes negros.

Através de atividades de pesquisa, ensino e extensão, de caráter interinstitucional e multidisciplinar, guiado pelos pressupostos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o Projeto Ubuntu priorizará ações de investigação sobre temas diversos advindos das realidades dos estudantes envolvidos e que estejam correlacionadas ao convívio sociocultural e político das comunidades destes jovens. Essas ações deverão ser desenvolvidas em conjunto com um docente que mediará o processo de investigação e conduzirá as práticas de sistematização e divulgação dos resultados.

Após esse processo de investigação, sistematização e divulgação dos resultados a trajetória escolar dos jovens envolvidos será monitorada de modo a subsidiar análises do impacto da ação no que tange à proficiência e percurso acadêmico e profissional.

Os dados provenientes deste monitoramento serão a base para a construção de documento norteador para uma política educacional que considere as relações

étnico-raciais como fator preponderante para a qualidade do ensino e equidade educacional.

–“QUANDO AS HIENAS SE JUNTAM O LEÃO DORME COM FOME”!

O projeto Ubuntu, dada sua extensão, número de pessoas envolvidas e complexidade estruturar-se-á em três etapas, a saber: Criação dos NUPPEAS; Implantação dos NUPPEAS nas Unidades Escolares e Monitoramento, avaliação e prospecção política.

Criação dos Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos, Afro-brasileiros e da Diáspora – Essa etapa é destinada à Formatação do projeto, captação de parcerias, estruturação orçamentária, alinhamento conceitual com os atores envolvidos e elaboração dos instrumentos de seleção das escolas, docentes e estudantes que participarão do projeto, institucionalização do Grupo de Estudos e Gestão do Projeto.

A Implantação dos NUPEAAS nas unidades escolares consiste na efetivação dos processos de seleção docente e discente, na reestruturação dos projetos de pesquisa e suporte para o desenvolvimento dos projetos e circularidade dos saberes produzidos. Propomos o Monitoramento, avaliação e prospecção política com bases distintas, a saber:

a) Monitoramento Administrativo:

Consistirá na sistematização, por meio de formulários eletrônicos e visitas técnicas, dos dados de implantação do programa, acompanhamento do desenvolvimento das atividades dos docentes e discentes da rede estadual, bem como, as ações de orientação aos professores-tutores das IES.

b) Avaliação Pedagógica:

Incidirá no acompanhamento por meio de visitas técnicas e formulários eletrônicos, das etapas de execução dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelo grupo de docentes e discentes de cada escola. Abrangerá também o acompanhamento do rendimento escolar dos estudantes envolvidos e os desdobramentos pedagógicos da pesquisa dentro da unidade escolar.

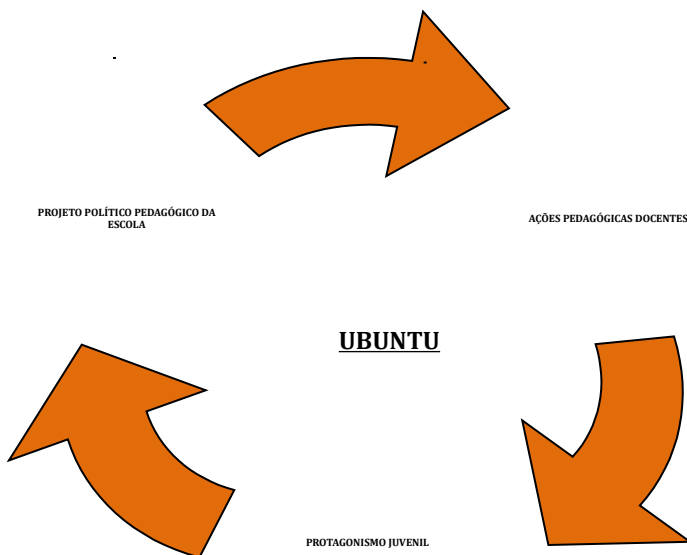
c) Prospecção Política

O projeto é uma ação política que prevê a criação dos Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos, Afro-brasileiros e da Diáspora, responsáveis pela articulação social, pedagógica e acadêmica de estudantes e docentes do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino. Para tanto, aposta-se na articulação e promoção de espaços de fomento à reflexão, pesquisa e produção científica, cultural e artística, com enfoque na história, ciência, tecnologia, filosofia e trajetória político-social dos africanos em diáspora, e na história e cultura afro-brasileira como elementos necessários à resignificação da trajetória escolar dos alunos do ensino médio e pela solidificação de ações pedagógicas de combate às práticas de racismo e discriminação nos ambientes escolares.

Os projetos de pesquisa a serem desenvolvidos em cada escola, bem como, o processo de monitoramento e avaliação das ações deverão contemplar estratégias de continuidade dos trabalhos de iniciação científica, pesquisas e estudos dentro de cada escola a partir da perspectiva de incorporação da temática aos projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola e do envolvimento dos demais discentes e docentes no processo inicial e em eventuais desdobramentos.

Desta forma, espera-se que os discentes e docentes bolsistas atuem como multiplicadores da proposta dentro da unidade escolar e, ainda, articulem, junto à equipe gestora do projeto, estratégias de incorporação dos Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos, Afro-brasileiros e da Diáspora à estrutura administrativa e pedagógica das instituições de ensino. Nesse sentido, espera-se que o Projeto Ubuntu funcione como uma incubadora de políticas públicas, fomentando as discussões em torno das questões étnico-raciais, garantindo a viabilidade e vitalidade da proposta.

Ubuntu: Incubadora de Políticas Públicas da Educação das Relações  
Étnico-Raciais



– “ENQUANTO A HISTÓRIA FOR CONTADA PELOS VENCEDORES, OS OPRIMIDOS SERÃO SEMPRE OS MALVADOS”

Os Projetos de Iniciação Científica a serem construídos pelos professores–orientadores e pelos discentes pesquisadores do Ensino Médio deverão se estruturar a partir do eixo central– *Cultura, História, Trajetórias Político–Sociais e Científicas dos Africanos e Descendentes em Diáspora*. Considerando esse eixo central, os projetos deverão versar sobre temas correlatos a esse eixo sob a égide de quatro áreas de conhecimento, a saber:

- ✓ Ciências da Natureza e suas Tecnologias.
- ✓ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.
- ✓ Matemática e suas Tecnologias.
- ✓ Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Para tanto, os diversos aspectos socioculturais e políticos dos negros em diferentes partes do mundo, com destaque especial para o Brasil e o continente africano, deverão ser abordados a partir da reflexão e pesquisa sobre as seguintes vertentes analíticas:

- ✓ Cultura, memória e ancestralidade.
- ✓ Construção e fortalecimento das identidades afrodescendentes na contemporaneidade.
- ✓ Participação social, comunitária e política de combate ao racismo e discriminação racial.
- ✓ Africanidades, Ciências, Engenharias e Tecnologias.



A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, dentro de um conjunto de ações voltadas para a promoção da equidade racial no contexto escolar, entende que a criação dos Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos, Afro-brasileiros e da Diáspora (NUPEAAs), por meio do projeto Ubuntu, contribuirá para o redimensionamento das estruturas educacionais, até então, construídas em bases segregacionistas e homogeneizantes.

Ao fomentar estudos e pesquisas sobre a história e cultura africana e afro-brasileira espera-se contribuir para o desenvolvimento social dos jovens estudantes da Rede Estadual de Ensino que, poderão conhecer outras experiências de culturas, histórias e saberes, inegavelmente, silenciados em nossos currículos escolares. Ainda, espera-se, com o Projeto Ubuntu, contribuir para o desenvolvimento escolar, incentivar a continuidade dos estudos em outros níveis de ensino e subsidiar o processo de qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, em seu artigo 22, apregoa à Educação Básica a finalidade de assegurar ao educando uma formação comum, capaz de favorecer o exercício da cidadania, além de estimular, tanto a progressão no meio de trabalho quanto em estudos posteriores. Estudos recentes, dentre os quais destacamos a pesquisa realizada pela UNESCO em 2006, sobre os índices de proficiência de estudantes negros demonstram que o processo de escolarização destes jovens é marcado por altos índices de insucesso e evasão escolar. Nesta perspectiva, o Projeto Ubuntu funcionará como alternativa a esse processo de exclusão, reafirmando o que determina o texto da LDB<sup>o</sup> 9.394/96, em seu artigo 57:

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Os NUPEAAs exercerão, dentro do contexto escolar, importante influência no processo de efetivação da implementação da Lei nº 10.639/03 que traz a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares da Educação Básica, do Parecer CNE/CP 003/2004 e da Resolução CNE 001/2004 que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira.

A SEE/MG também pretende contribuir para a formação continuada dos educadores para que, numa perspectiva reflexiva e acadêmica, estes promovam atitudes de respeito às culturas dos grupos étnico-raciais e sociais presentes na escola e de combate ao racismo. Espera-se que esses profissionais construam projetos pedagógicos e materiais didáticos que estabeleçam diálogo com as culturas africanas e afro-brasileiras. Espera-se, ainda, que o processo de construção e efetivação destes projetos pedagógicos contribua, também, para a formação do professor da Educação Básica como pesquisador favorecendo, assim, a valorização desse profissional e a ampliação de seus horizontes profissionais.

Por fim, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais pretende instrumentalizar a ação pedagógica de educadores e educadoras da Rede Pública, com o intuito de promover uma educação que considere a diversidade étnico-racial do Brasil e estimule o combate

às práticas racistas naturalizadas em nossa sociedade, sendo essa uma ação de caráter laboratorial que configurar-se-a como incubadora de uma política pública educacional para a diversidade. Um projeto de educação para a igualdade racial é condição básica para a consolidação dos direitos humanos, bem como para o desenvolvimento de uma sociedade democrática.

## REFERÊNCIAS

ADAMI, Humberto. Principais enfrentamentos na aplicação da lei. **Ebulição Virtual nº. 03. Ação Educativa 10 Anos**. Disponível em: [http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul03/tem\\_verde\\_imp.html](http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul03/tem_verde_imp.html). Acesso em: 17 nov. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei nº 9394/96

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas**. Brasília, 2004: Conselho Nacional de Educação.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 10.639/03 in **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996 e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultu-**

**ra Afro-brasileira e Africana.** Brasília: SECAD; SEP-PIR, jun. 2009.

BRASIL. Opinião técnica nº: CNE/CP 003/2004. Colegiado: Conselho Pleno aprovado em: 03/10/2004. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Disponível em [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em: 1 maio.2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 1/2004.** Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>> .  
Acesso em: 1 maio.2008.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2002.

MUNANGA, Kabengele (org). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: EdUSP, 1996.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

## CAPÍTULO IV

### A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Carla Helena Fernandes*

#### INTRODUÇÃO

A chamada inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Básica<sup>1</sup> solicita educação escolar que realmente considere a diversidade dos grupos de escolares e, por isso, se volte e responda às distintas formas de aprender apresentadas pelos estudantes. Entre tantos aspectos a serem considerados nessa (ainda) construção, é preciso compreender que a ideia de uma educação de qualidade para todos precisa ser apropriada como uma construção coletiva, embora sua origem, pelo menos em parte, tenha acontecido externa à escola. Pensar sobre isso requer refletir acerca da história na qual essa construção escolar tem acontecido.

No Brasil, movimentos do início do séc. XX visando à ampliação gradativa do acesso à educação escolar podem ser considerados parte do processo de democratização da educação escolar, embora naquele momento o que se almejava era a ampliação quantitativa de uma escola que precisava deixar de ser privilégio de poucos. Atualmente, a busca dessa democratização se

---

<sup>1</sup> Segundo o Documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2008) são considerados alunos público-alvo da Educação Especial alunos com deficiência (intelectual, física, surdez, cegueira e baixa visão), transtorno global do desenvolvimento e superdotação.

mantém e precisa ser assumida e exercida por meio de ações político-pedagógicas que visem por qualidade, o que requer, entre tantos aspectos, o (re)conhecimento dos sujeitos/alunos nos aspectos social, cultural e pedagógico. Isso implica, portanto, no afastamento de concepções e práticas hegemônicas e no resgate, no interior da escola, das culturas dos diferentes grupos que na escola se encontram e a reconstituem cotidianamente (MOREIRA; CANDAU, 2003). Outro aspecto fundamental é pensar sobre a prática e a formação dos docentes, o que não pode ser feito afastado desse conhecimento e da valorização da cultura e dos saberes dos alunos, para quem deve estar voltado o professor.

Neste país, a partir dos anos 90, se intensificou uma preocupação com a inclusão escolar de alunos com deficiência, indicando a necessidade de mudanças para que todos tenham acesso, permanência e aprendizado nas escolas de ensino regular (UNESCO, 1994). Porém, para Kassar, Rodrigues e Leijoto (2011), naquele período, se por um lado se pretendeu implantar as proposições da Constituição Federal, por outro, teve início uma política de descentralização em que educação e saúde foram consideradas como serviços concebidos sob a responsabilidade de setores públicos, mas também de instituições privadas. Essa política enfraqueceu as reivindicações da escola e de seus profissionais deixando de implantar as condições necessárias à inclusão escolar desses alunos.

Dentro desse quadro, desde a LDB n. 9394, de 1996, houve preocupação com a formação dos professores para atuar com alunos com deficiência, mas, desde lá, se instalaram questões que até hoje perpassam essa formação. Entre essas estão as diferenças significativas entre a formação de “professores com especialização

adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”, conforme o solicitado no inciso III do Art. 59 (BRASIL, 1996). Bueno e Marin (2011) afirmam que no Brasil, a partir das determinações legais da LDB, dois tipos de professores são formados: os generalistas, responsáveis pela classe comum e que deveriam estar capacitados para atender a todos os alunos, entre os quais aqueles com deficiência, e os professores com especialização, responsáveis por um atendimento especializado. Na prática, porém, havia naquele momento a necessidade de se definir e se organizar a formação profissional de ambos os profissionais, o que foi acontecendo ao longo dos anos com significativas implicações para o ensino desenvolvido por esses professores.

Compreendendo a democratização da educação escolar como a garantia de acesso, permanência e aprendizado na escola, este texto apresenta discussão acerca da temática da adequada e necessária formação docente para a inclusão escolar, considerando ser esse um elemento-chave para pensar essa construção e, por consequência, para promover efetivamente a democratização da educação escolar. A discussão apresentada se apoia em estudos sobre essa temática e na legislação para a área e é inspirada na Mesa Redonda intitulada “Formação Docente e Diversidade no Contexto Escolar” que, realizada durante o CEVS – Congresso de Educação do Vale do Sapucaí trouxe pertinentes reflexões acerca dessa temática<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> O CEVS foi realizado pelo Mestrado em Educação da Univás – Universidade do Vale do Sapucaí, em Pouso Alegre – MG, de 19 a 21 de setembro de 2016. Participei da referida Mesa Redonda como mediadora e agradeço às palestrantes, bem como à organização do CEVS pela oportunidade dessa mediação.

## PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: ASPECTOS LEGAIS.

São muitos os aspectos que devem ser considerados na construção da educação inclusiva<sup>3</sup> em escolas de ensino regular, o que envolve pensar desde as políticas educacionais às ações didático-pedagógicas desenvolvidas nas escolas e salas de aula. Documentos internacionais e nacionais são indicativos das exigências e solicitações necessárias e, desses documentos, citamos a “Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, resultante da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca – Espanha, de 7 e 10 de junho de 1994 (UNESCO, 1994). Já no Brasil, o direito à educação de todas as crianças e jovens está firmado na Constituição Federal, de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394, de 1996 (BRASIL, 1996).

Especificamente quanto à formação de professores, a Portaria Ministerial n. 1.793, de 1994, solicitou “a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades educacionais especiais”

---

<sup>3</sup> Por educação inclusiva entendemos a concepção de educação que tem referência em princípios orientados para acolher e ensinar a todos, respeitando interesses, potencialidades e limites. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 3) afirma que, de forma ampla, “escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. Nesse contexto também estão os alunos que têm deficiências, transtorno global do desenvolvimento e superdotação. Em relação a esses alunos dizemos de uma inclusão escolar, fazendo uso de expressão empregada no país para indicar a matrícula e a permanência desses alunos em escolas de ensino regular.



(BRASIL, 1994<sup>4</sup> apud MARTINS, 2011, p. 53). A mesma Portaria, em seu Art. 1º, determinou a inclusão da “disciplina Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades educacionais especiais” nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas (p. 53). Já no Art. 2º se recomendou a inclusão “de conteúdos relativos aos ‘aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração de pessoas com necessidades educacionais especiais” nos cursos do grupo de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores (BRASIL, 1994 apud MARTINS, 2011, p. 53).

Dessa Portaria chama à atenção a indicação (desde o título) de que esses estudos deveriam voltar-se à normalização e à integração dessas pessoas, com clara alusão à concepção de que era o aluno, o “portador”, é que deveria adaptar-se e, portanto, ser “normalizado” e “integrado”. Outro aspecto é a observação de que no Curso de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas – portanto nos cursos de formação de professores – esse estudo deveria ser feito em nível de uma única disciplina, diferentemente dos cursos de Ciências da Saúde, Serviço Social e demais cursos superiores em que se solicitava, de forma mais ampla, a inclusão de um conteúdo, conforme o indicam os artigos citados da referida Portaria.

---

<sup>4</sup> BRASIL. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. **Portaria n. 1.793**, de dezembro de 1994. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: out. 2016.

Ainda acerca dessa Portaria, considera-se que embora a determinação desses estudos, sob a forma de disciplina e/ou conteúdos, tenha se dado de forma lenta e gradativa no ensino superior brasileiro, reforçaram a concepção organicista que estava na base dessa legislação.

Para Garcia (2011), em se tratando das políticas para a Educação Especial, especificamente voltada para os docentes, é preciso considerar que a formação do professor regente e do professor com especialização (que atuaria inicialmente em escolas e instituições especializadas e, somente mais tarde, em escolas de ensino regular no atendimento especializado aos alunos) se deu por meio de cursos e processos diferenciados. Segundo a autora, porém, desde o início dos anos 2000 se esboçava uma outra perspectiva de formação de professores que “pudesse apoiar a Educação Básica no processo de escolarização de sujeitos que até então estavam distanciados da educação formal” (p. 68).

Nas “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” – Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001, p. 70), considera-se aluno com necessidades educacionais especiais aquele que apresenta “I. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitação no processo de desenvolvimento; II. dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; III. superdotação e/ou altas habilidades”. Sobre as atribuições dos professores no atendimento desses alunos, as Diretrizes afirmam no Art. 8º que os sistemas de ensino devem prover as escolas com “I. professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; IV. serviços de apoio pedagógico especializado, realiza-

do nas classes comuns e V. serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos” (BRASIL, 2001, p. 71–72).

Sobre o que se apresenta nas Diretrizes, devemos enfatizar que a solicitação de que o apoio pedagógico específico deveria ser realizado também nas classes comuns, em colaboração entre o professor de educação especial e o da classe comum, objetivou promover a inserção e a organização do atendimento do aluno no interior da proposta pedagógica da escola, integrando as reflexões acerca da organização curricular e do ensino, o que se considera um importante marco na afirmação da inclusão escolar como política e prática escolar.

Também segundo Garcia (2011), a proposta das Diretrizes de 2001 estava apoiada em uma abordagem educacional, anunciando mudanças na especificidade do trabalho e na formação dos professores especializados em Educação Especial. Porém, havia nas atribuições desse professor uma ambiguidade: se por um lado, como no indicado no Art. 8º, havia a solicitação de atuação colaborativa com o professor regente na classe comum, por outro, a atuação em salas de recursos ainda trazia o modelo hegemônico e histórico da Educação Especial.

Em 2008, uma nova/outra política de educação inclusiva é apresentada no documento “Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” – MEC/2008 (BRASIL, 2010a). Nesse Documento também se redefine quem são os alunos atendidos pela Educação Especial – alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento a altas habilidades/superdotação – e quais os encaminhamentos em relação à for-

mação de professores para o AEE – atendimento educacional especializado<sup>5</sup> e dos demais profissionais.

Em relação a esse Documento, Garcia (2011) chama a atenção para as solicitações em relação à formação do professor de Educação Especial. O Documento indica como necessário o “acesso a conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos do campo específico” (BRASIL, 2008 apud GARCIA, 2011, p. 75) e que essa formação lhe daria condição de atuar no “atendimento educacional especializado realizado na classe comum, na sala de recursos, na classe hospitalar, nos centros de atendimento educacional especializado e nos núcleos de acessibilidade nas universidades” (p. 75). Contudo, a autora conclui que a implantação das salas de recursos multifuncionais, mesmo que gradativamente, promoveu que o AEE passasse a ter como lócus privilegiado esse espaço, o que incide diretamente na formação e na atuação dos professores, sobretudo em relação ao (não) estabelecimento de trabalho conjunto. Para a autora (GARCIA, 2011, p 76):

O modelo de AEE complementar ou suplementar corrobora uma opção pela não articulação do trabalho pedagógico desenvolvido com os estudantes com deficiência. Tal opção tem repercussões sobre o modelo de

---

<sup>5</sup> Segundo o Documento “Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” – MEC/2008 (BRASIL, 2010 a) o AEE – atendimento educacional especializado “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (p. 10).

professor a ser formado, qual seja, aquele caracterizado como um especialista, mais do que um professor, e que agora também agrega a função de gestor do sistema educacional inclusivo. A opção pelo atendimento educacional especializado ganha, a partir de 2008, novos contornos. [...] Importante assinalar que o modelo aqui descrito não é necessariamente uma opção de professores de Educação Especial e pesquisadores do campo, mas configura-se em uma estratégia política induzida mediante editais que têm como consequência a liberação de recursos/financiamentos para a estruturação das salas e formação continuada de professores.

A Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, instituiu as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação especial” (BRASIL, 2010b) entendendo este atendimento, o chamado AEE, como “serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem” (p. 69). Especificamente quanto às atribuições do professor de Educação Especial, o seu Art. 13 indica ações de avaliação, planejamento, execução de programas institucionais, orientação às famílias e demais professores e atendimento especializado aos alunos. O mesmo artigo indica ser atribuição desse professor “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum [inciso VIII]” (BRASIL, 2010b, p, 72).

Para Bruno (2010), uma análise dos avanços e contradições dessa legislação indica como avanços a organização dos recursos educacionais visando à acessibilidade e à inclusão efetiva desse aluno, no que se incluem a produção e o uso de recursos adequados à sua escolarização e aprendizagem, e, como contradições, essa pesquisadora diz do caráter instrumental do atendimento educacional especializado que acabou sendo desenvolvido mais restrito às salas de recursos multifuncionais do que a outros espaços escolares.

Em 2011 a Presidência da República assina o Decreto n. 7.611, em 17 de novembro daquele ano, que “dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” (BRASIL, 2011). O Art. 2º desse Decreto afirma que a educação deve garantir serviços de apoio especializado, denominados atendimento educacional especializado, complementares à formação dos estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, e suplementares à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. O Art. 3º desse mesmo Decreto apresenta os objetivos do atendimento educacional especializado afirmando a transversalidade do AEE no currículo escolar e com as outras formas e situações de ensino e aprendizagem e, nesse sentido, reafirma a necessidade de sua articulação com múltiplos e diversos espaços-tempo da escola, o que solicita o estabelecimento de parcerias entre os professores, o que tem encontrado inúmeras dificuldades para sua efetivação.

Dos documentos apresentados focamos nossa atenção na solicitação comum a todos da necessária formação de professores para atuar com alunos com deficiência, bem como na indicação da necessidade de articulação e colaboração entre os diferentes profissionais.

Porém, é preciso refletir criticamente acerca dessas várias legislações, fruto de distintos momentos históricos e de diferentes políticas para a área, questionando sobre o que está na sua base, que articulações políticas apresentam e a que concepções e práticas de formação fazem referência. São esses alguns dos pontos da necessária reflexão.

## REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/ INCLUSÃO ESCOLAR

O projeto de construção de uma educação inclusiva se constituiu, em parte, fruto das conquistas de grupos sociais para quem as mudanças seriam vitais para seu acesso, aprendizado e desenvolvimento na escola, o que se deu com o apoio de profissionais da educação, e, por outra parte, foi convocado e, portanto, atravessado por solicitações econômicas e políticas internacionais que se refletiram nas políticas educacionais brasileiras para a área (DORZIAT, 2011).

Sobre a formação de professores que contribuam na construção de educação inclusiva, a mesma autora assevera que as políticas representadas nas legislações e documentos oficiais das últimas décadas indicam tratar-se da formação de dois professores, um generalista e um professor especializado, como foi apresentado na seção anterior. Nesse sentido, da formação docente, Dorziat (2011) afirma que embora muito se tenha dito no Brasil da formação de um professor crítico e reflexivo, discurso que foi apropriado por algumas das políticas educacionais para a área, a formação docente, em geral, tem se realizado de forma aligeirada e, no bojo dela, acerca da temática da inclusão escolar e da escolarização de alu-

nos com deficiência, se estabeleceu uma formação fragmentada e descontextualizada do que acontece na realidade escolar. Finalmente, para Dorziat (2011, p. 152),

[...] as tensões existentes entre a prática pedagógica e as determinações legais que consubstanciam a política de inclusão têm precarizado as práticas inclusivas, limitando em muito o desenvolvimento escolar das pessoas ditas com deficiência e gerando resistência no interior da escola, mascaradas pela criação de uma cultura de tolerância às diferenças.

Garcia (2011), tendo como referência estudo anterior desenvolvido pela autora com a colaboração de outros pesquisadores (GARCIA; MICHELS, 2006 apud GARCIA, 2011, p. 66–65), apresenta, a partir desses resultados, reflexões sobre alguns pontos acerca da formação dos professores: 1. O primeiro se refere ao fato de que o modo como as atribuições docentes desses dois profissionais – o professor regente e o professor especializado em Educação Especial – se apresentam nas políticas afirmam que os alunos com deficiência são mais da responsabilidade dos chamados professores especializados, cuja formação diferenciada e conhecimentos focados nas características das deficiências propiciam com que atuem distanciados das propostas pedagógicas escolares. 2. O segundo ponto de reflexão trata do modelo de formação continuada, ou formação em serviço, como uma proposição das políticas públicas, e que “reforça pensamentos hegemônicos na escola acerca dos determinantes da deficiência em bases organicistas e funcionalistas, assentando ideias já consagradas da apreensão da diversidade humana” (GARCIA, 2011, p. 67). Este



modelo estabelece distância ainda maior entre a atuação desses profissionais, a saber, o professor regente da classe comum e o professor especializado em Educação Especial. 3. Como consequência, o terceiro ponto se refere à ausência de articulação entre a formação desses profissionais, o que se estende às suas atuações no interior da escola. 4. Como quarto ponto a autora apresenta questionamentos que colocam em xeque muitas das nossas certezas e práticas sobre a formação dos professores.

[...] a formação tem contribuído para romper com a herança da Educação Especial como uma atividade paralela? Estamos formando professores especializados para atuar de maneira orgânica na Educação Básica ou para serem ultraespecializados e operarem em paralelo? (GARCIA, 2011, p. 67)

Finalmente, o quinto e último ponto [5] se refere a uma reflexão sobre a especificidade dada ao professor de Educação Especial pelas políticas brasileiras refletindo sobre em que medida essa especificidade baseada em uma ‘especialidade’ não tem impedido com que, na escola, se pense e se atue de forma colaborativa e em ações pedagógicas mais amplas, contextualizadas, relacionadas com o currículo escolar e com o ensino para todos os alunos.

Os pontos evidenciados pela autora e seus questionamentos nos levam a pensar que o (des)preparo afirmado pelos professores regentes de classes comum pode, entre outros aspectos, relacionar-se à própria formação e, de forma mais ampla, ao lugar dado a esse profissional na organização escolar quando se trata da inclusão escolar de alunos com deficiência. Sobre tal re-

flexão chamamos a atenção para elementos já discutidos neste texto como a dominância do modelo organizista, a valorização de saberes especializados não pedagógicos, advindos da atuação de outros profissionais, e a ideia de um “atendimento” especializado às necessidades educacionais especiais dos alunos, e não de um ensino que deverá ser especial porque voltado à aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, alguns questionamentos – se ao professor especializado cabe atender a esses alunos estando de posse de um saber diferenciado e específico, qual a contribuição dos saberes dos professores regentes? Como ensinar para alunos que se apresentam de forma tão distinta sem aqueles saberes especializados? – talvez sejam feitos pelos próprios professores e estejam relacionadas ao recorrente discurso do despreparo para ensinar para esses alunos.

Estudos e pesquisas (ROSA; MENEZES, 2014; GUERREIRO; MELO; FERREIRA, 2014; SADIM et al., 2014; KUHN; MOREIRA, 2014; SOUZA, 2014; CARVALHO et al., 2014; EFGEN; VIEIRA, 2014) têm se voltado a essa temática e, trazer alguns desses estudos para este texto objetivou atualizar e contextualizar a discussão aqui apresentada. Esses estudos, em síntese, disseram da necessidade de que a formação dos professores seja de fato revista visando práticas escolares e pedagógicas inclusivas.

Nesse sentido, Souza (2014) analisou estudos cujo objeto era o currículo dos cursos de formação inicial referente ao atendimento de alunos com deficiência nos sistemas regulares de ensino. Segundo a autora, o recente Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014 apud SOUZA, 2014, p. 15) indica que a formação dos professores para a educação inclusiva deve promover a integração de suas práticas futuras. Segunda a autora,

porém, não existem critérios definidos sobre pontos essenciais da formação, como definição quanto ao lócus de formação e/ou de um currículo que sirva de base para a elaboração dos cursos e estruturação adequada. Na maioria das vezes, a formação acontece sem compromisso com a Educação Básica e com o seu fundamento, uma educação de qualidade para todos. Souza (2014) afirma, ainda, que os conteúdos, objetivos e referências bibliográficas dos cursos analisados mostram que a formação de professores continua expressando o modelo positivista de conhecimento: a deficiência como fenômeno exclusivamente individual, concepção que se reflete na racionalidade e objetividade das práticas de educação especial.

Effgen e Vieira (2014) em seu estudo indicam a necessidade de ruptura do modelo de escola como uma instituição pensada para poucos. Afirmam, também sobre a dependência de diagnósticos clínicos para a elaboração de trabalhos diversificados e pedagógicos, o que precisa ser repensado. Além disso, reforçam a necessidade de ressignificação dos processos de formação inicial dos professores e a necessidade de investimentos na formação continuada.

As ideias de Nóvoa (1992), citadas pelos autores, nos mostram que realmente há necessidade de reconhecer os saberes do professor, inclusive por eles próprios, pois os problemas da prática docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que levam a decisões complexas e em contexto de incertezas, singularidades e conflitos de valores. Effgen e Vieira (2014), tomando ainda das ideias de Nóvoa (1992), afirmam também que os professores não terão êxito trabalhando sozinhos, pois necessitam atuar em colaboração, uma vez que esses profissionais precisam

voltar-se a reinvenção e à criação de práticas e, ainda, utilizar do universo cultural de seus alunos como ponto de partida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das políticas para a área, conclui-se que na base de um projeto nacional de educação inclusiva, sobretudo no que foi veiculado a partir dos anos 90, há duas diferentes perspectivas quanto à sua origem e seus princípios, a saber: uma perspectiva político-econômica e outra pedagógica. Outro ponto a se considerar é que esse projeto, embora tenha contado com o apoio de muitos grupos de profissionais, se constituiu fora da escola, não tendo sido algo que partiu de uma proposta coletiva escolar. Outro ponto é que a própria história da escolarização das pessoas com deficiência, que se deu, por longo tempo, alijada das escolas de ensino regular, contribuiu no estranhamento que a perspectiva de uma escola inclusiva promoveu, e ainda promove, também internamente à escola.

Entendemos que uma discussão acerca da formação de professores precisa pautar-se nesses pontos para que se possa pensar criticamente no que tem sido feito e para projetar outras possibilidades. Uma grande questão é sobre as diferenças entre a formação e a atuação do professor regente e do chamado professor especializado ou professor de Educação Especial.

Embora presente na legislação nacional geral e específica para a área, desde a LDB de 1996, a formação de professores tem se apresentado sob a égide de um modelo e de uma concepção que promovem contradições postas à prática desses profissionais. Esse modelo se caracteriza como organicista quanto ao atendimento

dos alunos com deficiência e a concepção trata de forma distinta o processo por meio do qual se forma um profissional especialista e um generalista. Evidencia-se o distanciamento tanto da formação como da atuação desses profissionais e, além disso, a ideia de saberes generalistas para o primeiro docente e especializados para o segundo, somados aos problemas da formação de professores no Brasil, aligeirada e tecnicista, promove estranhamentos ao invés das necessárias parcerias e do trabalho conjunto.

Ampliando o foco do nosso olhar, abrindo o zoom da formação para a sala de aula e dessa para a escola, e, abrindo mais ainda, pensando na própria construção nacional de educação inclusiva, refletimos que a democratização da educação escolar requer pensar criticamente acerca desses aspectos da formação, uma vez que estão implicados na prática dos professores.

Reiteramos que quando se pensa a inclusão escolar e a educação inclusiva, a formação e a atuação dos professores não são, e não podem ser responsabilizadas sozinhas pelo sucesso de tais processos, porém ocupam nele lugar de destaque. As concepções que estão na base das práticas desenvolvidas pelos docentes são fundamentais para o ensino que realizam e a formação se coloca assim como uma referência. Compreende-se que reflexões e ações acerca da formação de professores são imprescindíveis para uma educação inclusiva e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BUENO, J. G. S.; MARIN, A. J. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: CAIADO, K.

R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (orgs.) **Professores e Educação especial: formação em foco**. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 111–130.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: SENADO FEDERAL/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: SENADO FEDERAL, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).

Acesso em: abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001 a, p. 68–72. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: agost. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso: out. 2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva – MEC/2008. In: BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2010 a, p. 9–26. Disponível em: <http://pfdc.mec.gov.br/atuacao-e-conteudos-de->

apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf. Acesso: set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. In: BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2010b, p. 69–72. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atualizacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf>. Acesso: set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, 18 de novembro de 2011, seção 1:12. Disponível em:

<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7611-17-novembro-2011-611788-norma-pe.html>. Acesso: out. 2016.

BRUNO, M. M. G. A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. In: Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 33, Caxambú, 2010. **Anais.** Caxambú, ANPED, 2010. p. 1–13.

CARVALHO, A. F. S. et al. Formação continuada de professores na perspectiva inclusiva: desafiando a trama da construção curricular coletiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2014, São Carlos. **Anais** São Carlos: UFSCAR, 2014. Disponível em: [https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/formacao\\_continuada\\_de\\_professores\\_na\\_perspec](https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/formacao_continuada_de_professores_na_perspec)

tiva\_inclusiva\_desafiando\_a\_trama\_da\_construcao Acesso: out. 2016.

DORZIAT, A. A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R. (orgs.) **Professores e Educação especial: formação em foco**. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 147–159.

EFFGEN, A. P. S.; VIEIRA, A. B. Formação de professores e práticas pedagógicas: escola como locus de formação e aprendizado de todos, In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2014, São Carlos. **Anais**. São Carlos: UFSCAR, 2014. Disponível em: [https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/formacao\\_de\\_professores\\_e\\_praticas\\_pedagogicas\\_escola\\_como\\_locus\\_de\\_formacao\\_e\\_aprendizado\\_de\\_todos](https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/formacao_de_professores_e_praticas_pedagogicas_escola_como_locus_de_formacao_e_aprendizado_de_todos). Acesso: nov. 2016.

GARCIA, R. M. C. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R. (orgs.) **Professores e Educação especial: formação em foco**. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 65–78.

GUERREIRO, E. M. B.; MELO, L.; FERREIRA, A. C. L. Importância da disciplina educação inclusiva para a formação de professores no IFAM/CMC. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2014, São Carlos. **Anais**. São Carlos: UFSCAR, 2014. Disponível em: [https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/importanci\\_da\\_disciplina\\_educacao\\_inclusiva\\_para\\_a\\_formacao\\_de\\_professores\\_no\\_ifamcmc](https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/importanci_da_disciplina_educacao_inclusiva_para_a_formacao_de_professores_no_ifamcmc). Acesso: fev. 2016.

KASSAR, M. C. M.; RODRIGUES, A. P. N.; LEIJOTO, C.P. Possibilidades e alcance dos processos de formação continuada: um estudo de caso. In: CAIADO, K. R. M.;



JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R. (orgs.) **Professores e Educação especial: formação em foco**. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 143–158.

KUHN, C.; MOREIRA, L. Formação inicial de professores para educação inclusiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2014, São Carlos. **Anais**. São Carlos: UFSCAR, 2014. Disponível em: [https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/formacao\\_inicial\\_de\\_professores\\_para\\_educacao\\_inclusiva](https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/formacao_inicial_de_professores_para_educacao_inclusiva). Acesso: fev. 2016.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V.M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156–168, mai./jun./julho/agost, 2003.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Especiais**. In: Conferência Mundial sobre Educação para as Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. 1994. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf). Acesso: agost. 2016.

