



POR QUE O BRASIL NÃO LEVA A SÉRIO A EDUCAÇÃO?

Adelcio Machado dos Santos
Alvete Pasin Bedin
Angela Regina Heinzen Amin Helou
Antônio Elizio Pazeto
Cristovam Buarque
Elza Marina da Silva Moretto
Gerson Luiz Joner da Silveira
Gilberto Luiz Agnolin
Gildo Volpato
João Batista Matos
Jordelina Beatriz Anacleto Voos
José Carlos Pacheco
Luiz Carlos Vieira

Marcelo Batista de Sousa
Marileia Gastaldi Machado Lopes
Mário César Barreto Moraes
Maurício Fernandes Pereira
Osvaldir Ramos
Osvaldo Della Giustina
Silvestre Heerd
Paulo Hentz
Pedro Ludgero Averbeck
Rodolfo Joaquim Pinto da Luz
Sandra Zanatta Guidi
Tito Livio Lermen
Viegand Eger



CEE
Conselho Estadual de Educação
de Santa Catarina



Editora Unisul

Lento processo

O Brasil é um dos países que mais discutem a educação. Contudo, está entre os mais lentos em decisão e reforma, o que justifica a sua posição crítica no ranking mundial do ensino. A primeira LDB – Lei de Diretrizes e Base – que regulamenta a educação, foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, após 13 anos de discussão e 27 anos depois da exigência inserida na Constituição de 1934.

É comum hoje a publicação de avaliações da Educação que expressam desigualdades, atraso e declínio das escolas brasileiras, e os seus efeitos fazem a Nação imergir na perplexidade diante da frieza com que o poder público apenas convive com as causas da desnutrição do ensino.

No período do Império, os presidentes das Províncias, inclusive a de Santa Catarina, tinham o poder de mando sobre os aspectos de gestão e de pedagogia das escolas. Com o advento da República, iniciou-se lentamente a estruturação

UNISUL
UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

REITOR
Sebastião Salésio Herdt

VICE-REITOR
Mauri Luiz Heerd

EDITORA UNISUL

DIRETOR
Laudelino José Sardá

ASSISTENTE EDITORIAL
Alessandra Turnes Soethe

ASSISTENTE DE PRODUÇÃO
Amaline Mussi

COORDENAÇÃO DE PROJETOS NACIONAIS
Deonísio da Silva

AVENIDA PEDRA BRANCA, 25. FAZENDA UNIVERSITÁRIA PEDRA BRANCA
88137-270 – PALHOÇA SC
Fone (48) 3279-1088 – Fax (48) 3279-1170. editora@unisul.br

CONCEPÇÃO GRÁFICA
Officio (officio.com.br)

P87 Por que o Brasil não leva a sério a educação / Adalcio Machado
dos Santos ... [et al.]. - Palhoça : Ed. Unisul, 2016.
227 p. ; 25 cm.

Inclui bibliografias.
ISBN 978-85-8019-163-9

1.Educação - Brasil. I. Santos, Adalcio Machado dos. II.Série.

CDD 21. ed. – 370.981

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

A P R E S E N T A Ç Ã O

Oswaldir Ramos

PRESIDENTE DO CEE/SC

AS TENTATIVAS DE SE INSTITUIR AVANÇOS na educação brasileira ao longo da história, culminaram com alguns efeitos regionais, mas acabaram frustrando em função da ausência de uma política nacional que fosse capaz de estruturar e sistematizar o ensino com profundidade, destreza e integração em todo o país.

A primeira reforma pode ser considerada a de Marquês de Pombal, que ao extinguir o trabalho missionário e de catequese dos jesuítas, pretendeu modernizar Portugal, que ele governou por 27 anos, para fortalecer a sua economia e o regime absolutista, com repercussões profundas na colônia brasileira. Quem sabe se os missionários jesuítas tivessem continuado o seu modelo de educação, o Brasil estaria hoje, no segmento educacional, em níveis comparáveis aos de países desenvolvidos.

Em 1883, Rui Barbosa alertou para a decadência da educação brasileira e conclamou a Nação a assumir uma reforma que compreendesse todos os níveis de formação escolar, do jardim de infância à universidade, por entender que só a escolaridade eficiente seria capaz de dar liberdade individual ao brasileiro e soberania à Nação.

Anísio Teixeira propôs, da mesma forma, uma nova escola pautada no papel de educar ao invés de instruir, sob o argumento de que é necessário compreender o que se aprende para a prática de atitudes e ao exercício do senso crítico.

Também comungando com a teoria de John Dewey, para quem a educação é um regulamento do processo de tomada de consciência

para a reconstrução social, o educador Paulo Freire disseminou a sua tese de que o estudante não pode ser visto como uma conta vazia a ser preenchida pelo professor. “Ter o aluno como objeto receptor inibe a sua criatividade e controla o seu pensamento.”

Cerca de 15 anos depois da assinatura do Marco sobre Educação, promovido pela Unesco e assinado por 164 países, apenas um terço dos signatários cumpriu a meta. E o Brasil está entre as nações com os piores desempenhos no ranking mundial, justamente porque a Educação ainda não é prioridade dos governos, exceto alguns municípios onde se observa um esforço para melhorar o seu desempenho.

Este livro, de iniciativa do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, é justamente para estimular a discussão e incentivar atitudes capazes de culminar com a implementação de políticas sérias e duradouras, espelhadas nas teorias de educadores brasileiros que desde o século XIX defendem que a pobreza e o apartheid social em nosso País só poderão ser vencidos com uma Educação capaz de ajudar a construir uma sociedade igualitária, com cidadãos conscientes, o que, numa visão liberal, também ajudaria a economia a crescer com qualidade e avanços sistemáticos sob o princípio de que o desenvolvimento precisa, sobretudo, ter o efeito social sustentável.

Os artigos que compõem esta publicação caracterizam-se pela riqueza e diferenças de pensamento, oferecendo ao leitor substância capaz de ajudar a fortalecer a consciência nacional em torno da necessidade premente de se investir na Educação, por intermédio de um pacto nacional sustentável.

Sumário

Cristovam Buarque:	9
Transformar a Educação para a Educação transformar o Brasil	

Adelcio Machado dos Santos:	21
Avaliação do desempenho da educação superior	

Alvete Pasin Bedin:	29
A despartidarização da educação	

Angela Regina Heinzen Amin Helou:	39
Os municípios catarinenses e os desafios da educação na formação de cidadãos	

Elza Marina da Silva Moretto:	47
Formação de professores:	

Prof. Gerson Luiz Joner da Silveira:	55
Por que a educação ainda agoniza?	

Gilberto Luiz Agnolin:	71
Articulação dos sistemas de ensino de Santa Catarina	

Prof. Gildo Volpato:	79
Educação, ensino e aprendizagem	

João Batista Matos:	89
Reaproximação da escola com a família: um desafio	

Luiz Carlos Vieira:	95
Impacto tecnológico	

Marcelo Batista de Sousa:	103
A importância da escola não governamental no desenvolvimento de Santa Catarina	

Marileia Gastaldi Machado Lopes e Jordelina Beatriz Anacleto Voos:	109
Caracterização de gestores de escolas básicas e públicas de Joinville	
Dr. Mário César Barreto Moraes:	127
Inovações na educação	
Maurício Fernandes Pereira e José Carlos Pacheco:	133
“- Qual é o teu propósito? Ser Professor! Por onde caminhar?”	
Osvaldir Ramos:	145
Educação integral	
Osvaldo Della Giustina:	153
A educação que temos e a educação necessária	
Paulo Hentz:	163
Letramento científico e outros letramentos	
Pedro Ludgero Averbeck:	169
Compromisso e desafios da educação	
Rodolfo Joaquim Pinto da Luz:	175
Educação Infantil	
Sandra Zanatta Guidi:	187
O papel do Ensino Médio	
Silvestre Heerdt e Antônio Elízio Pazeto:	201
Futuro hoje	
Tito Livio Lermen:	213
Escola em tempo de mudança	
Prof. Viegand Eger:	225
Para onde caminha o ensino? Para servir ou para competir?	

CRISTOVAM BUARQUE:

Transformar a Educação para a Educação transformar o Brasil

Queremos um país que faça parte dos cinco mais inovadores, que saia do “made in Brazil” para o “created in Brazil”, capaz de fazer parte da economia e da sociedade do conhecimento.

I – O BRASIL QUE TEMEMOS

A observação do futuro, desde o presente, justifica temer o Brasil que virá. Temos vetores desaglutinadores que podem inviabilizar o futuro que desejamos. Faltam ao Brasil instrumentos aglutinadores: a constituição brasileira não aglutina, porque é protetora das corporações, mais do que da cidadania; o sistema educacional desagrega pela desigualdade como a educação é distribuída, e pela falta de qualidade necessária para construir o futuro que desejamos; a economia, baseada em atender demanda de uma sociedade dividida, não é um instrumento aglutinador, ao contrário; os privilégios e o corporativismo dividem a sociedade brasileira e resistirão a permitir a aglutinação. Sobre tudo, o temor vem do fato que o futuro de um país tem a cara de sua escola no presente; e a nossa é feia e desigual.

Cristovam Buarque é Senador da República, ex-governador do Distrito Federal, ex-ministro da Educação e ex-reitor da Universidade de Brasília.

II – O BRASIL QUE QUEREMOS.

1. Pacífico

Queremos um Brasil sem a atual guerra civil, na qual morrem cerca de 50 mil pessoas por ano, mais do que nas guerras civis em andamento hoje no mundo e que torna impossível usufruir sem riscos das vantagens de nossas cidades.

O que nos impede:

- » a desigualdade social,
- » a educação pobre na permanência e no conteúdo,
- » a violência intrínseca na estrutura urbana desigual,
- » a agressividade geral especialmente no trânsito,
- » a polícia despreparada e corrupta,
- » o fracasso do proibicionismo no uso de drogas.

2. Produtivo

Queremos um país com produtividade elevada do trabalhador, sair da 56ª posição (entre 61 países) no mundo para fazer parte dos países com melhor desempenho.

O que nos impede:

- » o baixo grau de preparo educacional da mão de obra,
- » o baixo nível de poupança e de investimento,
- » o protecionismo à ineficiência,
- » a infraestrutura degradada e insuficiente.

3. Inovador

Queremos um país que faça parte dos cinco mais inovadores, que saia do “made in Brazil” para o “created in Brazil”, capaz de fazer parte da economia e da sociedade do conhecimento.

O que nos impede:

- » o baixo nível educacional, especialmente em matérias de ciências e matemáticas,
- » o pouco investimento universitário nas áreas das ciências e das engenharias,
- » um empresariado viciado no mimetismo e desmotivado para inovação, inclusive pelo pavor ao risco,
- » o antagonismo, no lugar da cooperação entre universidade e empresários.

4. Participativo

Queremos um Brasil em que os cidadãos e as cidadãs participem das decisões na política, que pratiquem o voluntariado social, que estejam presentes na educação dos filhos.

O que nos impede:

- » a falta de educação cívica,
- » individualismo e acomodamento,
- » a desconfiança com as lideranças, em consequência da corrupção,
- » o imediatismo.

5. Descorporativizado

Queremos um Brasil no qual os grupos sociais ponham os interesses nacionais acima dos interesses específicos corporativos, entendendo que não há futuro para cada grupo sem um futuro comum, acima daquele de cada grupo.

O que nos impede:

- » a falta de educação cívica,
- » a desigualdade social,
- » falta de um projeto nacional comum ao longo da história de um país dividido.

6. Sustentável

Queremos um Brasil que escape da economia depredativa que caracteriza nossa história, e que seja capaz de sacrificar interesses imediatos como forma de manter a sustentabilidade no longo prazo, respeitando o equilíbrio ecológico e o patrimônio cultural.

O que nos impede:

- » a falta de consciência solidária e histórica, que tem origem na educação,
- » a falta de regras econômicas que definam limites ao consumo e à depredação.

7. Estável

Queremos um país com absoluto compromisso com a estabilidade monetária e constitucional.

O que nos impede:

- » a preferência pelo consumo,
- » o imediatismo,
- » a urgência de executar projetos acima da disponibilidade de recursos,
- » a deseducação para política e para as finanças.

8. Austero

Queremos um país capaz de ser feliz mesmo sendo austero no consumo.