ROSA, D. F.; MENEZES, E. P. **A relação teoria e prática na formação do educador especial**: breves problematizações. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2014, São Carlos. **Anais**. São Carlos: UFSCAR, 2014. Disponível em: [https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/a\\_relacao\\_teorica\\_e\\_pratica\\_na\\_formacao\\_do\\_educador\\_especial\\_breves\\_problematizacoes](https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/a_relacao_teorica_e_pratica_na_formacao_do_educador_especial_breves_problematizacoes). Acesso: fev. 2016

SADIM, G. P. T. et al. Formação inicial e continuada: um diálogo entre acadêmicos e professores no contexto da educação inclusiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO

DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2014, São Carlos. **Anais.** São Carlos: UFSCAR, 2014. Disponível em: [https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/formacao\\_inicial\\_e\\_continuada\\_um\\_dialogo\\_entre\\_academicos\\_e\\_professores\\_no\\_contexto\\_da\\_educacao](https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/formacao_inicial_e_continuada_um_dialogo_entre_academicos_e_professores_no_contexto_da_educacao). Acesso: fev. 2016.

SOUZA, S. B. Formação de professores: política de educação especial e currículo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2014, São Carlos. **Anais.** São Carlos: UFSCAR, 2014. Disponível em: [https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/formacao\\_de\\_professores\\_politica\\_de\\_educacao\\_especial\\_e\\_curriculo](https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/formacao_de_professores_politica_de_educacao_especial_e_curriculo). Acesso: fev. 2016.

## CAPÍTULO V

### A CONJUNTURA EDUCACIONAL ATUAL: PARA ONDE CAMINHA A EDUCAÇÃO <sup>(1)</sup>.

*José Luís Sanfelice* <sup>(2)</sup>.

#### INTRODUÇÃO

Pela urgência do momento histórico que estamos vivendo no Brasil, face aos atropelados fatos políticos, sociais e econômicos dos últimos meses, dou início a presente comunicação encarando um pouco o nosso percurso no tempo para, na sequência, tentar abordar, mesmo que sucintamente, os desafios contemporâneos, aliás, como está proposto no título da mesa-redonda.

Entre todos os desafios gerais, que são muitos, o mais estarecedor é o enfrentamento que temos que fazer de imediato para minimamente preservar o nosso regime político democrático, ele que historicamente sempre foi tênue e, hoje, é colocado sob ataques pelos poderes executivo, legislativo e judiciário, irmanados em prol de um ideário extremamente conservador, reacionário, das elites econômicas, patriarcal, xenofóbico, sexista e mesmo fundamentalista.

No presente quadro histórico, os ingredientes de nossa formação sócio-econômica passada comparecem de forma exuberante na confecção das tramas de um cotidiano que é avassalador para a vida democrática dos cidadãos. Mas, lembremos: nosso “processo civilizatório”, a partir das conquistas européias, deu início, de imediato, ao extermínio das populações e das culturas indígenas aqui preestabelecidas. Um processo que não

se esgotou e continua até hoje. Basta ficarmos atentos e veremos os conflitos de terras que fazendeiros e o agropêlo movem contra as reservas das terras indígenas ou os moradores trabalhadores do campo. Não são ameaças por palavras, mas ações efetivas de invasões, expulsões e assassinatos. A sociedade midiática “lamentada” enternecida e transforma os fatos em notícias nas quais invariavelmente os indígenas ou os camponeses são criminalizados. O Movimento dos Sem-Terra – MST –, como no passado as Ligas Camponesas são sempre um “assunto de polícia”. Prevaecem os interesses da expansão capitalista favorável a poucos e em detrimento da grande maioria. O que resta das lutas indígenas é a tentativa de continuar garantindo a sobrevivência e ao MST a luta por uma reforma agrária que jamais se fez. <sup>(3)</sup>.

O mesmo “processo civilizatório” nos trouxe a prática da escravidão dos negros por três séculos. Os interesses econômicos das elites da época eram os de sempre, dentro da lógica do modo de produção capitalista. A escravidão adquiriu uma “normalidade moral” e impregnou “naturalmente” as mentes e as ações daqueles que dela se beneficiavam. Mas, como nas resistências indígenas, muitos ZUMBIS <sup>(4)</sup> se consagraram na luta pela liberdade dos negros. Parece-me mais relevante, para uma história de lutas, em dias atuais, o dia de reflexão da Consciência Negra <sup>(5)</sup>, assinalada em muitas localidades do Brasil, do que o 13 de maio da Princesa Isabel. O dia 13 de maio é a comemoração “inglória” de uma medida oficial que nem mesmo o caráter humanitário continha, uma vez que ela resultava das novas condições objetivas do mundo econômico local e mundial, à época.

O dia da Consciência Negra é a continuidade de uma resistência e luta contra uma libertação dos escravos proclamada na legislação, mas socialmente jamais efetivada. O racismo continua firme e forte nas nossas culturas e práticas sociais. A distribuição desigual das riquezas entre os grupos étnicos é uma constante em desfavorecimento dos negros. Entretanto, já existem propostas circulando para que se retire o Dia da Consciência Negra dos nossos calendários.

Qualquer projeto de construção de uma sociedade mais democrática no Brasil, passa necessariamente pelas questões umbilicais dos indígenas e dos negros. Estamos longe de conseguirmos avanços estruturais. Ficamos nas medidas paliativas.

Politicamente nossas “lembranças–memórias” nos remetem a muitos golpes orquestrados por elites de plantão. Sem fazer o reducionismo a apenas aos aspectos aos quais vou me referir, penso que eles têm a seu favor obviedades de que não são inverídicos. Nossa famosa “Abertura dos Portos às Nações Amigas” (leia-se Inglaterra, “nação amiga” de Portugal), foi apenas um ato necessário para a sobrevivência basicamente da Família Real e das “Cortes”, as pressas transferidas para cá em fuga, frente às ameaças das invasões napoleônicas. Nenhum índio foi “salvo”, ou melhor, preservado por tal medida e nenhum negro libertado. E, quando da Independência política em relação a Portugal em 1822? Nada mais do que um golpe das elites locais recém-surgidas, um tanto conflituosas face aos interesses portugueses e da Coroa e, diretamente subsidiadas pela diplomacia e os interesses da Inglaterra. Uma independência negociada. Até a mesma Casa Real permaneceu no trono. O imperialismo inglês passou a dominar os locais associados e nenhum índio ou negro se libertou. Eles

não tiveram a sua independência. Chega a ser ridículo o imaginário grito de D. Pedro: “independência ou morte”! Tanto quanto é ridículo o imaginário recado: avise à todas as Províncias de que estamos independentes de Portugal. Sim, sim, porém, sob o domínio da Inglaterra.

Com o desenvolvimento agrário exportador dependente ocorrido ao longo do século XIX, as elites cafeeiras mais sedimentadas, apoiadas pelos militares e com a atuação participativa de uma classe média travestida de pensamento liberal e em formação, despacharam o longo e carcomido Segundo Império. Proclamaram a República em 1889. Foi-se a monarquia e ficou o arremedo do Ideário Republicano. Uma República sistematicamente das elites ao longo do século XX. Com o analfabetismo crasso da população e os impedimentos constitucionais, se assistiu a uma sempre pouca representatividade do voto popular de fato livre. Com o voto feminino tardio, menos representatividade ainda. Some-se a tudo isso o coronelismo na política, os currais eleitorais e os votos de cabresto. Uma denominada Primeira República nada democrática e totalmente dos senhores do Café com Leite.

Claro está que a tudo que se deu como hegemônico, sempre houve resistências de indígenas, negros, imigrantes, anarquistas, trabalhadores que começaram a formar as classes operárias, camponeses, profissionais subalternos das Forças Armadas, socialistas e comunistas. O outro lado da História do Brasil é sempre considerado oficialmente uma História de insurrectos, de revoltosos, de bandidos, cangaceiros e, por consequência, invariavelmente “gente do mau”, passível de repressão, punição e/ou morte. Verdadeiros heróis ou heroínas populares passam a ser os bruxos e bruxas que merecem o esquecimento.

A Primeira República encerrou-se com o golpe de 1930. Mais uma vez um golpe gerenciado por uma parte das elites descontentes com outra parte delas. Elites do nordeste e do sul do país reagiram em defesa dos seus interesses econômicos desconsiderados pelas oligarquias do Café com Leite. Contaram com a solidariedade de uma burguesia industrial emergente e receberam a gloriosa identificação de sujeitos da Revolução de 1930. A reação da elite paulista, alijada em 1930 do poder central, com a tentativa do Movimento Constitucionalista de 1932, em nada resultou. Mas, certa historiografia refere-se ao Movimento revolucionário de 1932. Caso São Paulo tivesse vencido, teria sido apenas e tão somente mais um golpe. O Estado Novo, um golpe dentro do golpe instaurou uma terrível ditadura. Foi o processo pelo qual Getúlio Vargas viabilizou o acerto de interesses entre as várias frações das elites, eliminou os contrários e disciplinou o povo para venerá-lo como “O pai dos pobres”. Sim, havia chegado a hora, até tardia, de se disciplinar parte das relações entre o capital e o trabalho, um direito legítimo da classe trabalhadora, agora apresentado e concedido como dádiva. Enfim, era necessário aquietar o Movimento Operário para um mais desenvolvimento do capital.

A história continuou a sua caminhada e a ditadura de Vargas se tornou inconveniente face ao contexto gerado pelo fim da Segunda Guerra Mundial, pela intervenção norte-americana na geopolítica mundial e por conta, internamente, de certa modernização conservadora de uma burguesia industrial emergente. E veio a reabertura política, embora nunca tivéssemos tido uma abertura real (democracia efetiva). Os cidadãos de direitos restritos foram levados a acreditarem num projeto Nacional Desenvolvimentista que propagandisticamente

se afirmava como adequado aos interesses coletivos. Lá conviveram sindicatos pelegos e sindicatos representativos. Lá as greves dos trabalhadores das cidades e do campo foram se avolumando. Lá foram crescendo as Ligas Camponesas e o Movimento Estudantil com matizes de um pensamento reformista e, em alguns casos, com tendências políticas à esquerda, do ponto de vista ideológico. A inauguração da capital Brasília se tornou emblemática para possíveis novos tempos e as bandeiras reformistas foram ganhando os movimentos sociais e as ruas. E qual foi o desfecho daquela ascensão política e popular das classes trabalhadoras?

Veio o Golpe de 1964. Golpe sim, golpe civil-militar e não Revolução de 1964 como querem fazer crer aos incautos. Os fatos são cada dia mais conhecidos. O presidente eleito, Jânio Quadros, renunciou ao cargo poucos meses após a sua posse. O vice-presidente, João Goulart, também eleito por votação nominal direta, uma vez que não se fazia eleição por chapa, teve sérios problemas para assumir o cargo na forma constitucional. Elites e militares preanunciaram o golpe futuro e condicionaram a posse de Goulart a uma mudança, já golpista, que transformou o regime presidencialista vigente em regime parlamentarista. Goulart assumiu, portanto, com os poderes bem mais limitados. Entretanto, o apoio popular a Goulart o levou a retornar a uma presidência em um regime presidencialista, após plebiscito em que o resultado foi amplamente favorável pelo retorno às normas constitucionais quebradas.

O governo de Goulart passou a receber forte oposição das elites, pois a sua aproximação ao ideário das Reformas de Base, lhes parecia por demasiado um risco aos seus interesses econômicos de preservação da propriedade (latifúndios) e do capital (bancos e outros



lucros). Para o golpe foram se aliando governadores de Estados, militares de altos escalões, industriais e empresários organizados em várias instituições por eles fundadas e mantidas (por exemplo, o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais <sup>(6)</sup>), intelectuais, religiosos e parte significativa da reacionária Igreja Católica. Os EUA que havia alimentado a Guerra Fria, junto a então União Soviética, desde o término da II Guerra Mundial, já decidira eleger a América do Sul como o seu quintal de interesses econômicos, políticos, ideológicos e de zona de segurança. Daí a sucessão de golpes militares na região. O Grande Irmão ajudou a planejar o golpe, deu assistência a uma imensa campanha golpista, infiltrou seus agentes nos movimentos sociais da época e deu garantias materiais, se entenda militar – operação Brother Sum <sup>(7)</sup> –, para que tudo fosse bem sucedido. Na verdade os interesses norte-americanos vinham se aprofundando com a realização de inúmeros acordos já há algumas décadas e de forma crescente. A restrita democracia do projeto nacional desenvolvimentista e populista parecia ser inoportuna aos interesses do grande capital internacional que se associou ao capital local, subalterno, porém ávido de ter as suas vantagens.

Com a efetivação do golpe em 31 de março de 1964 foi destituído um presidente eleito. Iniciava-se um logo período de não democracia, mesmo que fosse restrita, pois se instaurou a ditadura civil-militar do Movimento de 1964. Não terminamos ainda de contabilizar o quanto aquela ditadura mexeu com as entranhas da sociedade brasileira e há muitas feridas por serem curadas. Não vou fazer um balanço aqui do que significou a repressão, a cassação de direitos políticos, a censura, as prisões, as torturas, o sequestro de crianças que jamais retornaram aos seus pais, o estupro de mulheres grávi-

das ou não, os desaparecimentos de pessoas, as mortes, as invasões de lares, igrejas e escolas, os Atos Institucionais (Ais), as ações de terrorismo contra a população e todo um conjunto de muitas arbitrariedades que as ditaduras trazem consigo. Pretendia-se, com tanta fúria, combater um inimigo interno à sociedade, ou seja, o cidadão e um povo na luta pelos seus direitos fundamentais. Um presidente general, recuso-me a citar seu nome, chegou a dizer preferir o cheiro de cavalos ao do povo. O fato é que a ditadura não teve absolutamente nada de brando, como uma imprensa que apoiou a ditadura e foi por ela beneficiada, desejou “informar” aos nossos jovens de agora. Então, a minha geração, pelo menos aqueles que não perderam a memória, precisa repetir pedagogicamente que houve uma ditadura civil-militar atroz e que ela ainda tem os seus defensores por aí. Não faz nenhum sentido ético e humanitário solicitar o retorno da ditadura, como alguns esbravejam em passeatas<sup>(8)</sup>. Portanto, **Não AO ESQUECIMENTO**. Em textos anteriores tenho feito um pouco o exercício de ir dimensionando melhor aqueles tempos de trevas<sup>(9)</sup>.

Claro está que a tudo isso houve resistências políticas, ideológicas, de massas populares nas ruas, de segmentos progressistas da Igreja Católica, de Movimentos Sociais organizados nas cidades e no campo, de mães de presos ou desaparecidos, contra a Carestia-MCC<sup>(10)</sup>, de estudantes liderados pela UNE, de intelectuais, de artistas, de partidos colocados na clandestinidade, do movimento operário e sindical ou daqueles de armas em punho como os “subversivos” urbanos<sup>(11)</sup> e os “Guerrilheiros”<sup>(12)</sup> do Araguaia. O fato é que não se registra a história de um povo pacífico, cabisbaixo, ordeiro e conformado. A ideologia de que somos um povo pacífico deixa de registrar as histórias das nossas lutas.

Quando se esgotou o ciclo viável da ditadura de fato, retomamos percursos políticos para novamente tentar construir uma democracia burguesa restrita. A Constituição de 1988 foi considerada a Constituição Cidadã<sup>(13)</sup>. Não se fez uma revolução para colocar fim à ditadura. Tudo foi sendo negociado passo a passo e por mais que fosse um avanço sair da ditadura, prevaleceu hegemônica a ordem social burguesa e de uma burguesia que continuou insistindo em ser sistematicamente reacionária. Mudaram-se as leis, mas nos grupos dominantes se permaneceu com a mesma mentalidade histórica que não chega nem às raias do pensamento iluminista e liberal. Não se aceita, por exemplo, um pacto social civilizado entre o capital e o trabalho. Basta lembrar que por aqui, razões internas e externas não viabilizaram a vigência do Estado de Bem Estar<sup>(14)</sup>.

Nas tentativas de uma transição para a democracia passamos a viver o que os dicionários chamam de **era**. O “Ponto de partida de uma cronologia particular. – Período histórico que corresponde a essa cronologia. – Período caracterizado por certos fatos de civilização; idade, época. – Período marcado por um estado particular. – Tempo, época, período, em geral.” (LAROUSSE, 1999, p. 371). É com tais conotações que uso a palavra **era** para afirmar que em verdade vivemos eras, ou seja, a era Fernando Collor de Melo, a era Fernando Henrique Cardoso, a era José Inácio da Silva Lula e a era Dilma Rouseff. É como se cada governo de cada um desses governantes tenha tido características próprias dentro das continuidades e descontinuidades em todo o período, ou seja, de 1990 a 2016.

Não tenho espaço para me alongar nas próximas considerações, mas faço alguns registros. Fernando Collor de Melo, o primeiro presidente eleito pelos cidadãos

brasileiros após o término da ditadura civil–militar, assumiu em 1990 e sofreu o impeachment em 1992, após denúncias de envolvimentos em vários processos de corrupção. A população foi às ruas vestida de preto em sinal de descontentamento para com Collor. À época eclodiu o movimento histórico dos **Caras–Pintadas** <sup>(15)</sup>. O substituto de Collor foi o vice–presidente Itamar Franco. Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência em 1995 e concluiu o seu segundo mandato em 2002. Neves (2000), em “Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90 – Período Itamar Franco” traça uma arguta análise sobre aquela conjuntura. Por sua vez, Andrade (2000), analisa “A formação do ‘cidadão–trabalhador’: educação e cidadania no contexto do ‘Novo Industrialismo’” sob a ótica das visões empresarias para a educação dos brasileiros <sup>(16)</sup>. Em tempos de liberalismo, neoliberalismo, reformas do Estado e privatização do público em nome da lógica de mercado, a tendência foi ampliar os benefícios aos interesses privados. Inclusive e muito na educação.

Após uma expressiva ascendência de um sindicalismo autônomo aglutinado em torno da Central Única dos Trabalhadores (CUT) <sup>(17)</sup> se elegeu presidente o sindicalista e um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT), Luiz Inácio Lula da Silva, que assumiu o cargo em 2003. Era a sua quarta tentativa de chegar à presidência e, na sequência, se reelegeu para um segundo mandato <sup>(18)</sup>.

Na era da presidente Dilma, a primeira mulher eleita para o cargo na história do Brasil, a conjuntura mundial e local sofreram várias alterações em relação aquelas apresentadas durante o governo Lula. Entretanto, dada a situação recente e complexa do período e

o avolumar-se de fatos que nos levaram ao ponto em que nos encontramos os estudos analíticos ainda são relativamente precários na compreensão de certa totalidade. <sup>(19)</sup> No segundo mandato da presidente Dilma, além dos seus equívocos políticos, se organizou uma verdadeira frente anti Dilma contando com a traição do seu vice-presidente, Michel Temer, golpes parlamentares diários e apoios inusitados de uma parte do poder judiciário. Novamente parece ter havido algumas interferências do EUA que vem desestabilizando governos latino-americanos mais populares. É preciso aprofundar a investigação. A mídia, formando o Partido da Imprensa Golpista – PIG, encarregou-se de plantar um verdadeiro ódio na população, em especial e de novo, as chamadas “classes médias” urbanas, como elemento fundamental de manipulação. As chamadas **Jornadas de Junho de 2013** <sup>(20)</sup>, manifestações contrárias e antagônicas de forças sociais e políticas, foram bem uma prévia do que viria pela frente.

Bem, o caminhar resumidíssimo por alguns aspectos da história do Brasil é suficiente para que nos municiemos de básicas informações que agora destaco: a) nunca houve na história do Brasil a construção de uma sociedade política que perseguisse firmemente e de maneira contínua a construção de uma democracia burguesa. Não foi assim na colonização, não foi assim no Império e não foi assim na República. Então, mesmo essa democracia limitada, porque burguesa, não é o forte da prática da vida social brasileira. Prevalece a vigência de uma sociedade conservadora e reacionária estruturalmente. Não é nem mesmo a questão de uma legislação democrática, pois embora ela possa existir, a sociedade não a executa. b) as desigualdades sociais, raciais e de gênero são impeditivas para a construção demo-

crática. c) os antagonismos que afloraram na luta de classes foram sempre resolvidos por golpes políticos, ditaduras e repressão. Assim, o retorno a essas práticas que se tornaram “triviais” não deve nos pegar de surpresa, embora houvesse esperanças de que elas não mais aconteceriam. De Collor a Dilma houve avanços e especialmente no transcorrer do governo de Lula, com várias políticas sociais e inclusivas que despertaram a atenção do mundo. Não é irrelevante que no período se tenha tido um presidente de origem operária e, também pela primeira vez, uma mulher. Não é um fato menor que ambos tenham sido reeleitos democraticamente. Agora, não se trata aqui de fazer qualquer defesa dos atos e ações dos dois últimos governantes, caso mereçam reprimendas legais, mas, de tentar defender uma prática democrática que não pode ser rompida pelo inconformismo dos partidos e classes reacionárias que não assimilaram os resultados eleitorais.

Pelos últimos acontecimentos, entretanto, Lamento dizer que, no momento, estamos retornando às trevas dos desmandos que só ocorrem em situações de regimes ditatoriais. Quem viveu a ditadura imposta à sociedade brasileira pelo movimento civil-militar e imperialista de 1964 e, contra ela lutou, como muitos de nós, sabe perfeitamente do que estou falando. Viver sob o arbítrio é sempre muito desumano, pois se desprezita os direitos fundamentais adquiridos pelas lutas sociais travadas entre as classes sociais antagônicas e decorrentes da inconcertável sociedade de modo de produção capitalista. Não tem sido fácil desconstruir o autoritarismo das estruturas herdadas dos anos da última ditadura e, ainda considerando que, parte dela, se encontra encarnada nas estruturas da sociedade atual. Como exemplo verifique-se o militarismo das polícias e o Estado repres-

sor sempre presente no constrangimento dos movimentos sociais, inclusive, nos últimos tempos, contra os movimentos e as manifestações de estudantes e professores.

Assim que saiu a decisão do Senado Federal acolhendo o processo de impedimento da gestão da Presidente Eleita, D. Rousseff, em 12 de maio de 2016, o Coordenador do Fórum Nacional de Educação, Heleno Araújo, com a anuência do seu Pleno, divulgou reafirmando, em forma de Carta Aberta, a nota pública n. 39, já redigida em primeiro de abril do mesmo ano. É conveniente lembrarmos alguns dos aspectos lá contidos, pois passou a ser eminente o risco de retrocessos nos direitos sociais, com destaques para a educação:

Alicerçado em sua legitimidade institucional, o FNE dirige-se às instituições republicanas e à sociedade brasileira para reiterar sua defesa ao direito à educação pública, gratuita, laica, democrática, de qualidade social e livre de quaisquer formas de discriminação. Em termos concretos, para o FNE, não há direitos sociais sem democracia, tampouco democracia sem a ampliação de direitos sociais, especialmente educacionais. Dessa forma, a consagração dos direitos sociais demanda o respeito incondicional ao Estado democrático de Direito e às regras do jogo democrático... O Fórum Nacional de Educação exige responsabilidade e compromisso dos(as) Parlamentares com a democracia. O FNE... defende a educação como um direito constitui-

onal. Conforme estabelecido nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal do Brasil, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade para garantir igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de apreender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional. ([www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)).

Pautando-se no Documento Final da CONAE/2014, o FNE reafirma vários princípios de garantia do direito à educação, dentre eles a diversidade como eixo central da educação e objeto da política educacional orientada para a justiça social, a inclusão e os direitos humanos.

Afirma o documento do Fórum:

Diz respeito à efetivação da educação pública democrática, popular, laica e com qualidade social, banindo o proselitismo, o racismo, o machismo, o sexismo, a homofobia, a lesbofobia e a transfobia nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades”, como já



constou no Eixo 2 da última CONAE. ([www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)).

Reafirma-se, como está apontado no Eixo 3 da CONAE/2014 a necessidade da materialização de uma política nacional de educação. Do Eixo 4 destaca-se a concepção de uma educação de qualidade tomada como uma concepção de mundo, de ser humano, de sociedade, com conhecimentos, habilidades e atitudes. Do Eixo 5 retomou-se a ideia da construção de espaços democráticos de controle social e de tomada de decisão para a garantia de novos mecanismos de organização e gestão. Uma política nacional de educação que atinja objetivos formativos, libertadores e emancipatórios. E, do Eixo 6 ficam registradas as exigências para políticas de valorização dos profissionais da Educação que contemplem a formação, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional. É fulcral a questão da manutenção do piso salarial nacional para os docentes, sistematicamente desrespeitado e correndo sérios riscos quanto a sua permanência na legislação.

Enfim, mais um alerta sobre a questão do financiamento uma vez que a sua manutenção, tal e qual nos níveis atuais, de per si vem sinalizando a sua insuficiência. Sua diminuição ou congelamento será um passo a mais para as trevas. O que se exige é que se implantem as políticas aprovadas no Plano Nacional de Educação. ([www.anped.org.br](http://www.anped.org.br))

A veemência com a qual a Carta Aberta traduziu o posicionamento do Fórum, explicitava o risco antidemocrático em que o país já estava sendo mergulhado num processo de avanço das elites obscurantistas e da mídia aliada a elas e à ideia do golpe, dentro das regras da democracia burguesa e, mesmo que não houvesse provas desabonadoras contrárias a presidente transfor-

mada em ré. A Carta Aberta trouxe bandeiras antigas e novas, como os historiadores da educação têm detectado na construção da nossa historiografia educacional. Para muitos de nós, aquela situação política desconfortável, parecia ser o pior possível. Entretanto, os fatos que vieram a seguir demonstraram rapidamente que a situação poderia piorar sim. Não considero necessária a descrição dos acontecimentos que culminaram com o impeachment da Presidente, em 31/08/2016. São recentes e todos nós fomos afetados por eles.

Ainda como Presidente interino, o golpista M. Temer mostrou o seu desrespeito e arbítrio para com os assuntos educacionais. As entidades ANPAE, ANPED, CENDES, ANFOPE, FORUNDIR, FINEDUCA, ABDC e ANPG, em Nota Pública de 30 de junho de 2016, reagiram repudiando a revogação, pelo governo interino, das nomeações anteriormente feitas para o Conselho Nacional de Educação. As nomeações resultavam de consulta pública junto às entidades credenciadas para apresentar nomes à recomposição da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, conforme a legislação em vigor. Apesar disso,

A comunidade científica e profissional da área de educação foi surpreendida, no dia 27 de junho de 2016, por meio de Decreto, publicado no DOU n.122, de 28 de junho de 2016, SEÇÃO 2, P. 1, com ato ilegítimo, ilegal e de desrespeito ao processo democrático instituído anteriormente, pois anulou as nomeações que havia ocorrido de forma legal e democrática.(...)

Entendem (as entidades), ainda, ser esse um ato do governo interino de Temer que evidencia autoritarismo e descumprimento de normas legais e democráticas que devem balizar a vida pública e as ações políticas no campo da educação. Tal atitude amplia o golpismo ao interferir em atos legítimos da presidenta Dilma no exercício do seu cargo. A anulação do Decreto de recomposição do CNE demonstra a amplitude do Golpe institucional que estamos vivenciando no Brasil, afrontando garantias constitucionais decorrentes dos avanços democráticos e das lutas sociais que foram capazes de por fim ao Regime Militar.

O CNE é um órgão de Estado e um colegiado composto de forma republicana, ou seja, com participação da sociedade civil organizada e, para tanto, deve ter sua autonomia assegurada, com suas atribuições e prerrogativas históricas no campo da educação, em conformidade com o Estado Democrático de Direito no Brasil. ([www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)).

Enfim, as entidades representativas de boa parte dos educadores acertadamente relacionaram a necessidade de um Estado Democrático de Direito como condição para se assegurar a educação como um direito do cidadão.

Nós sabemos quais foram os desfechos políticos do golpe e embora todas as suas consequências ainda não tenham se materializado nas ditas reformas já em

andamento ou por virem. É certo, entretanto, que não há perspectivas de que as classes populares tenham algum ganho e nem que se amplie a construção de uma educação democrática.

Por isso mesmo, no campo das políticas educacionais há enfrentamentos a serem continuados e outros a serem organizados. A tendência à privatização do ensino está hoje fortalecida, seja porque o neoliberalismo a escolheu, nas últimas décadas, como a solução para o financiamento, seja porque a educação mercadoria tenha se constituído de forma crescente em um grande atrativo para o capital. Verifique-se, por exemplo, a presença dos representantes do capital na determinação das recentes políticas educacionais. Os caminhos que utilizam, para a garantia de seus interesses financeiros, nem sempre são caminhos democráticos. A proposta de reorganização escolar do Estado de São Paulo, 2015, foi autoritária, unilateral, sem diálogo e, quando da reação estudantil na luta por seus direitos, com a ocupação de prédios escolares, se tornou policial e repressiva. E, se fica sabendo, aos poucos, que aquela reforma envolvia grandes interesses mobiliários.

O Movimento da Escola sem Partido toma por principal inimigo o professor. Ataca diretamente esse profissional na sua liberdade acadêmica. A construção do trabalho docente seria determinada pelos interesses privados das famílias e comunidades e, em detrimento dos conteúdos públicos estabelecidos em diretrizes ou das escolhas pedagógicas das escolas e seus docentes. Acrescente-se a isso o controle ideológico, forma de censura que não viabiliza o direito a uma educação republicana, não privada e que, necessariamente, passa pela garantia de liberdade, de diversidade e pluralismo nas escolas. Uma escola que se propõe isenta de ideolo-

gias, promove uma ideologia. Uma escola não crítica reproduz o senso comum e o confirma. Não se viabiliza, portanto, uma educação libertadora.

A PEC 241/2016 <sup>(21)</sup> é um tiro de misericórdia em um paciente moribundo. É como tirar da veia o pouco de sangue que ali se encontrava. Se as garantias constitucionais de hoje, para o financiamento da educação, se demonstram distantes das necessidades reais, suspender temporariamente o princípio do gasto mínimo, é ignorar por completo, a agenda do PNE. Por tabela, amplia-se o campo para a privatização do ensino escolar.

E o que dizer da Militarização das escolas, como já vem ocorrendo nos Estados de Goiás, Piauí e Amazonas? O pretexto é de que se trata de uma atuação do Estado em zonas de alta vulnerabilidade social. É essa a saída correta? Uma pedagogia militar para formar o cidadão republicano? (XIMENES, Salomão. Especialista elenca quatro principais ameaças ao direito à educação ([www.educacaointegral.org.br/noticias/especialista](http://www.educacaointegral.org.br/noticias/especialista))).

E no rol de tantos enfrentamentos a serem travados, temos que nos voltar agora para a Medida Provisória (MP) que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei 9394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

Primeiro uma resistência quanto à forma. Para um tema de tamanha envergadura e essencial à educação brasileira, o melhor não é propor uma MP gestada em gabinetes. Como bem afirma a 45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação de 22 de setembro de 2016:

...convém registrar que se trata de grave equívoco, já que mudanças estruturais na educação, especialmente no Ensino Médio, são necessárias e, portanto, exigem ampla, responsável e qualificada discussão entre os (as) educadores, educandos (as), pais, mães, responsáveis, gestores (as), pesquisadores(as) em todo o país. Conseqüentemente, não pode dispensar e descuidar de ampla participação, compreensão e consenso entre entidades, movimentos e instituições. Ademais, deve considerar as dimensões de nosso país, sua rica diversidade e, também, as enormes desigualdades que ainda o caracterizam. (45<sup>a</sup> Nota Pública do Fórum Nacional de Educação). [www.amped.org.br](http://www.amped.org.br)

Além da MP ignorar o acúmulo do que o campo educacional vem historicamente construindo, o seu conteúdo, analisado pelo Fórum, demonstra-se retrógrado e conservador. Reforça a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar, não se trata de questões basilares, condições objetivas e infraestruturais das escolas, a profissionalização e valorização dos profissionais da educação, a relação discente-turma-docente, a inovação nas/das práticas pedagógicas, entre outros aspectos. E, são muitos os outros aspectos.

Bem, embora em toda análise de conjuntura se corra o risco de que quem a elabora também esteja muito próximo aos fatos que estão a ocorrer, nossa perspectiva de historiadores da educação nos permite lançar mão do passado e da leitura que fazemos das suas estru-

turas para encontrarmos luzes que nos ajudem a iluminar o presente. A coletânea organizada por Saviani, Estado e políticas educacionais na História da Educação Brasileira, publicada pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e Universidade Federal do Espírito Santo, dentre outras, é esclarecedora para uma compreensão das políticas educacionais ao longo da história de construção da sociedade brasileira.

A construção da democracia, em sociedades como a do Brasil, não depende apenas de uma legislação democrática. É necessário muito mais. É preciso democratizar as mentes das elites para que elas cheguem minimamente ao ideário da democracia burguesa. Caso contrário, elas continuarão oligárquicas, patriarcais, autoritárias, machistas e golpistas. Essa é uma meta a ser conquistada pelos movimentos sociais. É preciso que os movimentos sociais eduquem as oligarquias e o Estado burguês. Sem as nossas resistências e/ou mobilizações, vamos continuar vivendo de golpe em golpe. É preciso defender a escola pública gratuita, laica de qualidade social, democrática e universal. Por um regime político-democrático e de direitos sociais: Fora Temer.

## NOTAS.

1– Título da mesa-redonda de encerramento, em 21/09/2016, do Congresso de Educação do Vale do Sapucaí, CEVS, cuja temática foi: Desafios à democratização da Educação no Brasil Contemporâneo. Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG. O texto apresentado na ocasião sofreu acréscimos para a presente publicação.

2– Professor Titular em História da Educação, aposentado e colaborador da UNICAMP. Membro do Grupo de Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil” –HISTEDBR. Docente do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí– UNIVÁS e editor da Revista Argumentos Pró-Educação. E-mail: sanfelice00@gmail.com.

3–MEDEIROS, L. Reforma Agrária e lutas no campo. [www.cartamaior.com.br/Coluna/Reforma-agraria-e-lutas-no-campo.html](http://www.cartamaior.com.br/Coluna/Reforma-agraria-e-lutas-no-campo.html), 2006. Consulta em 03/11/2016; PENA, Rodolfo F. A. Movimentos sociais no campo. mun-

- doeducacao.bol.uol.com.br/geografia/movimentos-sociais-campo. s/d. Consulta em 03/11/2016.
- 4- [www.suapesquisa.com/historiadobrasil/zumbi\\_dos\\_palmares.html](http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/zumbi_dos_palmares.html). Consulta em 3/11/2016.
- 5- [www.suapesquisa.com/datascomemorativas/dia\\_consciencia\\_negra.html](http://www.suapesquisa.com/datascomemorativas/dia_consciencia_negra.html). Consulta em 03/11/2016.
- 6- PAULA, C. Jalles. O Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais-IPES. [www.cpdoc.fgv.br](http://www.cpdoc.fgv.br) Consulta em 04/11/2016.
- 7- SANTIAGO, E. Operação Brother Sum. [www.infoescola.com/ditadura-militar/operacao-brother-sum/](http://www.infoescola.com/ditadura-militar/operacao-brother-sum/). Consulta em 04/11/2016.
- 8- Sugiro o acesso a: [www.documentosrevelados.com.br/livros/brasil-nunca-mais-livro-na-integra](http://www.documentosrevelados.com.br/livros/brasil-nunca-mais-livro-na-integra). Consulta em 04/11/2016.
- 9- Por exemplo: SANFELICE, J.L. **Movimento Estudantil**. A UNE na resistência ao golpe de 1964. Campinas, Alínea, 2008. SANFELICE, J. L. O Estado e a política educacional do regime militar. In: SAVIANI, D. (org.). **Estado e políticas educacionais na História da Educação brasileira**. Vitória, EDUFES, 2010. SANFELICE, J. L. A UNE na resistência ao golpe de 1964 e à ditadura civil-militar. In: MARCO, J.; SILVEIRA, H. G.; MANSAN, J. V. (orgs.). **Violência e sociedade em ditaduras Ibero-Americanas no século XX**: Argentina, Brasil, Espanha e Portugal. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2015.
- 10 - Ver NARLOCH, L. **Movimento contra o custo de vida**: o povo na praça da SE. [guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/movimento-custo-vida-povo](http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/movimento-custo-vida-povo) Consulta em 05/11/2016.
- 11- Um texto elucidativo é o de MAGALHÃES, Maronilde D.B. A lógica da suspeição: sobre os aparelhos repressivos à época da ditadura militar no Brasil. **Revista Brasileira de História**. Vol 17 n. 34. São Paulo, 1977. [www.cielo.br](http://www.cielo.br). Consulta em 05/11 de 2016.
- 12- Sobre **O que foi a guerrilha do Araguaia?** Pesquisar [www.pc-dob.org.br](http://www.pc-dob.org.br). Consulta em 05/11/2016.
- 13- Amplas informações se encontram em: [www2.camara.leg.br](http://www2.camara.leg.br) Consulta em 05/11/2016.
- 14 - Consultar BENEVIDES, C. do Valle. **Um Estudo do Bem-Estar-Social no Brasil?** [www.proac.uff.br](http://www.proac.uff.br). Consulta em 06/11/2016.
- 15- SANTIAGO, E. **Caras- Pintadas**. [www.infoescola.com](http://www.infoescola.com). Consulta em 06/11/2016.
- 16 - Ver NEVES, L. M. W. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco e ANDRADE, F. Anício. A formação do “Cidadão- Trabalhador”: educação e cidadania no contexto do “Novo Industrialismo”. In: NEVES, L. M. W. (org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- 17 - Sugiro pesquisar SOUSA, J. dos Santos. Concepções e propostas da CUT e da Força Sindical para a educação brasileira- Anos 90. In: NEVES,



L. M. W. (org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

18 – [www.infoescola.com](http://www.infoescola.com). Consulta em 09/11/2016.

19 – Recomendo o acesso a duas informações distintas: FALQUEIRO, T. Dilma, primeiro mandato: infraestrutura e política social. In: [www.pt.org.br](http://www.pt.org.br) e CARLEIAL, Liana M. da Frota. Política econômica, mercado de trabalho e democracia: o segundo governo Dilma Rousseff. In: **Estudos avançados**, v.29, n. 85. São Paulo, 2015. [www.scielo.br](http://www.scielo.br) Consulta em 09/11/2016.

20 – Cf. SANFELICE, J.L. Vandalismo ou Movimento Social? As Jornadas de Junho (2013). In: **GERMINAL**. Marxismo e educação em debate. v. 6, n. 2, pp.04–14, 2014. <https://portalseer.ufba.br>.

21– a PEC 241, foi transformada em 55, para tramitar no Senado como proposta do Poder Executivo.

22– Evidentemente eu gostaria de ter falado muito mais sobre a nossa caminhada educacional. Não foi possível. Apenas me concentrei nos riscos do imediato. Riscos de grandes retrocessos. Por outro lado, após encaminhar o presente texto para sua divulgação e, é claro, essa é uma inserção posterior, inúmeras manifestações se apresentaram no cenário educacional sobre as reformas em pauta. Destaco as entidades, os intelectuais da educação, mas em especial o Movimento dos Estudantes Secundaristas dedicados ao “ocupa, ocupa, ocupa e resiste”. Estou acompanhando com espanto, alegria e esperanças.

## REFERÊNCIAS

ANPED. [www.anped.org.br/news/nota-publica-de-repudiao-revogacao-pelo-governo-interino-das-nomeacoes-para-o-conselho](http://www.anped.org.br/news/nota-publica-de-repudiao-revogacao-pelo-governo-interino-das-nomeacoes-para-o-conselho). Consulta em 10/09/2016.

ANPED. [www.anped.or.br/news/carta-aberta-do-forum-nacional-de-educacao-fne-23/09/2016](http://www.anped.or.br/news/carta-aberta-do-forum-nacional-de-educacao-fne-23/09/2016). Consulta em 23/09/2016.

**GRANDE DICIONÁRIO LAROUSSE CULTURAL DA LÍNGUA PORTUGUESA**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

FORÚM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **45 Nota Pública do Fórum Nacional de Educação**– sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio. Brasília, 2016. [www.amped.org.br](http://www.amped.org.br) Consulta em 22/09/2016.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no limiar do século XXI** (org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.

XIMENES, S. Especialista elenca quatro principais ameaças ao direito à educação. [www.educaçaointegral.org.br/noticias/especialista](http://www.educaçaointegral.org.br/noticias/especialista). Consulta em 10/09/2016.

## CAPÍTULO VI

### DA MORDAÇA E DA RESISTÊNCIA À FORMAÇÃO ÉTICA: EDUCAR PARA QUÊ?

*Sônia Aparecida Siquelli*

#### INTRODUÇÃO

Como fruto da mediação realizada durante a mesa redonda intitulada “A conjuntura educacional atual: para onde caminha a educação”, na ocasião do 1º CEVS–Congresso de Educação do Vale do Sapucaí–Univás no período de 19 a 21 de setembro de 2016, na cidade de Pouso Alegre/MG, a análise que se propõe nesse capítulo é de origem reflexiva sobre a conjuntura educacional, que de forma fenomênica e negligenciada se constitui todos os dias dos tempos atuais. E, ainda assim, conhecer sobre quais caminhos a educação caminha como fruto de descrições e reflexões sobre os tempos sombrios vividos nesse ano de 2016 pela sociedade brasileira, particularmente pela educação, pós–mudanças políticas e econômicas desencadeadas pós–destituição, através do impedimento movido pelos legisladores, deputados e senadores, da presidenta eleita em eleições diretas no ano de 2014 e destituída em 31/08/2016.

Em tempos de tantos acontecimentos provocados por uma crise política sem precedentes, a partir do conceito de ideologia de Ricouer (1993) que considera dentre outras dimensões e interpretações de tal conceito, no seu entendimento de pensador e filósofo do século XX, de ideologia como uma condição do humano em interagir socialmente, considerando que essa pode ser boa ou

ruim, e não tão somente e necessariamente ruim. Há de se refletir criticamente sobre as dimensões axiológicas do termo, uma vez que, por ser dialeticamente composto em sua natureza, do que muito mais na forma com que se apresenta nas relações sociais.

Segundo Ricouer (1993) há um comportamento humano individual e um orientado de acordo com comportamento do outro, dentro do contexto das relações sociais, que se apresenta como orientação dúbia de significados de algo que se encontra em movimento, seja este dentro da condição de estabilidade (individual) e de previsibilidade (orientações mútuas). Sendo assim, a verdade sobre ideologia é ampla, mesmo que relacionada a um agir humano inserido na prática social.

Esse agir humano, que pressupõe uma ética, é constituído primeiramente de significados que agrupam alguns em detrimentos de outros grupos. O que parece ser natural, daqueles que se encontram imersos na vida em sociedade, o que para o filósofo é a orientação de um indivíduo por outros. Com essa forma abrangente do conceito de ideologia relacionada sempre à ação social, caracterizada pela orientação recebida de um cidadão pelo outro, forja-se um grupo comum, com características comuns o que vai diferenciando-os de outros grupos.

Essa relação de uns com os outros e esse poder de agrupamento entre os iguais e a diferenciação de outros grupos que o caracteriza, no cotidiano social, a ideologia, pois segundo Ricouer (1993) essa relação está intrinsecamente imbuída a uma necessidade de membros de um grupo construir a imagem de si mesmo, de tornar-se uma representação em sociedade. Essa construção dos grupos infere-se na constituição de uma identidade que possua sua própria linguagem, funda-

mentada na tradição de seus antepassados, mesmo que longe deste passado, consolida-se em crenças particularizadas de cada grupo.

É assim que cada grupo forja sua existência no tempo vivido, ao retomar o passado, ao atualizar o presente e, conseqüentemente, dar sentido à sua própria existência. Essa relação, portanto, mantém e mobiliza a ideologia de um grupo em detrimento de outro, na interação social consolida sua identidade e sua prática. A ideologia, segundo Ricoeur (1993), depende da motivação social e, ao mesmo tempo de um motivo que se mostra em sociedade, aquilo que o grupo é, e por onde caminha suas lutas.

O que é idealizado por cada grupo de forma ideológica constitui a condição, que se responsabilize por todo planejamento e realização da coisa idealizada, “a ideologia é sempre mais que um reflexo, na medida em que também é justificação e projeto”. (RICOEUR, 1990, p. 69). A condição ideológica retrata a visão de mundo de um povo, de uma comunidade, somado a seus interesses e reflexos dos anseios de um determinado grupo em detrimento de outro, “uma grelha, um código para se dar uma visão de conjunto, não somente do grupo, mas da história, e em última instância, do mundo”. (RICOEUR, 1990, p. 69).

Quanto à condição de codificação, afirma ser a própria da transformação, pois o pensamento deixa de ser o que é, transforma-se em crença, que se propaga pela ideologia, tornando-se o meio ideológico, muitas vezes compreendido como sentido negativo. A eficiência do conjunto de ideias propagadas por um código paga o preço do próprio contexto em que se encontra se positiva e ou se negativa.

Quando a ideologia materializa-se de forma negativa, o que é entendida de forma não crítica e não reflexiva, mesmo que Ricoeur (1993) queira desconstruir esse papel negativo que a ideologia pode tomar, reconhece que as distorções e deformações do pensamento coletivo que se encontra em situação de constituir-se negativamente. “A ideologia é operatória, e não temática”. Ela opera atrás de nós, mais do que a possuímos como um tema diante de nossos olhos. É a partir dela, que pensamos mais do que podemos pensar sobre ela. (RICOEUR, 1990, p. 70).

A ideologia nesse sentido mais fundamenta a capacidade de pensar quanto de agir, o que pode favorecer que seja usada para o mal e não para o bem do grupo ou da sociedade, como acreditam os marxistas, ou seguidores do pensamento histórico dialético de Karl Marx. Afirma que todas as ideias novas produzidas de forma inovadoras são fruto de um legado já consolidado do passado. Assim o novo esconde a tradição do que se elaborou sobre o mesmo, esse ocultamento é o que o conserva. Mas, como um dos papéis da ideologia é a propagação de ideias junto aos outros grupos, essa dialética entre o que conserva da tradição e o que inova na propagação das mesmas resulta na interpretação que cada um, ou que cada grupo consegue realizar da mesma, através de uma linguagem que se torne capaz a efetivação do conjunto de pensamento e ações de um determinado grupo.

Para Ricoeur (1990) o fenômeno da ideologia tende a cristalizar-se a respeito da interpretação de algo; neste caso, o foco de interpretação do fenômeno ideológico dominador são as relações de autoridade na sociedade. Esta autoridade no caso dos sistemas políticos se diferencia pela sua legitimação, que pode parecer corre-

lativa a uma crença de cada indivíduo ou de grupos de indivíduos.

Buscar a autenticidade legítima de cada grupo ou sistema político é reconhecer o que defendem ou desejam legitimar. Uma coisa é o que um grupo busca legitimar de acordo com seus interesses, outra coisa é o que será reconhecido como autêntico do próprio grupo, pois como afirma Ricouer (1993) há muita pretensão no que se deseja legitimar do que o grupo possui de própria identidade.

A hierarquia posta nas relações sociais também influencia na legitimação da autoridade, segundo as necessidades existentes e essa influência costuma ser demasiada, uma vez que exige dos outros grupos o que estes não conseguem dar, ou mesmo suportar. Como exemplo, à autoridade emanada do campo político em relação ao povo, mas o contrário não significa o mesmo, às crenças populares não atingem às autoridades políticas. Essa relação se dá de forma vertical, pois as autoridades impõem seus interesses de natureza legalizada reduzindo às crenças populares a seus domínios.

Essa legitimidade, segundo Ricouer (1993) é difícil ser reconhecida na identidade, pois o homem em sua condição natural, afirma o filósofo, sempre deseja mais do que consegue ser. Com isso, são identificadas situações de ocultamento dessa identidade o que confirma o processo de dominação em situação ideológica, o que permite compreender que a ideologia, enquanto mediação do homem com o mundo, sem a fusão do que se diz e da identidade do sujeito, reafirma o caráter dominador da própria ideologia.

A ideologia caracteriza uma problemática do humano, de sua própria condição humana, o que para Arendt (2010), cientista política e filósofa do século XX,

é a compreensão que se tem do conceito de homem, a partir das condições que lhe são dadas em determinado momento histórico. Tanto Ricouer (1993) como Arendt (2010) se preocuparam filosoficamente com as questões do humano, daquelas que lhe são dadas para se constituírem e significarem no tempo vivido.

Para ambos, a condição humana de pensar/reflexão, são condições para compreensão de homem no esforço do existir, segundo Arendt (2010) afirma é a pergunta que dá início ao relacionar, a condição humana do distinguir entre o certo e o errado em detrimento do pensar. E, ainda, no entendimento dos dois filósofos há na necessidade de compreensão do presente de se recorrer à tradição do passado.

Sendo assim, ao discutirmos ideologia, recorremos à condição de pensar de cada um, da sua capacidade de questionar o momento e a ação. Para poder constituir uma ética fundamentada no agir, que por sua vez, é constantemente refletido, pois é questionado. Para Ricouer (1993) a ideologia se apresenta de forma deformada e mais ampla ou mesmo dominadora quando nas relações sociais um grupo possui domínio de outro, o que impede o questionar/perguntar e, por conseguinte, do pensar/refletir.

## AÇÃO POLÍTICA E ÉTICA: MORDAÇA E RESISTÊNCIA

Arendt (1993) entende a política como uma ação que se passa no espaço público, enquanto ato e palavras, "... comprometer-se com e perdoar os outros" (ARENDR, p.8, 1993), isso se dá pelos homens em sua pluralidade, ou seja, a condição humana de igualdade posta nas suas diferenças individuais, constituído por



homens e mulheres que se unem em ações, agir político e se volta para transformação do mundo.

O contexto histórico de mundo moderno para a pensadora data das primeiras bombas atômicas do século XX, uma construção de um tempo de destruição, de imprevisibilidade. Um tempo de tentativa de aniquilação da política em prol da transformação do que é próprio desse meio transformar em dimensões administrativas. Para isso, leva-nos ao esclarecimento das experiências políticas constituídas de dignidade, coragem, liberdade e autoridade; esta última, como o fim último, o alvo a ser atingido.

Segundo Carvalho (2015), há um discurso do lamento e da denúncia que permeiam o universo da autoridade docente na educação escolar. O século passado ficou marcado pela ação da sociedade de massas em todas as dimensões que ocupam ou foram necessárias. Uma vez que foi criado nesse período histórico o protagonismo dessa dimensão da sociedade, ora na composição da mão de obra alienada, ora como consumidores inveterados, ora na efetivação de propostas políticas não gestadas no seio do povo e, sim, pela elite dominante.

Terminamos o século XX com a incumbência de reafirmar a democracia e a universalização da escola pública, que no Brasil foi criada somente no final do século XIX. Historicamente, o século passado foi marcado por projetos educacionais que respondessem ao desenvolvimento da sociedade. Assistimos em 1889 com advento da República e da escola pública básica elitizada, mais tarde em 1932 com a escola assumindo a formação de mão de obra com o Movimento da Escola Nova, em seguida no período de ditadura civil-militar a efetivação da escola técnica para atender o projeto de sociedade capitalista e de consumo.

Ao considerar os tempos atuais, onde uma nova concepção de educação baseada na neutralidade, preconizada e defendida pela orientação em incluir nas diretrizes e bases da educação nacional, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Projeto de Lei nº 193/2016 – PL 193/16 do senado, de autoria do senador Magno Malta, membro da igreja protestante e do Partido da República–PR/ES, intitulado atualmente, como ‘Programa Escola sem Partido’, cabe um desafio ético refletir sobre tal proposta, uma vez que o mesmo apresenta pontos obscuros e subjetivos e ao contrário do que é divulgado, o mesmo é essencialmente composto por uma ideologia, que por sua vez idealiza um tipo de educação e formação de cidadãos.

Desde 2004, ano em que foi criado, o Programa Escola sem Partido, por Miguel Nagib, advogado e procurador paulista, em detrimento do fato passado com sua filha que comparou Che Guevara com o santo católico São Francisco de Assis, pois ambos abandonaram a riqueza pela causa que defendiam, conforme RBA (2016) e, no momento atual colaborador do Instituto Milienium, uma entidade privada, sem fins lucrativos, formada por intelectuais e empresários, que atua no campo de grupos de interesses comuns, promove valores e princípios que garantam a liberdade individual, direito à propriedade, economia de mercado e democracia representativa, estado de direito e limites na ação governamental, um movimento que defendia tais ideias por militantes da sociedade civil, cidadãos comuns, contaminados por ideias fundamentalistas e conservadoras, compondo como nos afirmou Ricouer (1993) um grupo com ideias próprias, autor de uma ideologia fundamentada em princípios diferenciados dos ideais democráticos preconizados pela Constituição Federal de 1988.

Esse grupo disseminou entre cidadãos comuns e conservadores suas crenças, o que fez com que o movimento ganhasse força e forma, contra a prática do ensino na escola brasileira, que segundo estes possuem práticas embasadas em doutrinação política e ideológica realizada pelos professores em sala de aula. O que no entendimento de tal movimento, uma enganação dos direitos da família dos alunos sobre educação moral e religiosa.

O PL 193/16 visa fixar nas paredes de cada sala de aula, em todas as escolas brasileiras, os direitos e os deveres dos professores, iniciando pela proibição da doutrinação durante as aulas em sala, que nesse entendimento, caracteriza por ser um momento onde os alunos estão todos voltados para a pessoa do professor que ensina, com audiência assídua e permanente. Sendo assim, o professor pode fazer uso dessa situação para doutrinar os alunos em suas concepções, principalmente políticas e religiosas, e também, opiniões de embasamento moral, ideológico e partidário. Esses direitos e deveres foram organizados em seis normas para o professor.

Se considerar que em 2014, na ocasião da aprovação do Plano Nacional da Educação–PNE (2014–2024), já aconteceram polêmicas desafiadoras quanto à promoção da equidade de gênero, raça/etnia, regional, orientação sexual, que foram excluídas do texto devidas à pressão recebida pelos grupos ideologicamente religiosos, que se seguraram no conceito de família, enquanto a união de homem e mulher.

Nessa questão de gênero, esse grupo de representantes e defensores do Programa Escola sem Partido, os fundamentalistas, conservadores reproduziram seus ideais ao povo, em instituições religiosas, com suas ideologias e crenças, conduzindo o pensamento de um

grande número da população, que pelo baixo nível de escolaridade e instrução se deixaram manipular.

Essa condição de manipulação de um grande número de pessoas por falta de conhecimento para que possam formar seus próprios juízos sobre a questão foi que Ricouer (1993) chamou atenção do ocultamento de identidade de cada um, pois são dominados ideologicamente por um pensamento único de pessoas de seu grupo, neste caso, indivíduos de suas igrejas e de mesma fé religiosa, membros do legislativo e do movimento Escola sem Partido, que por sua própria questão ideológica, faz a mediação da compreensão dessas pessoas com os princípios do programa, o que impede a fusão daquilo que se fala com a identidade destes sujeitos, que se tornam seguidores cegos, o que reafirmando o caráter dominador da condição ideológica.

Assistiu-se propagar esse ideário em 2014 no Rio de Janeiro pelo deputado estadual Flávio Bolsonaro do Partido Social Cristão–PSC, e pelo seu irmão Carlos Bolsonaro através do PL 867/2014, na Câmara de vereadores do Rio de Janeiro. E, neste mesmo ano a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), do Ministério Público Federal (MPF) publicou uma nota técnica na qual apontava as contradições e inconstitucionalidades do projeto de lei que foi destinada ao Congresso Nacional.

Em 24/02/2014 pelo deputado Erivelton Santana do Partido Social Cristão da Bahia–PSC/BA apresentou PL 7180/14, que visava alterar o artigo 3º da LDB, pretendendo inserir mais um item junto aos princípios do ensino, “XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a

transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas.” (PL7180, 2014, p. 2) e também nos Parâmetros Curriculares Nacionais– PCNs, propondo uma atenção especial aos temas transversais quanto à sexualidade, drogas, saúde, meio ambiente, ética, etc.

Em 2015, na Câmara dos Deputados, pelo deputado Izalci Lucas do Partido da Social Democracia Brasileira– PSDB/DF, foi lançado o PL 867/15 incluindo na LDB 9394/96 o Programa Escola Sem Partido, com a mesma ideologia, apontada por Ricouer (1993) com os mesmos elementos históricos, da forma e conjuntura ideológica, com intuito de criar as condições necessárias para moldar não somente o olhar do cidadão, mas sua ética, pautada em ações totalitárias, sem condições de pensar/refletir, segundo Arendt (2008).

Nesse projeto de lei é dada a família, que são chamados de pais, acordar ou não com a proposta pedagógica da escola. Ainda em 2015, o deputado Rogério Marinho do Partido da Social Democracia Brasileira–PSDB/RN apresentou o PL 1.411/15 com a proposta de alterar inclusive o código penal, decreto de Lei 2.848/1940 e o Estatuto da Criança e Adolescente, lei nº 8069/90, caracterizando essas ações docentes que contradizem os princípios propostos no conjunto dessas ideias de crime. No art. 2º desse projeto de lei reza que toda prática docente que condicione o aluno a um conjunto de ideias com intuito de provocar uma formação e posicionamentos políticos, partidários, religiosos, entre outros, é passível de pena de três meses a um ano de detenção mais multa.

A condição ideológica do Escola sem Partido representa ser um problema para os que se encontram imersos e dominados, sem a devida ciência de cada membro do grupo, o que reafirma compreendermos o

conceito de homem, encontrado a partir das condições que lhe são dadas em determinado momento histórico, segundo Arendt (1993). Se o momento ideológico vivido, em que as pessoas se encontram sem identidade, pois estão presas a valores e ações éticas do outro, as condições criadas são de incorporação de verdades e atitudes daquilo que esperam destes.

Já o PL 193/16 proposto na câmara do senado propõe inclusive acrescentar nos princípios de ensino da LDB 9394/96 que o poder público não tomará parte na opção sexual dos alunos e não permitirá nenhuma prática capaz de direcionar essa opção, cabendo aos professores à responsabilidade de exercer o controle sobre os estudantes.

Em contrapartida, existem aqueles que são contra o Movimento Escola Sem Partido, intelectuais, acadêmicos, membros de movimentos sociais, do movimento dos secundaristas em ocupar as escolas, que representam uma ação de resistência de um comportamento, também ideológico, de resistir às mudanças que ferem os direitos adquiridos nas legislações da década de 90 do século XX para frente, se constituem em oposição à forma histórica vislumbrada por ideologias como o Escola sem Partido

O professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, referência acadêmica nas pesquisas em Educação, Luís Antônio Cunha afirma em entrevista ao jornalista Rodrigo Gomes da Rede Brasil Atual-RBA, em 19 de julho de 2016, que essa proposta é a regulação do ensino religioso nas escolas, afirma que “Esse projeto pretende calar professores, mas não só isso. É uma perna de um projeto mais amplo. Não basta calar, é preciso colocar algo no lugar. Quem mais que está agindo para educar dentro da escola pública, nessa perspectiva que

evite a crítica de fato? São aqueles grupos que pretendem desenvolver o ensino religioso”. (CUNHA, RBA, 2016). Afirma ser o projeto uma “doutrinação ideológica dos estudantes”.

A professora, pedagoga e ex-diretora da Faculdade de Educação da USP– FEUSP, Lisete Arelaro em 24/08/2016 no sítio do ‘Painel Acadêmico’, este sítio é especializado na análise e desenvolvimento de ferramentas que possibilitem o aperfeiçoamento educacional contínuo dos profissionais da área e os leitores em geral, afirmou “É importante que cada professor e professora saibam que o que está se propondo com este movimento [Escola Sem Partido] é calar os professores que estão trabalhando com a preocupação de formação crítica de nossos jovens” (ARELARO, PAINEL ACADÊMICO, 24/08/2016)

Segundo Arelaro (2016), o equívoco começa na criação do movimento, porque uma coisa é discutir qualidade de ensino, o que acontece nas escolas do Brasil, apontada pelas mesmas o foco ser dado na formação dos professores, melhores condições de trabalho, melhoria nos recursos, que nada tem a haver com este projeto, apesar da argumentação do mesmo que não fere a constituição, isso fere a um controle efetivo de conteúdos.

Como já é sabido o conhecimento não é neutro, o que significa que as práticas pedagógicas em educação escolar também não são, mas essa afirmação não consiste em afirmar que os professores dogmatizam seus alunos. A não neutralidade e o agir ético de responsabilidade docente diante da formação escolar, forja o que para Arendt (2011) é a condição de pensamento crítico do homem, no caso aqui dos alunos.

Além do que a “maioria de autores de projetos baseados no ‘Escola sem Partido’ é ligada a igrejas” (ARELARO, 2016), a atuação de deputados religiosos na promoção do projeto reforça a tese e a tradição da educação escolar pública no Brasil estar sempre de mãos dadas com a moral cristã, como bem nos mostra a História da Educação Brasileira.

É tão pungente esta questão religiosa que essa ideologia da lei da mordaza<sup>1</sup>, que visa criar, a partir da inculcação ou doutrinação, pela via da escola, de valores moral e religioso, uma ética também da mordaza, pois as pessoas serão educadas dentro destes princípios políticos e religiosos, como aponta RBA (2016), representantes dessa ideologia, os deputados religiosos representantes: da visão evangélica: José Bittencourt (PSD) – PL 960/2014 de São Paulo; Gilson de Souza (PSC) e outros 11 PL 748/2015 do Paraná; Flávio Bolsonaro (PSC) do Rio de Janeiro; Sandra Faraj (SD) e Rodrigo Delmasso (PTN) PL 53/2015 Projeto de Emenda à Lei Orgânica 38/2016 do Distrito Federal; Luiz Carlos do Carmo (PMDB) PL 2.861/14 de Goiás; Silvana (PMDB) com PL 273/2015 do Ceará; Pastor Cleiton Collins (PP) PL 823/2016; da igreja Batista Ricardo Nezinho (PMDB) projeto aprovado. Os Católicos representados por Dilmar Dal Bosco (DEM) – PL 403/2015 do Mato Grosso e dos cristãos luteranos

---

<sup>1</sup> Essa expressão foi cunhada a partir do projeto de lei nº 8.242/16 no Mato Grosso do Sul que foi apelidado de lei da Mordaza, cujo objetivo foi limitar a liberdade de expressão dos professores, calar as vozes e apagar a história é o objetivo central de projeto de leis como esse. O que antecedeu projetos como esse foi à criação da ONG–ESP–Escola sem Partido, uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político–ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior para impulsionar a lei da mordaza no Brasil. <http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/482-uma-lei-contra-o-abuso-da-liberdade-de-ensinar>). Acesso: nov./2016.



por Marcel van Hattem (PP) PL 190/2015 do Rio Grande do Sul.

A partir do significativo crescimento dos adeptos à ideologia da Escola sem Partido, surgem em oposição manifestos em defesa da liberdade de expressão em sala de aula, um deles é o assinado pelo educador e professor Fernando Araújo Penna da Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro/RJ, em que se busca a visibilidade internacional para a violência contra os professores que ora se busca tornar lei no Brasil.

O Fórum Municipal de Educação Infantil de São Paulo – FEMEIS lançou uma petição pública<sup>2</sup>, que “repudia as ações e as políticas propostas pela ‘Escola Sem Partido’, por violar as leis da nação, como a Constituição Federal/1988; a LDB– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e os princípios soberanos estabelecidos na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Elaborou e contribuiu com projetos que possam fortalecer e garantir cada vez mais às escolas e à sociedade democrática, que considerem o pluralismo político, de ideais e de concepções pedagógicas amplas para a construção da plena cidadania e democracia na população brasileira.

Os conflitos, enfrentamentos e desafios são constantes entre os que se posicionam ideologicamente contra e a favor do movimento Escola sem Partido, atualmente em relação ao PL 193/2016, tramita na Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE), onde aguarda o voto do relator, senador Cristovam Buarque (PPS–DF), que abriu no site do Senado Federal uma consulta pública para receber opiniões e voto a favor ou contra o

---

<sup>2</sup> (<http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR93786>) Acesso em novembro /2016.

PL 193/2016 do programa Escola Sem Partido, que ficará aberto, do início até o final de sua tramitação.

## CONSIDERAÇÕES

Arendt (2012) propõe “pensar sem corrimão”, é importante diante deste cenário sombrio político, econômico e social por que foi tomada a sociedade brasileira nos anos de 2015 e 2016, que se viu ferida no direito de promover a democracia através do voto, da discussão de seus direitos frente aos seus eleitos nas câmaras municipais, estaduais e federais (vereadores, deputados estaduais/federais e senadores) conhecerem, discutir e refletir sobre o projeto Escola sem Partido e sua proposta de educar, para que os profissionais da educação possam depois da familiarização com a ideologia de tal projeto ter para si a condição de refletir sobre o educar para quê? Como se educa a partir de um projeto que almeja calar os professores e os alunos? E, como fica a formação humana para emancipação, para crítica, para solidariedade, para cidadão ético, frente aos elementos que compõem este projeto de lei?

Embora, o Escola sem Partido defenda e prescreva neutralidade no ensino, é essencialmente ideológico. Ricoeur (1990) defende que ideologia só adquire caráter negativo quando a mesma se alia ao fenômeno de autoridade. Esta união resulta na propagação e consolidação da dominação, que visa à legitimação de interesses de um grupo em detrimento de outro. Quando o fenômeno de ideologia, que é essencialmente relativo à interação social não se une ao fenômeno de autoridade, isenta-se da mesma o caráter negativo, gerando o autoritarismo.

Nota-se a defesa da necessidade de imposição e prescrição de princípios educacionais de cunho ideológi-

co dominador, visto que são constantes as argumentações baseadas em fundamentalismo religioso e moral conservador; isto implica diretamente na restrição, na censura e na perda de liberdade de aprender e de ensinar.

A LDB 9394/2016, em seu artigo 2º preconiza que a educação deve ser baseada na liberdade de cátedra, de aprendizagem e também na veiculação de ideias e opiniões. Desta forma, é evidente a urgente necessidade da defesa de uma educação que vise à formação humanística e reflexiva dos cidadãos.

Já se instalou uma quietude, emaranhada num clima de medo na educação em geral, a ideia de currículo único, também não seria para calar os professores e alunos na formação escolar? O PL 193/16 pode ser mais uma das ações planejadas para combater o que já se tinha criado condições jurídicas para isso na década de 90, que seria a liberdade do ensinar/aprender? Outras ações já foram inseridas através do currículo, do material didático, das políticas públicas em educação para transformar a mais tempo, com um discurso de promoção da qualidade da educação escolar, ao viés do que escrachadamente se põe o PL 193/16, algumas dessas como, as diversas declarações mundiais e nacionais em prol da educação para todos e da inclusão, as estruturas curriculares em formato da Base Nacional Comum Curricular, da estrutura e conjuntura do sistema de avaliação em larga escala que classifica as escolas e promove desequilíbrio na prática educacional escolar e em seu entorno.

A ideologia do Escola sem Partido pode não ser nova e causar tanto espanto se considerarmos, que tanto os grupos fundamentalistas como os progressistas sempre se contraporam, de acordo com cada período

histórico no interior da cultura ocidental, nos enfrentamentos dos espaços públicos, os primeiros sem autoridade reconhecida forja com autoritarismo o seu lugar e se mantém pela violência, pois como Arendt (2012) nos coloca, onde há ausência de autoridade se faz presente o autoritarismo/totalitarismo que usa de ações violentas para manter-se no poder, manifestando o fenômeno opressor e dominador, alimentado por aquilo que se espalha facilmente, o que é próprio destes sistemas, o silêncio e o medo entre os entendidos ou ideologicamente forjados como a população de vulnerabilidade social. Sejam estes identificados pela sua fragilidade econômica, política, por questões de gênero, entre muitas outras, mas principalmente pela falta de conhecimento elaborado, pela falta da formação escolar, pela ausência em sua história de vida da cultura escolar. O segundo dos progressistas, muito mal compreendidos e na luta para efetivar princípios de justiça e igualdade social, muitas vezes pagaram com suas próprias vidas, ou se exilaram para continuarem vivendo

Como Arendt (2011) afirma que mundo nós adultos, família, escola e sociedade estamos apresentamos aos novos que estão nascendo a todo o momento? Que responsabilidade temos sobre este mundo e de educar para si? Como Freire (2014) defende a necessidade de a práxis educativa ser fundamentada e pautada pelo diálogo, ação e reflexão; que se baseie no diálogo, no respeito à diversidade e na tolerância, uma vez que, uma educação que se constitua na neutralidade, passividade e transmissão de informações em nada contribui para o alcance do estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96, pois a ausência do diálogo contribui para a perpetuação do status quo e a manutenção da opressão.

A reflexão e discussão sobre esse tema num contexto emblemático não buscou estabelecer verdades absolutas, mas sim, corroborar com elementos que possam promover a reflexão sobre o mesmo, sob uma perspectiva crítica, política e ideológica.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A Condição Humana**, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. **Origens do Totalitarismo: Antissemitismo, Imperialismo e Totalitarismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **Entre o Passado e o Futuro**, São Paulo: Perspectiva, 2011.

\_\_\_\_\_. **Homens em Tempos Sombrios**. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **A dignidade da Política**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARELARO, Lisete. “Escola Sem partido quer calar professores preocupados com a formação crítica dos jovens”. **Painel Acadêmico**. São Paulo, 24/08/2016. (<http://painelacademico.uol.com.br/painel-academico/7434-lisete-arelaro-escola-sem-partido-quer-calar-professores-preocupados-com-formacao-critica-dos-jovens>). Acesso em: nov.2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.193/96**, Brasília/DF, 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei Nº 2974/2014**. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ). Propõe

a criação do programa “Escola sem Partido”, no âmbito do sistema de ensino do Estado. Rios De Janeiro/RJ, 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 7180/2014**. Câmara dos Deputados. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apresentado no dia 24/02/2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº193/2016**. Câmara dos Senadores. Inclui entre as diretrizes e bases da educação o “Programa Escola sem Partido”. Brasília/DF, 2016.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autoridade e educação: o desafio do ocaso da tradição. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n.63, out-dez, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Projeto da Educação Reacionária**.

(<http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>). Acesso em: 06 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. “Lei da Mordça: Maioria de autores de projetos baseados no Escola 'sem' Partido é ligada a igrejas”. **Rede Brasil Atual-RBA**. 19/07/2016.

(<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/07/maioria-dos-autores-de-projetos-baseados-no-escola-sem-partido-e-ligada-a-igrejas-8280.html>). Acesso em: nov. 2016.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. 57.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Organização, tradução e apresentação de Milton Japiassu. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1993.

SÍTIOS

REDE BRASIL ATUAL-RDB.

(<http://www.redebrasilatual.com.br/>). Acessado em: nov. 2016.

**PAINEL ACADÊMICO.**

(<http://painelacademico.uol.com.br>). Acessado em: nov. 2016.

**PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO.**

(<http://www.programaescolasempartido.org/>). Acessado em: nov. 2016.

**PETIÇÃO PÚBLICA.**

(<http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR93786>). Acessado em: nov. 2016.

PARTE IV: FORMAÇÃO DE  
*PROFESSORES E BIOÉTICA*



## CAPÍTULO VII

### A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FRENTE À DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

*Marcelo Bregagnoli*  
*Giorane José da Silva*  
*Joaquim Magalhães Soares*

#### INTRODUÇÃO

As políticas educacionais brasileiras atravessam atualmente um momento de remodelação e busca de identidade. Há um enorme desafio a ser enfrentado por gestores e educadores, no qual será preciso adentrar em um caminho marcado pela dicotomia dos projetos governamentais. De um lado, a responsabilidade de efetivar o Plano Nacional de Educação (PNE), cujas metas visam à erradicação do analfabetismo, à superação das desigualdades educacionais, à melhoria da qualidade do ensino e à valorização dos educadores, para citar apenas as mais ambiciosas. Do outro, a crise econômica e o conseqüente arrocho de recursos e investimentos destinados à educação pública, com o contingenciamento orçamentário e a desaceleração dos programas de ampliação das escolas públicas federais de nível técnico e superior. É um panorama no qual se avista no horizonte a implantação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC 55) que limita por 20 anos o teto de gastos do governo e atinge diretamente as ações de democratização da educação pública, enchendo de incertezas o futuro das políticas educacionais.

Nessa conjuntura, quaisquer discussões no campo da educação se tornam desafiadoras quando se coloca como principal alternativa para enfrentar a escassez de recursos o financiamento privado de projetos e pesquisas educacionais. Poderá ser uma saída a ser colocada em prática, em maior escala que a atual, para que o processo de inclusão social não seja comprometido. Gestores e comunidade acadêmica serão cobrados pela sociedade a manter o que foi conquistado, mas principalmente a aprimorar o que foi implantado. Nesse contexto, qualquer possibilidade de aprofundar a discussão sobre as questões qualitativas que norteiam as instituições de ensino não poderá ser deixada em segundo plano.

Apesar das incertezas que marcam o atual momento, há um trabalho em progresso que coloca o Brasil diante de compromissos internos e externos para com a melhoria do sistema público de ensino. Destacam-se os acordos firmados junto a organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que objetivam elevar o nível de vários indicadores educacionais. São metas que se somam àquelas citadas no PNE, com destaque para o aumento de oportunidades de capacitação por meio da educação profissional. Tais compromissos, se cumpridos com seriedade, possibilitarão ao Brasil obter fomentos e/ou financiamentos internacionais em áreas distintas, viabilizando inúmeras ações de democratização.

Nos últimos anos, houve um expressivo avanço nas políticas educacionais, com a criação de escolas técnicas profissionalizantes e universidades, além da implementação de programas como o “Ciência Sem Fronteiras”, “Prouni” e “Fies”, que possibilitaram o acesso de

milhões de jovens a uma capacitação profissional. Essas ações tiveram impacto positivo no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) brasileiro, que passou de 0,699, em 2010, para 0,755, em 2014, segundo dados divulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU). Ainda assim, não foram capazes de tornar os indicadores brasileiros relevantes se comparado aos padrões internacionais.

Esse tímido avanço, sob a ótica externa, fortalece a luta para que a democratização da educação e o investimento em novos programas sejam contínuos. Um exemplo significativo, dentre outros, é a inserção do Brasil em disputas de olimpíadas científicas internacionais e, sobretudo, o suporte concedido para a execução de edições internas no país. É uma investida que fomenta a inovação e incentiva a meritocracia, mas que fica ameaçada frente a redução de recursos e, conseqüentemente, como resultado, o fim dos financiamentos dessas ações, já anunciado por órgãos de fomento como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Nesse contexto de diversificação das políticas educacionais e democratização do acesso à escola pública em seus diferentes níveis, a educação profissional e tecnológica (EPT) desempenha papel fundamental como elemento estratégico para a construção da cidadania e inserção de jovens/adultos, com funções delineadas, na sociedade contemporânea. A EPT assume no mundo, e também no Brasil, a responsabilidade de colocar os estudantes diante das rápidas e intensas mudanças tecnológicas que definem os rumos da economia e dos mercados globais.