O que nos impede:

- » a consciência consumista,
- » a visão da riqueza como sinônimo de desperdício e suntuosidade,
- » a carnavalização dos costumes.

9. Desendividado

Queremos um Brasil com dívidas limitadas, no qual os orçamentos familiares, empresariais e estatais sejam equilibrados, sem endividamento descontrolado.

O que nos impede:

- » a ânsia pelo consumo,
- » a irresponsabilidade,
- » o desprezo ao futuro.

10. Culto

Queremos um Brasil culto: na produção e no consumo de bens e serviços culturais nos padrões estéticos populares e clássicos. Um país que seja um celeiro mundial de todas as artes.

O que nos impede:

- » o baixo nível educacional, tanto na permanência na escola quanto no conteúdo dos estudos,
- » a falta de espaços para as atividades culturais.

11. Saudável

Queremos um país com um sistema de saúde acessível a todos e em todos os setores: saneamento, prevenção, hospitalização.

O que nos impede:

- » a histórica tradição de um país dividido,
- » o corporativismo dos trabalhadores na saúde,
- » a falta de investimentos nos setores de água, esgoto, saúde em geral,
- » a falta de educação básica voltada para os temas dos cidadãos como a saúde.

12. Poupador

Queremos um Brasil que poupe recursos do presente para investir no futuro.

O que nos impede:

- » falta de consciência da importância da poupança por falta de educação, o imediatismo.

13. Eficiente

Queremos um país eficiente em todas as suas práticas, privadas e estatais, um país em que o governo funcione bem, conseguindo realizar seus projetos sem gastos elevados, e o setor privado seja capaz de eficiência competitiva no mundo.

O que nos impede:

- » o fisiologismo,
- » o sistema eleitoral,
- » o paternalismo estatal,
- » a falta de formação na educação.

14. Honesto

Queremos um Brasil que deixe de se orgulhar do “jeitinho” para burlar as regras, e da capacidade para tirar proveito; sem corrupção no comportamento dos políticos ou na definição das prioridades da política.

O que nos impede:

- » o sistema de financiamento de campanha eleitoral,
- » a falta de consciência na escola,
- » a impunidade.

15. Justo

Queremos um país no qual a justiça não seja comprada pelos que podem pagar suas defesas mesmo depois de grandes crimes e os que não podem são condenados mesmo por pequenos delitos.

O que nos impede:

- » um sistema judicial viciado e mercenário,
- » o descumprimento das leis.

16. Consciente

Queremos um país com a população consciente dos problemas do mundo, conhecendo os riscos decorrentes da desigualdade e do desequilíbrio ecológico.

O que nos impede:

- » a falta de um sistema educacional capaz de oferecer educação consciente para todos.

17. Diverso

Queremos um país que, sendo justo e igualitário, seja também diverso: respeitando cada segmento de sua vida natural e cultural.

O que nos impede:

- » a falta de educação patrocinadora do sentimento da riqueza decorrente da diversidade e regras de proteção aos direitos das “minorias”.

18. Futuro

Queremos um país construído com visão de longo prazo de seu futuro.

O que nos impede:

- » uma classe política que se perpetua nos governos, alheia aos problemas estruturais da sociedade e com perspectivas de desenvolvimento imediatistas que não vão além da próxima eleição,

- » uma sociedade e seus eleitores prisioneiros do imediato,
- » uma educação que não oferece visão de futuro.

19. Privilégios

Queremos um país sem privilégios ganhos às custas de exclusão dos desfavorecidos.

O que nos impede:

- » uma elite que não mede esforços para manter estrutura imoral e insana de ganhos e benesses em desfavor da grande maioria da população, sem perceber o futuro de apartação que está sendo construído para o Brasil,
- » a escola desigual que faz que com que algumas crianças tenham escolas ruins e outras, escolas boas, sem condições iguais de desenvolvimento, como se não vivêssemos em uma república.

III – O BRASIL QUE PODEMOS

Todos os 19 itens do Brasil que queremos têm em comum um item de impedimento: a educação. A transformação do Brasil, para fazê-lo como nós queremos, exige três transformações na educação:

a) A transformação do conteúdo

Cada aluno deve sair da educação de base com capacidade de:

- » entender o funcionamento da realidade por meio da ciência;
- » deslumbrar-se com as belezas do mundo, pelas artes;
- » indignar-se diante das injustiças sociais, inclusive aquelas decorrentes da crise ecológica;
- » falar as linguagens necessárias a um mundo global;
- » obter um ofício que permita uma atividade profissional.

b) A transformação educadora na sala de aula: da carroça à nave espacial

O processo educacional resistiu à inovação científica e tecnológica mais do que os outros setores sociais. Se tivessem dormido os últimos 30 anos, e agora acordassem, as pessoas não reconheceriam as lojas, os bancos, os consultórios médicos, os aeroportos, mas não teriam dificuldade em reconhecer de imediato a imensa maioria das salas de aulas.

Em pleno século XXI, as nossas escolas parecem velhas carroças do século XIX: paredes fechadas, quadro-negro em uma delas, bancas incômodas, professores formados em pedagogia antiquada.

Para serem vetores das transformações, estas carroças precisam ser transformadas em naves espaciais:

- » os professores devem ser transformados de condutores das velhas carroças em pilotos de naves espaciais para o futuro.
- » os prédios das escolas devem ser bonitos e confortáveis para abrigar os alunos com satisfação.
- » os equipamentos pedagógicos devem utilizar o que há de mais moderno na Tecnologia da Informação; os quadros-negros devem ser substituídos por lousas inteligentes; as bancas serão suportes para computadores.
- » todos os alunos terão programas de ocupação em horário integral, mesmo quando em muitos casos a partir do ensino médio a presença dos alunos não seja necessária.

c) A transformação educacionista do sistema educacional

Esta nova escola só será possível, se outra transformação for feita no sistema escolar.

O atual sistema educacional brasileiro, dividido em quase 6.000 subsistemas municipais e estaduais, não é capaz de transformar as carroças em naves espaciais nas quase 200 mil escolas. As cidades e estados, além de muito desiguais em suas finanças, não têm os recursos necessários para fazer a transformação de suas escolas,

ainda menos são capazes de oferecer um sistema nacional com as mesmas condições de qualidade para todas as crianças: os filhos dos pobres nas mesmas escolas que os filhos dos ricos.

A transformação dos sistemas municipal e estadual em um novo sistema nacional exige a substituição, ao longo de 20 anos, das atuais escolas municipais e estaduais por escolas federais. A federalização não significa a incorporação pelo governo federal das atuais escolas municipais e estaduais; mas a substituição paulatina, cidade por cidade, das atuais escolas municipais ou estaduais por novas escolas federais com:

- » nova carreira federal do magistério da educação de base, com salário de R\$ 10 mil por mês, condicionada à rigorosa seleção com concurso e com prática por pelo menos um ano, com exigência de dedicação exclusiva à escola onde ensina, sujeito a avaliações periódicas, sem estabilidade plena de emprego;
- » o governo federal construiria as novas unidades escolares e as equiparia com o que houver de mais moderno em TI, equipamentos culturais e esportivos;
- » todas as escolas serão em horário integral;
- » o custo anual por aluno nestas novas escolas transformadas é de R\$ 10.000 por ano, o que leva o custo total, 20 anos depois, a R\$ 430 bilhões, para atender os 43 milhões de alunos da educação básica que se estima para o futuro; considerando um crescimento do PIB de apenas 2% ao ano, no final do processo a transformação dos sistemas municipal e estadual para federal exigiria aproximadamente 5,2% do PIB, 0,5% abaixo dos gastos atuais nas carroças-escolares e 4,8% menor do que o previsto pelo Plano Nacional da Educação.

Para dar o salto que o Brasil precisa mesmo, se precisará federalizar seu sistema educacional. Isto não significa centralizar a gestão, nem tirar as liberdades pedagógicas.

A federalização pode ser feita com a total descentralização, com a autonomia administrativa de cada escola e a liberdade pedagógica de cada professor.

Santa Catarina apresenta, sem dúvida, um dos melhores sistemas educacionais entre todos os estados brasileiros. Isto é resultado da cultura influenciada pela imigração europeia, da renda estadual em

comparação com as demais unidades da Federação, da sequência de governos sérios e com prioridades à educação. Mesmo assim, se compararmos o quadro educacional de Santa Catarina com o de outros países, inclusive na América Latina, vamos perceber que ainda estamos longe de atingir o nível que o Brasil precisa. Além disso, se apresenta inevitável a desigualdade no nível educacional de suas cidades, o que pode ser verificado pelos índices do IDEB de 2013: escola pública inicial, 5,9; escola pública final, 4,3; escola estadual, inicial 5,7 e final, 4,1; escola estadual ensino médio, 3,6. Escola particular inicial, 7,5; particular final, 6,4; escola particular ensino médio, 5,9.

Não há forma de elevar radicalmente a qualidade da educação contando com recursos exclusivamente locais, e não será possível dar a igualdade da qualidade da educação em seus municípios, deixando o sistema da educação nas mãos de cada prefeito, carentes de recursos todos eles e desiguais entre si.

ADELCIO MACHADO DOS SANTOS:

Avaliação do desempenho da educação superior

ANÁLISE DO MODELO VIGENTE

Esgotou-se o modelo de avaliação da educação superior, que instituía a regulação e controle! À luz do modelo vigente – o SINAES, temos uma avaliação formativa e emancipadora, a qual assegura às organizações de educação superior corrigirem seus problemas e qualificar os instrumentos de aprendizagem e formação, sempre no contexto de sua comunidade.

Introdução

O Sistema Nacional de Educação Superior (SINAES), em última análise, constitui política pública recentemente implementada no Brasil, em substituição ao sistema de avaliação até então vigente, qual seja, o Exame Nacional dos Cursos, mais conhecido pelo termo “provão”.

Posto que, em consonância com o magistério da lavra de Dias Sobrinho (2000), o Exame Nacional dos Cursos constituía-se em instrumento eficaz para objetivo de conjuntura do Estado, sua estrutura era caracterizada pela presença de diversos equívocos. O principal dos problemas inerentes à sistemática dizia respeito ao fato de que não possuía medida formativa.

Adelcio Machado dos Santos é Pós-Doutor pela Universidade Federal de Santa Catarina; doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC); especialista em Gestão Educacional, Psicopedagogia e em Supervisão, Orientação e Administração Escolar; docente e pesquisador da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp); presidente da Comissão de Educação Superior do CEE/SC.

O Exame Nacional dos Cursos supunha a existência de uma correspondência mecânica entre aquilo que alguém mostra ter aprendido e o que lhe teria sido ensinado, isto é, entre o ensino e a aprendizagem. A aplicação de provas representa o ensino mecanicista. Ademais, tal forma de avaliação propunha que a formação profissional se desse toda ela na escola e que as habilidades que são demonstradas na vida correspondessem precisamente às desenvolvidas e cultivadas no curso superior. Ele pratica uma simplificação dos currículos, afastando de sua construção e vivência os professores e alunos. A definição dos currículos passa a ser induzida por agências externas, pretensamente neutras, objetivas e detentoras de boa técnica de elaboração de provas.

Sob essa perspectiva de avaliação, entende Dias Sobrinho (2000, p. 136), que o ensino se volta para a simples transmissão daquilo que poderá ser utilizado na avaliação do aprendizado:

Para se medir alguma coisa, diferentemente de avaliar, é preciso reduzir os objetos a elementos simples. Ora, se o importante pros alunos é passar nos exames e, para o curso, classificar-se bem, alimenta-se, então, a tendência a ensinar aquilo que supostamente “vai cair na prova” e os mais adequados jeitos de se obter bons resultados.

Destarte, verifica-se o fortalecimento da tradição das provas. Em corolário, a aprendizagem deixa de ser relevante, mesmo por que não há uma avaliação e sim, uma simples medição do conhecimento. O que é relevante é o desempenho, este sim é mensurável, ou seja, o resultado da prova, a dimensão demonstrável de uma possível aprendizagem.

Colimando essas observâncias e muitas outras que ao longo dos anos de vigência do Exame Nacional de Cursos foram sendo desenvolvidas por toda a comunidade da educação superior, deu-se o desenvolvimento de uma nova proposta de avaliação da educação superior. Destarte, surgiu o SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Desenvolvimento

De acordo com Leite (2005), o SINAES propõe articular processos educativos e emancipatórios da avaliação com autonomia das instituições. Ao mesmo tempo, propõe a avaliação com regulação, própria da supervisão estatal, para as questões de controle de qualidade e da expansão do sistema de educação superior.