Suas dimensões nos aspectos conceituais e práticos são complexas e extensas. Não ficam restritas a uma

compreensão linear na qual o cidadão se forma apenas para o “mundo do trabalho”, ou pior, que prepara o trabalhador somente para execução de tarefas. A questão fundamental da educação profissional e tecnológica paira no estreito vínculo com o contexto maior da educação, caracterizado pelos caminhos percorridos pela sociedade. Hoje, está-se diante de processos que encerram as tensas relações entre trabalho, emprego, escola e profissão. A EPT envolve relações que compreendem uma rede de posicionamentos, mediações e conflitos entre quatro diferentes áreas: econômica, social, política e cultural.

É preciso, portanto, analisar as ações governamentais em âmbito nacional, assim como sua coordenação sobre os entes federativos / estaduais / municipais e as instâncias não governamentais no que diz respeito à organização institucional da educação profissional e tecnológica no país. Há uma articulação entre instituições ofertantes de EPT e as instituições / organizações ligadas ao mundo do trabalho, ao setor produtivo e às organizações de trabalhadores e empregadores que também tem que ser considerada nessa análise. A educação a ser ofertada deve orientar-se pelos preceitos do exercício pleno da cidadania, com a disseminação de conhecimentos científicos / tecnológicos para o melhor desempenho profissional dos estudantes, sem prescindir da busca por uma sociedade justa, igualitária e participativa.

## I. UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA

Uma profícua discussão acerca da situação atual da educação profissional e tecnológica no Brasil e na

América Latina deve vir acompanhada de um resgate histórico sobre a temática, retrocedendo ao período colonial. Um olhar mais amplo revela que os países da América Latina tiveram um modelo de desenvolvimento econômico e social fortemente atrelado aos governos centrais. Nesse sentido, não causa surpresa que esses mesmos governos centrais ditassem as regras educacionais a serem seguidas, inclusive no campo da educação profissional. Tal olhar pretérito revela formas diversas de organização e oferta dessa modalidade de ensino, que também se encontra associada aos distintos interesses presentes em determinados momentos históricos. Assim, percebe-se que a educação profissional e tecnológica acabou vinculando-se aos projetos de determinados grupos organizados e detentores dos aparelhos de Estado, mormente os econômicos e educacionais. O corolário dessa política foi uma educação profissional e tecnológica construída à margem dos interesses da sociedade e que desconhecia a diversidade, excluindo grande parcela da população que vivia nas periferias urbanas e no campo.

A contrapelo desse aspecto histórico, que deve ser considerado para entender o panorama contemporâneo, passou a existir, mais recentemente, a atuação conjunta do Brasil com os demais países da América Latina, visando à elevação do grau de educação profissional e tecnológica no continente. Para ficar apenas em alguns exemplos, foram firmados acordos para revalidação de diplomas de cursos técnicos, cooperações técnicas de mobilidade acadêmica, cursos para oferta de línguas (Espanhol e Português), projetos em conjunto de pesquisa aplicada e extensão tecnológica, dentre outros.

## I.I. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

No início do século XIX, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, D. João VI criou, em 1809, uma “escola” visando atender às necessidades da família imperial, então denominada Colégio das Fábricas. Já na segunda metade do século, com a agroindústria da cana-de-açúcar, o cultivo do fumo e do café, o Brasil continuou sua “velha” política econômica circunscrita à periferia do mundo capitalista, ou seja, de exportador de matérias-primas, em geral para países mais industrializados. Somou-se a tudo isso o fim do tráfico intercontinental de escravos, que redesenhou as relações de trabalho. Dessa forma, observa-se a instituição paulatina de formas de organização do trabalho que permitiam a continuidade da produção e que se apresentavam como distintas das relações precárias do regime escravista. Tidas, portanto, como “melhores”, uma vez que empregavam mão de obra livre e assalariada. Surgiram, então, as “Corporações de Ofício”, direcionadas, em geral, aos homens brancos e livres. Visavam à perpetuação de habilidades manuais de uma maneira informal na sociedade, como ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria e sapataria. Conforme descrito por Fonseca (1961), “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”.

As mudanças ocorridas no século XIX, com a abertura dos portos, aumento dos serviços públicos (entre eles o militar) e, principalmente, o início da instalação das manufaturas no país, depois de rompida a proibição que existia imposta pela Corte Portuguesa, exigiu a capacitação de pessoas para a nova dinâmica instala-

da. A Constituição de 1824 estabeleceu a instrução primária gratuita, ainda sem apontamentos para a educação profissional, pressupondo que esta caberia aos “desvalidos da sorte” ou “desprovidos de fortuna”, para utilizar uma expressão extemporânea, cunhada por Nilo Peçanha, em 1909, que designava aqueles que se prestavam ao ensino profissionalizante. Ortigara (2014) resume bem o que se pode chamar de “espírito da época” que, não raro, persiste no discurso de alguns setores e de seus representantes na atualidade: “a organização da educação neste período propunha a de formação profissional desarticulada da formação geral e reforçava seu caráter utilitarista. Ao mesmo tempo em que se constituía numa forma restrita de formação para atender aos setores produtivos, auxiliava na manutenção da estrutura social que favorecia as classes dominantes”.

Na República, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), em 1909, por Nilo Peçanha, em diferentes regiões do país, se formaliza a oferta do ensino profissionalizante, a fim de preparar a mão de obra para atendimento às novas demandas. Tal fato é hoje, numa perspectiva que entrelaça história e memória e vice-versa, considerado como a origem da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Logo em seguida, também foram criadas outras instituições, como os Aprendizados Agrícolas (AA) e os Patronatos Agrícolas (PA), estes direcionados a pobres, órfãos e menores infratores (MOURA, 2007).

Durante o governo de Getúlio Vargas, especificamente na Constituição de 1934, estabeleceu-se a necessidade de um Plano Nacional de Educação. Nesse período, muitos órgãos (ministérios) foram criados e assumiram o papel de vincular algumas instituições de ensino de acordo com a sua afinidade. O Ministério dos Negó-

cios da Educação e Saúde Pública, por exemplo, assumiu a supervisão das EAA. Já o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio ficou responsável pelos AA. Nesse período, regulamentações foram feitas, como a “Reforma Capanema”, objetivando reorganizar a estrutura educacional vigente, normatizando formas de ingresso, ciclos etc. Entretanto, a formação profissional continuou desvinculada da formação propedêutica.

Com o avanço da industrialização no Brasil, em 1942, surgiu o Serviço de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Já em 1946, foi criado o SENAC (vinculado ao comércio e serviços), no mesmo ano em que se estabeleceu “a educação como direito de todos”. Em 1959, por sua vez, as Escolas Industriais e Técnicas se tornaram autarquias, com autonomia administrativa e pedagógica. Foi nessa época que a terminologia “Rede Federal” foi utilizada pela primeira vez. Em 1961, as Escolas Agrícolas e Patronatos Agrícolas, que estavam vinculadas até então ao Ministério da Agricultura, passaram a ser autarquias ligadas ao Ministério da Educação. No mesmo ano, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabeleceu equivalência plena entre os cursos profissionalizantes e os cursos de segundo grau, possibilitando para ambos o acesso ao ensino superior (ORTIGARA, 2014).

A partir de 1971, a Lei 5.692 instituiu formalmente o ensino profissionalizante no Brasil por meio de uma organização curricular. Foi o fim da separação entre ensino profissionalizante e ensino propedêutico (várias ações ocorreram em caráter experimental e desvinculadas de uma política central), observando-se uma diferença de oferta (forma e conteúdo) em instituições de ensino público e privado. Nessa época, o fomento para a educação profissionalizante era mínimo. Os cursos ofertados eram sempre de baixo custo (administração,



contabilidade, comércio etc), cabendo à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a oferta de cursos gratuitos em áreas tecnológicas, da indústria e da agricultura.

A década de 1970 foi marcada também pela criação da Coordenação Nacional de Ensino Agrícola (CO-AGRI), órgão vinculado diretamente ao Ministério da Educação, que monitorava, apoiava e financiava o ensino agrícola federal no país. Na mesma década, iniciou-se o processo de “cefetização” de algumas Escolas Técnicas (que foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET), com a ampliação de suas atribuições, como a oferta de cursos de formação de engenheiros e tecnólogos.

Com a Constituição de 1988, ampliaram-se os direitos trabalhistas, a seguridade social e os investimentos em educação, que saltaram de 13% da receita anual da União para 18%, estabelecendo o acesso à educação “como um direito de todos e dever do Estado e da família” (Artigo 205). Na mesma carta magna, em seu Artigo 22, também se assegurou a possibilidade de complementar o tema da educação no texto constitucional mediante a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Já no Artigo 214, por sua vez, foi apresentada a concepção do que viria a ser os Planos Nacionais de Educação.

Nos anos 1990, as reformas educacionais foram pautadas em políticas de redução da intervenção do Estado, o que resultou na criação de uma imagem da educação profissional e tecnológica de atendimento “ao mercado de trabalho”. Os profissionais técnicos deveriam atender os modelos de desenvolvimento econômico dentro de uma visão simplista e sem análise do indivíduo como um todo.

A Lei 8.948/1994 dispôs sobre o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que possibilitava a transformação das Escolas Técnicas Federais e das Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), desde que levado em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, além dos recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro.

Em 1996, com a aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a ideia de que a EPT destinava-se somente a formar pessoas para atender às demandas do mercado de trabalho foi “parcialmente” incorporada à legislação. No ano seguinte, o Decreto 2.208/1997 marcou o desencontro entre a formação humana, por meio do ensino médio, e a educação profissional, criando-se a “modulação de conteúdos / disciplinas”, numa tentativa de dar celeridade à formação para o “mercado de trabalho”.

Apesar dessa limitação, a LDB de 1996 trouxe avanços significativos em comparação à sua versão anterior e a outras legislações, superando o assistencialismo e o preconceito social, com a valorização de componentes a favor da inclusão e da democratização dos bens sociais. Além disso, a lei definiu o sistema de certificação profissional, que permitiu o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar.

O Decreto 2.208/1997 instituiu também a criação de iniciativas como o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Tinha como meta alicerçar a expansão do ensino técnico público e privado no país. Suas normatizações para a realização de convênios contemplaram apenas as questões de infraestrutura (edificações e equipamentos), sem levar em conta o financia-

mento da articulação de ações de educação profissional e tecnológica com as ações de elevação da escolaridade dos estudantes da educação básica. O PROEP não permitiu a manutenção permanente das atividades educacionais, devido ao seu alto custo. Muitas unidades do programa acabaram sendo transferidas para a iniciativa privada, mas apresentaram sérias dificuldades de sustentabilidade dos projetos pedagógicos, sobrevivendo graças a parcerias com os entes do setor público. Motivo pelo qual, passado quase duas décadas após a implantação do programa, os prédios do PROEP foram devolvidos à União.

Já em meados dos anos 2000, com uma nova visão governamental sobre as políticas educacionais, voltada para questões sociais e de formação humanística, foi publicado o Decreto 5.154/2004, que desencadeou um processo de retomada da formação integrada e modular na organização da educação profissional, que foi fortalecido com a publicação da Lei 11.741/2008.

Os desafios entre a formação de jovens e adultos para o mundo do trabalho e a formação de cidadãos continuam. Recentemente, várias tentativas de se implantar “modelos” educacionais que resultem em maior efetividade educacional têm sido realizadas. Modelos de países desenvolvidos são alvo de tais teses, como Finlândia, Noruega, Alemanha, dentre outros.

## 1.1.2. A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) em todo o Brasil, com a publicação da Lei 11.892/2008, reformulou a Rede Federal e colocou em novo patamar a educação profissional

e tecnológica. As unidades que já existiam passaram a formar os IF's, como no caso do Instituto Federal do Sul de Minas, com Reitoria em Pouso Alegre, que foi constituído a partir da junção das Escolas Agrotécnicas de Inconfidentes, Machado e Muzambinho.

Além disso, a partir de 2009, foi iniciado um processo de expansão que culminou na criação de centenas de unidades, chamadas de *campus*. Em 2016, o número chegou a 644. Só no Sul do Estado de Minas Gerais, área de abrangência do Instituto Federal do Sul de Minas, foram criados três novos *campi* e duas unidades avançadas, respectivamente nas cidades de Pouso Alegre, Poços de Caldas, Passos, Carmo de Minas e Três Corações, que se somaram aos três *campi* pré-existentes e supracitados, totalizando oito *campi*. Também existem os Centros de Referência, Unidades Remotas e Polos de Educação a Distância que se espalham pelo Sul do Estado e, em geral, ofertam cursos técnicos ou de curta duração nos municípios onde não existem *campi*.

Essa nova institucionalidade trouxe para a educação profissional uma administração com características próprias, dentre as quais podem ser destacadas:

- a estrutura *multicampi* e regionalismo, que determinam a especialização dos serviços educacionais e administrativos entre os institutos federais e, dentro de um mesmo instituto federal, entre seus *campi*;

- a verticalização, com conseqüente variedade das práticas educacionais (iniciação científica, cooperativas estudantis, estágios, laboratórios, fazendas, aulas expositivas, grupos de pesquisa, incubadoras de empresas etc.);

- a existência de cursos pluricurriculares e multi-temáticos, com exigências administrativas, instrumentos de ensino, práticas de ensino e perfis docentes especiali-

zados. Como exemplo, a necessidade de laboratórios de informática e programadores para processamento de dados; fazendas e agrônomos para curso técnico em agropecuária; artistas plásticos e softwares de design gráfico para um curso de comunicação visual; adaptações para Educação de Jovens e Adultos, sem falar dos trâmites legais distintos para abertura e avaliação dos cursos técnicos e da graduação.

– o alto nível de integração entre os serviços que compõem a prestação educacional e o alinhamento dos serviços educacionais com o arranjo produtivo, social e cultural regional, o que tem estimulado novas formas de pensar procedimentos de abertura de cursos e de seleção de projetos de pesquisa e extensão.

Destacam-se, ainda, a oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades, com vistas à atuação profissional de seus egressos nos diversos setores da economia, com ênfase na preservação ambiental e no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. A integração e a verticalização da educação básica com a educação superior, com capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes da rede pública de ensino. A realização e estímulo da pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico etc.

Para cumprir essa missão, com base na lei 11.892/2008, os IF's têm norteado suas ações buscando ministrar a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos, além dos cursos de formação inicial e continuada (FIC) de trabalhadores para capacitar e aperfeiçoar os profissionais, em todos os ní-

veis de escolaridade, e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Os IF's atuam ainda na educação superior, por meio dos cursos de tecnologia, licenciaturas, programas especiais de formação pedagógica, bacharelados, pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização; cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado com vistas ao processo de geração e inovação de tecnologia.

Como se vê, são múltiplas as possibilidades de realizações dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia junto à sociedade brasileira, contribuindo para a democratização da educação, da ciência e da tecnologia e inclusão social.

### 1.3. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA AMÉRICA LATINA

Pode-se considerar que as reformas nos sistemas de formação profissional da América Latina, na década de 1990, se deram de forma consensual entre os países, que submeteram um conjunto de medidas com objetivo de assegurar a reprodução do capital a nível global e para manter esses países como provedores de riqueza para os países industrializados (OLIVEIRA, 2013).

A criação do Programa Ibero-Americano de cooperação para o desenho comum da formação profissional (IBERFOP), em 1995, preconizava o processo de cooperação entre os países ibero-americanos, tendo em vista um modelo de formação profissional que atendesse aos interesses do setor produtivo. A maioria dos países já havia desenvolvido reformas em suas legislações e sistemas de educação profissional, objetivando os proces-

tos de produção, assim como adequando-os a partir da formação por competências (OLIVEIRA, 2010).

De acordo com Oliveira (2013), assim se estabeleceu uma formação através da educação profissional com garantia de desempenhos polivalentes e atualização permanente (capacitação), com estratégias como a definição por perfis profissionais que fossem significativos para o mercado, com autonomia em seu campo de desempenho, que possuíssem desenho curricular flexível e modular, orientado para reformulação e atualização permanentes dos profissionais, com competências formuladas sob orientação do setor produtivo e do empresariado.

Essa “uniformização” de referências intelectuais e técnicas envolvendo a educação profissional na década de 1990 teve o respaldo de importantes organismos internacionais, como o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), desprezando o contexto de cada nação (etnia, religiosidade, cultura etc.). Segundo Casanova (1998), esses organismos exigiam, para liberação dos financiamentos, o atendimento de recomendações que passavam, inclusive, pela exclusão da educação profissional do Ministério da Educação, deixando-a vinculada a algum ministério ligado aos setores produtivos. Essa concepção que pautou as discussões da educação profissional, especificamente no final da década de 1990, passou por três vetores: descentralização, setORIZAÇÃO e privatização (CUNHA, 2000).

No início dos anos 2000, esse modelo passou a ser questionado devido à visão pouco humanista, sem foco no desenvolvimento da nação e nos aspectos sociais. Nesse momento, no Brasil e na maioria dos países da América Latina, o modelo de educação profissional passou a sofrer questionamentos no que diz respeito ao

reforço da lógica meritocrática e da individualização do sucesso/fracasso econômico. Várias adequações passaram, então, a ocorrer na América Latina frente a modernização do ensino profissional e tecnológico, na busca de processos e metodologias que permitissem engendrar um modelo de escola mais democrática e atuante socialmente.

A Organização das Nações Unidas (ONU), através da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e seu braço operacional, a UNEVOC, tem criado estratégias de atuação para o ensino e formação técnica e profissional (EFTP) para os próximos anos (2014–2021), por meio do apoio aos Estados-Membros. Para tanto, metas foram definidas, como a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, pautada na erradicação da pobreza, em todas formas e dimensões.

O ensino e formação são cruciais para atingir tais objetivos. Entre 2010 e 2015, a UNESCO executou e assessorou a execução de estratégias para a EFTP vinculadas ao desenvolvimento dos países e definiu a educação profissional como modalidade de aprendizagem que contribui para a igualdade, justiça social e desenvolvimento sustentável. Para o período de 2016 a 2021, foram estabelecidas estratégias a médio prazo, com destaque para o fomento do emprego e do espírito empresarial entre os jovens, por meio do apoio à formulação de políticas e exames, promoção de colaborações e fortalecimento da capacitação entre os Estados-Membros. A promoção da igualdade entre gêneros, com aplicação de medidas específicas de políticas para grupos desfavorecidos, sobretudo mulheres, a programas de EFTP, fomentando a igualdade de oportunidades no mundo do trabalho. Além disso, destacam-se os projetos de EFTP



que visam fomentar a transição para economias ecológicas e sustentáveis.

Por fim, vale acrescentar a esse balanço histórico a trajetória da educação profissional e tecnológica, em alguns países da América Latina, ainda que de forma geral.

**Argentina:** em 1996, criou os Trajetos Técnicos Profissionais (TTP), com financiamento público-privado, o que viria a ser denominado no Brasil como itinerário formativo.

**Bolívia:** em 1994, uma reforma educacional aproximou sindicato, formação de professores para a formação profissional e empresariado. Todavia, em 2006, esse modelo sofreu forte crítica, sobretudo em função da subordinação excessiva da educação profissional às exigências do mercado de trabalho e da empregabilidade, a partir do qual se estabeleceu uma política educacional com mais formação humanizadora, deixando em segundo plano o estabelecimento de competências.

**Chile:** desde 1976, o Estado não atua diretamente na formação profissional, circunscrevendo-se ao papel de ente normatizador, embora adote a lógica da formação para competência. Assim, até os dias atuais, a educação profissionalizante ocorre de forma paga, com alguns subsídios por parte do governo, balizando-se em um sistema estruturado (com interação com empresas), chamado de Duoc (base Dual alemã), muito similar ao que acontece no chamado Sistema 'S' no Brasil.

**Colômbia:** a partir de 1993, criou forte vinculação entre o setor produtivo e o educacional como

forma de possibilitar a formação de indivíduos competentes e aptos para promover o desenvolvimento e a competitividade do país. Alguns bons exemplos são observados com ações mistas entre Estado e outros entes, como religiosos, a exemplo do Instituto Técnico Central (com forma de atuação similar aos Institutos Federais no Brasil), premiado pela UNESCO em 2008 como uma instituição efetiva e acessível à população mais carente. A estruturação permite que o aluno ingresse na instituição ainda criança e termine seus estudos até o nível superior, com uma formação técnica/tecnólogo/engenharia ocorrendo de forma interligada.

**Cuba:** em 1999, o país definiu o que são competências laborais e a necessidade das matrizes de competência serem atualizadas de acordo com os incrementos tecnológicos e do mercado.

**Equador:** sistemas e organizações ainda estão em fase de implementação e organização para um melhor acompanhamento da educação profissional pelo governo. Recentemente, o país estruturou uma base nacional comum para capacitação/qualificação com uma secretaria diretamente ligada à presidência do país, com várias opções de cursos e instituições. Todavia, atualmente, o foco tem sido centrado em certificações de trabalhadores, com o desenvolvimento de indicadores para mensuração da produtividade de seus egressos, principalmente na área da indústria e do comércio.

**México:** no ano de 1993, implementou a formação geral profissional/humana e articulação com política de emprego, por meio de competências contextualizadas desenvolvidas nos locais de formação profissional, aten-

dendo ao mercado de trabalho como um todo. Segundo maior ofertante de ensino profissional na América Latina, possui diferentes instituições de ensino e vinculações. Muitas se baseiam no sistema alemão de ensino (Dual), de forma adaptada às condições locais.

**Paraguai:** educação profissional ainda incipiente na sua forma de organização. Um interessante exemplo de atuação se dá na Fundação Paraguai (que possui autonomia em termos administrativos/didáticos e de organização curricular). Possui 14 unidades de escolas de formação técnica. No interior do sistema de ensino elaborado por eles, os jovens são direcionados a gerir escolas fazenda e hotéis escola (entende-se por gerir, cuidar de todo processo, produção, limpeza, organização e planejamento), com base no empreendedorismo e autossuficiência. Dentro deste espaço de debates, ideias são colocadas em prática, como o “semáforo de pobreza”, que é um software instalado em computadores e tablets, o qual trabalha em uma classificação social de determinada comunidade e, a partir daí, estabelece estratégias para melhoria da qualidade de vida. Uma questão crucial para o êxito desse projeto educacional, dentro de um país tão castigado pela diferença social e pouco acesso às condições mínimas de saúde e educação, é o preparo e formação dos profissionais que atuarão diretamente com os alunos, associado à monitoria que desenvolve nos jovens habilidades de acordo com os conhecimentos adquiridos.

**Peru:** em 2003, implementou dois ciclos: básico e médio, organizados em módulos, nos quais as características principais são articulação entre a formação geral e a formação prática/profissional, balizado no sistema de

formação Dual. Nesse modelo, alternam-se as atividades em um centro de formação do SENATI (similar ao Sistema 'S' no Brasil), com atividades de formação prática na fábrica, objetivando estabelecer para os educandos uma formação teórica e prática.

**Uruguai:** em 1998, foram iniciadas experiências-piloto de formação em diferentes setores produtivos, com a utilização de distintas metodologias de utilização de competências, objetivando o desenho de um programa de formação baseado em competências laborais. País, com população similar à existente no Sul de Minas Gerais, teve uma profunda mudança no rumo da educação profissional após o período de ditadura, com uma educação pública autônoma. O Instituto Nacional do Emprego e Formação Profissional (INEFOP) é o responsável pela maioria da educação profissional no país, tendo como premissa uma instituição que atua conjuntamente com governo, empresários e trabalhadores.

## 2. OS PROCESSOS DEMOCRÁTICOS DE ACESSO AO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO SÉCULO XXI

A democratização do acesso às instituições de ensino públicas foi um significativo avanço da última década. No entanto, essa democratização trouxe consigo diversas exigências e distribuição de responsabilidades aos gestores. Submetidas a uma lei rígida e permanentemente monitorada pelo Ministério Público Federal, as instituições tiveram pouco tempo para se adaptar a essa importante necessidade do mundo moderno: a inclusão social.

A maior exigência não se refere a questões metodológicas, mas à questão da infraestrutura. É um fator que representa um impacto significativo dentro das instituições de ensino, dependentes de limites orçamentários. Além disso, a burocracia e a complexidade dos processos vão de encontro ao curto espaço de tempo estabelecido para atender às determinações legais.

O professor tem papel fundamental na vida do aluno e esse levará para toda sua vida profissional/pessoal as lições e exemplos adquiridos durante o período escolar, o que influenciará decisivamente a formação de seu caráter e de seu modo de agir junto à sociedade. Por isso, uma das questões críticas da democratização do ensino profissionalizante passa pela formação de docentes. A maneira como os novos profissionais receberão a formação técnica e acadêmica refletirá diretamente no sucesso ou não do projeto pedagógico adotado pela instituição ou sistema de ensino. Com a dinâmica do mundo moderno e as novas formas e sistemas de produção sendo criados e renovados diariamente, modos de aprender e ensinar exigirão uma constante adequação da formação inicial e continuada de professores. Em áreas tecnológicas, esse dinamismo se torna ainda mais imperativo com o constante surgimento de distintas maneiras de produção e saberes, sendo necessária uma adequação pedagógica do professor e da instituição para o atendimento às demandas.

Mesmo com a aprovação do PNE, que apresenta quatro das vinte metas voltadas à formação dos professores, como a formação inicial e continuada, a valorização profissional e o plano de carreira, sabe-se que, se concretizadas as políticas de investimento na educação, limitadas ao teto de gastos e sua correção pela inflação, atingir tais metas se tornará algo extremamente difícil. O

atual panorama traz riscos e pode impedir ações progressistas voltadas para a valorização da carreira docente em todos níveis e modalidades de ensino. Como exemplo, pode-se citar o atendimento à meta 15 do PNE, segundo a qual define que todos os professores da educação básica devem possuir licenciatura na área em que atuam. Trata-se de uma meta fundamental, cujo cumprimento fica seriamente comprometido, já que as licenciaturas passaram a ter, desde a implementação do PNE, em julho de 2015, 3.200 horas, ou seja, 400 horas a mais que a atual legislação exige. Além disso, elas devem ser associadas à oferta de mais atividades práticas, com o objetivo de sanar um gargalo que persiste no âmbito da educação brasileira: articulação entre teoria e prática.

Nessa questão, a educação profissional exige atenção especial, uma vez que parte significativa dos atuais docentes, que atuam neste nível/modalidade de ensino, são oriundos de uma educação superior tradicional, que, com exceções, pouco trabalha conceitos como inovação, empreendedorismo, transversalidade, além da tímida interação com o mundo do trabalho. Somado a isso, o sistema de ensino brasileiro possui limitações quanto às metodologias que possibilitem aos futuros professores adquirir experiências com as temáticas do cotidiano. Grande parte dos futuros docentes atuarão em áreas tecnológicas as quais se exigem conhecimento, habilidade e capacidade de execução, pois serão utilizados como exemplo para os estudantes de cursos técnicos e tecnológicos.

A adequação didático/pedagógica das instituições para o atendimento ao ensino profissionalizante exige múltiplos compromissos de todas as partes envolvidas no processo educacional: gestores, docentes, pais, alu-

nos e a sociedade. É preciso uma imediata adequação, visando diminuir a defasagem do ensino técnico profissionalizante, elo entre a grande massa de trabalhadores e aqueles que planejam o mundo do labor. Um exemplo é a ampliação da natureza e concepção de uma instituição, no que tange à capacidade de diálogo com a sociedade. O estreitamento de ações com agentes relacionados ao mundo do trabalho poderá fazer com que as atribuições do docente extrapolem a sala de aula, com a busca de parcerias e fomentos capazes de potencializar a educação profissional em uma determinada região.

Um docente que atua na educação profissional deve ter a capacidade de ler a realidade do seu aluno (experimentar novas metodologias de ensino), ter empatia com a comunidade (e se relacionar com ela), dominar conteúdos / habilidades (anteados às mudanças tecnológicas) e ser conectado (dentro do contexto da tecnologia da informação).

A democratização do acesso à educação profissional se depara ainda com a limitação da oferta de vagas e as condições de atendimento às diferentes realidades do Brasil. As dimensões continentais, com locais de difícil acesso, as diferenças culturais, as distintas formações de docentes (sem padrão definido) e a adequação aos arranjos produtivos locais (APL) fazem parte do desafio a ser superado. A educação a distância surge como possibilidade de atendimento a parte dessas demandas, por meio de processos de inclusão digital, criação de telecentros e ativação de centros vocacionais tecnológicos.

A condição essencial para o processo de expansão qualitativa e quantitativa da educação profissional, como elemento fundamental para uma política efetiva à nação, passa também pelo fator justiça social. A democratização do ensino tem levado as instituições, em ter-

mos físicos e humanos, a se adequarem à diversidade de demandas que passaram a ser atendidas por lei. É o caso do atendimento a pessoas com necessidades específicas. Promover políticas e ações que democratizem o acesso desse público é peça necessária para tornar o acesso à escola um direito de todos.

Por outro lado, o atendimento a esse público específico torna a questão mais complexa. Afinal, são pessoas que historicamente estiveram excluídas do processo educacional e que agora, finalmente, começam a ter acesso a oportunidades de capacitação. Com corpo docente pouco qualificado para esse tipo de demanda, torna-se imperativo que toda a escola aprenda a lidar com essa nova realidade.

De um lado, os docentes devem atuar em um novo contexto (de convívio com pessoas com necessidades especiais), e precisarão se adequar, especialmente através da formação continuada, sendo preparados para utilizar equipamentos como forma de aprendizagem diferenciada, tornando-se mediadores mais efetivos de aprendizagem. Do outro, a administração que deve buscar soluções para concretização do acesso dessas pessoas à educação, com a adequação das instalações, compras de novos equipamentos, meio multimidiáticos de ensino etc. Logo, os gestores terão que lidar com a escassez de recursos e a exigência legal para tais atendimentos. No caso da educação profissional, tudo isso é ainda mais desafiador, já que a existência de atividades práticas é rotineira, exigindo mais adequação da infraestrutura. Outro ponto refere-se à dificuldade de contratar docentes em áreas específicas, como profissionais de Braille e Libras, por exemplo.

Uma associação e análise comparativa devem ser levadas em conta. Se a democratização do ensino signi-



fica o acesso dos estudantes à escola e a sua permanência nos estudos, a crise em um desses dois aspectos se mostra como um problema. A evasão aponta justamente os fatores que levam o estudante a não permanecer nos estudos. Está, portanto, também relacionada aos problemas que impedem a democratização da educação profissional no país.

Como se vê, são muitos os desafios de gerir os inúmeros processos administrativos e pedagógicos que envolvem a democratização do acesso à educação profissional, sendo necessário que os governos, os agentes econômicos e a sociedade se organizem para discutir o papel da EPT no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social, observando as realidades locais e regionais e os grupos sociais de risco.

## REFERÊNCIAS

CASANOVA, R. As Encruzilhadas da reforma educativa dos anos 90: uma revisão dos problemas da mudança institucional. In: BOMENY, H.M.B. (ed.) **Ensino básico na América Latina: experiências, reformas, caminhos**. Rio de Janeiro: EDUERJ/Preal, 1998.

CUNHA, L. A. **Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile** Cadernos de Pesquisa, n.111, v.47, 2000.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 2v, 1961.

MOURA, D. H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Hologos, Ano 23, v.2, 2007

OLIVEIRA, R. **A ação da Organização dos Estados Ibero-americanos na educação profissional: o Programa IBERFOP.** Revista Ibero-americana de Educação, n.51, v.4. 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação Profissional na América Latina: história recente e perspectivas.** UFPE. 2013

ORTIGARA, C. **Políticas para a educação profissional no Brasil: Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação integral.** Pouso Alegre (MG): IFSULDEMINAS, 2014. 198p.

SOBRAL, F. A. F. **Educação para a competitividade ou para a cidadania social?** São Paulo: Perspectiva, v.14, n.1 2000.

## CAPÍTULO VIII

### A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO DESAFIO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Luana Costa Almeida*

*Sarah Maria de Freitas Machado Silva*

*Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes*

#### INTRODUÇÃO

O ideal de democratização da Educação Básica no Brasil é questão de debate e projeto anunciado há muito tempo. Especialmente a partir da redemocratização política na década de 1980, a luta pela ampliação da escola pública se intensificou e o discurso recorrente pelo acesso foi se modificando e trazendo também o enfrentamento pela permanência e qualidade<sup>1</sup> nas escolas públicas.

Décadas depois, a democratização da Educação Básica está longe de ser conquistada e mesmo no Ensino Fundamental, etapa em que houve a quase universalização das matrículas na década de 1990, ainda não nos aproximamos de sua conquista quando a tomamos em seu tripé constituinte: acesso–permanência–qualidade.

A garantia do direito à educação e a consequente democratização da Educação Básica, não se resume ao acesso, mas a condições de permanência, aprendizagem

---

<sup>1</sup> Não se pretende debater aqui a concepção de qualidade, já que é um amplo objeto de análise. Todavia, gostaríamos de frisar que não entendemos a qualidade como fator de consenso e, por isso, ao nos referirmos a ela estamos sempre voltados ao entendimento de uma qualidade socialmente referenciada (ALMEIDA; BETINI, 2016).

e conclusão, numa trajetória de qualidade socialmente referenciada, não sendo inexpressivas as denúncias da falta de condições para o real desenvolvimento dos estudantes nas escolas. São muitas as evidências empíricas da necessidade de mudanças que permitam a efetiva democratização e, nesse sentido, é essencial pensarmos nos aspectos que colaboram para a construção dessas condições, tanto no âmbito da garantia de infraestrutura, recursos e organização, quanto do perfil e formação dos profissionais que atuam nas escolas.

Nesse debate da busca de garantia das condições para a democratização da Educação Básica e garantia do direito à educação, um aspecto tem historicamente sido contemplado como essencial: o profissional docente. Seja no discurso governamental, seja na literatura especializada, parece ser consenso a expectativa de que os professores contribuam para o desenvolvimento de seus estudantes, sendo necessário, segundo Contreras (2002, p. 73), a “obrigação moral, o compromisso com a comunidade, assim como a competência profissional desses sujeitos”, conseqüentemente, observa-se que esse comprometimento exige tanto de conhecimentos técnicos e de conteúdos escolares, quanto da formação ética e humana para que a atuação docente se efetive como real contribuição à efetivação do direito à educação.

Cabe destacar, todavia, que em termos de política nacional a busca pela competência do professor se intensificou na década de 1990, por ser considerada uma área estratégica na tentativa de aumento da qualidade do ensino, equaliza-se um ‘novo’ modelo de professor no qual se “hiper-responsabiliza” o profissional em relação às demandas da educação escolar. Como afirma Flores (2003, p. 128), “os professores estão enfrentando uma pressão social, tornando-se, muitas ve-

zes, o bode expiatório do sistema educativo” em que são responsabilizados verticalmente pelas mazelas educacionais. Contudo, se por um lado são culpados do que ocorre no sistema educativo, por outro, são vistos como os detentores da chave do sucesso da educação e, por isso mesmo, foco das políticas de melhoria do ensino.

A palavra de ordem que caracteriza a formação do professor na atualidade está centrada na qualidade do que se ensina, não obstante a isso, tal qualidade em questão, não se refere aos ‘conhecimentos clássicos’ a serem trabalhados, como afirma Saviani (2011). O que está no centro do debate é a capacidade do professor de elevar os *standards* (modelos, padrões) da educação, determinados como prioridade para todos os governos, para que isso seja possível, se faz necessário priorizar aspectos controláveis que possam gerar os resultados esperados, dentre os quais se opta pelo treinamento ou capacitação de professores em vez de sua formação.

Freitas (2007, p.1204) pontua, nessa mesma perspectiva, que a

[...] má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas em nosso país e em toda a América Latina, de forma combinada, impactando na qualidade da educação pública.

Aspecto que gera a necessidade de se pensar na formação ofertada se a pretensão é o debate sobre a democratização da educação. Nessa perspectiva, compreendendo a formação continuada de professores como um importante fator para o enfrentamento do desafio da democratização da Educação Básica, nos inqui-

eta compreender como tem se configurado as propostas de formação nessa modalidade, especialmente em relação às proposições políticas do governo federal. Para tanto, nossa reflexão se voltará ao debate sobre o contorno da formação docente em nível federal, observando, especialmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCNs) instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015.

## FORMAÇÃO COMO DESAFIO PARA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para alcançar a democratização da Educação Básica, busca-se compreender como tem se configurado as propostas de formação dos professores no Brasil, especialmente em relação às proposições políticas no campo da formação continuada do governo federal.

Importante destacar que as pesquisas educacionais<sup>2</sup> apontam que as orientações do Ministério da Educação (MEC) para a formação de professores, implementadas nos últimos 20 anos, são conduzidas pela lógica neoliberal e neopragmática, indicando um padrão de formação de professores limitado diante dos desafios da real democratização na sociedade brasileira (SILVA, 2015).

A culminância dessa orientação tem seu apogeu na década de 1990, uma vez que as políticas públicas foram orientadas por uma reforma de Estado que estabeleceu alterações substantivas nos padrões de interven-

---

<sup>2</sup> Sugere-se para compreender os nexos das políticas de formação na perspectiva neoliberal, consultar os textos: Dourado (2013; 2015); Freitas (2002, 2007 e 2013), dentre outros.

ção estatal, redirecionando as formas de gestão<sup>3</sup> e impactando de maneira significativa nas proposições subsequentes, ainda que sob direção de outro partido político.

A implementação dessas reformas adveio com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei. No. 9394/96; a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e diversos mecanismos de avaliação. Assinalamos, ainda, a reforma de ensino voltada à formação dos profissionais da educação, em que se introduz a nova compreensão acerca do papel do(a) professor(a) e da sua formação, criando-se, dentre outras ações, o Instituto Superior de Educação (ISE) como instância formadora (SHEIBE, 2003, p. 5).

Para essa autora, o Decreto 2.306, de 1997, regulamentou a organização acadêmica e faz uma distinção ao classificar as instituições em: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos Superiores ou Escolas Superiores, hierarquizou-se formalmente o Ensino Superior, pois ao se eleger os ISEs como lócus preferencial para a formação dos profissionais da educação, em “cursos com menores exigências, para a sua criação e manutenção, do que aqueles inerentes às instituições universitárias”. Ademais, a formação nesses ISEs desvincula-se do exigido em cursos ofertados em universidades, cujo princípio fundante é a indissociação entre ensino, pesquisa e extensão.

---

<sup>3</sup> Para acesso a esse debate e delineamento consultar a obra *Educação um tesouro a descobrir* – relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors (2006). Em linhas gerais, o contexto desse documento é que foram convocados especialistas de todo o mundo da área da educação, cuja finalidade era identificar tendências e necessidades no cenário atual e delinear o papel que a educação deveria assumir.

Especialmente no campo da Educação Básica, houve mudança na lógica das políticas educacionais e nos seus diversos espaços de decisão e efetivação nos processos de regulação e avaliação, a saber: foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (Resolução CNE/CP 1/2002), com base no Parecer do CNE/CP 009/2001. Essas DCNs (BRASIL, 2002), na análise de Freitas (2003, p. 1097) fundamentada em Kuenzer (2003), contribuem para materialização do retorno às concepções tecnicistas e pragmáticas implementadas na década de 1970, porém, desloca-se o foco de referência de qualidade, se nessas visava-se a qualificação do emprego, as DCNs miram a qualificação do indivíduo, por meio de processos de formação centrados no “desenvolvimento de competências comportamentais”.

Cabe destacar que foi instituído, pela Portaria MEC nº 1403, de 09 de junho de 2003, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, o qual compreende: um Exame Nacional de Certificação de Professores pautado em parâmetros de formação e mérito profissionais; programas de incentivo [bolsa federal] à formação continuada; e, a implantação de uma Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação para desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores (BRASIL, 2003).

Identificamos, nesta portaria, a continuidade das reformas neoliberais em curso no cenário da formação de professores, pois vem à tona um enfoque de formação e profissionalização docente vinculada a uma perspectiva de avaliação baseada na certificação de compe-



tências, cujo resultado poderá ser tomado como indicador de progressão na carreira profissional, além de um instrumento de controle e regulação do ensino (FREITAS, 2003; SHEIBE, 2003). Nossa tese se ancora no art. 2º quando define que o exame avaliará os conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino (BRASIL, 2003).

No bojo dessas reformas, em 2004, para o controle e regulação da qualidade educacional, além da instituição do SINAES<sup>4</sup>, há a criação pelo MEC da Rede Nacional de Formação Continuada, composta por instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais, para produzirem materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas, voltadas às áreas de alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física (BRASIL, 2004).

Prosseguindo com essa política, em 2007, a Lei nº 11.502, com a finalidade anunciada de buscar maior organicidade entre os programas e os gestores, redimensiona a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), amplia o foco de sua atuação ao incluir a formação de professores de Educação Bási-

---

<sup>4</sup> A criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004) surge em reação ao ENC (Provão) e atende o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 2001. Seu objetivo inicial é articular processos educativos e emancipatórios de avaliação, preservando a autonomia das instituições. No entanto, as mudanças ocorridas após a implementação, com a instituição de uma concepção de avaliação sustentada por índices (Conceito Preliminar de Cursos CPC, Indicador de Desempenho Esperado e Observado –IDD, e o Índice Geral dos Cursos – ICG) de desenvolvimento pautados por indicadores quantitativos que permitam a elaboração de "ranking", tem colaborado para desvirtuar os princípios defendidos pelo SINAES, tendo em vista o uso desses indicadores para a comparabilidade e ranqueamento das instituições (MENDES, 2011).

ca (BRASIL, 2007). Cabe à CAPES, respeitada a liberdade acadêmica das instituições, públicas ou privadas, fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, observado, ainda, o seguinte: art. 1º, § 2º, “II – na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância”. Nota-se nessas iniciativas o apreço pela modalidade de educação a distância como opção para a formação dos profissionais do magistério.

Das proposições construídas, relacionadas à formação docente, destaca-se por sua abrangência o Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009 (revogado pelo Decreto n. 8.752 em maio de 2016), que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica desencadeando as seguintes ações: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor); o Programa de consolidação das licenciaturas (Prodocência); a Rede Nacional de Formação Continuada; o Proletramento e a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), dentre outros.

Todavia, em termos de impacto, é o movimento de redimensionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCNs) (BRASIL, 2015b) que merece destaque, tanto por sua potencialidade de regulação quanto pela percepção de que “atendem parte das demandas históricas das entidades acadêmicas do campo educacional, envolvidas com o debate sobre a formação dos profissionais da Educação” (AGUIAR, 2015, p. 247).

A Comissão Bicameral (Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica) de Formação de Professores, do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituída com o objetivo de desenvolver estudos com a principal finalidade de elaboração e a aprovação de novas Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2015a, p. 2), apresenta o Parecer nº 2/2015<sup>5</sup>, ao CNE que o aprova como indicativo de substituir as DCNs (2002). Portanto, em 1º de julho de 2015, homologa-se a Resolução nº 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. As DCNs (2015) passam a orientar as decisões e rumos da formação de professores no Brasil e, em relação às diretrizes anteriores, avançam por unir a formação inicial com a continuada, de forma a se valorizar esta modalidade como também essencial para a profissão docente.

É evidente no Parecer (BRASIL, 2015a, p. 8), especialmente por apresentar relatório com amplo diagnóstico da elaboração das Diretrizes e de seu percurso histórico, que na disputa pela lógica orientadora das Diretrizes se efetivou a busca de maior organicidade para a formação dos profissionais do magistério da Educação Básica.

[...] todo esse esforço da Comissão articula-se aos movimentos no campo visando maior organicidade das políticas, programas e ações atinentes

---

<sup>5</sup> Para mais informações consultar o Parecer nº 2/2015, homologado e publicado no D.O.U de 25/6/2015, Seção 1, Pág. 13:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192) – Acesso em: 03 nov. 2016

à formação inicial e continuada. Merece ser ressaltado que a Comissão entende que as deliberações da Conae cumprem papel singular nesse processo, no sentido de que o documento final da Conae 2010 e da Conae 2014 avança ao destacar a articulação entre Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação e o faz situando quem são esses profissionais ao afirmar que, no contexto de um sistema nacional de educação e no campo das políticas educacionais, a formação, o desenvolvimento profissional e a valorização dos(das) trabalhadores(as) da educação são partes constitutivas da agenda de discussão.

Como indica o referido relatório, a perspectiva da formação continuada de professores é um importante fator para o enfrentamento do desafio da democratização da Educação Básica, havendo a necessidade de se garantir uma concepção de formação pautada pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) nas áreas específicas de conhecimento científico, pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, assim como no entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo, portanto, eixo nuclear dessa formação.

O que se espera, segundo o Parecer, é uma formação centrada na consolidação das normas nacionais para a formação profissional do magistério para a Educação Básica; na concepção sobre conhecimento, edu-

cação e ensino; na igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; e no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Nesta proposta, as instituições educativas cumprem um papel estratégico na formação requerida, havendo a necessidade de articular as DCNs para a Formação Inicial e Continuada com uma sólida formação teórica e interdisciplinar em que se garanta a unidade teoria-prática, o trabalho coletivo e o compromisso social.

A valorização do profissional da educação passa, nessa proposta, pela efetivação da gestão democrática, assim como pela avaliação e regulação dos cursos de formação de forma a efetivar-se a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa.

Ênfase também é dada ao processo de planejamento, em que a docência é vista como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, em que ainda que o currículo seja compreendido como o conjunto de valores propícios à produção e à socialização de significados no espaço social da realidade concreta dos sujeitos a ação docente requer planejamento sistemático e integrado.

Nessa perspectiva, as DCNs de 2015 sinalizam a estruturação da base comum de conceitos e, por consequência, a elaboração de princípios de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica mais amplos, conforme o art. 3º.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, especi-

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

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I – a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II – a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

III – a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV – a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V – a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI – o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII – um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação do-

cente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

III – a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX – a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X – a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI – a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais. (BRASIL, 2015b)

Especificamente voltado ao delineamento da formação continuada de professores, o capítulo VI da Resolução, em seu artigo 16, compreende tal formação como composta pela dimensão coletiva, envolvendo atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015b).

Ademais, entende-se por formação continuada (art. 17) atividades formativas e cursos de atualização,



extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado (acadêmico ou profissional) e doutorado, os quais adicionam novos saberes e práticas, consoante às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e das instituições de educação básica em suas diferentes etapas e modalidades. (BRASIL, 2015b).

Delimitado os espaços formativos institucionais, as DCNS de 2015, estabelecem que se defina como ocorrerá a formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica articulando-se a instituição formadora ao planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, aos sistemas e redes de ensino e às instituições de Educação Básica.

Na contramão das proposições das DCNs 2015, segundo Freitas (2016), já há rumores dentro do governo de que as diretrizes serão revogadas<sup>6</sup>, aspecto que coaduna a percepção de que, muitas vezes não se efetiva as políticas de caráter progressista, que no objeto de nossa presente análise seria a compreensão mais ampla da formação inicial e continuada de professores. Silva (2015) enfoca a contradição a ser enfrentada pelos educadores entre as tendências que caminham tanto no sentido da profissionalização, quanto da desprofissionalização docente.

Percebe-se de forma geral, incompatibilidade entre o proposto historicamente pelos movimentos educacionais e o efetivado pelas reformas. Dentre outras evidências, podemos notar que as políticas educacionais mais amplas e progressistas são rapidamente transfor-

---

<sup>6</sup> “Era de se imaginar que a ida dos reformadores empresariais para o ministério levasse a esta decisão – como ocorreu com outras mais recentemente. É época de retrocesso. A nova equipe não tem nem condições (por não ser da área educacional) e nem interesse em estabelecer diálogos amplos com a área da educação” (FREITAS, 2016, s/p).

madadas em programas e ações aligeirados e sem a amplitude almejada. Um exemplo da incongruência da lógica apresentada nas DCNs de 2015, a título de exemplo, é o, programa de (re)certificação dos professores em que na primeira, as DCNs de 2015, temos a ação do Estado como propositor e implementador de ações para a formação de professores e a segunda como mero avaliador do produto final.

Nas palavras de um de seus porta-vozes (MELLO, 2000, p. 33)<sup>7</sup> o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores “é um processo necessário para atestar que um professor está apto a ensinar”.

De acordo com Sheibe (2003, p. 10) a ideia de um sistema de certificação, acima referido, assumido pelo MEC como ação de valorização docente, foi analisada por educadores e entidades da área como meio de criar “um clima de individualização de responsabilidade sobre cada professor, acirrando a competitividade na escola”. Ou seja, além de fortalecer a lógica da formação como responsabilidade individual do professor, a instituição de um modelo de premiação do professor, pelo seu desempenho no exame, reafirma a cultura de avaliação assentada no paradigma classificatório, excludente, pois desconsidera o contexto no qual ocorre o trabalho do(a) professor(a), nega-se as dimensões em que são forjadas a prática pedagógica. Freitas (2003, p. 1114) adverte que isso contribuirá, certamente, para instalar uma concepção de trabalho docente de caráter meritocrático, para instaurar/acirrar o clima de ranqueamento

---

<sup>7</sup> Em 2000, divulga-se um relatório específico sobre a situação dos docentes no Brasil, intitulado *Brazil: teachers development and incentives: a strategic framework*. (Brasil: desenvolvimento de professores e incentivos: um quadro estratégico) (Tradução livre)

e competitividade”.

Essa cultura de avaliação meritocrática elege a competição e esforço individual como molas propulsoras da qualidade educacional e, a nosso ver, vai de encontro ao defendido pelos profissionais e estudiosos da área, pois fortalece o círculo vicioso da avaliação defendida pelas reformas políticas neoliberais. Ademais, transfere aos (as) professores(as) a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional, distanciando-se da ideia de formação continuada como um direito defendido pela LDB n. 9394/96 e presente nas DCNs de 2015, aspecto visível pela pressão sofrida pelo governo que o fez recuar da implementação do Exame Nacional de Certificação de Professores como anunciado.

Tais percursos se aproximam da perspectiva denunciada por Freitas (2012, p. 15) como a passagem da regulação da mão do Estado para a mão do Mercado, em que as políticas regulatórias em vez de se voltarem para a efetivação de formas mais democráticas e amplas de políticas educacionais, são vistas como áreas estratégicas para a privatização do público. Assim, “ao privatizar, o Estado se desresponsabiliza por uma gama de serviços e transfere o controle para os mecanismos de regulação do mercado”.

Mello (2000), na época relatora do Banco Mundial (BM) no Brasil, defende que se deveria limitar o ingresso na carreira aos professores (re)certificados, como forma de recrutar os ‘melhores candidatos à docência’, estratégia também atrelada à pretensão posta pelo Banco Mundial (BM) de se vincular os aumentos salariais dos docentes ao seu desempenho nas avaliações – recomendação da reformulação dos Planos de Carreira de estados e municípios (DELANNOY; SEDLACEK, 2000)

e presente, enquanto lógica, no Plano Nacional de Educação (2014–2014).

Segundo Torres (1996), o pacote de reformas educativas proposto pelo BM, por meio do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)<sup>7</sup>, contém os seguintes elementos:

1. A prioridade depositada sobre a educação básica;
2. A melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa, dos objetivos e metas propostos pelo próprio equipamento escolar;
3. A prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa;
4. Descentralização de instituições escolares, as quais são responsáveis por seus resultados;
5. Convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares;
6. Impulso do setor privado e organismos não-governamentais (ONGs) como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação;
7. Mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação;
8. Enfoque setorial no ensino fundamental;
9. Definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica.

---

<sup>7</sup> Segundo informações do site de Relações Exteriores do Brasil, o Banco Mundial é uma organização internacional que surgiu da Conferência de Bretton Woods (1944). O nome oficial da instituição era “Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento” (BIRD), mas com sua capitalização mudou gradualmente seu foco e sua estrutura tornou-se mais complexa e deu origem a outras instituições – que hoje conformam o grupo Banco Mundial.

Interessante observar, portanto, que as medidas adotadas pelas políticas de avaliação e valorização docente estão voltadas às políticas educacionais convenientes aos interesses do capital internacional, aspecto que se apresenta, em perspectivas, de forma oposta nas DCNs de 2015, o que nos ajuda a entender o porquê dos rumores de sua revogação.

Diante desse cenário de incompatibilidade de visões entre as proposições das DCNs de 2015 e o desejado pelos tecnocratas a partir dos condicionantes do BM, pode-se ver que a disputa é pela concepção de educação posta, em que, por um lado, se luta por uma visão mais democrática e voltada para a observação da educação como direito e, de outro, para uma educação restrita ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, ressaltando a necessidade de o país produzir um novo tipo de professor nos moldes desejados pelas iniciativas pautadas nas diretrizes neoliberais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde as primeiras lutas pela democratização da educação brasileira se reconhece como indica Freitas (2007), a necessidade de uma política pública abrangente de formação e valorização dos profissionais da educação, articulando a formação inicial e continuada, assim como as condições de trabalho, salários e carreira.

Araújo C., Araújo e Silva (2015, p. 59), destacam que a formação continuada de professores é uma temática que tem sido tratada de forma ampla na literatura nacional, contando com um movimento de discussão e reflexão que, todavia, não abarca em si uma única corrente epistemológica, “emergindo das diversas concepções de educação e sociedade presentes na realidade

brasileira”, dentre as diferentes perspectivas estão, em decorrência delas, diferentes formas de se ver e valorizar essa modalidade de formação de professores.

Como debatido, nacionalmente o Ministério da Educação (MEC) propõe políticas que se voltam para a formação inicial e continuada de professores, tendo se preocupado em implementar mudanças nas práticas institucionais e curriculares, políticas essas referenciadas na lógica neoliberal do BM e propositoras de um modelo de formação de professores que não responde, de forma contundente, aos desafios da real democratização da sociedade brasileira, comprometidas, em muitos casos, com uma capacitação aligeirada e pouco voltada à formação mais ampla dos educadores.

A configuração da formação de professores em nosso país respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais. (FREITAS, 2007, p. 1208).

Defende-se que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, parecem, positivamente, na contramão do proposto pelas DCNs de 2002 e por outras iniciativas governamentais para formação docente, referenciadas neste texto. Corresponde, a nosso ver, a possibilidade de refletir de forma oportuna partes importantes da luta do movimento pela formação dos profissionais da educação, como bem pontua Aguiar (2015), já que ao articular a formação inicial com a formação continuada, sem que a última se configure

apenas como treinamento de professores em exercício, assume uma perspectiva mais ampla e contextualizada da educação, dentro de uma concepção em que a formação de professores garanta a construção de um profissional que possa efetivamente participar da produção e difusão do conhecimento.

Todavia, assim como nem sempre a concepção defendida na literatura e pelo movimento de educadores é aquela assumida pela política pública, quando esta é efetivamente assumida, nem sempre as vitórias conquistadas são efetivadas em todos os âmbitos necessários ou permanecem como referência, como já apontamos acerca de setores do governo já comentaram que as DCNs (2015) em seu formato atual correm o risco de ser revogadas.

Nosso argumento ancora-se nas ações educacionais, do atual governo, as quais estão sendo geridas por tecnocratas (reformadores empresariais), pois estamos em um período de recuo profundo nas políticas educacionais, a exemplo, da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016 que Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, os encaminhamentos dados nessa MP sinalizam indícios de revogação das DCNs de 2015, esta 'nova' equipe do Ministério da Educação, não indica interesse em estabelecer diálogos amplos com a área da educação.

De forma geral e a partir de uma análise histórica que explica o que está em jogo quando, por exemplo, se ameaça a continuidade das DCNs de 2015, podemos recuperar Freitas (2005 *apud* ARAÚJO C.; ARAÚJO; SILVA, 2015) quando observa que a ênfase na formação continuada de professores se manifesta tanto como decorrente da luta dos profissionais, quanto da racional-

dade econômica que reivindica a eficiência do ensino público. Aspecto que impacta de maneira direta a forma como se efetivará, ou não, a democratização da educação no país, já que ao se abrir mão de uma proposta mais progressista por outra marcada pela racionalidade econômica gerará uma formação aligeirada e voltada apenas para a atenção ao evidenciado como básico, não abarcando a preocupação com uma formação mais ampla, o que se reverterá em uma ação na Educação Básica com os mesmos delineamentos e consequente paralisia em processos que poderiam levar à efetivação da almejada democratização.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. Valorização dos Profissionais da Educação: PNE e diretrizes para a formação. In: RONCA, A. C. C.; ALVES, L. R. **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação**: educar para a equidade. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. p. 241–257.

ALMEIDA, L. C.; BETINI, G. A. A qualidade da escola: Debatendo princípios rumo à construção de uma qualidade socialmente referenciada. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, 9(2), p. 49–63, 2016.

ARAÚJO, C. M.; ARAÚJO, E. M.; SILVA, R. D. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57–73, jan.–abr., 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 009/2001. **Diário Oficial da União** de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 25/6/2015, Seção 1, p. 13. Brasília, DF: 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº. 1403 de 09 de junho de 2003**. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf> >

Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)> Acesso em: 14 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 11.502, de 11 de Julho de 2007**. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)> Acesso em: 17 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei no 9394, de dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: out. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 2306 de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta o Sistema Federal de Ensino. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2306.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm)> Acesso em: 14 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 6.755, de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)> Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Lei nº 13005/14, de 25 junho de 2014. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)> Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fo-

mento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1)> Acesso em: 20 nov. 2016.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

DELANNOY, F.; SEDLACEK, G. **Brazil: teacher's development and incentives: a strategic framework**. Washington: World Bank, 2000. Disponível em: <http://www.worldbank.org> Acesso em: 15 set. 2013.

DOURADO, L. F. A Formação inicial e continuada de profissionais do magistério da Educação Básica. In: RONCA, Antonio Carlos Caruso; ALVES, Luiz Roberto. O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade. São Paulo: Fundação Santillana, p. FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO – FNE. **Conae 2014 – Conferência Nacional de Educação**: documento – referência. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educ. e Soc.**, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299–324, abr./jun., 2015.

FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. (Orgs) MORAES, M.C; PACHECO, J.A; EVANGELISTA, M. **A Formação de Professores – Pers-**

**pectivas educacionais e curriculares.** Coleção Currículo, Políticas e Práticas (n.19), 2003.

FREITAS, H. C. L. A construção do sistema nacional de formação e valorização dos educadores: unitário, organicamente articulado e plural. In: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e (Org.). **Plano Nacional da Educação (PNE):** questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: INEP, 2013. p. 229–249.

\_\_\_\_\_. (NOVA) Política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203–1230, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095–1124, dezembro 2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>.>

Acesso em: 15 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educ. e Soc.**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 136–167, set. 2002.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.** [online]. 2012, vol.33, n.119, pp. 379–404.

\_\_\_\_\_. Sai decreto sobre formação de professores. In **Blog do Freitas**. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/11/02/revogacao-da-dcn-da-formacao/>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14 n. 1, p. 98–110, jan./mar.2000.

MENDES, G. S. C. Vaz,. **Avaliação Institucional:** estudo da implementação de uma política para a escola fundamental do município de Campinas. 345 f. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Ver. 1 reimpr. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SCHEIBE, Leda. Políticas para a Formação dos Profissionais da Educação neste Início de Século: análise e perspectivas. **Anais** da 26<sup>a</sup>. Reunião da Anped, Caxambu 2003. Disponível em:

<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2pyQj0dUeS4J:26reuniao.anped.org.br/>> Acesso em: 15 nov. 2016.

SILVA, S. M. de F. M. **As bases teóricas e políticas na formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo:** a Escola de Formação e aperfeiçoamento dos professores em análise. 301. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2015.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 125-194.

# CAPÍTULO IX

## TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Flávia Sueli Fabiani Marcatto*

### INTRODUÇÃO

A formação de professores e, sobretudo, a qualidade dos processos formativos constitui um tema que atrai a atenção de professores, pesquisadores e gestores, sendo considerada um dos fatores que pode contribuir para a melhoria da educação e também favorecer a mobilidade social.

O processo de educação escolar deve permitir que os estudantes sejam conduzidos para além daquilo que seria o seu destino social a priori, ou seja, um processo inclusivo onde todos estão na escola e que todos possam, independente da sua condição, aprender na escola. O processo de educação deve também propiciar condições aos educandos de minimizar qualquer forma de opressão, discriminação e conseqüentemente de desigualdade. É um discurso fácil que a educação favorece a transformação da sociedade, que somente através dela podemos ter um país menos desigual, mas esbarramos sempre na complexa situação em que se encontra a educação no país.

Considero que uma das questões elementares, dentre outras, que a valorização da formação de professores inicial e continuada é um ponto crucial a ser considerado quando se deseja promover melhorias na educação. E dentro deste tema o ponto de partida deve ser o estabelecimento de um *espaço novo* de articulação entre

a universidade e a escola. Não um espaço no tempo e lugar. Um espaço que permita a articulação de uma maneira que não favoreça somente a descrição e a reflexão. Este *espaço novo* deve ser produtivo, incentivar novas possibilidades. Para abrir novas possibilidades é preciso romper com o isolamento de culturas.

Existe uma política bicultural entre e a universidade e a escola, de um lado a academia produz e a escola aplica. Na escola existe o pensamento, que a academia produz sem considerar o contexto da escola, ou seja, não é possível aplicar.

Este novo espaço na formação deve oferecer a oportunidade para trocar e negociar papéis, tensões de maneira próxima de forma a (re)imaginar e (re)construir nossos papéis como educadores. Ele é a oportunidade para questionar as categorizações estabelecidas de cultura e identidade. É importante para nos conhecermos como profissionais nos apoiando mutuamente na análise de nossas crenças e valores. Permite acima de tudo transformar a formação, pois os participantes estarão informados sobre necessidades da formação inicial e continuada.

Quando valorizamos o processo de formação de professores iniciamos o processo de redução de desigualdades. Todos reconhecem a importância do professor, poucos reconhecem a importância da formação inicial e continuada do professor e pouco se discute que no âmbito da formação se estabeleça um novo espaço, entre a universidade e a escola, em tempo real, que favoreça a reflexão e a produção dentro da formação inicial e continuada de professores

O Parecer nº 9/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, introduziu um conjunto de princí-

pios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de Ensino Superior, através das Resoluções CNE/CP nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e a CNE/CP nº 2 /2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, poderia ter se constituído como ponto de partida para uma agenda que favorecesse a democratização da formação.

A Prática como componente curricular, aparece nestas diretrizes, com carga horária definida e obrigatória e com a orientação de que deveria promover a problematização das questões da escola de educação básica e deste modo permitir no contexto da formação inicial um equilíbrio entre a formação no ensino superior, e a formação para o mundo do trabalho do futuro professor, diminuindo a fragmentação do currículo na universidade.

O professor recém-formado, que durante seu curso de graduação, não teve oportunidade de refletir e problematizar o seu mundo de trabalho, ao se deparar com as exigências impostas ao trabalho docente, seja pelas políticas de educação e gestão, seja pelas demandas da comunidade escolar, quer seja ainda, pelas exigências do trabalho com crianças e jovens, que requer sensibilidades, conhecimentos, afetividade e acompanhamento dos percursos da sociedade moderna, não restam dúvidas que todo este contexto expõe o jovem professor a uma situação complexa e de desequilíbrio.

O estágio supervisionado não tem conseguido abarcar toda esta complexidade, e evidenciar toda a dinâmica da comunidade escolar.

Não refletir e problematizar sobre a Prática, durante todo o percurso da formação inicial, favorece uma



visão sequenciada, etapista, e hierarquizada do curso. O aluno estrutura o curso da seguinte forma: disciplinas teóricas, disciplinas pedagógicas e estágio. As disciplinas teóricas isoladas de um lado, no outro polo as disciplinas pedagógicas que faz sentido para a etapa seguinte que é o estágio. Essa estrutura descaracteriza a formação inicial. A Prática como componente curricular tem o objetivo de romper com esta estrutura fragmentada do currículo dos cursos de formação de professores.

## DE DENTRO PARA FORA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O texto das diretrizes orienta que todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas deverão ter sua dimensão prática. É essa dimensão prática que deve ser trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação cotidiana, quanto na perspectiva da sua didática.

Os modelos de formação docente fragmentam o processo formativo dando a falsa impressão de que os futuros professores precisam se apoderar da teoria para aplicá-la na prática.

Segundo Franco (2008), o *sentido de formação prática* que acompanha os cursos de formação de professores não objetiva libertar o sujeito para que se aproprie de suas circunstâncias e perceba as possibilidades de criar seu fazer em sintonia com os sentidos de sua existência histórica. Esse sentido impregnou os procedimentos utilizados no processo formativo e a prática sob a forma de estágio supervisionado de maneira que se permaneça não estabelecendo relações de sentido entre o ser e o fazer, mas mesmo assim, aprenda a reproduzir um fazer considerado necessário. *São complexos os ca-*

*minhos que organizam a lógica das práticas, e percebi que essa lógica não muda por decreto, mas talvez mude por compreensão, por confronto ou por superação.* (FRANCO, 2008, p. 112)

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais deixam uma lacuna ao não orientar de maneira clara, como devem ser conduzidas as atividades de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, levando estas disciplinas a serem desenvolvidas sem *a mesma valorização, o mesmo cuidado, o mesmo planejamento, e o mesmo acompanhamento das outras disciplinas do curso.* (FIORNTINI e CASTRO, 2003, p.153)

O Parecer CNE/CP, nº 9/2001, afirma que a prática como componente curricular deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Assim são 400 horas de práticas, definidas na Resolução CNE/CP, nº 2/2002, durante todo o decorrer do curso que objetivam uma maior articulação entre a teoria e a prática na formação do professor.

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, mantém a prática como componente curricular, e avança em relação à Resolução de 2002, ao definir princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. Ainda esta Resolução de 2015, tem foco na colaboração entre as instituições e os sistemas de ensino – políticas articuladas a Educação Básica/IES – Formação Inicial e Continuada e Centros de Formação (Estadual e Municipal) – Formação Continuada. Na Resolução de 2002 o foco é a organização

curricular para a formação de professores, nas instituições de ensino superior. Deste modo a legislação em vigor avança no sentido que favorece o estabelecimento de novos espaços de colaboração e articulação entre educação básica e ensino superior.

Um primeiro olhar sobre as orientações das diretrizes do CNE deixa claro, como deve acontecer a organização dos cursos quanto à inserção das disciplinas, o que de certa forma foi acontecendo nas Licenciaturas. O que causa discussão, incertezas, diversidade de interpretações é o que é prática e a importância da prática para o professor.

Enfatizar somente que os alunos dos cursos de Licenciatura não têm significativa formação não é mais aceitável, em sua grande maioria, são oriundos de escolas públicas ou até mesmo de cursos supletivos e nem sempre tiveram uma formação adequada para atender as expectativas do professor do ensino superior. Considerando minha experiência, o aluno que busca a Licenciatura em Matemática, por exemplo, gosta de matemática, porém aquela que ele conhece, normalmente ensinada na educação básica, cheia de fórmulas e cálculos. Outra característica é que esse aluno em sua maioria não pretende ser professor, pois afirma que não gosta de ser professor e que esta é uma profissão que não deseja exercer.

Os futuros professores dominam o conhecimento matemático, a forma com que aprenderam, com uma relação marcada pela racionalidade técnica, ou seja, o conhecimento que julgam necessitar para ensinar é tido como o que receberão na formação inicial, hipoteticamente suficiente para o seu desempenho e consideram que o que não foi aprendido na formação inicial será aprendido quando estiverem no exercício da profissão.

Deste modo o grande desafio para os cursos de formação de professores é promover situações para que eles se apropriem de conhecimentos necessários para uma atuação profissional de qualidade.

O avanço em áreas como a Educação Matemática ampliou a quantidade de pesquisas que podem colaborar com o fazer do professor em sala de aula. Nos últimos 40 anos, educadores matemáticos têm contribuído com estudos que investigam fatores que influenciam os processos de ensino e aprendizagem de matemática. A questão a ser considerada é como incorporar na formação inicial de professores as diversas temáticas, tendências metodológicas e de pesquisa que a área de Educação Matemática tem desenvolvido.

Os futuros professores sustentam sua atuação na Educação Básica em conhecimentos que foram construídos, reformulados e transformados no decorrer dos cursos de graduação que frequentaram. Portanto, observo que a formação do professor precisa alcançar domínios de conhecimentos em que os traumas ou lacunas dos licenciandos sejam superados e não sejam transferidos para seus alunos.

Quando se fala em formação do professor uma tendência nos cursos de licenciatura é hierarquizar a teoria sobre a prática. É necessária uma formação onde não se estabeleça hierarquias. A dimensão prática deve deixar de ter um caráter essencialmente acadêmico no sentido que se aprende técnicas pedagógicas no ensino superior para posteriormente se aplicar estas técnicas na escola.

Estudo realizado por Candau e Lelis (1999) mostra visões distintas de conceber a relação teoria e prática que se explicitam nos currículos de formação de professores no Brasil. Segundo as autoras, a relação entre teo-

ria e prática pode ser fundamentada em dois esquemas: a visão dicotômica e a visão de unidade. A primeira visão está centrada na separação entre teoria e prática, com ênfase na total autonomia de uma em relação à outra. Ainda dentro desta visão existe uma mais extremista, denominada dissociativa, na qual a teoria e a prática são componentes isolados e até mesmo opostos.

Na visão de unidade, teoria e prática são componentes indissociáveis da “práxis” definida como atividade teórica e prática que tem um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático. A visão de unidade entre teoria e prática deveria ser trabalhada em todos os componentes curriculares. O ‘*que*’ e o ‘*como*’ ensinar devem estar articulados ao ‘*para quem*’ e ‘*para que*’ ensinar. (CANDAU e LELIS, 1999).

Fávero (2011) também defende que *a relação entre os dois polos, teoria e prática, tem-se apresentado no decorrer de nossa história, sob duas formas: uma dicotômica, ou seja, em dois planos opostos e outra dialética ou de unidade. Na concepção dicotômica a universidade favorece a construção de conhecimentos sobre a formação de professores acumulados ao longo da história. A teoria é vista e pensada como um conjunto de verdades absolutas e universais. Por outro lado esta mesma concepção pode, como um pêndulo, tender a privilegiar a formação prática. Essa prática é vista como se tivesse sua própria lógica, independente da teoria.* (FÁVERO, 2011, p.69)

Já segundo a concepção dialética, teoria e prática são consideradas o núcleo articulador da formação de professores, quando trabalhadas de forma integrada, se constituindo uma unidade indissociável. *A teoria não se apresenta como um conjunto de regras e normas. É formulada e trabalhada a partir do conhecimento da re-*

*alidade concreta. Quanto à prática, ela é o ponto de partida e, também, de chegada.* (FÁVERO, 2011, p.69)

A afirmação conhecida de que ninguém se tornará professor apenas porque “sabe sobre” os problemas da profissão, por ter estudado algumas teorias a respeito, é corroborada por Clareto e Oliveira (2010) que problematizam a noção de “*experiência*” na formação de professores como possibilidade de enfrentamento da dicotomia teoria e prática.

Pode-se compreender a experiência de diferentes maneiras, segundo Clareto e Oliveira (2010).

[...] como experimento controlado ou controlável, como algo que se adquire com o tempo, como vivência cotidiana, como a prática de algo, como momentos vividos, como algo que se dá no interior do sujeito e se refere a uma vivência que se dá no exterior do sujeito [...].(CLARETO e OLIVEIRA, 2010, p. 72)

Schön (2000) resgata a noção de “*experiência*” e de reflexão para criar o seu conceito de professor reflexivo, na tentativa de superar a dicotomia teoria e prática presente nos cursos de formação de professores. Reconhece nesse dualismo um dos motivos para a crise do conhecimento profissional de sua época. A teoria não dá conta de abarcar as demandas específicas das profissões. Por outro lado, a prática tem por objetivo fazer com que os profissionais solucionem seus problemas a partir de meios técnicos mais apropriados, para propósitos específicos.

No desenvolvimento de suas ideias sobre o professor reflexivo, Schön (2000) tem como objetivo propor às instituições responsáveis pela formação inicial de pro-

fessores que se voltem para uma *educação prática* dentro da perspectiva da *reflexão-na-ação*. Desta forma para ele a competência profissional não está na aplicação de técnicas e teorias e sim observada durante o seu próprio fazer, através de uma prática reflexiva.

## CONCEPÇÕES DE APRENDIZADO DOCENTE

Ao considerar as várias iniciativas relacionadas à formação de professores, Cochran-Smith e Lytle (1999) nos fornecem um esquema teórico onde tratam das concepções de aprendizado de professores. As autoras defendem três diferentes concepções de aprendizado de professores em formação inicial que sustenta a maioria das ações de formação de professores atuais. Estas três concepções derivam de ideias diferentes sobre conhecimento e prática profissional, e sobre como estes elementos se relacionam no trabalho do professor.

A primeira concepção denominada de conhecimento para a prática baseia-se na compreensão de que a relação entre conhecimento e prática pode ser pensada como conhecimento para a prática. Esta é uma das concepções que mais prevalece na formação de professores, se fundamenta na ideia de que saber mais, isto é, mais conteúdo, mais teorias sobre educação, mais pedagogia, mais estratégias de ensino, levam a uma prática mais efetiva. O conhecimento para ensinar consiste no que é chamado de conhecimento formal considerando as teorias gerais e descobertas de pesquisa de tópicos fundamentais e aplicados que juntos constituem os domínios básicos do conhecimento sobre ensino, que os educadores chamam de base de conhecimento.

Os domínios básicos incluem: o conteúdo da matéria, o conhecimento sobre as bases disciplinares da

educação, desenvolvimento humano, organização de sala de aula, pedagogia, avaliação, contexto social e cultural da escola, e conhecimento da profissão de professor. Professores habilitados têm conhecimento de suas disciplinas e das estratégias de ensino mais eficazes para criar oportunidade de aprendizado para seus alunos. Os futuros professores aprendem este conhecimento por meio das experiências de formação que conduzem à base de conhecimento. Desta maneira o ensino melhora quando os professores colocam em prática o que adquirem com os especialistas fora da sala de aula.

A relação de conhecimento *para* a prática depende do pressuposto de que o conhecimento que os professores devem ter para ensinar é produzido essencialmente por pesquisadores nas universidades, nas várias disciplinas. Isto inclui conhecimento do conteúdo a ser ensinado, teorias de educação, modelos de análise, bem como estratégias avançadas e práticas eficientes de ensino de diversas disciplinas.