O escopo do SINAES encontra-se descrito logo no art. 1º da Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004):

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996¹.

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

§ 2º O SINAES será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal.

No art. 3º da mesma lei (BRASIL, 2004), tem-se os objetivos da avaliação da educação superior:

1 Art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...]

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

[...]

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior (BRASIL, 1996).

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I - a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV - a comunicação com a sociedade;

V - as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI - organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII - infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII - planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX - políticas de atendimento aos estudantes;

X - sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

§ 1º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no caput deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

§ 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a autoavaliação e a avaliação externa in loco.

O SINAES é constituído de três modalidades centrais de instrumentos de avaliação, aplicados em diferentes momentos, segundo informa Leite (2005):

- » Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies) – é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação que se desenvolve em duas etapas centrais. Na primeira delas tem-se a autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria da Avaliação (CPA) de cada instituição de educação superior. Na segunda delas se dá a avaliação externa, desenvolvida por comissões designadas pelo Inep, segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES);
- » Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) – etapa na qual são avaliados os cursos de graduação com o uso de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas. O processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento a que os cursos estão submetidos interfere diretamente na periodicidade dessa avaliação;
- » Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) – esta etapa do sistema de avaliação se aplica aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando previsto o emprego de procedimentos amostrais. A definição das áreas que devem participar do ENADE a cada ano fica a cargo do Ministro da Educação, com base em indicação do CONAES.

Nessa concepção do SINAES, as próprias instituições são responsáveis pela autoavaliação, com base no disposto em seu modelo institucional, sua missão e sua realidade. Para tanto, cada instituição de educação superior (IES) deverá constituir uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), que precisa contar, em sua composição, com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica, bem como da sociedade civil organizada, ficando a critério dos órgãos colegiados superiores da instituição as devidas definições no que tange ao modo de organização, quantidade de membros e dinâmica de funcionamento. Cabe a cada CPA o planejamento das estratégias de avaliação, incluindo a autoavaliação, avaliações externas, avaliação dos docentes pelos alunos, avaliação da pós-graduação e outras (LEITE, 2005).

Enquanto órgão de representação acadêmica e não da administração da instituição, a CPA precisa adquirir sua legitimidade junto à comunidade. Nesse sentido, a escolha dos seus membros adquire relevância fundamental. As diretrizes recomendam que sejam consultados os agentes participantes do processo. Isso é necessário,

uma vez que sem o envolvimento da comunidade a avaliação não cumprirá plenamente o seu ciclo participativo (LEITE, 2005).

Esse sistema de avaliação engloba todas as instituições de educação superior. Possui finalidade construtiva e formativa. O campo da avaliação é ampliado em termos de temática, de universo institucional, de agentes e de objetivos. Por ser permanente e envolver toda a comunidade, a proposta do SINAES cria e desenvolve a cultura de avaliação nas instituições de educação superior e no sistema de educação superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

Assim, tal sistema de avaliação preocupa-se não somente com a medição do conhecimento de forma externa, mas também com a avaliação interna ou autoavaliação das instituições de educação superior. Os princípios dessa nova forma de avaliação encontram-se dispostos no documento do CONAES, órgão ao qual cabe a gestão do sistema de avaliação.

O CONAES tem suas finalidades elencadas no art. 6º da Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004):

Art. 6º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, com as atribuições de:

- I – propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;
- II – estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
- III – formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- IV – articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;
- V – submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE;
- VI – elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;
- VII – realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

Considerações finais

Em suma, a Lei nº 10.861, de 2004 (BRASIL, 2004), configura-se elemento essencial em termos de consolidação da avaliação enquanto instrumento para sustentação da qualidade do sistema de educação superior. Segundo o Ministério da Educação (2004), os processos avaliativos internos e externos são concebidos como subsídios indispensáveis à formulação de diretrizes para as políticas públicas de educação superior, bem como para a própria gestão das instituições, tendo em vista o alcance da melhoria da qualidade da formação, da produção de conhecimento e da extensão, em conformidade com as definições normativas de cada tipo de instituição e as opções de cada estabelecimento de ensino.

O objetivo central da avaliação da educação superior, consoante dispõe o Ministério da Educação (2004), reside na promoção da realização autônoma do projeto institucional, de forma a assegurar a qualidade acadêmica no ensino, na pesquisa, na extensão, na gestão e no cumprimento de suas funções em geral. Tudo isso tem como pressupostos a participação da comunidade acadêmica.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências. Disponível em:

<https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acesso em: 11 jun. 2015.

_____. L. Ministério da Educação. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. MEC. CONAES: Brasília, 2004.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

A despartidarização da educação

AVANÇOS E POSSIBILIDADES

A forma como os partidos atuam está em processo de esgotamento, o que revela que o mandonismo característico dos mesmos, também presente na educação, já não mais se sustenta.

Ao abordar essa temática, não o fazemos a partir de um viés histórico, o que demandaria uma pesquisa sistemática e um trabalho mais exaustivo. Contudo, a referência histórica estará subjacente, considerando que há um consciente coletivo do processo histórico vivenciado, sempre presente nas lutas pela educação pública das últimas décadas, a partir da retomada das eleições para governador, no final do ciclo da ditadura militar brasileira.

Trata-se aqui de uma reflexão sobre possibilidades da educação pública, em particular da escola pública, na medida em que o seu controle deixasse de ser do tradicional mandonismo político e passasse a ser exercido pela sociedade, dentro de um contexto de maior participação e controle social.

Vale considerar que, sendo a educação uma prática social, seu desenvolvimento e sua gestão refletem uma cultura historicamente construída, o que determina que a ruptura com a forma tradicional de ser implica uma atitude de vanguarda. Virá de onde? Qual a força política que lhe dará guarida? Sairá, paradoxalmente, de uma decisão partidária que melhor conseguirá interpretar o sentimento da sociedade?

Alvete Pasin Bedin é professora desde os 16 anos de idade; docente concursada da rede estadual de ensino; integrou conselhos do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Santa Catarina do qual foi coordenadora; dirigiu a Coordenadoria regional de Educação; membro do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina; cidadã honorária de Chapecó.

É diante de um quadro contraditório onde, por um lado, temos a presença de um viés de conservação do presente *status*, pelos que controlam o poder político, e, por outro, a manifestação até contundente de um viés de transformação, presente nas manifestações da cidadania de diferentes atores sociais que desejam influenciar mais nas decisões, que buscaremos lançar algumas considerações para contribuir na construção de uma nova prática na gestão da educação pública catarinense.

É consenso que estamos no meio de um processo de transformação cultural profundo, com influência nos diferentes campos da atividade humana e, é claro, também no campo da prática política e no das práticas da educação nas nossas escolas.

No meio de tal processo, os antagonismos explicitados pelas práticas de conservação se digladiam com os propostos pelas práticas de transformação.

Com base num processo histórico, pós-ditadura militar, marcado fortemente pela ideia de construção da democracia na sociedade brasileira, cujo marco legal é a Constituição Cidadã de 1988, estamos construindo há algumas décadas diferentes experiências, nada lineares, que vêm consolidando a nossa democracia, seja em campos mais restritos, seja em processos e espaços mais amplos da sociedade.

A inclusão de todas as crianças de sete aos quatorze anos na escola e, agora mais recentemente, a ampliação da obrigatoriedade dos quatro aos dezessete anos, atingindo também a educação infantil e o ensino médio, dá uma medida objetiva da construção da democracia na sociedade. Sem contar com o que se propõe no novo Plano Nacional de Educação – PNE 2014 a 2024, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, em que, dentre muitas outras metas, amplia-se substancialmente a perspectiva da inclusão. Assim, se já viemos percorrendo um caminho de construção da democracia pelo princípio inclusivo, como reflexo da ideia de construção de uma sociedade democrática, há hoje, no campo da educação, com o novo PNE, claramente prevista em lei, a perspectiva do aprofundamento da democracia social, com mais inclusão e evidentemente mais participação.

É importante que se compreenda que tal estágio e tal perspectiva de futuro se dão num campo de disputas de hegemonias e que há clara evidência, no contexto educacional, que os mecanismos de conservação, representados pelo poder político, poder institucional, poder da autoridade constituída vinculado a interesses próprios seus, ou de grupos, vêm perdendo sistematicamente espaço, em oposição aos processos de transformação alicerçados em desejos e vontades coletivas de maior participação para a definição do que vai acontecer com cada um.

Vale considerar que o que vimos nessa breve incursão feita pela educação de como a ideia de democracia vem se consolidando, não se restringe a ela. Nas outras práticas sociais, em diferentes níveis da sociedade brasileira, fenômeno semelhante acontece.

Isso nos coloca na condição de identificar uma nova cultura, com viés democrático, presente no nosso cotidiano, fruto de um processo histórico que estamos vivendo nas últimas décadas, embora se encontre difusa entre as formas e práticas tradicionais de vida, na família, na sociedade, no exercício do poder político, nas relações pessoais e profissionais, dentro das empresas, organizações, instituições.

Estão hoje mais visíveis situações inúmeras de organizações patronais, de trabalhadores, de organizações sociais, de entidades (vide CBF e Federações de Esporte pelo país afora) em que seus dirigentes se perpetuam no poder, a partir de conchavos e benesses entre grupos que controlam o poder político de tais organizações. Tal prática, embora respaldada em leis e estatutos, vem sendo fortemente questionada e, quando trazida ao nível da análise e submetida à consciência de cada cidadão, encontra manifesta oposição. Isto mostra que há entre nós a presença dessa nova cultura democrática que vem sendo construída.

Constatações ilustrativas como as apontadas acima corroboram a ideia de que a disputa pela hegemonia de valores, práticas de poder, está pendendo para maior presença da cidadania, numa aposta de construção de instituições e sociedade mais participativas, numa democracia mais direta e menos representativa.

No caso dos partidos políticos brasileiros, instrumentos importantes da construção da nossa democracia, hoje, paradoxalmente,

têm suas práticas altamente questionadas pela cultura democrática que ajudaram a construir.

A forma como os partidos atuam está em processo de esgotamento, o que revela que o mandonismo característico dos mesmos, também presente na educação, já não mais se sustenta.

As manifestações de rua em 2013, acrescidas de tantas outras circunstâncias e fatos que envolvem os partidos políticos, demonstram o quanto os mesmos estão sendo questionados.

Isso mostra o quanto a atual prática partidária precisa transformar-se, por imposição dos valores que se consolidaram na sociedade brasileira, decorrentes do processo político-social vivido nas últimas décadas.

O imperativo da mudança de práticas sociais e políticas nas instituições privadas, comunitárias e públicas está dado. Parece que a democracia tem maior lastro que o mandonismo, enquanto modelo de gestão e enquanto princípio de organização e atuação social.

É frente a esse cenário da realidade da sociedade brasileira e catarinense que devemos refletir sobre nossa experiência histórica de influência dos partidos nos destinos da educação catarinense, levando em conta que, enquanto sociedade, fizemos surgir essa nova cultura cidadã.

Há um movimento pendular de disputa entre o mandonismo partidário na educação pública catarinense e uma perspectiva de protagonismo da cidadania, com inspiração em uma gestão democrática que, a rigor, se estende desde a primeira eleição de Esperidião Amin Helou Filho em 1982, primeiro governador eleito no final do ciclo da ditadura militar, depois dos governadores biônicos, até o presente momento.

São mais de trinta anos em que, em alguns momentos, por questões de conveniência da disputa entre partidos e por pressão da cidadania, o governo de plantão adotava a escolha dos diretores escolares por processos de eleição, mas que não se consolidaram, preponderando a pressão dos partidos para a indicação das direções das escolas.

Ao mesmo tempo, o movimento dos trabalhadores da educação em Santa Catarina, além de manter a luta por eleições diretas ao

longo de todo esse tempo, nas escolas, realizou processos de resistência, promovendo eleições, algumas vezes sem serem reconhecidas pelos governantes.

Tal luta política, ora com maior amplitude, com mais escolas envolvidas, ora com menor amplitude, com menos escolas, sempre contou com a participação maior dos trabalhadores em educação e, em grau menor, dos estudantes e pais dos alunos.