Implícita nesta relação de conhecimento *para* a prática está uma imagem de prática como sendo: *como, quando e o que*, os professores fazem com a base de conhecimento formal no dia a dia da sala de aula. Incluídos aí estão de que forma os professores organizam suas aulas, unidades de estudo, atividades e materiais usados para cada grupo de estudantes, a sequência dos conteúdos de uma disciplina, e o modo pelo qual se estruturam aulas e interações na sala, bem como os métodos de avaliação.

Ensinar é, portanto, entendido como um processo de aplicação de um conhecimento recebido em uma situação formal: os professores implementam, traduzem, usam, adaptam e colocam em prática o que aprenderam da base de conhecimento. O conhecimento que faz do



ensino uma profissão vem de autoridades de fora da profissão propriamente dita.

A imagem de prática na primeira concepção de aprendizado de professores, portanto, é uma imagem de conhecimento *para* o uso – os professores são usuários aptos, não geradores.

A segunda concepção defendida por Cochran-Smith e Lytle (1999) é conhecimento na prática. A ênfase desta concepção está na reflexão do professor sobre sua atuação na sala de aula. Este conhecimento é expresso na arte da prática, nas reflexões do professor sobre a prática, nas investigações sobre a prática e nas narrativas sobre a prática. Segundo as autoras, o pressuposto básico desta concepção é que o ensino é, até certo ponto, um artesanato incerto e espontâneo, situado e construído a partir das particularidades da vida cotidiana nas escolas e salas de aula.

O conhecimento que os professores utilizam para ensinar se manifesta em ações e decisões que eles tomam à medida que procedem. Este conhecimento é adquirido por experiência e na reflexão sobre tal experiência. No dia a dia os professores experientes escolhem estratégias, organizam rotinas de sala de aula, criam problemas, estruturam situações, tomam decisões e reconsideram seu próprio raciocínio.

Dentro desta perspectiva de conhecimento na prática, os formadores colocam e constroem problemas a partir da incerteza e complexidade das situações práticas cotidianas, e dão significado a estas situações ao conectá-las com situações anteriores, bem como com uma variedade de outras informações. Subentende-se, portanto, que o conhecimento é fundamentalmente prático e que os professores são geradores do próprio conhecimento.

Portanto, a primeira concepção de prática é um campo de aplicação e a segunda é um campo de geração de demandas e definição de teorias a serem estudadas.

A terceira concepção de aprendizado de professores apresentada por Cochran-Smith e Lytle (1999) é o conhecimento da prática. Este conhecimento não se apoia sobre a distinção entre o conhecimento formal e o prático. A concepção de conhecimento da prática também não entende que existem dois tipos distintos de conhecimento de ensino, um *formal*, que é produzido de acordo com as convenções da pesquisa social, e outro que é *prático*, produzido durante a atividade de ensino.

Para Cochran-Smith e Lytle (1999), a ideia do conhecimento da prática é que:

[...] através da investigação, os professores ao longo de sua vida profissional – de novato a experiente – problematizam seu próprio conhecimento, bem como o conhecimento e a prática de outros, assim se colocando em uma relação diferente com o conhecimento. [...] Ela se baseia, ao contrário, em ideias fundamentalmente diferentes: que a prática é mais que prática, que a investigação é mais que a concretização do conhecimento prático do professor, e que entender as necessidades de conhecimento do ato de ensinar significa transcender a ideia de que a distinção formal-prático engloba o universo dos tipos de conhecimento (p.273–274).

Importante enfatizar que o conhecimento da prática não significa dizer que a atuação e reflexão do professor na escola básica fornecem todo o conhecimento necessário para melhorar a prática, e muito menos que o conhecimento gerado por pesquisadores nas universidades não tem utilidade para os professores. O pressuposto desta concepção é de que professores que estão estudando geram um novo tipo, ou um tipo complementar, de conhecimento formal sobre práticas competentes de ensino, quando estão dentro deste contexto. E também não se pode afirmar que eles geram e codificam um novo corpo de conhecimento prático baseado em *padrões epistemológicos* diferentes, mas sim derivados daqueles do conhecimento formal. (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999)

A concepção de conhecimento da prática parte do pressuposto de que o conhecimento que os professores devem ter para ensinar surge da investigação sistemática do ensino, dos estudantes, do aprendizado, do conteúdo, do currículo e da escola. Este conhecimento é construído coletivamente dentro de comunidades locais, através de parcerias entre universidades e escolas.

Nóvoa (2011) nos chama atenção para a necessidade dos professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Só haverá mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” se tornarem mais permeáveis e em ligação estreita. Ele acrescenta ainda, exemplificando, que os médicos e os hospitais-escola possam nos servir de inspiração no modo como a *preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço*. (p.18)

É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão. Na

verdade, não é possível escrever textos atrás de textos sobre a *praxis* e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente, sobre os *professores reflexivos*, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação. (NÓVOA, 2011, p. 19)

As propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplar a necessidade de um professor, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Para isso é necessário que os professores tenham condições que lhe permitam ir mais longe. O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores.

O que significa ser professor nos dias de hoje diante da Revolução de “todos na escola”, Revolução da Informação, Revolução da Comunicação, em especial na forma de comunicação de um com o outro. Qual o papel da educação neste contexto? Quais são as funções da escola? O que é profissionalismo docente?

Nóvoa (2011) propõe um tratado baseado no argumento de que é necessária uma formação de professores construída dentro da profissão. Para isso esclarece cinco propostas de ação: *Práticas, Profissão, Pessoa, Partilha e Público*.

No que diz respeito à prática, Novoa afirma que o debate educativo tem sido desde muito tempo marcado pela dicotomia teoria e prática e que não houve uma reflexão que colaborasse com a transformação da prática em conhecimento.

A exposição de casos concretos e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los, pode nascer

da prática, de situações reais, são “práticos”, porém só podem ser resolvidos através de uma análise teórica. A formação inicial de professores ganharia muito se fosse organizada, preferencialmente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa.

Deve-se dar a devida importância a um conhecimento que vai além da “teoria” e da “prática” e que reflete sobre o processo histórico da sua constituição, as explicações que prevaleceram e as que foram abandonadas, o papel de indivíduos e de contextos, as dúvidas que persistem, as hipóteses alternativas, etc. Para ser professor não é suficiente ter o domínio sobre determinados assuntos, é preciso compreendê-los em todas as suas dimensões.

A procura por um conhecimento *pertinente* não é mera aplicação prática de uma teoria qualquer, mas sim algo que exige sempre um esforço de reelaboração, o conceito de *transformação deliberativa*, de modo que o trabalho docente não se traduz em uma mera transposição, *pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais.* (NÓVOA, 2011, p. 53)

É preciso destacar, a responsabilidade profissional na formação de professores, diante da necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, mudanças pessoais, coletivas ou organizacionais. A inovação é fundamental para o processo de formação.

Para a ação, nomeada por Nóvoa (2011), de *Profissão* propõe devolver a formação de professores aos professores, defendendo conceder aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

A ação, denominada por este mesmo autor, *Pessoa* defende tanto o registro de experiências quanto as de práticas profissionais. E acrescenta que a formação não se esgota em matrizes curriculares científicas ou mesmo pedagógicas, mas se define a partir de referências pessoais contribuindo para formar nos futuros professores hábitos de reflexão e auto-reflexão.

A *Partilha* pressupõe a valorização do trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. Em segundo lugar a ideia da docência coletiva.

Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas. (NÓVOA, 2011, p.58)

Na última ação, denominada pelo autor citado, *Público*, reforça a importância da presença pública do professor, sua capacidade de intervenção no espaço público da educação e a exigência de uma grande capacidade de comunicação dos professores.

Por sua vez, Zeichener (2010) defende a ideia do terceiro espaço na formação de professores, que vem do hibridismo onde indivíduos extraem de discursos variados elementos para fazer sentido ao mundo. O terceiro espaço pode ser interpretado como uma confluência

de espaços de formação, portanto ele rejeita os polos que se opõem.

Terceiros espaços envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso quanto aquilo. (ZEICHNER, 2010, p. 486).

O conceito de terceiro espaço diz respeito à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores. Os terceiros espaços reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, mais reflexivos e produtivos tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para os professores em formação inicial e continuada.

As parcerias entre escolas e universidades na formação de professores, em espaços híbridos, ganhariam um incentivo, com posições igualitárias para os envolvidos, diferentemente do que acontece nas parcerias convencionais entre universidade e escola.

A criação de terceiros espaços na formação de professores envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o

da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação. (ZEICHNER, 2010, p. 487)

A visão dicotômica quando estabelecida na formação inicial impõe espaços distintos para a teoria e a prática que são entendidas como autônomas. O espaço da teoria é entendido como formação docente na universidade e o espaço da prática é a atuação do futuro professor na escola. Neste sentido se faz necessário que o espaço de formação promova encontros dialógicos para que aconteça uma transformação mutua de identidades, preservando as características que cada um tem, permitindo que universidade e escola estabeleçam uma comunidade profissional, híbrida, em tempo real e que tenha sua identidade, que possibilite ao licenciando observar e sistematizar em tempo real a escola e a partir daí produzir um discurso sobre o exercício da profissão docente.

Este espaço híbrido é como na genética, ou seja, uma nova característica que confere vantagem na sobrevivência, sem tirar sua característica principal. É uma formação na prática de dentro para fora. (MARCATTO, 2012)

## DESFAZENDO O ISOLAMENTO ENTRE O ESPAÇO DE FORMAÇÃO E O ESPAÇO DE ATUAÇÃO POR MEIO DO PIBIB

Entendo que é necessário desfazer o isolamento entre o espaço de formação e o espaço de atuação e estabelecer um novo espaço dentro da formação, híbrido que permita em tempo real a interação dos conhecimentos considerados saberes produzidos pela pesquisa aca-



dêmica, os saberes da universidade e os saberes produzidos pela experiência docente, o conhecimento da educação básica.

Portanto, a prática como componente curricular deve ser concebida como um espaço híbrido dentro da formação inicial do aluno de licenciatura que considere os aspectos instrucionais, conceituais, avaliativos, formativos, cognitivos, culturais, éticos e políticos da educação básica. É uma imersão, no contexto, na cultura da escola, compreendendo e problematizando situações de forma autônoma, mas considerando ambos os saberes.

Um importante passo foi dado na direção da formação de professores no Brasil. Com o objetivo de incentivar e valorizar o magistério, aprimorar o processo de formação inicial de docentes para a Educação Básica o Ministério da Educação criou, em 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que tem contribuído para a integração entre teoria e prática. Em 2009, o PIBID passa a integrar a Diretoria de Educação Básica (DEB), na CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior<sup>1</sup>).

De acordo com a agência financiadora do programa alguns objetivos são: elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em expe-

---

<sup>1</sup> Concepção de avaliação sustentada por índices (Conceito Preliminar de Cursos CPC, Indicador de Desempenho Esperado e Observado –IDD, e o Índice Geral dos Cursos – ICG) de desenvolvimento pautados por indicadores quantitativos que permitam a elaboração de "ranking", tem colaborado para desvirtuar os princípios defendidos pelo SINAES, tendo em vista o uso desses indicadores para a comparabilidade e ranqueamento das instituições (MENDES, 2011).

riências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino–aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando–as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

O Relatório de Gestão 2009–2011 da DEB/CAPES – Diretoria de Educação Básica caracteriza o PIBID como programa que “articula três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós–graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento” e que apresenta a mesma “linha de ação marcada pela continuidade dos programas e pela identidade de visão política dos titulares da DEB sobre a relevância social da carreira do magistério da educação básica”. (DEB/CAPES, 2011, p.1–2)

A Diretoria de Formação de Professores para a Educação Básica – DEB/CAPES, no Relatório de Gestão 2009–2013, observa que o PIBID tem como proposta oferecer bolsas de iniciação à docência aos licenciandos que “exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica”, aos professores da educação básica que participam da formação destes alunos, e aos professores das IES que coordenam e acompanham as atividades dos alunos. (DEB/CAPES, 2013)

Neste relatório ainda são apresentados os princípios do programa, que contribui “para a aproximação entre universidades e escolas”; “para a integração entre teoria e prática” e para a “melhoria da qualidade da

educação brasileira”, e impactos importantes já percebidos pelas instituições envolvidas.

Cunha e Marcatto (2016, p.4) descrevem os princípios do PIBID como

[...] ideias para o estreitamento da relação entre as instituições de formação dos futuros professores e as escolas de educação básica, locais nos quais estes professores trabalharão; um estreitamento também entre a teoria e a prática; valorização não só dos saberes produzidos na e pela academia, mas também os saberes dos professores que estão na escola de educação básica; foco na realidade da escola e da educação, buscando em casos concretos e nas situações acontecidas dentro das escolas, através de pesquisa e investigação, propostas para a resolução dos problemas e inovações para o ensino; e também, crença no diálogo e no trabalho coletivo como formas de realizar a profissão com responsabilidade social.

Para além dos objetivos e princípios, pressupostos teórico-metodológicos que pautam o PIBID como um programa que objetiva um processo de modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional articulando teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos, e que tem como eixo orientador da formação a interação de diferentes saberes sobre a docência.

Os relatórios de gestão produzidos pela DEB/CAPES, em 2009 e 2013, observa-se impactos do

PIBID, nas escolas de Educação Básica, nos seus docentes e nos cursos de Licenciatura participantes. Para as escolas de Educação Básica os impactos que vão desde a revitalização e potencialização do uso dos espaços escolares até a valorização do magistério da Educação Básica.

Nos cursos de Licenciatura, as contribuições são a articulação teoria-prática, Formação de um novo espaço de formação reflexivo e produtivo e muito importante a diminuição da evasão nos cursos, e alteração de projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores.

O programa foi submetido a uma avaliação por consultores externos, em 2013, na qual todos os segmentos envolvidos foram ouvidos onde foi possível observar na visão dos envolvidos no programa, um aperfeiçoamento da formação inicial de docentes para a educação básica. Destaque também dos Licenciandos que participam deste Programa que declaram que o PIBID está contribuindo fortemente para sua formação profissional em função de propiciar contato com a realidade escolar, com a sala de aula e os alunos, possibilitando-lhes conhecer de perto a escola pública e os desafios da profissão docente. (DEB/CAPES, 2013)

O PIBID se apresenta como uma política instigadora de formação inicial engajada com a realidade da escola de educação básica. (CUNHA e MARCATTO, 2016). O Programa favorece o espaço híbrido para o desenvolvimento da prática, em tempo real, entre a universidade e a escola de educação básica. O PIBID fortalece uma visão mais holística da formação de professores, explorando como os professores da Educação Básica e professores da Academia podem usar o potencial

de ambos e os recursos para criar situações de ensino-aprendizagem.

O programa de iniciação à docência promove, portanto, a inserção de estudantes de licenciatura no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente do curso de licenciatura e de um professor da educação básica, ou seja, com a participação de um professor experiente que vivencia a escola, ambos problematizando e contextualizando as questões que envolvem o fazer docente. O que seria, segundo Nóvoa (2011), devolver à profissão a formação dos futuros professores, de dentro para fora.

## REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. F. e LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. F. (org.) **Rumo a uma nova didática**, 9ª ed. Petropolis: Vozes, 1999.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica. **Relatório de Gestão PIBID, 2009-2013**. Brasília: 2013.

\_\_\_\_\_, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica. **Relatório de Gestão, 2009-2011**. Brasília: 2011.

CLARETO, S. M. ; OLIVEIRA, M. E. Experiência e dobra teoria-prática: a questão da formação de professores. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson. (Org.). **Foucault, Deleuze & Educação**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2010, p. 65-89.

COCHRAN-SMITH, M. e LYTLE, S. L. Relationships of knowledge of practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, 24, p.249-305, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer N.º CNE/CP 09/2001, de 08 de maio de 2001.

CUNHA, Cibele F. e MARCATTO, Flávia S. F. Formação Inicial de Professores de Matemática e os Desafios Atuais: entre o PIBID, a crise e as novas Diretrizes Nacionais para a formação docente. In anais **XII Encontro Nacional de Educação Matemática**. ISSN2178-034X. São Paulo: 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Resolução CNE/CP no. 2, de 19 de fevereiro de 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP no. 2, de 1º de julho de 2015.

FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: NILDA, Alves (org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. 11ª. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 30)

FIORENTINI, D., CASTRO, F.C. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, D.(Org.) **For-**

**mação de professores de matemática:** explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003.p.121–156.

FRANCO, S. M. A. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1 2008, p 109 a 126.

MARCATTO, F.S.F. **A prática como componente curricular em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em matemática.** Tese (doutorado). UNESP, Rio Claro, 2012.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. 2011. Disponível em:

< [http://hdl.handle.net/10451/687\\_](http://hdl.handle.net/10451/687_)> Acesso em: set. 2011.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. In: **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479–504, set./dez. 2010.

# CAPÍTULO X

## EDUCAÇÃO PERMANENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS EM SAÚDE: UM OLHAR BIOÉTICO

*Luiz Roberto Martins Rocha*

### INTRODUÇÃO

Em um momento em que o sistema público de saúde brasileiro está sendo ameaçado, questionado e desafiado, o presente texto tem a intenção de contribuir com o processo de tomada de decisão quanto aos rumos de nossas políticas públicas no campo da saúde.

Inicialmente, a intenção é dar destaque aos temas principais constantes das quinze Conferências Nacionais de Saúde no Brasil, entre 1941 e 2015. Tais destaques visam detectar as principais questões abordadas e debatidas nas últimas sete décadas no campo da saúde pública no Brasil.

Há, também, o objetivo de se identificar quais os temas que se tornaram recorrentes ao longo dos anos em uma perspectiva histórica das políticas públicas de saúde no Brasil. A identificação dos principais temas visa favorecer um exercício reflexivo quanto ao passado e ao futuro de uma nação em um campo fundamental como o da saúde, em particular no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem proposto pela Educação Permanente em Saúde (EPS). Visa também refletir sobre o que está acontecendo e sobre o que precisa ser transformado.

Por fim, em uma perspectiva bioética, busca-se construir uma correlação entre os temas identificados e a



“ética da responsabilidade pública”, que segundo (GAR-RAFA (2005), diz respeito ao papel e aos deveres dos Estados democráticos frente a temas universais como a cidadania e os direitos humanos.

À guisa de introdução, destacam-se os delineamentos pedagógicos e os desafios da vertente intitulada como “Educação Permanente em Saúde”, doravante registrada como EPS, adotada no campo da saúde coletiva/pública.

## EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE (EPS)

A EPS pode ser compreendida como processo educativo que coloca o cotidiano do trabalho – ou da formação – em saúde em análise. (CECCIM, 2005)

Para a consolidação da EPS, novos arranjos e novos acordos devem ser constituídos, de acordo com MERHY & FEUERWERKER (2011). Os autores afirmam que nos anos 1960, Pierre Furter (1971 – 1994) foi um dos educadores a trabalhar fortemente na construção dessa ideia. O caráter transformador da EPS, então, deve ser destacado:

A educação permanente em saúde (EPS) tem como objeto de transformação o processo de trabalho, orientado para a melhoria da qualidade dos serviços e para a equidade no cuidado e no acesso aos serviços de saúde. Parte, portanto, da reflexão sobre o que está acontecendo no serviço e sobre o que precisa ser transformado. (RIBEIRO; MOTTA, 1996)

A formação para a área da saúde é tema de publicação de CECCIM & FEUERWERKER (2004) em que

reafirmam que a EPS deve ter como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho. Enfatizam que a EPS deve estruturar-se a partir da problematização do processo de trabalho e sua capacidade de dar acolhimento e cuidado às várias dimensões e necessidades em saúde das pessoas, dos coletivos e das populações.

A EPS parte dos incômodos vivenciados com a realidade vivida em ato e conta com os saberes prévios de cada sujeito, tornando possível e necessária uma aprendizagem chamada significativa (SLOMP JUNIOR; FEUERWERKER; LAND, 2015). Os autores incluem o brasileiro Paulo Freire como ativo formulador de referenciais teóricos constituintes da EPS. Os pesquisadores afirmam, ainda, que:

“Essa nova vertente de EPS parte da perspectiva de que, se saúde se produz em ato, tais atos de saúde são concretizados pelos trabalhadores quando de posse das três formas de tecnologias em saúde: as *duras* (instrumentos, medicamentos, equipamentos, tudo que resulta do trabalho morto); as *leve-duras* (conhecimentos técnicos estruturados) e as *leves* ou relacionais, aquelas que conferem a ‘vida’ propriamente dita a esse trabalho tão peculiar, que é vivo e acontece em ato, produtor (ou interditor) do cuidado.” (SLOMP JUNIOR; FEUERWERKER & LAND, 2015)

Em recente publicação, GIGANTE & CAMPOS (2016) discutiram as inter-relações dos relatórios das Conferências Nacionais de Saúde com as propostas

apresentadas em documentos oficiais do Sistema Único de Saúde referentes à formação e desenvolvimento de recursos humanos. Os autores desenvolveram o estudo do tipo exploratório buscando relacionar os relatórios à incorporação de novos referenciais pedagógicos pautados pelas metodologias ativas de ensino–aprendizagem. Concluíram que há correlação entre as reivindicações que emergem de necessidades sociais identificadas na construção do Sistema Único de Saúde e as propostas inscritas nas legislações pertinentes.

A concretização da EPS na legislação brasileira pode ser verificada na Portaria GM/MS Nº 198, de 13 de fevereiro de 2004, que institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor. (BRASIL, 2004)

Destacada a importância da educação permanente no campo da saúde, especialmente no que concerne ao seu caráter transformador da realidade, o foco passa a ser a identificação de quais foram os temas e os principais enunciados constantes das Conferências Nacionais de Saúde no Brasil em 74 anos de história das políticas de saúde no Brasil.

## TEMAS PRINCIPAIS CONSTANTES DAS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE SAÚDE NO BRASIL.

As Conferências de Saúde foram instituídas cumprindo o disposto no parágrafo único, do artigo n.º 90, da Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937.

A 1ª Conferência Nacional de Saúde, em 1941, foi convocada pelo Presidente da República, Getúlio Vargas, e organizada pelo Ministério da Educação e da Saúde.

Os temas centrais da 1ª Conferência foram: 1. Organização sanitária estadual e municipal; 2. Ampliação e sistematização das campanhas nacionais contra a hanseníase e a tuberculose; 3. Determinação das medidas para desenvolvimento dos serviços básicos de saneamento; 4. Plano de desenvolvimento da obra nacional de proteção à maternidade, à infância e à adolescência. (FIOCRUZ, 2016)

A 2ª Conferência Nacional de Saúde foi no governo Gaspar Dutra, realizada em 1950. O tema central foi a legislação referente à higiene e segurança do trabalho. Os principais temas abordados foram: 1. Prestação de assistência médica sanitária e preventiva para trabalhadores e gestantes; 2. Malária. (MAUAD; GRECO, 2004)

A 3ª Conferência Nacional de Saúde, em dezembro de 1963, foi convocada pelo Presidente da República João Goulart, e organizada pelo Ministério da Saúde, abordando a proposta efetiva de descentralização da saúde em um contexto da criação do Ministério. (MAUAD; GRECO, 2004)

Temas tratados na 3ª Conferência: 1. Situação sanitária da população brasileira; 2. Distribuição e coordenação das atividades médico-sanitárias nos níveis federal, estadual e municipal; 3. Municipalização dos serviços de saúde. 4. Fixação de um plano nacional de saúde. (FIOCRUZ, 2016)

Recursos humanos para a saúde foi o tema principal da 4ª Conferência Nacional de Saúde, tendo como questão central a identificação do perfil profissional necessário à solução dos problemas de saúde do país, com ênfase na educação sanitária. A 4ª Conferência foi realizada em agosto de 1967, na ditadura do governo militar de Castelo Branco, (MAUAD; GRECO, 2004)

A 5ª Conferência Nacional de Saúde, em Brasília, em agosto de 1975, foi convocada pelo Presidente Ernesto Geisel. Foram os principais temas abordados: 1. Implementação do Sistema Nacional de Saúde; 2. Programa de Saúde Materno-Infantil; 3. Sistema Nacional de Vigilância Epidemiológica; 4. Programa de Controle das Grandes Endemias; e 5. Programa de Extensão das Ações de Saúde às Populações Rurais. (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2011)

Ainda no governo militar de Geisel, em agosto de 1977, em Brasília, foi realizada a 6ª Conferência Nacional de Saúde. Foram temas centrais da 6ª Conferência Nacional: 1. Situação do controle das grandes endemias; 2. Operacionalização dos novos diplomas legais básicos aprovados pelo governo federal em matéria de saúde; 3. Interiorização dos serviços de saúde; e 4. Política Nacional de Saúde. (FIOCRUZ, 2016)

A última conferência realizada no período da ditadura militar foi em março de 1980, convocada pelo Presidente João Figueiredo. A 7ª Conferência Nacional de Saúde tratou da regionalização e organização dos serviços de saúde nas Universidades Federais e da articulação dos serviços básicos com os serviços especializados no sistema de saúde. (MAUAD; GRECO, 2004)

O momento maior da história das Conferências de Saúde no Brasil, até a presente data, foi a 8ª Conferência Nacional de Saúde, iniciada em uma segunda-feira, 17 de março de 1986, com a presença do Presidente José Sarney, no Ginásio de Esportes de Brasília.

De acordo com LUZ (1994), a intensa movimentação da sociedade civil teve um papel muito importante para a aceitação, na política oficial, das propostas da 8ª Conferência Nacional de Saúde, em grande parte consubstanciadas no SUS.

A 8ª Conferência teve como presidente da comissão organizadora o médico Sérgio Arouca, que havia sido empossado como presidente da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) em maio de 1985. Importante registrar que:

No Brasil de 1986, a tônica era a saúde. Conhecida afetuosamente pelos militantes da reforma sanitária pela alcunha de “oitava”, aquela conferência reuniu em Brasília mais de quatro mil delegados de todas as regiões e classes sociais, em jornadas que avançavam pela madrugada e chegavam a se prolongar por até 14 horas. O que meses antes parecia mais uma das “loucuras” – é assim que os mortais comuns veem as ideias dos idealistas – de Arouca se tornara realidade: a CNS conseguia pela primeira vez em quase 45 anos de história ser verdadeiramente popular. Sim, porque da primeira (em 1941) à sétima (em 1980), os debates se restringiam às ações governamentais, com a participação exclusiva de deputados, senadores e autoridades do setor. A intenção de Arouca era a de abrir mesmo, e assim ouvir as incontáveis experiências na área que existiam Brasil afora. Reunir brasileiros para saber e discutir como vivem esses brasileiros, quais as suas condições de saúde, que melhorias almejam. Deixar de contar a saúde pelos números e passar a enxergar ci-

dados. (FIOCRUZ. BVSAROUCA, 2016)

Foram temas centrais da 8ª Conferência Nacional de Saúde: 1. Saúde como direito; 2. Reformulação do Sistema Nacional de Saúde; e 3. Financiamento setorial.

Em agosto de 1992, foi realizada a 9ª Conferência Nacional de Saúde, intitulada “Municipalização é o caminho”, convocada pelo presidente Fernando Collor. Foram temas centrais da 9ª Conferência: 1. Descentralização e municipalização com implantação dos Conselhos de Saúde e a definição de sua composição; 2. Definição da destinação orçamentária para a saúde de 10 a 15% do orçamento total dos municípios, estado e União; 3. Democratização da informação e comunicação em saúde como instrumentos para o controle social do SUS. (MAUAD; GRECO, 2004)

A 10ª Conferência Nacional de Saúde foi convocada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e realizada em setembro de 1996, em Brasília. Temas principais: 1. Saúde, cidadania e políticas públicas; 2. Gestão e organização dos serviços de saúde; 3. Controle social na saúde; 4. Financiamento da saúde; 5. Recursos humanos para a saúde; e 6. Atenção integral à saúde. (FIOCRUZ, 2016)

Em dezembro de 2000, realizou-se a 11ª Conferência Nacional de Saúde, também convocada pelo Presidente Fernando Henrique. Foi realizada em Brasília, com o seguinte tema: Efetivando o SUS: acesso, qualidade e humanização na atenção à saúde com controle social. (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2011)

A 12ª Conferência Nacional de Saúde, chamada de Conferência Sergio Arouca, foi realizada em Brasília, convocada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o seguinte tema central: Saúde direito de todos e

dever do Estado, o SUS que temos e o SUS que queremos.

Foram eixos temáticos da 12ª Conferência: 1. Direito à saúde; 2. A Seguridade Social e a saúde; 3. A intersetorialidade das ações de saúde; 4. As três esferas de governo e a construção do SUS; 5. A organização da atenção à saúde; 6. Controle social e gestão participativa; 7. O trabalho na saúde; 8. Ciência e tecnologia e a saúde; 9. O financiamento da saúde; 10. Comunicação e informação em saúde. (FIOCRUZ, 2016)

A 13ª Conferência Nacional de Saúde, também convocada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi em novembro de 2007, em Brasília, no Expo Brasília Parque da Cidade. Apresentou como tema central: Saúde e qualidade de vida, políticas de estado e desenvolvimento. Os três eixos temáticos foram: 1. Desafios para a efetivação do direito humano à saúde no Século XXI: Estado, sociedade e padrões de desenvolvimento; 2. Políticas públicas para a saúde e qualidade de vida: o SUS na Seguridade Social e o pacto pela saúde; 3. A participação da sociedade na efetivação do direito humano à saúde. (FIOCRUZ, 2016)

A 14ª Conferência Nacional de Saúde foi em Brasília, no período de 30 de novembro a 4 de dezembro de 2011, no Centro de Convenções Ulysses Guimarães. Intitulada “Todos usam o SUS! SUS na Seguridade Social, Política Pública e Patrimônio do povo brasileiro”, foi convocada pela Presidente Dilma Rousseff.

Além das ações de saúde, a 14ª Conferência Nacional apresentou a seguinte característica:

Inovou o seu conteúdo principalmente nos temas relacionados à seguridade social. Esse tema é abordado de forma significativa trazendo para o



centro de discussão as particularidades sobre o direito previdenciário social. Além disso, são retomados os temas ligados à participação social no controle do sistema de saúde e na gestão, buscando consolidar as propostas apresentadas durante o processo de construção do Sistema Único de Saúde. A conferência aponta a relevância no processo de fortalecimento dos conselhos de saúde e a necessidade de integrar o cidadão no controle social. (ANDRADE *et al.*, 2013)

Com o título “Saúde pública de qualidade para cuidar bem das pessoas: direito do povo brasileiro”, a 15ª Conferência Nacional de Saúde foi realizada em dezembro de 2015, em Brasília, no Centro de Convenções Ulysses Guimarães. Convocada pela Presidente Dilma Rousseff, apresentou como principais temas:

*Saúde pública como direito de cidadania, em contraposição à mercantilização e privatização. Saúde pública de qualidade, visando à superação das desigualdades, entre diferentes populações e regiões, à organização e à humanização nos serviços de saúde de modo a atender as necessidades dos usuários e ampliar o acesso. Cuidar bem das pessoas mediante a realização e a valorização do trabalho multiprofissional e interdisciplinar, a transformação das práticas de saúde, bem como a superação de iniquidades que afetam de forma diferenciada a população brasileira, a*

exemplo do racismo, sexismo e intolerância às diversidades; reafirmando, assim, a saúde como direito fundamental do povo brasileiro, pilar estruturante da cidadania e do desenvolvimento da nação.  
(CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2015)

## TEMAS PRINCIPAIS CONSTANTES DAS QUINZE CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE SAÚDE NO BRASIL.

Foram identificados 11 (onze) principais temas centrais entre as quinze Conferências Nacionais de Saúde.

No QUADRO 1 abaixo, constam apenas os temas centrais citados em três ou mais Conferências.

QUADRO 1

11 principais temas nas Conferências Nacionais de Saúde (CNS) Brasil, 1941 – 2015		
Nº de Conferências	Temas principais	Conferências
Em 6 CNSs	1. Controle Social	9ª, 10ª, 11ª, 12ª, 13ª, 14ª
Em 5 CNSs	2. Municipalização/Descentralização	3ª, 5ª, 6ª, 7ª, 9ª
	3. Organização	1ª, 3ª, 7ª, 10ª, 12ª
Em 4 CNSs	4. Plano/Sistema Nacional de Saúde	3ª, 6ª, 8ª, 11ª, 12ª
	5. Acesso/Atenção Integral	2ª, 7ª, 10ª, 11ª
	6. Direito à Saúde	8ª, 12ª, 13ª, 15ª
	7. Financiamento	8ª, 9ª, 10ª, 12ª
Em 3 CNSs	8. RH/Trabalho em Saúde	4ª, 6ª, 10ª, 12ª
	9. Campanhas/Controle Endemias	1ª, 5ª, 6ª
	10. Materno infantil	1ª, 2ª, 5ª
	11. Políticas Públicas	10ª, 13ª, 14ª

Compreendendo a importância da Educação Permanente em Saúde para a melhoria contínua de nossa política pública setorial, tendo sido identificados os onze temas mais relevantes e apontados os temas que se

repetiram ao longo dos setenta e quatro anos de Conferências Nacionais de Saúde, surge o desafio de buscar a reflexão sobre o que está acontecendo e sobre o que precisa ser transformado.

Mas, refletir com a utilização de qual matriz explicativa? Refletir com a utilização de quais referenciais teóricos?

## A BIOÉTICA E O BIOETOSCÓPIO.

Em uma sociedade marcada pela tomada de decisão fundamentada prioritariamente em referenciais econômicos, dentro de princípios tecnocráticos, o referencial proposto aqui será o da “Bioética”, que foi assim definida na Declaração sobre o futuro da Bioética em 2011:

Um campo verdadeiramente aberto de encontro e diálogo de várias ciências e profissões, visões e perspectivas de mundo, que foram reunidas para articular, para discutir e para resolver questões éticas relacionadas à vida como um todo.

(DECLARAÇÃO DE RIJEKA, 2013)

SCHRAMM (2002) apresenta a Bioética como uma ferramenta teórica e prática útil para entender conflitos, fazer convergir soluções propostas e proteger as populações e os indivíduos envolvidos. Voltamos aqui ao tema da “Ética da Responsabilidade”, que, segundo GARRAFA (2005), diz respeito ao:

Papel e aos deveres dos Estados democráticos frente não só a temas universais como a cidadania e os direitos humanos, mas, também, com re-

lação ao cumprimento das cartas constitucionais de cada nação, principalmente nos capítulos referentes diretamente à saúde e à vida das pessoas.

Estamos tratando, portanto, da instauração do *sujeito ético*, que, de acordo com RODRIGUES (2001), só pode ocorrer pela aquisição do mais alto grau de consciência de responsabilidade social de cada ser humano e se expressa na participação e na solidariedade.

Faz-se necessário, então, buscar ampliar a nossa capacidade de análise a respeito da complexa conjuntura atual de nossa sociedade para poder aumentar a nossa capacidade de atuar em mundo marcado pelas incertezas.

No presente texto, estamos propondo a utilização de um novo instrumento para esse fim. Um *instrumento vivo* criado por PESSINI (2015) denominado “bioetoscópio”. Sim, um neologismo para propor um novo olhar ou, como nos estimula o autor, uma chave hermenêutica que nos descortina um novo horizonte interior do edifício desconhecido, um castelo fortificado que representa o mundo em que vivemos.

Os cientistas empregam o telescópio, o otoscópio, o estetoscópio e o endoscópio. Propomos aqui o emprego do bioetoscópio para juntar as coisas e as ideias, para permitir maior sensibilidade ao olhar, para defender a vida. PESSINI (2015) nos estimula a conjugar o verbo “bioeticalizar” e afirma que:

O bioetoscópio somente será um instrumento eficaz e revelador de conhecimento libertador quando for a expressão de valores genuinamente humanos, como solidariedade, justi-

ça, equidade, paz, respeito e compreensão pelo outro, dos diferentes e da diversidade humana, entre outros, responsabilmente assumidos na vida e no exercício de todo e qualquer profissional de qualquer área do conhecimento e/ou serviço humano especializado nos diversos âmbitos da tecnociência e na área de cuidados de saúde. [...] Alguém já disse que o século XXI será ético ou nós não existiremos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil é a 9ª maior economia do mundo: 1,77 trilhão de dólares foi o nosso Produto Interno Bruto em 2015 (FUNAG, 2016). Por outro lado, o Relatório Global de Competitividade 2016–2017, publicado recentemente pelo Fórum Econômico Mundial em parceria com a Fundação Dom Cabral, aponta que o Brasil chega à sua pior posição competitiva em 20 anos, estando na 81ª posição entre 138 países, em um ranking que aponta o nível de produtividade dos países. (FDC, 2016)

O Brasil apresenta uma das 12 maiores taxas de homicídios por 100 mil habitantes, em comparação com uma lista de 154 países. O Brasil registrou 59.627 homicídios em 2014. (IPEA, 2016)

Mais de 1,3 milhão de brasileiros deixaram de ter planos de assistência médica entre março de 2015 e março de 2016, segundo dados da Agência Nacional de Saúde Suplementar. (EBC, 2016)

São informações e indicadores que nos levam a indagar e refletir a respeito da desigualdade social em nosso país. Como pode a 9ª maior economia do mundo

viver em um cenário de profunda instabilidade econômica e social? O que nos leva ao grave momento de incertezas no campo as políticas públicas de saúde?