Há que ser considerado que, nesse processo, os partidos políticos sempre estiveram envolvidos. Não apenas quando indicaram o diretor, pura e simplesmente, mas também nos processos de eleição direta dos gestores escolares.

Dada a situação atual dos partidos políticos, dadas as transformações que a vivência histórica da democracia nos permitiu, dada a mudança do valor social da educação, dados os processos de desenvolvimento local, em especial as questões demográficas e a urbanização, vamos encontrar diferentes situações da relação entre partidos políticos e gestão da educação catarinense.

Em territórios menores, em que o Estado é o maior empregador, o mandonismo partidário acerca da gestão da educação alcança influência direta maior. Em espaços mais cosmopolitas, em centros urbanos maiores, é a conveniência funcional de trabalhadores em educação que se associa ao interesse partidário para definir a gestão da educação.

O mandonismo político, exercido de diferentes formas, de acordo com as circunstâncias locais, traz um conjunto de combinações de interesses que favorecem mais os envolvidos diretamente, do que a própria educação. Tal forma produz uma gestão da educação com baixa capacidade de intervenção na sua melhoria. Produz pouco engajamento quanto aos propósitos humanos e sociais da educação dos principais atores do processo de condução pedagógica: os professores.

Esse modelo de escolha das direções não legitima o diretor indicado, do ponto de vista acadêmico e educacional, pelo conjunto dos trabalhadores em educação, do corpo discente e dos pais.

Verifica-se que tal sistemática contribui para diminuir o interesse pela escola, tendo em vista que alunos, pais e professores não

são mobilizados em prol de interesses e propósitos educacionais. O vínculo da direção é com os seus interesses funcionais e com o ente político que o indicou, empenhando-se ao máximo para parecer e ser o mais fiel possível. O conjunto de alunos, professores e pais fica em segundo plano no grau de comprometimento da gestão.

Como essa prática se transfere para níveis superiores da hierarquia da educação, há uma grande cadeia dirigente que contribui pouco, dada sua forma de subordinação, deixando tal estrutura menos crítica e criativa, transformando o essencial em secundário.

Não é por acaso que na educação há ausência de criação, de criatividade, de experimentação, de inovação no processo pedagógico. O que temos, pela sistemática da gestão, é um processo de morte, dado que o novo não nasce e o velho vai ficando mais velho e morre.

Uma modalidade de gestão da educação que presta mais conta a um sistema externo a ela, buscando satisfazer os mandatários e, dessa forma, também se satisfazendo, gera um processo de acomodação. O que faz lembrar o filósofo e educador Mário Sérgio Cortella, citando Guimarães Rosa, em que, ao referir-se ao sujeito satisfeito, sentencia: todo animal satisfeito dorme.

É bem verdade que, por conta do constrangimento, tanto para quem escolhe, quanto para quem é escolhido para dirigir as escolas, dado que sua lógica já é socialmente reconhecida como pouco comprometida com a educação, o que deslegitima os professores que assumem tal função, as escolhas passaram a adotar alguns mecanismos que aparentemente são mais democráticos. É o caso de consultas informais ao grupo de professores da escola, dos Decretos 1794/13 e 243/2015 que regulam a atual sistemática de escolha, todas tentativas de acomodar e preservar alguns interesses e o processo ser politicamente pacificado.

A opção pelo controle partidário direto da educação é uma prática altamente nociva a um projeto de educação de qualidade. Não compromete apenas o futuro da educação, mas imobiliza seus atores, pois lhes tira o papel de sujeitos.

Há, contudo, na experiência histórica da gestão da educação pública catarinense, pelos seus diferentes atores, e na experiência histórica do povo brasileiro na construção da democracia, elementos

constitutivos de um novo processo de gestão da escola, permitindo que se deixe para trás o mandonismo político.

Não se trata de negar os partidos políticos. Eles são instrumentos importantes da sociedade na consolidação dos direitos individuais e sociais e nunca estarão afastados dos processos e práticas sociais, portanto não estarão afastados da educação, da escola, e é desejável que estejam presentes. Mas cumprindo outro papel, que não o de subtrair a prerrogativa da escola, com toda a sua comunidade escolar, de tomar as principais decisões que lhe dizem respeito.

Cabe muito aos partidos contribuir com a discussão e a definição das políticas públicas da educação, aprofundar a discussão quanto ao papel da educação e da escola, levando em conta toda a dinâmica da vida contemporânea que envolve mudanças profundas na organização familiar, no trabalho e na sociedade.

Como dissemos, a nossa experiência histórica, dentro e fora da educação, já nos brindou com uma nova cultura em que cada cidadão deseja ser ator e não espectador, querendo ele próprio decidir sobre o que lhe diz respeito. As pessoas não aceitam ser tuteladas em questões sobre as quais têm mais propriedade do que os que atualmente decidem sobre elas, como é o caso dos professores de nossas escolas.

É com base nessa perspectiva que os governos, as instituições, os partidos precisam delegar o protagonismo para quem de fato o detém, o povo, no caso da escola, pais, alunos, professores, funcionários. Protagonismo que se reverte não apenas na prerrogativa de escolher, mas no compromisso de fazer bem.

É fundamental um amplo processo de aproximação entre os atores da comunidade escolar: professores, alunos, pais, dado que os elementos unificadores já estão presentes na cultura democrática construída nas últimas décadas na sociedade e nas escolas catarienses. É imperativo construir vínculo entre tais sujeitos sociais de forma que todos tenham a sensação de pertencimento, o que altera o grau de comprometimento de cada um para o bem da educação.

A escola tem a oportunidade de reconstruir-se dentro de uma nova lógica. Ela deixaria de ser posse do mandonismo político, para tornar-se sujeita de si própria. Sendo esta lógica de pertencimento

uma mola mobilizadora a favor de uma escola verdadeiramente estruturada para preparar o futuro.

Isso será possível desde que se promovam distintos processos participativos, seja na constituição de instâncias, seja na tomada de decisão, incluída a escolha das direções, seja na discussão das propostas e projetos educacionais, seja na abordagem sobre temas e questões relevantes como currículo, aprendizagem, posturas e práticas pedagógicas.

O temor que setores conservadores têm, em relação aos processos de escolha de diretores por eleição, de que haja conflito interno é pouco pertinente. Primeiro, porque, em qualquer circunstância, haverá conflito. Segundo, por maiores que possam ser as divergências, a escola tem um forte elemento unificador, que está acima das divergências de interesses, das divergências ideológicas, que é a educação das crianças e adolescentes de uma comunidade. A educação tem a capacidade de unificar pessoas para além de interesses e divergências, pois trata-se de uma prática social que envolve um bem coletivo de maior importância e significado para cada sujeito envolvido.

Vale destacar também que eventuais conflitos, num ambiente educativo, são um conteúdo muito relevante, considerando as demandas presentes nas novas configurações do mundo social e do trabalho.

Não temos dúvidas de que a melhoria da qualidade da educação catarinense passa pela libertação da escola do mandonismo político, reservando a ela o protagonismo no seu projeto educacional, tendo como fundamento a consolidação de um amplo controle social, pela participação efetiva de seus atores, professores, alunos e pais.

O desafio colocado para a educação catarinense é uma ampla articulação política para superar as práticas fundadas no mandonismo político, com a possibilidade de dar vazão à nova cultura democrática que construímos na sociedade brasileira e catarinense, e, particularmente, na educação pública de Santa Catarina.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Emenda Constitucional 59**, de 11 de novembro de 2009. Publicado no Diário Oficial da União de 12 de novembro de 2009, Sessão I, p. 8, Brasília, DF.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União de 26 de junho de 2014, Ano CLI, n. 120-A, Edição Extra, Brasília.

CORTELLA, Mário Sergio. **Não Nascemos Prontos! Provocações Filosóficas**. 12 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SANTA CATARINA. **Decreto 1796, de 15 de outubro de 2013**. Publicado no Diário Oficial – SC – Nº 19.683 de 16.10.2013, Florianópolis, SC.

SANTA CATARINA. **Decreto 243, de 1º de julho de 2015**. Publicado no Diário Oficial - SC – Nº 20.091 de 02/07/2015, Florianópolis, SC.

Os municípios catarinenses e os desafios da educação na formação de cidadãos

AVANÇOS E PROBLEMAS

A presença e permanência do estudante da Educação Básica em contextos de aprendizagem efetiva e significativa reclamam novas formas de mediação pedagógica em SC. Não podemos correr o risco de comprometer a formação e o exercício da cidadania via instituições educativas extemporâneas.

O convite para escrever este capítulo e compor a presente coletânea, que aborda temáticas de relevo no âmbito da Educação Básica, como ex-integrante do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, estimula uma revisita à minha memória, como argumenta Michael Pollack (1992):

[...] a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (p. 205)

Nessa lógica, as pessoas, os acontecimentos e os lugares com que tive a oportunidade de interagir, vivenciar e partilhar conhecimentos e experiências foram decisivos na construção da minha identidade e da minha trajetória política. Essa trajetória está intimamente ligada à educação, por diferentes aspectos que se entrelaçam: a condição de

Graduada em Matemática, Mestre e Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; ex-deputada federal e prefeita de Florianópolis por dois mandatos; relatora da Lei de Diretrizes e Base da Educação na Câmara; integrou a CPI da violência contra a mulher; recebeu prêmios da Unicef e da Abrinq pela redução da mortalidade e desnutrição infantil em Florianópolis.

ter sido estudante, perpassando as diferentes etapas e níveis da educação, ou seja, do Ensino Fundamental até o Doutorado; o fato de que a minha mãe era professora, o que criou um ambiente permeado por discussões e reflexões em torno da educação desde a infância; o exercício como membro do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, a atuação na condição de Deputada Federal, especialmente por ter sido relatora, nos anos noventa, do projeto de lei da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dialogando com diferentes segmentos da categoria dos profissionais da educação de todo o Brasil. No segundo mandato de deputada, coordenei o processo de avaliação dos 10 anos de implantação da referida lei. No exercício do cargo de Prefeita Municipal da cidade de Florianópolis no período de 1997 a 2004, a educação foi uma área prioritária, pela sua importância no processo de formação da cidadania e ao fortalecimento da democracia.

É sob a ótica da experiência como Prefeita Municipal de Florianópolis, mais especificamente, que buscarei, neste espaço, refletir sobre os desafios da educação na formação da cidadania no âmbito dos municípios catarinenses. Para tanto, traçarei os itinerários percorridos, capturando sua historicidade, no esforço de estabelecer marcadores para que na atualidade possamos palmilhar caminhos inovadores no âmbito da Educação Básica, em contextos políticos, culturais, econômicos e sociais tão fluidos, dinâmicos e complexos que vêm alterando significativamente nossas formas de ver, sentir e viver em sociedade, como discute Zygmunt Bauman (2001).

Ressalto que o conceito de cidadania é polifônico e polissêmico, se considerarmos a sua história - dos gregos à atualidade - e as vertentes filosóficas e sociológicas que disputam entre si o primado da verdade. Nesse contexto, parto aqui do entendimento de que a cidadania alavanca o conceito de cidadão, concebido como o sujeito de direitos e deveres. Nesse sentido, Antônio José Castelo Branco Medeiros (2002, p. 28) afirma:

[...] cidadania implica ao mesmo tempo em direito (de estabelecer livremente as regras da convivência interpessoal, política socioeconômica, cultural e ecológica) e em dever (de respeitar e zelar por essas normas de convivência que os próprios cidadãos e cidadãos estabelecem, diretamente ou através de representantes legítimos).

Nesta perspectiva, a cidadania, o cidadão e a cidade são elementos que estão intimamente relacionados, indissociáveis, como fios que tecem uma malha. Nesta malha política, a educação levanta-se como um processo primordial de reconhecimento e afirmação de identidades, de reconhecimento e afirmação de direitos, de formação e exercício da cidadania. O Diploma Constitucional de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, são dispositivos legais, por exemplo, que corroboram essa concepção, coadunando-se com relevantes Convenções e Declarações internacionais que buscam proclamar e afirmar os direitos humanos como condição *sine qua non* para a produção da vida humana. Dispositivos esses nascidos de confrontos, reivindicações e avanços por inscrições mais democráticas e emancipatórias que ensejam grandes desafios considerando nossa história política, econômica, social e cultural, sobretudo, nas pós-modernidade. Como destaca Carlos Roberto Jamil Cury (2000, p. 569):

O direito à educação como um direito expresso e declarado em lei é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. A França consolida sua legislação escolar básica no final do século XIX. A Alemanha, da República de Weimar, vai declarar solenemente a educação como um direito de sua constituição. Ele é um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos de trabalhadores que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política. Seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação era vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e como tal um caminho também de emancipação do indivíduo frente à ignorância. Mas também setores liberais e democráticos não se ausentaram de propor esse direito como caminho de mobilidade social e de integração na ordem social.

Portanto, a cidadania pressupõe consciência sobre a realidade. É essa consciência que possibilita ao cidadão compreender os limites da cidadania, expressos nos seus direitos, nos seus deveres, nas suas responsabilidades, tanto quanto, na construção de suas possibilidades de atuar como sujeito ativo de mudanças quantitativas que perspectivem transformações qualitativas em favor de uma melhor qualidade de vida assentada sobre bases de convivência mais éticas e democráticas.

Ciente destes complexos desafios, em 1997, quando assumi a Prefeitura Municipal de Florianópolis, a partir de um amplo processo de discussão e detalhamento do Plano de Governo – PROGENTE, definimos duas diretrizes iniciais na área da educação que serviriam de base para a construção do Plano Plurianual e os Planos Anuais:

- 1) *Viabilizar condições de exercício da cidadania;*
- 2) *Criar oportunidades para que todos tenham acesso aos bens historicamente produzidos.*

Essas diretrizes tinham como esteio o entendimento de que era preciso assegurar o acesso das crianças, dos jovens e adultos ao sistema educativo escolar como meio fundamental para obter informações e produzir conhecimentos teoricamente fundamentados e eticamente justificados, possibilitando o desenvolvimento integral desses sujeitos, desses cidadãos. Entretanto, tínhamos clareza de que assegurar o acesso não era o bastante. Era imperativo desenvolver processos educativos de qualidade, reorganizar os ambientes escolares, investir na qualificação da gestão educacional e na melhoria da administração dos recursos humanos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e das respectivas unidades de Educação Básica. Além disso, estabelecia-se o desafio de considerar os fluxos em curso na rede e, concomitantemente, traçar objetivos, metas e estratégias convergentes para a inovação do sistema municipal de ensino de Florianópolis.

Desse modo, com os colaboradores da Secretaria Municipal de Educação, consultores e pesquisadores renomados de diversas Universidades do Brasil, nas diversas áreas do campo educacional, e os profissionais da educação da rede, instituímos o *Movimento de Reorganização Didática*², buscando estabelecer uma visão sistêmica, orgânica, sequencial e articulada da gestão educacional; buscando,

2 “Acréscete-se que didática, nos limites da discussão travada, incorpora a acepção comeniana. Isto é, *didática constitui uma proposta de educação para a sociedade; visa atender necessidades sociais e mobiliza, para a sua consecução, os recursos mais avançados produzidos pela humanidade em seu tempo*. Se a proposta de Comênio respondeu a uma necessidade social de sua época, mobilizando para superá-la os recursos mais avançados então produzidos pelo homem, hoje o tempo é outro, marcado por novas necessidades sociais e dotado de recursos tecnológicos muito mais avançados para sanar novas necessidades que lhe são próprias. Trata-se, então, repetindo, de *construir uma nova didática*.” (FLORIANÓPOLIS, 1999, p. 17)

sobretudo, superar a dicotomia persistente entre as dimensões administrativa e pedagógica. Tínhamos claro que a definição de uma política pedagógica era essencial para a definição da política administrativa de tal forma que ambas se articulassem intimamente. Esse movimento buscou estabelecer preocupações comuns, explicitar elementos que aproximavam diferentes perspectivas teóricas e respaldar bandeiras políticas comprometidas com a democratização da educação em suas múltiplas dimensões. Os princípios basilares da política educacional, então, foram:

- 1) Instauração de uma nova forma de organização do trabalho didático:** este princípio reconhecia a necessidade de ruptura com a redução que entende o trabalho do professor como mero transmissor de conhecimento, fortalecer a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem; a superação dos livros didáticos como fonte exclusiva de conhecimento escolar; incorporar as tecnologias mais avançadas no âmbito das práticas curriculares; e promover a atuação coletiva dos diferentes especialistas que compõem a categoria dos profissionais da educação.
- 2) Formação do educador para o exercício da cidadania:** este princípio derivava do entendimento de que a formação dos educadores precisava revalorizar os fundamentos da educação, buscando superar um tecnicismo estreito e rudimentar, centrado no “como ensinar”, empoderando-os com conhecimentos sólidos e promovendo sua aproximação com as novas linguagens que emergiam, sobretudo com o advento da informática. No horizonte estava a intenção de instrumentalizar os educadores para tornarem-se sujeitos de cultura, de mudanças e transformações na educação e na sociedade.
- 3) O espaço escolar como espaço de vida:** este princípio reconhecia que os sujeitos que convergiam para as instituições educativas tinham múltiplas necessidades formativas que vão além da formação intelectual, posto que o educar e o cuidar constituíam-se dimensões indissociáveis no âmbito da Educação Básica. Ademais a ampliação da jornada escolar e o

provimento de outros ambientes e equipamentos se faziam necessários para atender as necessidades culturais, esportivas, de saúde e de lazer, exigindo inclusive a acessibilidade com a remoção de barreiras arquitetônicas e pedagógicas. Além disso, impunha-se a necessidade de articular e integrar, no âmbito da gestão municipal, ações entre a educação, a saúde e a assistência social como forma de gestar possibilidades efetivas de atendimento integral dos estudantes.

A partir desses princípios foram elaboradas e validadas as seguintes diretrizes na gestão da educação municipal:

- 1) **Democratização do acesso:** pressupunha assegurar o acesso e, necessariamente, a permanência de crianças, jovens e adultos na instituição educativa. A evasão deveria ser combatida por todos os meios, pois, quando ela se realiza, anula todo o esforço da democratização do acesso.
- 2) **Democratização do conhecimento:** a intenção era disseminar e produzir um conhecimento qualitativamente distinto daquele constituído nos manuais didáticos. Para tanto, era imperativo investir na aquisição de livros clássicos, revistas, jornais, brinquedos, vídeos, computadores e promover o acesso à internet, assim como, promover a inserção e uso das tecnologias da informação e da comunicação no âmbito das práticas pedagógicas. Além disso, investir na formação dos profissionais da educação era um aspecto primordial.
- 3) **Democratização da gestão:** ensejava a avaliação e o aperfeiçoamento dos mecanismos já em desenvolvimento, construir outros dispositivos necessários, qualificando os processos a partir de uma visão sistêmica, com a participação da sociedade. Ademais, era imperativo otimizar os recursos financeiros e alcançar resultados mais favoráveis no âmbito da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes, tanto quanto, fortalecer a participação e o protagonismo dos professores, gestores e das comunidades nos processos educativos desenvolvidos no âmbito da rede municipal de ensino. Para tanto,

foi decisivo implantar uma nova cultura de gestão pautada em indicadores de resultados, investindo nas ações de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação contínua das atividades desenvolvidas no âmbito da administração municipal e, mais especificamente, no setor da educação municipal. Vale destacar que, nesse período, investimos na construção do perfil do Diretor Escolar frente às novas demandas da gestão escolar, qualificando o processo de escolha direta dos mesmos, condicionando-a à participação em um processo de formação anterior como forma de instrumentalizá-los, qualitativamente, para os desafios da gestão escolar tendo as políticas públicas de educação na Educação Básica como eixo vertebrador, de modo a fortalecer a autonomia das escolas, promover a descentralização das decisões e a gestão dos recursos financeiros e humanos, tanto quanto, empoderá-los para a tarefa de construir, cotidianamente, instituições educativas comprometidas com o sucesso e a melhoria da qualidade de vida dos florianopolitanos.

Considerações finais

A partir do que dissemos, penso que, atualmente, os municípios catarinenses têm como desafios no âmbito da Educação Básica investir na democratização do acesso dos cidadãos às instituições educativas, independente de suas categorias geracionais, pelo reconhecimento de que a educação é um direito. Concomitantemente, é importante pensar ações, coletivamente desenhadas e em diálogo com as políticas públicas nacionais, que busquem assegurar a permanência dos estudantes onde a aprendizagem efetiva e significativa é um elemento de suma importância.

Além disso, atualizar o currículo com novos conteúdos, novos conhecimentos, novas práticas pedagógicas e o uso das tecnologias da informação e comunicação que encetem novas formas de mediação pedagógica são uma dimensão importantíssima, se considerarmos as necessidades e demandas socialmente estabelecidas à educação escolar na atualidade, sob o risco de comprometermos

a formação e o exercício da cidadania e tornar as instituições educativas extemporâneas.

Por fim, investir na gestão administrativa e pedagógica é outro fator que precisa ser compreendido como um vetor de desenvolvimento, mudanças e inovações das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica, sobretudo, formando os Diretores Escolares para atuarem como lideranças capazes de fortalecer a autonomia das instituições educativas, promovendo a transparência das suas atividades, valorizando seu protagonismo, fortalecendo a indispensável participação da comunidade. Democratizar a gestão e qualificar os gestores das escolas foi, na mais apertada síntese, o maior e melhor desafio enfrentado.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.567-584.

FLORIANÓPOLIS. **Subsídios para a reorganização didática da Educação Básica municipal**. Florianópolis: Gráfica 66, 1999.

MEDEIROS, Antonio José Castelo Branco. **Ideias e práticas da cidadania**. União, Piauí: CERMO, 2002.

POLLACH, Michael. Memória e identidade. *In*: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.5, n. 10, p. 200-212, 1992.

ELZA MARINA DA SILVA MORETTO:

Formação de professores: DESAFIO PARA OS GESTORES

A Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação das Redes Públicas de Ensino do Estado quer suprir deficiências, ensejando abertura, disposição e resiliência para entender, significar e ressignificar os desafios da ciência pós-moderna e suas repercussões também na sala de aula. Sem paixão, entretanto, será impossível cruzar esses mares.

O tema sobre o qual me proponho refletir - “Formação de Professores: desafio para os gestores” - resulta da inquietação e da perplexidade gerada por essa temática, que, por sua pertinência, tem instigado pensadores, pesquisadores, gestores, legisladores, agentes políticos e estudiosos ao aprofundamento, opondo-se ao anacronismo, colonialismo e exclusão. Há quase um século, essa discussão tem sido pautada por muitas entidades de caráter acadêmico, científico, político e social, resultando assim em políticas públicas que influenciaram gestões de governo e as transformaram em Políticas de Estado. Pois as mesmas se apresentam insuficientes até o presente momento.

Para ilustrar algumas das grandes entidades envolvidas em estudos e pesquisas nesse campo, Formação de Professores, destacam-se: Anpae,

Elza Marina da Silva Moretto é graduada em Pedagogia; especialista em Metodologia da Pesquisa (UFSC) e em Psicologia Educacional (FGV); professora titular da Universidade do Planalto Catarinense; secretária-Adjunta de Estado da Educação; coordenadora do Fórum Estadual de Educação; membro do Conselho Estadual da Educação de Santa Catarina – CEE/SC.

Anfope, Anped, Andes, Cedes, Cnte, Forumdir³, Fórum em Defesa da Escola Pública, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores e, evidentemente, gestores técnicos de setores de governos, bem como, o trabalho histórico das Universidades na formação de professores.

Educadores militantes e estudiosos críticos das Universidades têm contribuído com linhas de pesquisa, indicando qual o lugar da formação inicial e continuada de professores, e o papel desta, em defesa da qualidade da educação, propiciando reflexões e conscientização dos limites sociais, culturais e ideológicos da profissão docente, considerando o horizonte pessoal e coletivo desses profissionais.

Na busca do aprofundamento de um debate democrático, destacam-se os desafios dos gestores públicos em observar e fazer cumprir o que está estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, segundo o qual cabe à União, aos Estados e aos Municípios, a todo o conjunto de Instituições Formadoras dos Profissionais da Educação e à sociedade, a responsabilidade de responder aos desafios impostos pelas legítimas aspirações dos setores progressistas do país, de substantivamente materializar a escola pública gratuita, laica, de qualidade referenciada a partir das necessidades e demandas das gerações futuras, tendo o dever de formá-las e de contribuir para seu engajamento na sociedade. Isto requer energia, vontade política, financiamento, novas e modernas concepções de formação para o quadro docente, considerados não apenas professores, mas, profissionais de educação.