Ao mergulharmos na história das Conferências Nacionais de Saúde, foi possível compreender a construção da cidadania. Detectamos onze temas de relevância social que foram debatidos e tratados em espaços democráticos. Os tempos da redemocratização do nosso Brasil, em especial da Oitava Conferência Nacional de Saúde em 1986, foram marcos significativos no debate da questão social em nossa nação.

Vamos, então, aos armários de nossa existência cidadã e busquemos os nossos bioetoscópios. Precisamos enxergar a realidade dos fatos com o olhar da defesa da vida. Vamos aos referenciais bioéticos. Ao lado das imprescindíveis análises da tecnocracia, precisamos reincorporar valores que estão escondidos na prática decisória na atual conjuntura das políticas públicas brasileiras. Precisamos defender a vida.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Liliane Lopes; PINA, Andrecinda Rocha de Moraes; SILVA, Isabella Cristina Fernandes; GOMES, Karina de Moraes; GONÇALVES, Thaiana Cirqueira. **As Conferências Nacionais de Saúde, após a implementação do Sistema Único de Saúde (SUS)**: Tempus – Actas de Saúde Coletiva, v. 7, n. 1, 2013.
- BRASIL. Portaria n. 198 GM/MS, de 13 de fevereiro de 2004. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, Seção 1, p. 37–41, 16 fev. 2004.
- CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER Laura Camargo Macruz. **O quadrilátero da formação para a área**

**da saúde:** ensino, gestão, atenção e controle social: Physis: revista de saúde coletiva. Rio de Janeiro. Vol. 14, n. 1, p. 41–65, 2004.

CECCIM, Ricardo Burg. **Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário.** Interface (Botucatu), Botucatu, v. 9, n. 16, p. 161–168, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. 14<sup>a</sup> Conferência Nacional de Saúde – 2011. **Histórias das Conferências de Saúde.** Disponível em: < <http://conselho.saude.gov.br/14cns/historias.html> > Acesso em: 6 ag.2016.

\_\_\_\_\_. **Documento Orientador de apoio aos debates da 15<sup>a</sup> Conferência Nacional de Saúde – 2015.** Disponível em: <[http://conselho.saude.gov.br/web\\_15cns/docs/05mai15\\_Documento\\_Orientador\\_15CNS.pdf](http://conselho.saude.gov.br/web_15cns/docs/05mai15_Documento_Orientador_15CNS.pdf)>

DECLARAÇÃO DE RIJEKA sobre o futuro da bioética. **Annual of the Department of Social Sciences and Medical Humanities at the University of Rijeka – Faculty of Medicine.**;2(4):587–8. Disponível: <http://hrcak.srce.hr/file/110077>. Acesso em 20 mar.2013.

EBC. Empresa Brasil de Comunicação. Agência Brasil. **Planos de saúde perdem 1,3 milhão de clientes em um ano.** Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-05/planos-de-saude-perdem-13-milhao-de-clientes-em-um-ano>> Acesso em: 19 maio 2016.

FDC. Fundação Dom Cabral. **Brasil chega à sua pior posição competitiva em 20 anos.** Disponível em: <[http://www.fdc.org.br/professoresepesquisa/nucleos/Documents/inovacao/Competitividade/Relat%C3%B3rio\\_Ranking\\_Competitividade\\_WEF\\_FDC\\_2016.pdf](http://www.fdc.org.br/professoresepesquisa/nucleos/Documents/inovacao/Competitividade/Relat%C3%B3rio_Ranking_Competitividade_WEF_FDC_2016.pdf)> Acesso em: 25 set.2016.

FIOCRUZ. BVSAROUCA – BIBLIOTECA VIRTUAL SERGIO AROUCA. **Oitava Conferência Nacional de Saúde**. Disponível em:

<<http://bvsarouca.icict.fiocruz.br/sanitarista06.html>>

Acesso em: 6 ag.2016.

FIOCRUZ. **Linha do Tempo**: Conferências Nacionais de Saúde. Disponível em: <[http://portal.fiocruz.br/pt-br/linhadotempo\\_conferenciasdesaude](http://portal.fiocruz.br/pt-br/linhadotempo_conferenciasdesaude)> Acesso em 3 ag. 2016.

FUNAG. Fundação Alexandre de Gusmão. **As 15 maiores economias do Mundo (PIB e PIB PPC)**. Disponível em:

<<http://www.funag.gov.br/ipri/index.php/o-ipri/47-estatisticas/94-as-15-maiores-economias-do-mundo-em-pib-e-pib-ppp>> Acesso em: 25 set.2016.

GARRAFA Volnei. **Introdução à Bioética**: Revista do Hospital Universitário/UFMA 6(2): p. 9–13, maio–ago, 2005.

GIGANTE, Renata Lúcia; CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. **Política de formação e educação permanente em saúde no Brasil**: bases legais e referências teóricas. Trab. educ. saúde, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 747–763, 2016.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2016**. Disponível em:

<[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota\\_tecnica/160322\\_nt\\_17\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2016\\_finalizado.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160322_nt_17_atlas_da_violencia_2016_finalizado.pdf)> Acesso em: 20 set.2016.

LUZ, Madel Therezinha. As Conferências Nacionais de Saúde e as Políticas de Saúde da Década de 80, pp. 131–152. In: Guimarães R e Tavares R (orgs.). **Saúde e sociedade no Brasil, anos 80**. Abrasco/Ima–Uerj/Re-lume Dumará, Rio de Janeiro, 1994.



MAUAD, Neuza Marina; GRECO, Rosangela Maria. TRIBUNA – **A 12ª Conferência Nacional de Saúde**: Revista APS, v.7, n.1, p.51–54, 2004.

MERHY Emerson Elias, FEUERWERKER Laura Camargo Macruz. **Educação Permanente em Saúde**: educação, saúde, gestão e produção do cuidado. In: Mandarino ACS, Gomberg E, organizadores. Informar e Educar em Saúde: análises e experiências. Salvador: Editora da UFBA; v. 1, p. 5–21, 2011.

RIBEIRO, Eliana Claudia de Otero; MOTTA, José Inácio Jardim. **Educação permanente como estratégia na reorganização dos serviços de saúde**. Divulg. Saúde debate, v. 12, p. 39–44, jul. 1996.

RODRIGUES, Neidson. **Educação**: da formação humana à construção do sujeito ético. Educ. Soc. vol.22, n.76, pp.232–257. 2001.

SCHRAMM, Fermin Roland. **A Bioética, seu desenvolvimento e importância para as Ciências da Vida e da Saúde**: Revista Brasileira de Cancerologia, v. 48, n. 4: p. 609–615, 2002.

SLOMP JUNIOR, Helvo; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz; LAND, Marcelo Gerardin Poirot. **Educação em saúde ou projeto terapêutico compartilhado? O cuidado extravasa a dimensão pedagógica**. Ciênc. saúde coletiva. vol.20, n.2, pp.537–546, 2015.

# CAPÍTULO XI

## PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO CON- TEXTO DE UMA NOVA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: A ADMINISTRAÇÃO GERENCIAL

*Neide Lena Páris*  
*Scheilla Guimarães de Oliveira*

### INTRODUÇÃO

A discussão em relação à profissionalização do magistério, embora não seja uma coisa nova na área educacional, pode ser considerada atualmente recorrente, tanto em nível nacional como internacional. Isso porque se trata de um dos temas que vem ganhando espaço nas pesquisas em educação, nas revistas e periódicos, bem como em eventos científicos, especificamente após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9394/1996, que elevou os professores à categoria de trabalhadores da educação e ao status “profissional”.

No início do século XXI, a partir da Emenda Constitucional (EC), n.º 53/2006, os professores foram também afirmados como “profissionais do ensino”, no art. 206, inciso V, da Constituição Federal (CF), de 1988, “que inclui, entre os princípios que devem servir de base ao ensino ministrado, à valorização dos profissionais do ensino, denominação que, nesse momento, é empregada em lugar da designação ‘educador’”, como analisado por Weber (2003, p. 1131). Com a denominação de “profissional”, o Estado oficializava o caráter

profissionalizante da docência, como destaca o referido autor e corroborado pelos autores deste texto.

Este texto parte do pressuposto de que há uma década o professor foi elevado à categoria de trabalhador da educação e confirmado como profissional da educação ou profissional do ensino nos principais instrumentos legais que regulamentam e regulam a profissão docente, como a Constituição Federal de 1988 e a LD-BEN, entre outros, não obstante, até hoje, grande parte dos professores não perceberam e nem questionam essas mudanças. Eles continuam se autodenominando “educadores” e, nesta condição, não percebem que estão no centro de um processo de mudança na profissão docente, que faz parte de um novo modelo de gestão da educação pública que vem sendo implantado desde o final da década de 1990, considerada “década da Reforma”.

Também, no nível acadêmico, embora o tema esteja sendo bastante abordado sob diversos enfoques e, cada vez mais, ocupando espaços em eventos científicos, revistas e periódicos, uma investigação recente que realizou o Estado da Arte sobre o tema “profissionalização docente” no banco de dados da CAPES, no período de 2006 a 2016, apontou que os pesquisadores exploram múltiplas questões e fatores relativos ao tema, que são também problemáticos e constituem, historicamente, verdadeiros desafios na constituição da profissão docente, mas não há problematização e nem questionamentos relativos ao status “trabalhador da educação” e à adjetivação “profissional”. Sabendo-se que, tradicionalmente, o termo “profissional” é uma forma de adjetivação dos trabalhadores da área empresarial, como já analisado por Nóvoa (1991), essa alteração na identidade daqueles que se dedicam ao ensino merece mais atenção,

principalmente levando em o contexto em que isso vem se dando.

Além disso, evidencia-se nas pesquisas uma tendência em considerar que o processo de profissionalização se constitui na luta de um grupo ocupacional para ser reconhecido, respeitado, valorizado e se estabelecer como uma profissão, tendo a formação docente lugar de destaque no processo de profissionalização. Vale ainda destacar que, mesmo as teses e/ou dissertações que colocam em discussão ou abordam a questão da identidade docente, em específico, não o faz trazendo ao debate a problematização que, ora estamos colocando neste texto, a saber: o que é ser profissional na área da educação?

Neste texto, o objetivo é trazer ao debate e fazer provocações sobre a profissionalização do magistério no contexto de um novo modelo de gestão pública do Estado brasileiro em processo de implantação, com reflexos diretos em todas as áreas, inclusive a educação. Trata-se do modelo de administração gerencial (BRASIL, 1995), que vem sendo implantado desde a publicação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (1995), segunda gestão do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Segundo FHC, a reforma é inspirada em modelos internacionais, na qual um dos pilares da reorganização da máquina estatal é a política de profissionalização do setor público. Como argumentado por Bresser-Pereira (1997) e como expresso nas palavras de FHC (1995, p. 7):

É preciso reorganizar as estruturas da administração com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público; na verdadeira profissionalização do servidor, que passaria a

perceber salários mais justos para todas as funções.

A intenção deste texto é, também, propiciar informações sobre a tendência de profissionalização da docência, uma vez que são os profissionais da educação os principais atores envolvidos neste processo, de forma consciente ou não. Nessa direção, optamos pela perspectiva sociológica, especificamente a Sociologia das Profissões, buscando amparo em teóricos deste campo. O texto não se trata de uma análise crítica, mas, sim, de um texto analítico–descritivo com ênfase em aspectos conceituais referentes ao construto “profissional” e seus correlatos “profissionalização”, “profissionalismo” e “profissionalidade”. O foco é privilegiar a categoria “profissional”, atribuída aos trabalhadores da educação como uma nova política de gestão da educação e da formação para a profissão, tendo como princípio que elas estão em consonância com o modelo gerencial da nova administração pública.

Este estudo originou-se de um minicurso que envolveu a referida temática por ocasião do I Congresso de Educação do Vale do Sapucaí (CEVS), que ocorreu na Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), organizado pelo Mestrado de Educação, no corrente ano, com o tema: “Desafios à Democratização da Educação no Brasil Contemporâneo”. Com o título “Profissionalização do magistério: relações entre o trabalho docente, gestão e organização do trabalho educativo”, no eixo Políticas de Educação e Gestão, o minicurso procurou trazer ao debate os resultados de uma pesquisa para dissertação de mestrado, particularmente de uma pesquisa Estado da Arte, já mencionada neste texto, além de resultados de uma pesquisa de iniciação científica (com financiamento da FAPEMIG), que investiga as contribuições da forma-

ção continuada para o desenvolvimento profissional. Foram abordadas as mudanças que vêm ocorrendo nas políticas educacionais dos últimos anos e como elas têm repercutido na profissão docente, no trabalho educativo e nos modos de gestão da escola, incluindo aí as políticas de formação e acesso à carreira docente, a política de metas e de avaliação de desempenho de alunos e professores, bem como a responsabilização por resultados.

Contando um público diversificado, entre eles, diretores de escola, supervisores, professores de educação básica e superior, graduandos de licenciatura e um policial, procuramos encaminhar a discussão no sentido de fazê-los perceber que está em movimento uma mudança na organização e gestão da educação pública e que este modelo de gestão implantado nos últimos anos se insere em um espectro de mudanças mais amplas orientadas pelo Plano de Reformas do Aparelho de Estado.

Ao final do minicurso, a partir de uma dinâmica aplicada e das manifestações discursivas dos participantes, observamos que os profissionais da educação sentem uma tensão no ambiente escolar, percebem mudanças na forma de gestão da escola e do trabalho que executam, mas não têm conhecimento mais amplo sobre o contexto que ampara essas mudanças. Há indícios de aceitação e conformação, mas também de resistência e indignação, quanto a alguns aspectos da nova forma de gestão da educação, com críticas principalmente no que se refere à falta de valorização e de reconhecimento da carreira docente pelos governantes, pela sociedade e, até mesmo por alguns profissionais da educação. Daí a importância da apresentação de alguns aspectos conceituais entorno da teoria gerencial que passamos a apresentar.

## A TEORIA GERENCIAL: DA EMPRESA À ESCOLA

Neste tópico, abordamos alguns aspectos da chamada Teoria Gerencial, incluída no Plano da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995) com a finalidade de introduzir o modelo de gestão empresarial na administração pública do Estado brasileiro, inclusive na educação, seguindo a mesma tendência de modelos internacionais e orientada pelos organismos multilaterais. Como justificado por Bresser-Pereira (1998), o novo modelo de gerenciamento proposto para o setor educacional, por meio da chamada Reforma, se funda em princípios da “moderna administração”, amplamente utilizado, com êxito, na administração pública em diversos países desenvolvidos e em desenvolvimento para adequação ao novo modelo de economia mundial.

No caso, quanto a esse novo modelo, Bresser-Pereira e FHC se referem ao neoliberalismo como Administração Moderna. Assim, acabe explicar o conceito de Administração Moderna e, para isso, recorremos a um dos principais teóricos da Administração Contemporânea: Peter Drucker. Segundo o autor, a administração contemporânea é voltada para o foco e atendimento de metas e de resultados estabelecidos pela instituição (DRUCKER, 2012), o que vai ao encontro do que é preconizado no próprio documento do Plano da Reforma sobre a administração gerencial, como pode ser observado no recorte textual, a seguir:

[...] é baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade demo-

crática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL 1995, p.7).

Conforme teorizado por Drucker (2012), a administração contemporânea é um fenômeno universal do mundo moderno, em que a tarefa primordial da administração é definir resultados para a organização, sendo esta a responsabilidade de todo gestor. Ele ressalta que um dos papéis fundamentais do administrador é assumir uma função educacional, proporcionando aos demais uma visão diferente e habilidades para desempenhá-la. Nesse quadro, as organizações precisam estar em constantes mudanças por exigências de um mercado totalmente competitivo e que exige altos desempenhos nas tomadas de decisões. Desta forma, pelo novo paradigma apresentado por Drucker, a administração deve definir os resultados que espera alcançar e depois organizar os recursos da organização visando obter esses resultados. É a visão e a responsabilidade moral com os resultados que, em última instância, define o administrador.

Na área educacional, essa filosofia de administração chega num momento em que as escolas, os especialistas de educação, os gestores se debruçavam sobre importantes desafios no que se refere à redemocratização da educação, à superação do fracasso escolar e à melhoria da qualidade de ensino. Assim, a compreensão da filosofia do gerencialismo, em seu campo de origem, que é a administração empresarial, ajuda a entender as mudanças que vêm ocorrendo nos últimos anos nas políticas de gestão da educação e da carreira docente, que é o propósito deste texto. No entanto, mais importante do que entender as táticas reformistas é perceber as cer-



tas articulações, algumas práticas organizacionais e tipos de interação por meio das quais as mudanças e as reestruturações vêm sendo facilitadas, garantindo “aceitabilidade política”, como analisado por Ball (1990, p. 38), citado por Maguire e Ball (2011, p. 176), inclusive por meio de mecanismos discursivos, apresentados via instrumentos legais.

Outro ponto muito importante foi discutido por Krawczyk (2010, p. 62), o que ela classificou como paradoxo, que se refere “ao fato de que as preocupações que rondam essa reforma pouco têm a ver com questões propriamente educativas e muito mais com a busca da nova governabilidade da educação [...]”. Como relatado por Krawczyk (2010, p. 61), analisando as reformas do Brasil e da América Latina como uma nova governabilidade na educação,

A Reforma Educacional em curso na América Latina é, sem dúvida, um elemento importante das transformações que vem ocorrendo no âmbito da economia, das instituições sociais, culturais e políticas, quanto à natureza das relações entre esses diferentes níveis, tendo como eixo central a reestruturação do Estado e a organização e a gestão do sistema educativo e da escola.

No caso do Brasil, assim como em diversos países, seguindo orientações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o modelo gerencial chega ao cenário da administração pública no bojo da chamada Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), sendo justificado como sendo o

modelo de eficiência e eficácia na gestão, capaz de superar a crise econômica do Estado.

Também é com o nome de Reforma que as mudanças chegam à gestão da educação pública. Tais mudanças têm sido analisadas como “Nova Gestão Pública” (NGP) no Brasil por alguns autores, como Oliveira (2015) e, com esta mesma denominação, em nível internacional, por autores como: Astiz (2015), na Argentina; Falabella (2015) no Chile; Verger, Curran e Parcerisa (2015) em Catalão; Derouet, Normand e Pacheco (2015), na França; Hall e Gunter (2015), Inglaterra; Grimaldi e Serpiere; Taglietti (2015), na Itália; Moller e Skedsmo (2015), na Noruega; Maroy, Mathou, Vaillancourt e Voisin (2015), em Quebec. Ainda como “Novo Gerencialismo” por Gewirtz e Ball (2011), no Reino Unido, e como “reforma e reestruturação” nos Estados Unidos (MARGUIRE; BALL, 2011; RAVITCH, 2011).

No caso de Portugal, a reforma foi amplamente questionada e discutida, como analisado por Barroso (2009). Segundo o autor, houve mudança no perfil da gestão escolar que passou a se alinhar ao paradigma da territorialização das políticas educativas, com a recomposição do papel do Estado na regulação da educação e com as novas formas de governança; as anomias das relações docentes foram subjugadas pelos índices de mensurações externos.

É ponto comum entre os citados pesquisadores que o novo modelo de gestão, atualmente disseminado em nível global, introduz a perspectiva da mudança organizacional e cultural da administração pública no sentido de uma administração voltada para racionalidade técnica, foco em resultados, eficácia, regulação e controle. É possível observar que essas são as principais características do modelo de administração das empresas e

organizações contemporâneas, como preconizado por Peter Drucker (2012).

Segundo o autor, durante os últimos 75 anos, pelo menos, a sociedade, em todos os países desenvolvidos, se converteu em sociedade de instituições, delineando um novo cenário de produção capitalista. Todas as principais tarefas sociais seja o desenvolvimento econômico ou a assistência médica, a educação ou a proteção do meio ambiente, a busca de conhecimentos, ou defesa nacional, são hoje confiadas a grandes organizações. O desempenho da sociedade moderna – se não a sobrevivência de cada indivíduo – depende, em proporções crescentes, da *performance* dessas instituições (DRUCKER, 2012).

O autor se refere à administração “eficiente e profissional” diante uma sociedade que se transformou em “sociedade dos empregados”; cidadãos de hoje, que são tipicamente empregados e dependem desses empregos, pois lá trabalham e lá encontram seu sustento; nelas se integram para exercer uma função útil na sociedade e também para as realizações pessoais. Com isso, o autor ressalta a função social de toda administração uma vez que o emprego se tornou condição essencial para o modelo de produção capitalista vigente e, talvez até uma condição de cidadania. O autor procura salientar que a administração ou a gestão é atividade profissional, independente de propriedade, de hierarquia ou de poder, sendo “uma função objetiva que deve fundamentar-se na responsabilidade pelo desempenho” (DRUCKER, 2012, p. 11).

Por fim, cabe destacar alguns recortes textuais do documento da Reforma (BRASIL, 1995) em que Bresser-Pereira (1997) frisa que a crise econômica do Estado se deve ao modelo de gestão adotado ao longo dos

anos, considerada “burocrática, rígida e ineficiente”, como revelam alguns recortes textuais retirados do documento da Reforma (BRASIL, 1995):

[...] Considerando esta tendência, pretende-se reforçar a governança – a capacidade de governo do Estado – através da transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão (p. 13).

A eficiência da administração pública – a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como beneficiário – torna-se então essencial. A reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações (p. 16).

A reforma do aparelho do Estado no Brasil significará, fundamentalmente, a introdução na administração pública da cultura e das técnicas gerenciais modernas (p. 18).

Para compreender este enfoque da Reforma, como apresentado por Bresser-Pereira (2007), cabe retomar que o modelo gerencial é, tradicionalmente, característico das organizações ou empresas do mercado, também tratado como, simplesmente, gestão empresari-

al, que foi idealizado como capaz de superar a crise econômica do Estado. Como analisado por Tommasi (2009), no Brasil, como em outros países, as mudanças no modelo de gestão pública da educação são tomadas como condição para melhorar também os resultados da educação, principalmente pelos organismos internacionais que passaram a fazer imposição aos países em desenvolvimento, como o Brasil e outros da América Latina, para implementar reformas em seus países. A autora enfatiza que o impacto dos bancos multilaterais nas políticas educacionais significa menos pelo que representa o investimento financeiro desses organismos, em determinados projetos, e “mais pela imposição das temáticas prioritárias e de uma abordagem economicista que influenciam as políticas educacionais do país” (TOMMASI, 2009, p. 195).

Merece ilustrar que o primeiro estado brasileiro a aderir a esse modelo foi Minas Gerais, iniciado na década de 1990. Por isso, optamos por apresentar algumas características da gestão da educação no estado nos últimos anos como um exemplo de administração gerencial no Brasil. Sob a influência da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos – realizada em Jomtien (1990), a política educacional do estado assumiu a proposta de mudar a realidade educacional existente, que era considerada de fracasso, em vista da comparação com outros Estados do Brasil. O novo programa de gestão na área educacional procurou aproximar a gestão escolar ao modelo de gestão empresarial que deu origem ao plano denominado Proqualidade (Decreto n.º 33.423, de 03 de março de 1994), respaldando-se nos princípios teóricos do Controle da Qualidade Total, da administração japonesa, sob a coordenação da Fundação Cristiano Ottoni (FCO), em parceria com o suporte

da Faculdade de Engenharia da UFMG e da JUSE (*Union of Japanese Scientists and Engineers*).

Desde a década de 1990, o então governo Hélio Garcia (1991–1994), aderindo às medidas exigidas pelo BM para receber recursos do mesmo para desenvolvimento de projetos em educação no estado, passou a adotar o modelo gerencial na educação. Os projetos contemplavam o processo de avaliação e de concorrência e os critérios de qualidade, racionalidade econômica e de produtividade (SEE/MG, 1993, p. 3). No governo de Eduardo B. Azeredo (1995–1998), deu-se continuidade ao programa de qualidade. Com o lema: “Minas aponta o caminho”, a proposta educacional desse Governo respaldava-se no discurso de autonomia para as escolas, fortalecimento da direção, descentralização administrativa, avaliação de resultados, profissionalização de professores e especialistas de ensino, promoção da articulação do Estado com os municípios, implementação de programas financiados pelo Banco Mundial (“Minas aponta o caminho”, SEE/MG).

Na gestão Aécio Neves (2003), procurou-se cumprir o compromisso assumido com os princípios do Proqualidade, com a proposta de fazer Reforma Gerencial Mineira, por meio de uma política denominada “Choque de Gestão”. A principal diretriz do programa do Governo era atingir o equilíbrio fiscal do executivo mineiro que ficou conhecido como “déficit zero”, com redução de despesas, reorganização e modernização do aparato institucional do Estado, busca e implementação de novos modelos de gestão. Esta reforma teve o objetivo de “dar ao Estado modernidade, agilidade e eficiência, adequando-se aos novos tempos e, ao mesmo tempo, procurando garantir transparência aos atos e ações do governo” (Mensagem do Governador à Assembleia,

2003). Nas palavras do Governador Aécio Neves, era o início da modernização do conceito de Estado: “[...] todo o arcabouço legal do projeto estruturador “Choque de Gestão” foi constituído a partir de um novo paradigma que prevê o alinhamento entre o desenvolvimento de pessoas, objetivos organizacionais e avaliação dos resultados das políticas públicas” (MENSAGEM DO GOVERNADOR À ASSEMBLÉIA, 2004, p.14).

Na segunda gestão do Governo Aécio Neves (2006–2010), deu-se continuidade ao programa de modernização da gestão com a implementação do programa denominado “Acordo de Resultados”, que tinha como proposta direcionadora reduzir despesas e reorganizar e modernizar o aparato institucional do Estado. Sua principal característica era ser um instrumento gerencial, com o alinhamento das instituições, a partir da pactuação de metas e indicadores para o alcance dos objetivos organizacionais, em sintonia com os objetivos expressos na agenda do governo.

O programa “Estado para Resultados” tinha como principais objetivos o equilíbrio fiscal, a definição e cumprimento de metas, a solidificação das conquistas que devem ser apropriadas pela sociedade e a criação de um ambiente de desenvolvimento e sinergia com o setor privado. Na educação, o programa refletiu na ênfase ao processo de planejamento, definição de ações e metas, avaliação de desempenho, pagamento por bônus agregado à delimitação de resultados a alcançar, baseados na meritocracia, ou seja, com premiação pelo cumprimento das metas e sansão/punição para o não cumprimento.

Previsto como primeira etapa do “Acordo de Resultados, foi criado o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2007–2023”, elaborado pelo Conse-

lho de Desenvolvimento Econômico e Social que prevê as estratégias de desenvolvimento para o Estado de Resultados. O PMDI tem dois pilares: a qualidade fiscal, o que significa gastar bem os recursos do Estado, e a qualidade e inovação na gestão pública. Nas palavras do próprio Governador Aécio Neves, “o pilar fundamental da segunda geração do Choque Gestão é o aprofundamento de uma obsessiva busca pelo Estado de Resultados” (PMDI, 2007–2023).

O governador Antonio Anastásia, gestão (2011–2014), que coordenara a implantação do choque de gestão, deu sequência à terceira fase do programa “Choque de Gestão”, por meio do programa denominado “Terceira Onda”, cujo plano de gestão era voltado às políticas públicas e à participação do cidadão. Os pilares do seu modelo de gestão eram a transparência, o estabelecimento de prioridades claras, o engajamento da sociedade civil e a participação com qualidade. Desde o início reforçou o modelo de Estado gerencial com uma gestão baseada em metas e indicadores e incentivo à participação do setor privado na prestação e na administração do serviço público. Inserida no escopo das mudanças do modelo de gestão, a efetivação de parcerias do Estado com empresas privadas passou a ser incentivada em todas as áreas, inclusive educação.

Atualmente, com a mudança da nova gestão (Fernando Pimental), não se observa alterações de impacto no modelo de gestão pública em andamento, mas, na área educacional, houve interrupção abrupta do Programa “Reinventando o Ensino Médio”, implementado na gestão anterior com o objetivo de enfrentar o problema da evasão escolar e melhorar a qualidade de ensino no nível médio, desde 2012 como plano piloto, e, como política obrigatória, em todas as escolas estadu-



ais a partir de 2014. O programa tratava-se de uma proposta profissionalizante e, uma vez interrompido, o ensino médio voltou ao seu modelo tradicional. Até o momento, não se observa alterações que merecessem destaque na política educacional do estado.

## CONTEXTUALIZANDO A PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

De início cabe perguntar quem são atualmente os profissionais do magistério da educação básica para o MEC? Conforme a mais recente normatização da formação para o magistério, a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada:

Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e de gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legisla-

ção federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2015).

Por se tratar de diretrizes para a formação de profissionais do magistério o que, na perspectiva tratada pelo MEC, inclui todos aqueles que pretendem exercer atividades de docência e de gestão educacional (BRASIL, 2015), é importante retomar alguns aspectos da história da profissão docente para salientar que a função de ensino, historicamente, assumiu variadas formas e estatutos, porém, o surgimento de um grupo estruturado destinado a assumir especificamente essa função nasce com a modernidade, a partir do século XVIII (NÓVOA, 1995).

Para o autor, a visão de ensinar está associada tanto a transmitir um saber quanto a fazer alguém aprender e, neste último sentido, ensino e aprendizagem constituem par inseparável, definindo a atividade do professor. Ao longo do tempo, ensinar, ou, para alguns autores, educar, é o que tem distinguido o professor de outros profissionais é a especificidade de sua função. É importante considerar as questões históricas e conceituais que percorrem a ideia de ensino que marcaram a profissão docente, porém, essa indefinição da função docente e, principalmente, devido ao gesto político de incluir a categoria “gestão” como parte integrante da formação para a docência, não deve ser interpretada de modo neutro.

Se retomarmos as características do novo modelo de gestão pública – gerencial –, em implantação também na educação, voltada para resultados, eficiência e eficácia (já discutido neste texto), é possível inferir que essas e outras orientações legais para educação, publicadas nos últimos anos evidenciam, de modo concreto, uma nova política de formação de profissionais para

atuar na profissão docente voltada para esse mesmo foco. Tais orientações delineiam uma reconfiguração da carreira docente: o professor como profissional; o gestor como profissional, e, da mesma forma, os demais técnicos que ocuparem alguma função ou atividade no cenário escolar.

Assim exposto, passamos a explorar o que constituiu um dos principais objetivos deste texto que é chamar a atenção para a necessidade de compreender o significado do construto “profissional” para, assim, poder vislumbrar os sentidos que o termo carrega para o cenário educacional, em conjunto com seus correlatos “profissionalização”, “profissionalidade”, “profissionalismo”. Sem desconsiderar contribuições de outros autores, que também têm discutido o tema profissionalização do magistério ou profissionalização docente, os conceitos de profissão, profissional, profissionalização, profissionalismo, profissionalidade, a perspectiva aqui adotada é a sociológica, com amparo teórico em Eliot Freidson (1998), que é um dos principais pesquisadores a estudar o tema profissão na área educacional.

Professor emérito de Sociologia na New York University, onde se aposentou em 1993, pesquisador dedicado à Sociologia das Profissões, primeiramente na área da Medicina e Advogacia, desde o início de sua carreira, Freidson perseguiu questões relacionadas à autonomia profissional como um atributo relevante para o poder de uma profissão, como descrito por Maria da Glória Bonelli na introdução da tradução de uma das principais obras do pesquisador – “Renascimento do Profissionalismo” (1998), tomado como amparo teórico neste estudo.

Bonelli (1998) relata um pouco de sua trajetória acadêmica e em pesquisa na área de Sociologia e da

Sociologia das Profissões e frisa que os estudos e Freidson revelaram que as mudanças sociais e econômicas das últimas décadas do século XX e a valorização do conhecimento tendem a reforçar o profissionalismo, à luz da lógica das competências nas empresas e na educação.

Dedicando-se à pesquisa na área das profissões desde a década de 1970, Freidson articula as mudanças do século XX e a evolução de um novo capitalismo que se delineou acompanhado de novas formas de organização do trabalho no pós-guerra, diante do desenvolvimento tecnológico e o movimento contínuo de reorganização das empresas, denominado por alguns autores de neoliberalismo<sup>1</sup> (ANDERSON). Seus estudos revelam que as mudanças sociais e econômicas das últimas décadas do século XX e a valorização do conhecimento tendem a reforçar o profissionalismo, independentemente da área, à luz da lógica das competências nas empresas e na educação.

Ao interesse deste, foram recortados alguns conceitos mais genéricos da ampla discussão apresentada por Freidson sobre a profissão e sua evolução ao longo da história. Para este estudo, selecionamos, então, o vínculo da profissão com Estado e com a autoridade pelo conhecimento especializado para junto trazer o atributo “profissionalismo” vinculado à profissão, que hoje

---

<sup>1</sup> Para Anderson (2007, p. 9), os teóricos do neoliberalismo, principalmente Friedrich Hayek, em sua obra “O Caminho da Servidão”, de 1944, a desigualdade social e a econômica são fatores importantes e positivos para o mercado e acabam vitalizando a concorrência e, dessa forma, fortalecendo a liberdade do cidadão. Ele identifica o neoliberalismo como uma forma de transformação no *modus operandi* do capitalismo durante a década de 1970 como consequência direta da alavancagem da produção industrial da década de 1960, pois, a demanda por serviços e o crescente aquecimento do mercado financeiro, resultaram numa fase pós-industrial dos mercados e no estreitamento da sua relação com as empresas.

em dia ganha destaque como atributo do professor, mas como aponta o próprio Freidson (1998, p. 214), na área educacional, o debate sobre o profissionalismo é obscurecido por suposições indeterminadas e por usos incoerentes e incompletos, o que dificulta uma construção teórica sobre o tema e, até mesmo, definições nesta área.

## ASPECTOS CONCEITUAIS RELACIONADOS AO STATUS PROFISSIONAL

É preciso considerar que a profissionalização do magistério representa uma tendência a partir das últimas décadas do século XX, ganhando ênfase na década de 1980, quando é lançado nos Estados Unidos o projeto de profissionalização do ensino (TARDIF, 2013) com três objetivos: melhorar o desempenho do sistema educativo; passar do ofício à profissão e construir uma base de conhecimento (*Knowledge base*). Seguindo modelos internacionais, no Brasil, as reformas e programas educacionais das duas últimas décadas seguem a mesma tendência dos demais países, pautando-se num processo de reestruturação do Estado que envolve realinhamento das relações entre Estado, cidadania, economia e formas de organização como parte de um processo mais abrangente de reestruturação do capitalismo no âmbito global (DOURADO, 2003).

O conceito de profissão no cenário do capitalismo moderno, pós-revolução industrial, ou neoliberal, na percepção de Freidson (1998, p. 40) faz parte da estrutura da divisão de trabalho, como sendo genericamente uma ocupação, distinta das demais pelo “conhecimento e competência especializados necessários para a realização de tarefas diferentes numa divisão de trabalho”. O que distingue, portanto, uma profissão da outra

“é o conhecimento e competência especializados necessários para a realização das tarefas diferentes numa divisão de trabalho, a profissão é genericamente uma ocupação e certamente não é uma classe.” O que caracteriza as ocupações umas das outras é o status profissional, mas qualquer que seja a forma de definir “profissão” ela é, antes de tudo e principalmente, um tipo específico de trabalho especializado.

Esses conhecimentos e essa competência são adquiridos ao longo de uma educação de nível superior, que é pré-requisito para o exercício da profissão, ou seja, o curso superior é “o credenciamento”, que é condição de acesso exclusivo ao mercado de trabalho (FREIDSON, 1998, p. 40). Nesse entendimento, a definição da profissão pode assim, referir-se mais à maneira como os poderes existentes na sociedade e nas organizações produtivas estão propensos a classificar os empregos do que à natureza dos próprios empregos e à experiência de trabalho daqueles que os ocupam. Assim, tanto o ofício como a profissão são espécies de trabalho especializado, a diferença está no tipo de conhecimento e qualificação que os indivíduos empregam no exercício do julgamento. Seriam ofícios “[...] aquelas especializações criteriosas baseadas principalmente na experiência e no treinamento prático extensivo que empregam conhecimentos, sobretudo práticos” (FREIDSON, 1996, p. 5) e a profissão pode assim, referir-se “mais à maneira como os poderes existentes na sociedade e nas organizações produtivas estão propensos a classificar os empregos do que à natureza dos próprios empregos e à experiência de trabalho daqueles que os ocupam” (FREIDSON, 1998, p.153).

Isso, como analisado por Freidson (1998) levou à constituição de identidades ocupacionais distintas para

atender as demandas do mercado, sendo a sociedade que determina quem é profissional e quem não o é. Além disso, a forma como as pessoas se veem por meio de suas atividades e realizam seu trabalho é que vai determinar o comportamento denominado “profissional” ou não, mas não se trata de uma explicação tão simples, uma vez que não existe uma única perspectiva de análise.

No entendimento de Freidson (1998), a autoridade do conhecimento é decisiva para o profissionalismo, visto que os chamados “profissionais”, no decorrer da história, eram reconhecidos por seus conhecimentos e competência no desempenho de tarefas de grande valor social. Esses profissionais apresentavam uma atitude especial de compromisso e preocupação com seu trabalho, eram separados de outros tipos de profissionais. Nesse contexto, “profissionalismo” era compreendido como um conjunto de características e capacidades específicas da profissão (FREIDSON, 1996), a exemplo do mercado livre e da burocracia, representando um método de organização do desempenho no trabalho.