A falta de articulação entre Universidade, Educação Básica e a docência, nos parece, também, um velho desafio, criando um hiato que se constata neste campo, verdadeiros *apartheids*, segregando e dicotomizando as ações que precisam ganhar níveis de colegiado para recuperar tempo e décadas perdidas.

3 Associação Nacional de Políticas de Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), Centro de Estudos de Direito Econômico e Social (Cedes); Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNE), Fórum de Diretores de Faculdades e Centro de Educação das Universidade Públicas Brasileiras (Forumdir).

A indivisibilidade se coloca como tarefa relevante em defesa da Educação Básica de qualidade, consciente, emancipatória e transformadora. Freitas (2002), membro da Anped e professora titular da Unicamp, em recente artigo publicado - “Formação de Professores no Brasil: 10 anos de Embate entre Projetos de Formação” - situa o grande desafio aos gestores quando afirma que o debate sobre políticas públicas de formação de professores evoca dois movimentos que se entrelaçam de forma contraditória, na atualidade. Sendo eles, o movimento dos educadores e sua trajetória, em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores.

Há que se afirmar a necessidade de vencer esse desafio importante para fazer valer todo o debate e a construção desencadeada no país, para adequar as políticas públicas em relação à trajetória e percurso já encadeados que retratam há muito tempo, principalmente nas últimas décadas, o pensamento destes estudiosos e tudo que de lá para cá foi produzido e transformado em marcos legais. Observa-se o quanto de legislação este país já produziu e quão distante estamos de materializá-la em políticas públicas. Esse descompasso precisa ser sanado.

O Brasil precisa urgentemente implementar Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores e definir qual objetivo a ser alcançado; que “Pátria Educadora” quer construir; qual é o projeto de nação e como quer garanti-lo. A formação inicial e continuada de professores precisa estar inserida nesse ideário maior. Observando-se a estatística e os indicadores oficiais, conclui-se que o país precisa ter pressa e comungar o sentimento de urgência, buscando a implementação das principais políticas públicas que garantam efetivamente o avanço sobre essa problemática, fazendo, assim, seu dever de casa.

A meta quinze do PNE enfatiza essa aspiração antiga, quando estabelece que, em regime de colaboração com a União/MEC, o Distrito Federal, Estados e Municípios devem ampliar, fomentar e prover políticas de incentivo ao acesso, permanência e à progressão na carreira de magistério.

A questão é tão aguda que deixa os gestores perplexos diante dela. Para ilustrar, pode-se observar o indicador que retrata a situação em que o Brasil está mergulhado. Constata-se que apenas 2% dos estudantes com terminalidade no Ensino Médio buscam ingressar nas Licenciaturas para serem professores. Esse indicador é crucial, revelador e deve provocar os gestores públicos na busca de soluções para equacionar esse problema. Além disto, é importante acentuar que pesquisas credenciadas mostram que 10 milhões de jovens se encontram fora do mundo do trabalho.

Há, ainda, mais um desafio que se interpõe a essa temática, a formação inicial e continuada, na modalidade do ensino a distância. Entende-se que o ensino a distância não suplante o ensino presencial. Como política, destaca-se a importância da formação inicial de profissionais realizada em Instituições de Ensino Superior de forma presencial. Para a estudiosa, pesquisadora e docente Helena Freitas, a discussão sobre formação remete-nos à temática das novas e aceleradas tecnologias, e da educação a distância estreitamente relacionada à política de formação continuada em serviço. A gravidade da situação da formação, considerando o número de professores leigos, desafia os gestores, tanto quanto a Academia e suas docências e “estruturas curriculares” na realização que precisam ter, face aos novos cenários, intensos e tensos desafios.

Outro desafio que se interpõe nesse contexto é o de que a EaD, tanto quanto a utilização de novas tecnologias, no processo de formação de professores, enquanto políticas públicas, devem estar sintonizadas a esses princípios basilares: a base comum nacional; a concepção, definição e implementação de uma profícua política nacional de valorização e profissionalização de seus educadores, garantindo e assegurando os processos da formação inicial e continuada, apontando melhores e sólidas condições de trabalho, salários e carreira.

Não se concebe, em pleno terceiro milênio, que em 515 anos de história de construção de nossa brasilidade, mesmo com um Plano Nacional de Educação aprovado e com todos os demais marcos legais estruturantes, ainda se conviva com tamanha impotência gestora, administrativa e financeira para equacionar essa questão maior.

Importante ainda observar que os principais marcos legais, desde a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, passando pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, até a Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação, trouxeram avanços significativos da base legal para a implementação da formação de professores.

O conjunto de Pareceres e Resoluções do CNE, eminente Colegiado, já tratou de inúmeras questões pertinentes a esta temática, inclusive aponta-se a Resolução nº 02, que estabelece mais amplamente a definição das principais Diretrizes Curriculares Nacionais, resolução essa que teve como relator o Professor Doutor e pesquisador Luiz Fernandes Dourado, que trata da Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada.

A Resolução nº 02, em suas Considerações Iniciais e Artigos, preceitua as razões mais fecundas para nortear o processo de formação dos profissionais da educação, ao considerar que:

[...] a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais de magistério para a Educação Básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira; a igualdade de condições para o acesso e permanência com qualidade na escola; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino; as instituições de Educação Básica, seus processos de organização e gestão, seus projetos pedagógicos cumpram papel estratégico nas diferentes etapas e modalidades; a imperiosa necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; observando ainda os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada. (Resolução CNE/CEB nº 02, de 1º de julho de 2015).

Diante disso, torna-se imperiosa a articulação entre graduação e pós-graduação, entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial, considerando a docência como ação educativa, bem como a importância do currículo na realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao fazer pedagógico nas instituições de Educação Básica. Levando-se em conta que a educação é pedra angular e precisa se consolidar para fazer valer os direitos humanos, evidentemente, essa Resolução ressalta a importância do profissional do magistério

e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira e condições dignas de trabalho.

Tais razões dão escopo às principais Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo-se princípios, fundamentos, dinâmicas formativas, procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão, nos programas e nos cursos de formação, bem como, no planejamento, no processo de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

Como esse processo requer o empenho prioritário de todos os gestores que atuam na academia, nas redes públicas e privadas e, como não poderia deixar de ser, o engajamento de todos os docentes e demais profissionais da educação, o Estado e os municípios devem trabalhar em cima de todos estes desafios, direcionando suas políticas em consonância com estas diretrizes, articulando com todos os setores institucionais e consolidando, efetivamente, o regime de colaboração com o Sistema Nacional de Educação.

Santa Catarina vem estabelecendo caminhadas nessa perspectiva, avizinando todos os atores para a concretização das Políticas de Formação. O Decreto nº 915, de 09 de abril de 2012, expressa com muita precisão essa trajetória quando institui a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação das Redes Públicas de Ensino do Estado.

O processo de transição paradigmática na Formação de Professores enseja abertura, disposição e resiliência para entender, significar e reiterar a acepção dos desafios da ciência pós-moderna, e, nessa contemporaneidade, interferir para buscar um novo caminho, que dê conta desse desafio avassalador que requer sempre homens e mulheres apaixonados por esta causa e bandeira maior. Mas, sem paixão será impossível cruzar esses mares para contemplar o horizonte da esperança militante que nos guiará para nosso devir humano.

Referências bibliográficas

BRASIL. Presidência da República. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 1º de julho de 2015.**

BRASIL. Presidência da República. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.**

FREITAS, Helena C. L. de. **Formação de professores no Brasil:** 10 anos de Embate entre Projetos de Formação.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 915, de 9 de abril de 2012.**

Por que a educação ainda agoniza?

O Brasil não tem uma Educação de qualidade, mesmo aplicando o equivalente, em média, a 5,6% do PIB, mais que muitos países desenvolvidos. Afinal, por que a Educação está sempre em crise, agonizando? Este artigo mostra que o problema é bem maior que a falta de recursos. Tem tudo a ver com a governabilidade e a governança.

Desde o século dezenove, a educação de qualidade no Brasil continua a ser um problema não resolvido, o que coloca o país em uma situação preocupante em relação aos níveis mundiais de aprendizado, constituindo-se um imenso desafio aos governos federal, estadual e municipal.

Conforme menciona Moacir Gadotti, já em 1882, Rui Barbosa, em seu relatório sobre a educação brasileira, afirmava que “com essa celeridade de milésimos por ano, em menos de 799 anos não teremos chegado à situação de alguns países de hoje, onde toda população de idade escolar recebe instrução primária”. O seu cálculo foi preciso e se baseou no crescimento de matrículas de 1857 a 1878 que era, em média anual, de 0,57%.

Em 1932, um grupo de 21 intelectuais brasileiros elaborou o “Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova”, o qual, em 1959, mereceu uma nova versão, só que, desta vez, endossado por 161 intelectuais

Gerson Luiz Joner da Silveira é advogado e professor; membro titular do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina – CEE/SC; ex-reitor da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL; ex-presidente da Organização Universitária Interamericana – OUI; ex-presidente da Fucate (Fundação Catarinense do Trabalho de Santa Catarina); ex-presidente da Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento – ABTD.

e acadêmicos. O Manifesto de 1932 dizia: “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação (...) todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentado e desarticulado.” O manifesto preconizava, ainda, que fosse elaborado pelo Governo um Plano Nacional de Educação.

Desde a publicação desse manifesto, foram várias as tentativas, de diversos governos, de aprovar e executar um plano nacional de educação, o que não se concretizou até o final do século vinte.

Em 1990, diversas entidades internacionais (UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial), preocupadas com a falta de políticas e planos para equacionar os graves problemas de educação, tomaram a iniciativa de discutir a necessidade de organizar objetivos e metas de educação para os nove países mais populosos do mundo, chegando, inclusive, a formular um plano em 1993, mas que jamais chegou a ser colocado em prática.

Foi somente a partir da LDB de 1996 (Lei 9.394), que se estabeleceu um prazo para o governo federal, com a participação dos estados, municípios e a sociedade, elaborar o Plano Nacional de Educação, com vigência de 10 anos, com o intuito de tornar-se um dos principais instrumentos de políticas educacionais no país, recuperando uma dívida social em relação à educação. O objetivo principal, à época, foi procurar resolver o problema do analfabetismo, a baixa qualificação profissional, as dificuldades de acesso e permanência na educação básica e superior, além de alcançar outros indicadores.

Os planos decenais de educação

Entretanto, somente em 2001, no Governo Fernando Henrique Cardoso, foi aprovado efetivamente o primeiro Plano Nacional de Educação (2001-2010), através da Lei 10.172, de 9/01/2001, e, ainda assim, com nove vetos, sendo que dois vetos diziam respeito ao financiamento público da educação. O primeiro PNE tinha, em

síntese, os seguintes objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo a princípios de participação dos profissionais da educação e da comunidade na elaboração do projeto pedagógico da escola.

A execução do referido plano acabou sendo um fracasso, pois a maioria das metas previstas sequer foi cumprida parcial ou integralmente, talvez pelo excesso de objetivos e metas que impuseram sérias dificuldades à sua implantação, seu acompanhamento e sua avaliação, além, evidentemente, da escassez de recursos financeiros. O plano, apesar do seu caráter de execução compulsória, por tratar-se de lei aprovada pelo Poder Legislativo, não se constituiu em referência para as políticas e gestão da educação durante sua vigência, na maior parte durante a gestão do Governo Lula.

Importante citar, ainda, quanto ao primeiro PNE, que elevado número de municípios e estados, entre eles Santa Catarina, deixaram de elaborar seus planos decenais de educação, não obstante a exigência legal. O grande ponto positivo do período 2001/2010 acabou sendo a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), lançado em 2007, para medir a qualidade das escolas públicas e que veio contribuir para o aprimoramento do sistema de informação e avaliação da educação básica. O IDEB, no entanto, é uma das metas que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado no segundo período do governo Lula, em 2007.

O PDE, formulado à margem e independentemente do Plano Nacional de Educação (PNE), constitui-se num conjunto complexo de programas e ações governamentais, abrangendo todos os níveis e modalidades do sistema brasileiro de educação, mas com foco prioritário na educação básica. O PDE sustenta-se em seis pilares: visão sistêmica da educação; territorialidade; desenvolvimento; regime de colaboração; responsabilização; e mobilização social. Os programas decorrentes são organizados em quatro eixos: alfabetização; educação básica; educação profissional; e educação superior.

É importante destacar que o PDE se utilizou de um processo de mobilização e responsabilização social liderado pelo Movimento Todos pela Educação (entidade que reúne como mantenedores institutos e fundações privadas empresariais que não atuam diretamente na oferta educacional privada) para elaborar o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual foi instituído em 2007, sendo administrado pelo MEC em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O mencionado plano se fundamenta em 28 diretrizes educacionais que norteiam a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), constituindo-se, hoje, como o principal instrumento de planejamento e principal referência para o apoio técnico e financeiro do MEC aos entes federativos. A partir da adesão ao PAR, os estados e municípios passam a elaborar os seus Planos de Ações Articuladas e capacitam-se a firmar convênios e receber recursos financeiros para investimentos na melhoria da educação.

Apesar de diversos problemas e limites estruturais do PAR, merece destacar que sua metodologia de elaboração permite o estabelecimento de regras mais claras para o atendimento do MEC aos entes federativos, historicamente marcados pelo clientelismo político. O PDE acabou sendo um plano interessante, por trazer muito mais resultados positivos que o primeiro Plano Nacional de Educação, o qual, na prática, acabou sendo abandonado a partir do segundo mandato do Governo Lula.

Em 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional n. 59, que melhor qualificou o papel do PNE ao aperfeiçoar seu objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas, as quais deverão conduzir aos propósitos expressos nos incisos do art. 214 da Constituição, entre eles, a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade do ensino, além do estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB.

Em 20 de dezembro de 2010, já no governo da Presidente Dilma, foi encaminhado ao Congresso Nacional o projeto de lei que dispõe

sobre o Plano Nacional de Educação, para o decênio 2011/2020, mas seu trâmite no Legislativo consumiu mais de três anos, tendo sido aprovado somente em 25 de junho de 2014, por meio da Lei n. 13.005, para vigorar no decênio 2014/2024. O novo plano, atualmente em vigor, é composto de 10 diretrizes, 20 metas e 243 estratégias. Diferentemente do primeiro PNE, o atual plano assenta-se em objetivos e metas com quantitativos e prazos mensuráveis e com a indicação de algumas etapas a serem cumpridas ao longo da sua implementação, o que, de certo modo, viabiliza os processos de acompanhamento e avaliação, tanto pelos Poderes Públicos quanto pela sociedade civil. Mais importante: fixa, conforme o determinado pela Emenda Constitucional acima referida, um percentual do PIB a ser aplicado com os gastos da educação e, além disso, contempla tudo que o Marco de Ação 2030 da UNESCO solicita. Além disso, é bom lembrar que, diferentemente do primeiro PNE, desta vez os estados e municípios elaboraram ou estão elaborando seus planos decenais de educação.

Após essa breve análise retrospectiva do caminho percorrido para alcançar uma educação de qualidade no Brasil, percebe-se que avançamos muito pouco em relação a outros países e, hoje, decorridos 83 anos, as afirmações do Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova citadas no início deste artigo, parecem ter sido escritas recentemente, pois guardam muita semelhança com a atual situação da educação, o que revela que o país não tem avançado significativamente na busca de uma educação de qualidade, especialmente na educação básica (níveis infantil, fundamental e médio). Muitos dos principais objetivos do PNE de 2001, do PDE de 2007 e do PNE de 2014 se repetem e são consequência das exigências constitucionais e da própria LDB, o que reporta ao Manifesto dos Pioneiros e traduz a incompetência e a má vontade dos governos em equacionar o problema: dar uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

Avaliações internacionais: decepção

Para melhor análise da situação atual em que se encontra a educação brasileira, é importante mencionar, embora já seja do conhecimento de muitos, alguns dados e informações mais recentes de

como ela é percebida por alguns organismos internacionais, principalmente a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ambas com sede em Paris, França, instituições que têm por finalidade realizar pesquisas, avaliar resultados, divulgá-los e cooperar com o desenvolvimento dos países membros ou convidados, notadamente na área da educação.

Segundo consta do relatório intitulado “Alunos de baixo desempenho: por que ficam para trás e como ajudá-los?”, com base em dados de 2012 do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), publicado pela OCDE, o Brasil tem 1,1 milhão de estudantes de 15 anos de idade com baixa performance em matemática básica, ciências e leitura, o que significa que eles não têm capacidades elementares para compreender o que leem, nem conhecimentos essenciais de matemática e ciências, em uma lista de 65 países, ficando à frente apenas da Indonésia, que tem 1.7 milhão de estudantes com baixo desempenho. Já em termos percentuais, o nosso país é o décimo pior avaliado, ficando atrás de países latino-americanos como Chile, México, Uruguai e Costa Rica.

Para se ter uma noção do problema, apenas no que diz respeito ao conhecimento básico em matemática, disciplina que foi o foco da referida avaliação, em uma graduação de seis níveis, que vai de 1 (o mais baixo) a 6 (o mais alto), apenas 0,8% dos alunos brasileiros atingiram os níveis 5 e 6 na disciplina, que exigem análises complexas, sendo que 67,1% dos nossos alunos situaram-se abaixo do nível 2. Em Xangai, na China, primeiro do ranking em matemática, mais da metade dos estudantes (55,6%) integram os níveis 5 e 6, de alta performance. Para romper o baixo nível educacional, a OCDE recomendou que os governos nacionais identificassem os estudantes com baixa performance e lhes oferecessem estratégias para recuperação do nível, o que não acontece no nosso país.

Outra constatação do relatório da OCDE é de que o Brasil está no “top 10” de países mais desiguais do mundo no que diz respeito à diferença de desempenho entre estudantes de classes altas e baixas. Nosso país possui uma das mais altas taxas de repetência entre os países que integram o PISA, pois mais de um terço dos alunos

brasileiros com 15 anos (36%) já repetiu de ano, pelo menos uma vez. O relatório faz, também, um alerta: “Os maus resultados escolares têm consequência a longo prazo, com um alto risco de abandono desses jovens e um crescimento inferior. Alguns países se encontram, inclusive, em estado de recessão permanente.” O referido relatório afirma, ainda, que os benefícios da luta contra o fenômeno “superam de longe os custos da melhoria”.

O relatório *Education at a Glance*, de 2015, principal fonte de informações comparáveis sobre a educação no mundo, mostra que o investimento anual por estudante da rede pública do ensino básico ao ensino superior brasileiro foi de U\$ 3.441, valor que corresponde a 37% da média dos 34 países que integram a OCDE, que é de U\$ 9.317, ficando apenas entre os cinco últimos colocados. O referido investimento é em dólar americano convertido pela metodologia de paridade do poder de compra, que equaliza as moedas via poder aquisitivo e não pela taxa de câmbio.

O relatório mostra, ainda, que o Brasil aplicou na educação 17,2% do orçamento, o correspondente a 5,6% do Produto Interno Bruto (PIB), a quinta mais alta entre todos os países e parceiros da OCDE, cuja média é de 4,7%. Entretanto, a OCDE ressalta uma desigualdade na aplicação do dinheiro: o ensino superior recebe 3,4 vezes mais recursos que os anos iniciais do ensino fundamental, quando, na média da OCDE, esse investimento é de 1,8 vezes maior. O relatório destaca, ainda, que em 2013: 54% dos adultos com idade entre 25 e 64 anos não tinham completado o ensino médio, enquanto a média na OCDE é de 24%; 2/3 (dois terços) dos jovens de 15 a 29 anos não estavam estudando; 20% das pessoas entre 15 a 29 anos nem estudavam e nem trabalhavam; apenas 9% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio frequentam o ensino profissionalizante, enquanto a média na OCDE é de 40%.

Ainda segundo o relatório *Education at a Glance*, os dados mostram que os salários dos professores brasileiros são extremamente baixos quando comparados com os países que compõem a OCDE. Um professor em início de carreira que dá aula para o ensino fundamental em instituições públicas recebe, em média, U\$ 10.375 por ano no Brasil, que fica à frente apenas da Indonésia, que recebe U\$

1.560, e distante do Chile e do México, respectivamente com salários de U\$ 17.770 e U\$ 15.556. A média salarial do professor entre os países membros da OCDE é de U\$ 29.411. Os valores são de 2012, com dólares ajustados pela paridade do poder de compra (PPC).

Talvez a questão salarial influencie a baixa qualidade do professor no Brasil, como se percebe das conclusões do estudo *Professores Excelentes: Como melhorar a Aprendizagem dos Estudantes na América Latina e do Caribe*, do Banco Mundial, que constata que a baixa qualidade do professor na América Latina é a principal limitação para o avanço da educação nos países da região, incluindo o nosso. Segundo o estudo, a qualidade dos professores é comprometida por um fraco domínio do conteúdo acadêmico e por falta de habilidade na prática de sala de aula, além de que os alunos perdem em média um dia de aula por semana por conta do desperdício de tempo em sala de aula, gastos com atraso e excesso de tarefas burocráticas. Além do mais, segundo afirma a economista Barbara Burns, Chefe da área de educação do referido Banco, “nenhum corpo docente da região pode ser considerado de nível global”. Sobre o Brasil, Barbara afirma que é urgente achar formas de melhorar a qualidade da formação de novos professores e medir o desempenho dos que já estão na ativa e lembra que o tempo de interação entre aluno e professor é o momento para o qual se destinam, em última instância, todos os investimentos em educação. “Nada desse investimento terá impacto na melhoria do aprendizado, a não ser que impacte sobre o que ocorre na sala de aula”, diz ela.

No que diz respeito aos investimentos em educação, um dos assuntos mais debatidos quanto à qualidade da educação tem sido a questão do financiamento público. Não obstante a exigência constitucional (CF,1988) de que sejam investidas nela 18% dos impostos federais e 25% dos impostos arrecadados por outras esferas de governo, existe um esforço em alocar mais recursos provenientes da fixação de um novo percentual, incidente sobre o PIB nacional (atualmente em torno de 5,6%, com previsão de chegar a 10% ao final do atual PNE), atendendo exigências da Emenda Constitucional 79/2009, já citada. São investimentos elevados, se comparados à má qualidade dos serviços educacionais prestados, como já ficou demonstrado. Assim, considerando

os gastos públicos totais do Brasil, constata-se que a educação está recebendo uma atenção grande de parte do governo, porém, quando se divide o gasto pelo total de alunos, é muito abaixo (340%) da média da grande maioria dos países da OCDE, entre eles alguns países latino-americanos. Conclui-se, então, que o país, apesar dos altos investimentos em educação quando considerados todos os gastos públicos, não está conseguindo distribuir o dinheiro de forma eficiente para garantir uma educação de qualidade aos brasileiros, nem para tornar a economia mais eficiente. Há muito desperdício e gasto desnecessário na educação, especialmente com a burocracia, conforme afirma Claudio Moura Castro. Já na avaliação de Carlos Arruda, Coordenador do Núcleo de Inovação e Empreendedorismo da Fundação Dom Cabral, “Nosso modelo não é baseado em meritocracia. O montante de investimentos do Brasil em educação não é ruim, é acima de 5% do PIB brasileiro, o problema está na qualidade e na distribuição”.

Ainda relacionado ao assunto, é importante mencionar um estudo de 2014, chamado *Índice de Eficiência*, da Gems Education Solutions, braço de consultoria do Grupo GEMS Education, que, usando dados da OCDE de 30 países, incluindo alguns emergentes, como o Brasil, mostra que, em 2007, profissionais e técnicos com características similares ganhavam 43% mais que um professor do ensino fundamental. Além disso, o estudo revela que o Brasil procura driblar os problemas educacionais colocando mais estudantes em sala de aula: 32, em média, o que dificulta o desempenho docente e, conseqüentemente, a aprendizagem e formação do estudante. Segundo o estudo, esse e outros fatores contribuem para a decadência das condições de trabalho e desencorajam novos professores.

Um dado impactante divulgado pela UNESCO, de acordo com dados do PNAD 2012, é que a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 ou mais anos é de 8,7%, cerca de 14 milhões de brasileiros, sendo a oitava maior população de analfabetos do mundo, não obstante o esforço feito pelo governo, que, de 2001 a 2012, reduziu esta taxa em 3,7%. Além disso, o Brasil possui uma massa importante de analfabetos funcionais, isto é, que não completaram quatro anos do ensino básico. Em 2009, 20% da população, aproximadamente 40 milhões de brasileiros, estava nesta categoria.