É possível observar diante dos fundamentos apresentados que a questão fundamental que embasa as discussões sobre o profissionalismo, na atualidade, é como se deveria organizar e controlar o trabalho daqueles que, agora, chamamos de profissionais bem como o comportamento desses. Referindo-se ao profissionalismo como um tipo “ideal” Freidson procura, a partir deste conceito, analisar os órgãos e os recursos exigidos para que o profissionalismo se estabeleça. O autor trata o tipo ideal como “um conjunto constante de características e os órgãos e recursos como variáveis que interagem” (FREIDSON, 1996, p. 2). O autor relaciona os elementos principais do profissionalismo: a) a produção de saber abstra-

to, com monopólio sobre uma área especializada do conhecimento; b) a autonomia profissional para realizar diagnósticos; c) o controle do mercado por meio do credenciamento; d) obtenção das credenciais no ensino superior.

Com o exposto, as profissões são consideradas ocupações em que se desenvolve um tipo de trabalho especializado e há uma especialização criteriosa teoricamente fundamentada. Esses fundamentos justificam porque ênfase é dada à necessidade de uma formação sólida para a constituição da profissão docente. No entanto, o fator “conhecimentos especializados” é apenas uma faceta do profissionalismo como demonstrado neste texto. O profissionalismo vai além de conhecimentos e formação devido ao seu vínculo com o Estado.

Como ressalta Freidson:

A variável mais importante para o profissionalismo é o Estado. O único recurso intrínseco a uma ocupação é seu corpo de conhecimentos e qualificações, e, embora este possa ser chamado de capital humano e cultural, certamente não tem o poder do capital econômico ou político. As instituições do profissionalismo não podem ser estabelecidas ou mantidas sem o exercício do poder do Estado, pois o controle ocupacional da própria divisão do trabalho, do próprio mercado de trabalho e do modo de ensino vai contra o interesse tanto dos consumidores individuais como das empresas (FREIDSON, 1996, p. 4).



Como crítica ao profissionalismo, Freidson (1998) aponta alguns modelos de organização de trabalho: um defendido pelos neoclássicos, no sentido da liberdade individual, tanto do trabalhador que oferece seu trabalho quanto do consumidor que decide o que quer comprar. O outro modelo refere-se à ordem, eficiência e ampla utilidade como barreiras à construção de um sistema, e o outro modelo que defende um ideal igualitário para todos os trabalhadores coletivamente.

Na percepção do autor, a relação entre esses dois campos – profissionalismo e Estado – se dá de forma complexa e ambígua, não permitindo definir se há uma determinação de um sobre outro, mas, sim, que há uma interdependência, conflituosa ou não, entre esses campos. Na realidade, existe uma separação, ou oposição, entre a forma burocrática de organização do trabalho e a forma profissional. Isso ocorre porque o que é intrínseco a uma profissão é seu corpo de conhecimento e suas qualificações, porém, para poder exercer monopólio sobre uma área no mercado de trabalho é necessário à ação legitimadora do Estado.

Em sua análise com relação à profissionalização da docência Freidson (1998, p.61), ressalta que, na sociedade contemporânea e complexa como a nossa, as ocupações chamadas de “profissões” apresentam-se com o conceito equivocado e sem uma definição clara, representado apenas, como mais uma ocupação e não como “status legal de profissão”. Sendo um conceito popular, entende-se que, para cada particularidade, ou para cada povo, a conotação deste termo é singular e sua constituição é intrínseca à sociedade, se aplicando em seu tempo e espaço. De modo geral, o uso mais amplo e geral da palavra “profissão” é construído sobre a distinção entre “profissional” e “amador” em sua rela-

ção com o conceito de “trabalho” e de “mercado” (FREIDSON, 1998, p. 148).

Cabe apresentar como Freidson (1998, p. 148) distingue esses termos: “amador” é aquele que realiza um dado conjunto de tarefas sem uma preocupação consciente e calculada com seu valor de troca de mercado, e o “profissional” é aquele que as realiza numa troca de mercado contratada pela qual ele ganha a vida. Como explica o autor, “nesse uso, realizar um trabalho vinculado ao mercado para viver é vocação profissional, ao passo que realizar um trabalho desvinculado do mercado é passatempo de amador.” (FREIDSON, 1998, p.148).

Já a atividade profissional ou tarefa realizada de modo formal, como pontua Freidson (1998), são entendidas como trabalho, regulado com um valor de troca, independentemente de ser “profissional” ou “amador”; isto porque para diferenciar o profissional do amador não basta averiguar a competência ou o esforço físico despendido para a realização de qualquer trabalho, pois, ambos os termos envolvem as relações sociais e o que diferencia aquele que realiza a tarefa “profissional” ou “amadora” é sua relação com o Estado e o mercado. Assim, ele deixa claro que o prestígio de uma profissão é uma delegação dada pela sociedade, ou pela clientela ou pelo Estado.

No entendimento de Freidson (1998, p. 149), o mercado constitui a essência das sociedades industriais, incidindo no grande número de pessoas que antes realizavam tarefas, seja para o uso pessoal ou por voluntariado. Considerando a expansão da industrialização e da transformação capitalista para o mundo, o autor apresenta a distinção de “profissional” e “amador”, como categorias gerais de “trabalho” e “ocupação”, respecti-

vamente, sem estabelecer tipos de trabalho ou tipos de ocupação. E, embora ele considere esse uso restrito, o toma para dar um significado à profissionalização como sendo “o processo pelo qual parcelas crescentes da população vêm a fazer parte da força de trabalho definida oficialmente [...]”. Dessa forma, no contraponto, vai ocorrer o inverso: um número cada vez menor de membros de uma população vem a realizar atividades apenas pelo prazer de sua realização, ou pelos benefícios que elas proporcionam ou ainda pela admiração e gratidão dos outros, “e mais e mais pessoas vêm a realizá-las pela renda que propiciam”. Portanto, é a transformação capitalista do mundo que estimula a profissionalização.

Por outro lado, o próprio autor pondera a dificuldade de expressar uma projeção ou prever um futuro sobre os rumos dessas conceituações ao entorno da profissionalização em face das mudanças sociais e econômicas do mercado e da população, como já ocorreu em alguns países diante de crises econômicas, em que uma parcela significativa da população entra no grupo dos desempregados ou subempregados. Com isso, essas pessoas deixam de ser profissionais, mas também não são amadores, como explica Freidson (1998). Além disso, há outras situações que envolvem aqueles que preferem trabalhar por conta própria, independente das motivações. Assim, sobre a questão da profissionalização o autor conclui:

As tendências são, em suma, muito complexas. O que podemos dizer do futuro não pode ser previsto realisticamente com base em alguma noção simples de que se pode tornar um universo finito de tarefas e projetar uma tendência de sua “profissionali-

zação”. Algumas tarefas desaparecerão totalmente, outras se fundirão novas combinações, outras retornarão a amadores que trabalham sozinhos ou com outros, e outras deixarão as mãos de amadores e serão profissionalizadas (FREIDSON, 1998, p. 149–150).

Com o exposto, ele destaca que “falar no processo de profissionalização exige que se defina a direção do processo e o estágio final de profissionalismo para o qual uma ocupação pode estar caminhando. Sem alguma definição de profissão, quase não tem sentido o conceito de profissionalização”. Considerando esse contexto e ainda a questão da proletarização dos trabalhadores, Oliveira (2010, p. 23), recorrendo às palavras de Nóvoa (1993), conclui que “a profissionalização aparece como uma saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia no trabalho”, pois, no dizer no entendimento de Nóvoa (1993, p. 23), ao melhorarem o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder e autonomia.

Portanto, para compreender as questões que perpassam qualquer profissão, inclusive a docência e sua profissionalização, bem como o profissionalismo da profissão, não basta apenas examinar a lógica interna de uma profissão, se estiverem ausentes dessa análise elementos exteriores que, de alguma forma, possam influenciar a própria lógica profissional, sendo esta entendida como as ações dos indivíduos e grupos envolvidos em um determinado campo profissional ou ocupacional, em um determinado contexto.

No caso da profissionalização docente, olhando pela perspectiva sociológica, Freidson (1998) destaca

que uma classe específica de profissionais é um segmento da força de trabalho que é definida por duas características: critério educacional e critério competência especial, portanto, as exigências vão além de amor ao que faz. Há alguns anos, especificamente desde meados da década de 1980, a instituição escolar vem sendo desafiada pelas novas exigências do mercado e da sociedade, exigindo do professor, como qualquer profissional, competências que vão além de títulos ou apenas conhecimentos da experiência ou acadêmicos.

Como exemplo desta complexidade, vale apresentar as conclusões de Tardif (2013), analisando trinta anos do movimento de profissionalização nos Estados Unidos. O autor frisa que profissionalização docente origina-se do meio empresarial, nos Estados Unidos, ganhando amplo espaço nas discussões acadêmicas e nas pesquisas, a partir da década de 1980, com o projeto de profissionalização do ensino e a nova denominação atribuída ao professor como “profissional da educação”, no âmbito de um plano de reforma.

[...] desde o lançamento do movimento de profissionalização na década de 1980, desenvolveu-se um vasto campo internacional de pesquisa visando definir a natureza dos conhecimentos que sustentam o ato de ensinar, bem como promover aqueles que são úteis e eficazes para a prática do ensino (TARDIF, 2013, p. 562).

De acordo com o autor, o movimento da profissionalização, se expande aos países anglo-saxões e à Europa e, finalmente, à América Latina, inclusive no Brasil (década de 90), chegando junto com o movimento da reforma educacional e o discurso da qualidade, aliado à

questão da competência profissional. No entanto, como relata Tardif (2013), nos Estados Unidos, o movimento confrontou-se com diversos fatores que bloquearam o desenvolvimento da profissionalização docente, tais como, a questão da valorização da profissão (entenda-se salário dos professores), condições de trabalho, formação, desvalorização social da profissão, falta de autonomia, falta de atração para a profissão, fragmentação da profissão etc. Ele conclui que a idade da profissão é muito recente para os professores se comparada com a trajetória histórica da vocação e o ofício, e ainda está em gestação. Contudo destaca o autor:

[...] essa gestação não ocorre no vácuo, pois ela se opõe às velhas formas, à vocação e ao ofício que permanecem, especialmente na América Latina, onde continuam muito presentes em diversos países. Resulta daí uma questão de grande importância: entre a vocação e o ofício e a profissão, para onde se dirige o ensino contemporâneo?

É possível dizer que essa condição não tem sido diferente no Brasil, haja vista as prerrogativas do plano da reforma do Estado brasileiro e as políticas educacionais adotadas nas últimas décadas, porém, sem envolvimento e conscientização dos profissionais da educação. Como observado durante o minicurso, muitos nem sabem do que se trata e alguns apenas ouviram falar que agora são profissionais da educação e trabalhadores da educação, como apresentado a seguir.

## SER PROFISSIONAL NA PERCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

O minicurso que deu origem a este capítulo é fruto de resultados de uma pesquisa para dissertação de mestrado e de discussões empreendidas no Grupo de Pesquisa em Educação e Gestão (GPEG), do mestrado em educação da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás) e foi realizado no I Congresso de Educação do Vale do Sapucaí (CEVS). O grupo se compunha de gestores, professores, supervisores, formandos de pedagogia, enfim, todos profissionais da educação e apenas um era policial. Durante o minicurso foi solicitado aos participantes que completasse a seguinte frase: “Ser profissional é...”.

As respostas foram organizadas e analisadas a partir da análise de conteúdo com amparo em Bardin (2009) e, após a análise, foram obtidas as seguintes categorias: amor; indefinição, reconhecimento, competência, valores, atitudes. Essas respostas contribuíram para fazer delineamento básico da percepção dos participantes com relação ao professor profissional. Observamos que a categoria “amor”, “indefinição” e reconhecimento prevalecem na fala dos participantes. Embora alguns tenham se referido, de alguma forma, a sentidos que se remetem à ideia de profissionalismo como trabalhada por alguns autores, como Guathier, Nunes e Ramalho (2003), Tardif (2002, 2013) ligada à competência técnica, nenhum participante demonstrou uma ideia mais ampla que evidenciasse algum conhecimento sobre o novo perfil de profissional, como a trazido por Freidson (1998) e a perspectiva gerencial em que resultados, eficiência e eficácia são princípios basilares de toda atividade profissional.

No entendimento de Núñez, Ramalho e Guathier (2003), a profissionalização é um movimento ideológico na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. Segundo os autores essa ideologia apresenta-se sobre dois aspectos: o interno, que é denominado de profissionalidade e o externo, denominado profissionalismo. A profissionalidade está ligada à competência para a atividade profissional e o profissionalismo está ligado à questão de poder e autoridade, face ao público e às outras profissões ou grupos ocupacionais.

Nesse sentido, sem entrar no mérito se é o melhor modelo ou não, cabe destacar os efeitos de sentido do histórico da profissão docente na constituição da identidade da profissão e os vieses diferentes que são tomados para interpretar o movimento de sua profissionalização. Como analisa Nunes, Ramalho e Guathier (2003), a profissão docente é um processo contínuo e descontínuo ao longo da história da docência e movimento da profissionalização é muito recente. Considerando ainda os fundamentos teóricos apresentados neste texto sobre o que constitui uma profissão e o lhe dá prestígio, autoridade e poder, como teorizados por Freidson (1998), evidencia-se o quadro de complexidade e abrangência em torno da questão da profissionalização do magistério.

A questão da identidade docente tem sido objeto de estudo nos últimos anos e apresentada como um fator determinante não somente na discussão em torno da profissionalização, mas, da própria profissão, uma vez que estão envolvidas outras questões que fazem parte deste entorno, tais como: a própria formação para a profissão, as condições do exercício da atividade profissional, a autoimagem, o reconhecimento da profissão,



as representações que os professores fazem de si mesmos, entre outros. Como teorizado por Nóvoa (2008, p. 16) “A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” e relaciona-se com uma evolução que foi impondo a separação entre o “eu pessoal” e o “eu profissional” desses sujeitos.

Sem entrar no mérito dos detalhes e nas condições em que este processo dicotômico foi se dando ao longo dos anos, pesquisas têm mostrado que existe uma crise de identidade dos professores, o que influencia no processo autoimagem dos profissionais da educação e, por consequência, no modo conceber o profissionalismo na carreira docente. Embora exista uma aceitabilidade, o processo de ressignificação do processo não se trata de algo simples, o que é agravado pelas múltiplas interpretações que este processo vem recebendo, independentemente, da adesão ou não à ideologia gerencial.

Por fim, ressaltamos que a profissionalização do magistério deve ser compreendida como um processo de construção histórica e, por isso, varia com o contexto socioeconômico e político a que está submetido. Como Oliveira (2010), compreendemos que o desenvolvimento da noção de profissionalização deve ser compreendido como resultado de uma forma específica de organização do Estado, que é a forma racional-burocrática<sup>2</sup> de estruturação dos serviços públicos, sendo o estatuto funcional por meio do qual os trabalhadores da educação são transformados em servidores públicos e, portanto, funcionários do Estado, o ponto fulcral em que se esbarra a profissionalização do magistério. Como analisa Oliveira (2016), retira-lhe a autonomia e autocontrole so-

---

<sup>2</sup> Sobre a forma racional burocrática ou burocracia ver estudos de Max Weber.

bre seu ofício. No entanto, é preciso ressaltar que esta não se trata de uma interpretação única. Consideramos que essa questão da autonomia é fator muito importante tanto para uma reconfiguração da profissão docente como para a profissionalização do magistério, mas não há espaço neste texto para tratar sobre o tema no momento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível apresentar conclusões finais sobre o que ainda não está definido, como é caso da discussão entorno da profissionalização do magistério e da própria profissão docente. Levando em consideração que no centro dos modelos de nova gestão da educação pública, em nível nacional e internacional, o que está em jogo é a garantia do direito constitucional do aluno, como cidadão, a uma educação de qualidade. É, enquanto bem público numa sociedade democrática, que precisamos olhar para as reformas educativas e para o novo modelo de gestão para resultados; como uma política para promover um direito social e bem público com responsabilidade de todos. Corroboramos Oliveira (2015, p. 641) que assim defende ao analisar o novo modelo de gestão pública no Brasil: “[...] como tal, não pode ser regulada como mercadoria, produto ou resultado passível de mensuração entregue a especialistas em mediação e números”.

Temos consciência de que, no Brasil, ainda não encontramos a fórmula ideal de educação, haja vista o seu próprio histórico, e que não há um único modelo de educação ideal para todos. No entanto, cabe questionar se o modelo gerencial na educação, como apresentado neste texto, que almeja reduzir gastos públicos muito

mais do que implementar novas estratégias pedagógicas, que estimula a mercantilização da educação e a competição com foco em resultados quantitativos, são o melhor caminho. Embora como analisado por Moller e Skedsmo (2015, 781), no âmbito internacional, pesquisadores apontem que as reformas que se propagaram na década de 1990, que visaram introduzir estratégias para renovar a gestão da educação pública, “tiveram em comum o *ethos* empresarial”, é importante não considerar essa transposição de forma linear, da empresa para a escola. Também não podemos desconsiderar as mazelas históricas da educação pública e nem responsabilizar os profissionais da educação pela recuperação de anos de atraso na educação. Entretanto, considerando os aspectos teóricos apresentados por Freidson (1998) no que se refere à adjetivação “profissional” e as manifestações dos professores apresentadas neste texto, vale destacar a necessidade da profissionalização do magistério como um movimento de valorização da carreira docente.

O que procuramos mostrar, neste texto, é que a questão da profissionalização do magistério está intrinsecamente imbricada com o movimento histórico e político da educação e da profissão docente e que as reformas educativas se amparam no novo modelo capitalista do mundo produtivo. Cabe aos profissionais da educação observar como essa lógica gerencial aplicada à gestão da educação pública vem progressivamente alterando as políticas pedagógicas e administrativas da escola, incluindo uma reestruturação do trabalho educativo, redefinição da identidade docente com novas diretrizes de formação para o exercício da profissão, bem como de atuação profissional.

É preciso também compreender que este processo de mudança não cai do céu e nem se dá aleatoria-

mente. Ao contrário, trata-se de políticas orquestradas, em coerência com os princípios e propósitos do novo modelo de gestão pública, justificado pela necessidade de políticas de ajustes fiscais e de estabilização, diante de um novo modelo de produção capitalista. É neste cenário que a educação foi transformada em serviço pela OCDE, na década de 1990, em conjunto com outros organismos multilaterais, colocando como prioridade a reforma dos sistemas educativos a fim de rever o lugar das instituições encarregadas de produzir conhecimento e informação para o mundo técnico-científico.

Desde então, existe um processo gradativo de transformação da educação em mercadoria e da escola em organização/empresa, com ênfase no processo de gestão que se ampara em quatro pilares: a) melhoria da eficácia da atividade administrativa; b) melhoria da qualidade na prestação de serviços públicos; c) diminuição das despesas públicas; d) aumento da produtividade na administração do Estado (SOUZA, 2010). Nesses princípios gerenciais ou administrativos também se orientam as organizações contemporâneas e, assim, também devem ser compreendidos como critérios de organização do trabalho educativo escolar por todos os profissionais que nela atuam o que não significa aceitá-lo.

De modo concreto, no caso, por exemplo, o diretor escolar é gestor e os professores os trabalhadores e profissionais prestadores de serviço e o cidadão o cliente e consumidor dos serviços públicos. No aspecto pedagógico, a administração para a eficácia pedagógica se materializa na preconização de metas estabelecidas para alcançar os resultados propostos, no treinamento e aplicação de testes; na avaliação de desempenho dos profissionais da educação e dos estudantes; em uma gestão voltada para a responsabilização, monitorização, terceiri-

zação de serviços públicos ao setor privado e avaliação por meio da mensuração de resultados e do desempenho dos profissionais da educação. Tudo isso pode ser inserido no chamado processo de mercantilização da educação, no qual o espírito da gestão democrática, enquanto política pública torna-se também política de competição e segregação.

Por fim, cabe frisar que, nesse movimento de uma nova gestão da educação pública, não apenas no Brasil, desde o início do século XXI (OLIVEIRA, 2015), novas exigências e diretrizes passam a organizar a formação para o exercício da profissão, com reconfiguração dos saberes da profissão, das habilidades e sensibilidades, bem como potencializa-se uma ressignificação da profissão docente, em todos os níveis. O que está em questão como norte da profissão é um novo perfil de docente (agora, um trabalhador, um profissional) e também de um novo aluno (agora cliente), consoantes com os imperativos da nova ordem mundial.

É nesse contexto que ganha ênfase ao discurso da profissionalização do magistério, com incentivo à carreira docente e ao desenvolvimento profissional, evidenciando um grande enfoque na formação inicial e continuada dos professores e de gestores como forma de garantir a competência e a *performance* profissional na direção de produzir melhores resultados. Como nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, no Brasil, a lógica gerencial vem alterando as formas de organização e gestão das escolas, tendo a ideia subjacente que a instituição educativa pública não é diferente dos empreendimentos que visam lucros. Assim, embora seja uma discussão complexa, trata-se de um tema que precisa ser discutido entre os profissionais da educação.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4. Ed. Lisboa: edições 70, 2009.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725–751, Especial – Out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>

Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. **EMENDA CONSTITUCIONAL, Nº 53, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2006**.

Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emen-das/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emen-das/emc/emc53.htm) Acesso: 10 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Portal Planalto. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em: 14 abril 2015.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE)**. Câmara da Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE). Brasília, DF, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpe-reira.org.br> Acesso em: 05 nov. 2015.

DOURADO, L. F. Congresso Nacional. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Portal Planalto. Brasília, DF. Disponível em <

[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)> . Acesso em: 14 abril 2015.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. **PARECER CNE/CP Nº: 2/2015/UF**. APROVADO EM: 9/6/2015. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2015/10/cp002-15-dcn-form-prof-magisterio-ed-bacc81sica.pdf> Acesso em: 13 ago. 2015.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismo de controle. **Cadernos MARE da reforma do estado**, 1997. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/MARE/CadernosMare/CADERNO01.pdf>> Acesso em: 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Reforma para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. São Paulo: Editora 34, 1998.

CÁRIA, N. P. Gestão da educação em perspectiva comparada com a administração. In: CÁRIA, N. P.; OLIVEIRA; S. M. S. S.; CUNHA, N. B. **Gestão educacional e avaliação: Perspectivas e desafios contemporâneos**. Campinas/SP: Pontes, 2015. p. 17-58.

DOURADO, L. F. (Org.) **Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia/GO**. Goiânia: Alternativa, 2003.

DRUCKER, P. **Pessoas e desempenhos**. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 2012.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**. Trad. Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Edusp, 1988.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. **A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**.

Brasília: UNESCO, 2011 – Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>

Acesso em: 15 ago. 2016.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GEWIRTZ, S.; BALL, S. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 193–221. .

KRAWCZYK, N. R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs.). **Política e gestão da educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 61–90.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGUIRE, M.; BALL, S. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, S.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 175–192.

MOLLER, J.; SKEDSMO, G. Nova gestão pública na Noruega: O papel do contexto nacional na mediação da reforma educacional. In: **Educação & Sociedade**, vol. 36. Jul.– Set. 2015 – Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. p. 779–800.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **Ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.



\_\_\_\_\_. Os professores e a história da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n.4, p.109–139, 1991.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17–35, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/02.pdf> Acesso em: 18 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs.), **Política e gestão da educação**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 127–146.

\_\_\_\_\_. Nova gestão pública e governos democráticos–populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. In: **Educação & Sociedade**, vol. 36. Jul.– Set. 2015 – Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de um modelo de reforma educativa global. p. 625–646.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROSAR, M. F. F. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 159–175.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Líber Livro, 2007.

- SOUZA, A. L. L. Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs.), **Política e gestão da educação**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 91–106.
- SAVIANI, D. **O legado educacional do breve século XIX brasileiro**. 4. Ed. Campinas. Autores Associados, 2014.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- TOMMASI, L. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125–1154, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf> Acesso em: 15 ago. 2016.

## OS AUTORES

*Carla Helena Fernandes*

Universidade do Vale do Sapucaí– UNIVÁS/ Pouso Alegre–MG

Tem graduação em Pedagogia pela UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, especialização em Psicopedagogia, Mestrado em Educação pela UCDB – Universidade Católica Dom Bosco, e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Como pesquisadora, se volta ao estudo e à investigação da formação de professores, das concepções e práticas pedagógicas e da inclusão escolar de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular. É professora do Mestrado em Educação da UNIVÁS – Universidade do Vale do Sapucaí, em Pouso Alegre – MG. Como pesquisadora participa dos seguintes grupos de estudo e pesquisa: GPEG – Grupo de Pesquisa em Educação e Gestão, da UNIVÁS, GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, da Faculdade de Educação da UNICAMP, e do GREEFA – Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade, do Departamento de Educação da UNESP – Rio Claro, onde realiza Estágio Pós-Doutoral. Correio eletrônico: [carlahelenafernandes@yahoo.com.br](mailto:carlahelenafernandes@yahoo.com.br)

*Eliete Aparecida de Godoy*

Pontifícia Universidade Católica de Campinas– PUC-CAMP

Professora doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Gênero, Raça/Etnia e Geração da Universidade Federal da Bahia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Correio Eletrônico: elieteap.godoy@gmail.com

*Flávia Sueli Fabiani Marcatto*

Universidade Federal de Itajubá–UNIFEI

Possui graduação em Matemática Licenciatura pela UNESP/ IBILCE – SJRP (1995) ; Mestrado em Educação Matemática pela UNESP/ IGCE – Rio Claro (1998) e Doutorado em Educação Matemática pela UNESP/IGCE – Rio Claro. Tem experiência em Matemática, com ênfase em Educação Matemática. É docente do Instituto de Matemática e Computação da Universidade Federal de Itajubá, e também do programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da UNIFEI. Cumpriu mandatos como Diretora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, Diretora de Graduação, Coordenadora de curso de graduação em Matemática e Coordenadora de curso Pós-Graduação em Educação Matemática (Latu sensu). Coordenou ainda vários cursos de Formação Continuada de professores de Matemática. É

Coordenadora Institucional do PIBID–UNIFEI. O foco de suas pesquisas envolve Formação de Professores e Parceria Universidade Escola. Correio Eletrônico: flaviafmarcatto@gmail.com

*Geisa do Socorro Parvalcanti Vaz Mendes*

Universidade do Vale do Sapucaí– UNIVÁS/ Pouso Alegre–MG

Graduada em Pedagogia (1986). Especialista em Informática na Educação e Mestrado em Educação (2002), cursados na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutora em Educação (2011) na área de avaliação e formação de professores, UNICAMP. Professora e Diretora da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Gestão Fev/2010 – Janeiro 2014). É docente no curso de mestrado da Universidade do Vale do Sapucaí (Univas) e docente da Faculdade de Educação da Unicamp, no Departamento de Ensino e Práticas Culturais. Colabora como pesquisadora no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos–LOED– Faculdade de Educação da Unicamp, pesquisa financiada pelo Observatório da Educação / CAPES – desenvolve pesquisa em Avaliação Institucional na educação básica da rede municipal de Campinas. Atualmente exerce é membro da coordenação, na área de avaliação, do Curso de Especialização em Docência em Saúde, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Correio eletrônico: geisavaz@gmail.com

*Giovane José da Silva*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais–IFSULDEMINAS

Graduado em Filosofia pela Faculdade Católica de Pouso Alegre, bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Mestre em História pela Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ). Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Dedicar-se ao estudo da História da Historiografia e do Ensino de História, com ênfase na República, atuando principalmente nos seguintes temas: a escrita e o ensino de história na República; catolicismo, intelectuais católicos e escrita da história. É professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, IFSULDEMINAS. É professor e pesquisador da Educação a Distância e Novas Tecnologias Educacionais, atuando na gestão da educação a distância no IFSDULDEMINAS. Correio eletrônico: [giovane.silva@ifsuldeminas.edu.br](mailto:giovane.silva@ifsuldeminas.edu.br)

*Tara Félix Dires Viana*

Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais –  
SEEMG – Belo Horizonte/MG

Geógrafa, professora Mestre em Lazer, Cultura e Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Superintendente na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Integrante do Grupo de Pesquisa NEPP-COM (Núcleo de Estudo e Pesquisa do Pensamento Complexo) – Grupo de Estudos Teoria e Histórico-Cultural FAE/UFMG. O Núcleo é uma estrutura criada a

partir da vinculação ensino–pesquisa–extensão promovendo o debate relativo às articulações entre o Pensamento Complexo e as questões relativas ao Lazer e grupos sociais vulneráveis no âmbito da inter e da transdisciplinaridade. Correio eletrônico: [iara.viana@educacao.mg.gov.br](mailto:iara.viana@educacao.mg.gov.br)

*Joarle Magalhães Soares*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

Mestre em Linguística pela Universidade de Franca (2014), tendo defendido a dissertação “Informação com informalidade: diálogo e interação no Jornal Hoje”. Possui graduação em Comunicação Social (habilitação Jornalismo) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2007). É especialista em Criação e Produção em Rádio e TV pelo Centro Universitário de Belo Horizonte – Uni-BH (2009). É servidor público do Ministério da Educação. Ocupa a função de Chefe de Gabinete e o cargo de jornalista no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), na cidade de Pouso Alegre (MG). Já trabalhou como repórter do jornal Tribuna de Minas, em Juiz de Fora (MG), e no jornal JF Hoje, onde exerceu as funções de repórter e editor. Correio Eletrônico: [joarle.soares@ifsuldeminas.edu.br](mailto:joarle.soares@ifsuldeminas.edu.br)

*José Luís Sanfelice*

Universidade do Vale do Sapucaí–UNIVÁS – Pouso Alegre/MG

Bacharel e Licenciado em Filosofia , Mestre em Filosofia da Educação e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC–SP). Livre Docência em História da Educação (2001) e Professor Titular (2006) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde atuou como docente de 1981 a 2012. Aposentado e Professor Colaborador da UNICAMP 2013–2016. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR e membro do Conselho Editorial da Revista HISTEDBR on–line. Foi Diretor Associado e Diretor da Faculdade de Educação da UNICAMP no período de 1988 a 1996. Atua em História da Educação, História das Instituições Escolares e Política Educacional. Atua como docente e Coordenador do Curso de Mestrado em Educação na Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS – MG), desde agosto de 2014.

Correio Eletrônico: sanfelice00@gmail.com

*Luana Costa Almeida*

Universidade do Vale do Sapucaí– UNIVÁS/ Pouso Alegre–MG

Doutora em Educação na área de Ensino e Práticas Culturais pela Universidade Estadual de Campinas–Unicamp (2014), com período de estágio na Universidade Autônoma de Barcelona–Espanha, ambos com financiamento da FAPESP; mestre em Educação na área de Ensino, Avaliação e Formação de Professores (2008) e gra-



duada em Pedagogia (2004), ambos pela Unicamp. Fez pós-doutorado no Centro de Estudos da Metrópole-CEM/Cebrap, com financiamento da FAPESP (2014 / 2015). Atualmente atua como Professora do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí-Univás e como Professora Doutora em RTP na Faculdade de Educação-Unicamp, no Departamento de Ensino e Práticas Culturais-DEPRAC. É pesquisadora colaboradora no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos-LOED da Faculdade de Educação da Unicamp, em projeto financiado pelo Observatório da Educação-CA-PES. Participa do Comitê Editorial da revista Educação & Sociedade. Correio Eletrônico: luanaca@gmail.com

*Luciana Cristina Sabratti Coutinho*

Universidade Federal de São Carlos/ Sorocaba-SP

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (2002). É Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Possui pós-doutorado em Educação pela Universidade do vale do Sapucaí – UNIVAS, pelo PNPd/CAPES. Atualmente é professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas e Educação da UFSCar, campus Sorocaba, pesquisadora do Grupo de Estudos “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR – GT Unicamp, pesquisadora do NEPHE, Núcleo de Estudos e Pesquisas Ética, Política e História da Educação, da UNIVÁS. Correio eletrônico: lucscoutinho@gmail.com

*Luiz Roberto Martins Rocha*

Universidade do Vale do Sapucaí–UNIVÁS

Doutor em Ciências pelo Programa de Pós–Graduação em Cirurgia Plástica da Escola Paulista de Medicina – Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (2010). Possui Mestrado em Odontologia, área de concentração Saúde Coletiva, pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (2003). Especialização em Recursos Humanos para a Saúde pela Escola Nacional de Saúde Pública – FIOCRUZ (2000). Especialização em Saúde Pública pela Universidade de Ribeirão Preto (1999). Gradou-se em Odontologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1986). Atualmente, na Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), é diretor de Educação a Distância e Assuntos Acadêmicos, docente do Mestrado em Bioética e docente do curso de Medicina. Correio eletrônico: rocha@univas.edu.br

*Marcelo Bregagnoli*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais– IFSULDEMINAS

Possui graduação em Licenciatura em Ciências Agrícolas pela UFRRJ (1995), Mestrado em Fitotecnia pela UFRRJ (2000) e Doutorado em Agronomia pela ESALQ/USP (2006). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino Profissionalizante e publicações nos seguintes temas: culturas anuais, cafeicultura, fertilidade e sustentabilidade. Foi pró–reitor de pesquisa, pós–graduação e inovação (2010/2014) e é Reitor eleito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, no mandato de 2014/2018. É

conselheiro da FIEMG, ANATER, Membro da Câmara de Educação do Campo do CONIF. Correio Eletrônico: marcelo.bregagnoli@ifsuldeminas.edu.br

*Neide Lena Gária*

Universidade do Vale do Sapucaí–UNIVÁS

Doutora em Educação, Currículo (PUC/SP). Mestrado em Linguística com ênfase em Análise de Discurso (linha francesa). Graduação em Pedagogia. Atua como docente e Pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), Pouso Alegre/MG. Coordenadora do Curso de Especialização em Gestão Educacional (Univás). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Gestão (GPEG). Membro do Comitê de Ética e Pesquisa da Univás. Correio Eletrônico: iinap@uol.com.br

*Sarah Maria de Freitas Machado Silva*

Universidade do Vale do Sapucaí– UNIVÁS (Bolsista PNPd/CAPES)

Doutora em Educação no Departamento de Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas FE/Unicamp/SP (2015) – Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia FAGED/UFU/MG (2008) – Especialista em Metodologias de Ensino: qualificação e aperfeiçoamento do magistério pela Universidade Federal de Uberlândia FAGED / UFU / MG (2005) Licenciatura plena em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia FAEFI / UFU / MG (2002). Magistério – 1994–1996. Correio Eletrônico: sarahmariamachado@gmail.com

*Scheilla Guimarães de Oliveira*  
UNIS/Varginha-MG

Graduação Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia, Teoria Psicanalista e Informática na Educação. Curso Mestrado em Educação na Universidade do Vale do Sapucaí (Univás). Formação em Método Csi – Coaching Integral Sistêmico. Atua como Supervisora Pedagógica, no Colégio Santos Anjos de Varginha/MG. É professora no Curso de Pedagogia (UNIS/VARGINHA). Correio Eletrônico: [scheillaguimaraes@uol.com.br](mailto:scheillaguimaraes@uol.com.br)

*Sônia Aparecida Siquelli*  
Universidade do Vale do Sapucaí– UNIVÁS

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos–UFSCar, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas–PUCCamp, Pedagoga e Especialista em Educação pelo Instituto de Ensino Superior de Mococa–IESMoc. Docente do Mestrado em Educação e do Mestrado em Bioética, ambos pela Universidade do Vale do Sapucaí – Univás, Pouso Alegre/MG. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ética, Política e História da Educação Brasileira–NEP-HEB e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de Uberlândia–UFU. Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação da Univás– CEPEDU. Correio eletrônico: [soniasiquelli@hotmail.com](mailto:soniasiquelli@hotmail.com)

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Título	Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo.
Organizadores	José Luis Sanfelice e Sônia Aparecida Siquelli
Revisão	Lurdes Lucena
Páginas	308
Formato	A5
1ª Edição	Dezembro de 2016

**Navegando Publicações**  
**CNPJ – 18274393000197**



**NAVEGANDO**

[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG  
Brasil

“Na hora que este livro vem à luz, o Brasil se defronta com mais um desafio para que consuma uma educação de qualidade que seja democrática, aberta e plural. Este desafio se circunscreve aos sinais de um retrocesso em conquistas duramente formalizadas, seja, nos ordenamentos jurídicos, seja em práticas educacionais [...] Possibilitar pela disseminação da instituição escolar a todos, especialmente, para as classe populares, o acesso a conhecimentos sólidos, é colocar em suas mãos, uma ferramenta que as empodera, pois passarão a dominar o que foi, tradicionalmente, foi um privilégio das classes abastadas [...] Portanto, o caminho da solução da desigualdade passa por políticas outras ligadas à distribuição de renda. Por sua vez, o reconhecimento é mais do que a tolerância prescrita na Lei [...] O reconhecimento implica na reciprocidade igualitária. O outro é um igual a mim. Se é um fato que a pluralidade ético-cultural é uma constatação de toda a sociedade, o que é novo é a consciência mais aguda deste fenômeno e que, doravante, tal reconhecimento é também um dever de Estado [...] o reconhecimento na escola implica em uma ética de respeito ao outro que nasce da antiga pergunta pedagógica: quem é esse outro? Onde é que ele se situa? Qual o contexto em que ele se encontra? Qual seu entorno territorial? Quais são as suas aspirações? Quais são suas necessidades?”

Carlos Roberto Jamil Curv (Prefácio – 2016)