Segundo a UNESCO, o Brasil está entre os países que não atingiram todos os objetivos do Marco de Ação Dakar, Educação para Todos 2000/2015, firmado por 164 países. Apesar de registrar importantes avanços ao longo dos últimos 15 anos, nosso país cumpriu apenas duas das seis metas: alcançar a educação primária universal, particularmente para meninas, minorias étnicas e crianças marginalizadas; e, alcançar a igualdade e paridade de gênero. Não alcançou as seguintes metas: expandir e melhorar a educação e os cuidados na primeira infância; garantir o acesso igualitário de jovens e adultos à aprendizagem e as habilidades para a vida; reduzir 50% no nível de alfabetismo de adultos; e, melhorar a qualidade da educação e garantir resultados mensuráveis de aprendizagem para todos.

Isto posto e considerando-se os estudos e avaliações internacionais realizadas e divulgadas por organismos de inegável capacidade técnica e de ilibada reputação e ainda pelas avaliações realizadas e divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, principalmente através do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, constata-se que a educação do nosso país, não obstante alguns significativos avanços alcançados nos últimos anos, ainda é colocada como uma das mais ineficientes entre todos os países pesquisados.

Governança e governabilidade: tudo a ver

Assim, com base nas referidas informações e dados e de muitos outros do domínio público, é possível afirmar que a deficiência das estruturas de serviço público e o ineficiente desempenho dos governos, no Brasil, afetam direta e substancialmente a Educação, impedindo-a de exercer, com qualidade, o seu papel no desenvolvimento social e, em decorrência, do desenvolvimento econômico.

A ausência de um modelo de governança, capaz de fazer o sistema educacional funcionar com o compromisso de formar e preparar permanentemente o cidadão à busca de qualidade de vida, assim entendido não só para sua formação profissional, mas, acima de tudo, para o exercício pleno da cidadania, com ética e moral, tão indispensáveis

nos dias atuais, inibe as boas ideias, burocratiza e apequena o processo de ensino, tornando-o um concentrado de teorias, normas, conceitos frios e abstratos, planos e metas que nunca são alcançadas, desligados da realidade humana, como ficou demonstrado.

É assim que o Brasil se desfigura no ranking mundial de universidades (nenhuma aparece entre as 100 melhores) e frustra-se com os pífios resultados divulgados pela OCDE e UNESCO. A nação que não consegue superar debilidades em suas estruturas de educação, e também de saúde e segurança, principalmente, é porque as suas gestões públicas estão descomprometidas com o desenvolvimento social.

No Brasil, ainda sofremos com os efeitos da herança política do império, que concentrava seus poderes em benefício da corte. Nos dias atuais, o pensamento político gira ainda em torno de estratégias e ações voltadas para a conquista e a perpetuação do poder, independente do que deseja a sociedade. São raríssimos os governos (municipais, estaduais e federal) cujos gestores, que se sucedem através de pleitos eleitorais, dão sequência a um planejamento de longo prazo, voltado à construção permanente de uma sociedade com qualidade de vida.

As políticas educacionais, por exemplo, são atropeladas por interesses e ações que emergem de estratégias políticas pessoais ou de grupos partidários ou, muitas vezes, por interesses puramente ideológicos ou, ainda, por decisões tomadas por intermináveis negociações entre governos, professores, sindicatos e outros grupos de interesse, que nunca estão atreladas ao bem comum da sociedade, que em última instância é o que todos almejam. É por isso que a educação não constitui o principal foco de preocupações das gestões públicas brasileiras, a começar pela carência extrema de creches e escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio de qualidade na maioria dos 5.570 municípios do país.

Considerando o exposto, o que falta para o Brasil ter uma educação de qualidade e alcançar resultados efetivos e mais duradores não só na educação como em todos os setores é BOA GOVERNANÇA, que no entendimento da ONU “promove a igualdade, a participação, o pluralismo, a transparência, a responsabilidade e o Estado de Direito, de forma efetiva, eficiente e duradoura”. Ainda segundo a

ONU, “as maiores ameaças à boa governança vêm da corrupção, da violência e da pobreza, que prejudicam a transparência, a segurança, a participação da população e suas liberdades fundamentais”.

Na publicação *Governance and Development*, do Banco Mundial, a governança é definida como uma combinação entre o exercício da autoridade do controle e da eficácia na administração, tendo como meta o desenvolvimento sustentável, isto é: “a maneira pela qual o poder é exercido na administração dos recursos sociais e econômicos de um país visando o desenvolvimento e a capacidade dos governos planejar, formular e programar políticas e cumprir funções”.

É necessário, entretanto, diferenciar governança de governabilidade. Enquanto a governança é a soma de esforços e competência em busca de soluções e alternativas para uma sociedade com qualidade de vida, a governabilidade compreende o equilíbrio institucional pautado na competência política de se exercer a autoridade – é a arquitetura do poder.

A governança sustenta-se essencialmente em uma política de governo voltada à melhoria do padrão de eficácia do serviço público. Torna-se difícil a exequibilidade de um projeto de boa governança, como, por exemplo, na educação, sem que decorra da convicção do governo, com a anuência fundamental do legislativo.

Muitos países investem na modernização das estruturas de serviço público, apostando, inclusive, na terceirização e na privatização de alguns setores. As respostas mostram eficiência em resultados técnicos e econômicos e, principalmente, na busca do equilíbrio social do país.

Ao contrário desses países que já estão, há muitas décadas, modernizando suas estruturas públicas, o Brasil vive de momentos traçados por interesses e estratégias políticas, motivo pelo qual as metas de médio e longo prazos se exaurem na ausência de cumplicidade de gestores públicos, o que dificulta a estruturação moderna e eficiente do setor público.

Já a governabilidade é sempre um tema muito atual, porque ela toca em questões sobre a natureza humana, as motivações humanas ao constituir governos, sobre princípios e propósitos de governantes e governados, sobre destino de povos. E como tudo que é humano tem uma enorme amplitude, a governabilidade também toca em

questões muito amplas e complexas, como o bem-estar, legitimidade, responsabilidade, qualidade de governo (eficácia), qualidade de vida, transparência, ética, realização humana e institucional, igualdade, inclusividade e felicidade. Assim, pode-se dizer que a governabilidade constitui um imenso palco, onde, como salienta Shakespeare em “as you like it”, os diversos atores assumem uma dimensão universal.

A governabilidade institucional ressent-se, particularmente na América Latina, inclusive no Brasil, de toda uma história – em muitos casos ainda recentes – e de uma cultura social e institucional forjada durante largos períodos de ausência de democracia e de predominância de autoridade unilateral e de poder arbitrário. Outra herança pesada, originária de períodos de ditadura e mesmo de democracia efêmera, é a desigualdade social, agravada por uma máquina pública obsoleta, obliterada, desestruturada, e propositadamente complexa, como sempre foi apanágio de regimes de exceção.

Instabilidade política x pauta desafiadora

De modo geral, toda a desigualdade social é realimentada pela corrupção, tanto de governos quanto de governados, em um processo de subdesenvolvimento generalizado, em que a ausência de um sistema educacional eficiente desestrutura cada vez mais a sociedade, arruinando as bases de seus valores morais e éticos, inclusive desnaturando a família.

A instabilidade política ainda é característica da vida brasileira e essa realidade tem sido um dos obstáculos à estruturação de governos voltados para o bem-estar social. Desta forma, as bases do crescimento sustentável da sociedade brasileira nem sequer constituíram preocupação do Congresso Nacional, que se limitou a exigir, por exemplo, um percentual mínimo de investimentos na Educação, sem comprometer os governantes com uma política de valorização dos docentes e criação de infraestrutura moderna de ensino. Talvez em razão disso, convivemos com um número assustador de escolas abandonadas ou fechadas ou em condições precárias de funcionamento, ausência quase total de itens de infraestrutura previstos em legislação, tudo por desleixo e ausência de comprometimento de

maioria dos gestores públicos com a Educação.

Existe a vontade de mudar, mas, com raras exceções, nossas estruturas administrativas e as mentalidades políticas são obsoletas, porque foram forjadas em períodos coloniais ou de ditaduras e, assim, passaram de pais para filhos, sem aparente evolução. A educação sofre os efeitos da regressão e só conseguirá alcançar níveis internacionais de qualidade se a governabilidade ocorrer com uma pauta desafiadora: **repensar a nação**.

Para responder aos desafios da modernidade com a governabilidade plena de suas instituições, o Brasil tem o dever inadiável de promover reformas do Estado, ajustar e desenvolver suas economias, resgatar e pagar a enorme dívida social e consolidar a ordem democrática em sua forma mais pura, que enaltece o valor do mérito individual em um contexto de igualdade social.

A ousadia para mudanças é talvez a parte mais nobre da liderança, e o desafio deve prevalecer sempre que os ventos da história e das forças sociais conscientes, como acontecem nos dias atuais, soprem em busca de novos tempos, notadamente de novos valores.

A governabilidade anda de mãos dadas com a liderança, não na perspectiva tradicional de poder e autoridade, mas no sentido da condução das instituições para mudanças profundas e éticas. Sob esta ótica, as instituições educacionais, em qualquer nível, têm um papel preponderante e irrevogável nesse processo de mudança de cultura e de paradigmas, pelo seu papel na formação das pessoas.

É oportuno e bom lembrar que muito são os episódios em que as circunstâncias históricas permitiram construir governos legitimados pelo apoio popular e de uma ordem jurídica justa, mas que fenece-ram por não se valerem de instrumentos adequados para a gestão pública, deixando de atender os reclamos básicos dos próprios povos que os legitimaram. Havia Governabilidade, faltava governança.

Libertando-se das amarras políticas

Vivemos num mundo em que a sociedade está vivenciando profundas modificações decorrentes do choque trazido pela alteração das relações interpessoais e institucionais oriundas das novas

tecnologias. A sociedade é mais rapidamente informada e pode aprofundar mais detalhadamente o controle dos processos públicos. Daí a certeza da importância e necessidade inadiável de novos atores ou protagonistas políticos e da consolidação e desenvolvimento integral do cidadão, dos valores como igualdade entre os homens, ética, transparência, solidariedade, responsabilidade social, coerência e desenvolvimento integral dos cidadãos.

Se isso não acontecer, é importante mencionar que não existem soluções paliativas, de curto e médio prazo, para resolver os problemas do país, incluindo a educação de qualidade. Neste caso, assim como se passaram 83 anos do Manifesto dos Pioneiros pela Educação, é bem provável que, daqui a 83 anos, a situação continue parecida e se esteja discutindo o mesmo tema, visto que as dimensões dos problemas são enormes e que serão necessários muitos anos, talvez décadas, para que aconteçam mudanças radicais da educação, entre as quais reformas estruturantes e fortes investimentos, especialmente em infraestrutura e recursos humanos.

Por fim, um alerta: a Educação somente alcançará uma importante etapa de revolução nacional, quando estiver definitivamente liberta das amarras político-eleitorais. Enquanto houver cargos na Educação preenchidos meramente por interesses de partidos ou grupos políticos, com certeza a escola, como teoriza o senador Cristovam Buarque, não será tão cedo o verdadeiro caminho viável para o Brasil sair da pobreza social.

Referências bibliográficas

Agliardi, Délcio Antonio; Welter, Cristiane Backes e Pioresan, Maristela Rates. O novo Plano Nacional Decenal de Educação e as Políticas Educacionais de Estado: Velhas Metas Novos Desafios. Artigo para o IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

Bruns, Barbara, and Javier Luque. 2014. Great teachers: How to Raise Teacher Quality and Student Learning in Latin America and the Caribbean. Overview booklet. Washington, D.C.: Banco Mundial. Licença: Criative Commons Attribution CC BY 3.0. Publicado primeiro em inglês; em caso de discrepância, prevalece o original inglês.

Correio 24horas. Bahia. Pinheiro, Wladimir. Artigo “Brasil investe mais em educação do que países ricos, mas gasto por aluno é pequeno. <http://www.correio24horas.com.br/single-educacao/noticia/brasil...>

sto-por-aluno-e-pequeno/?cHash=f4242d071f39e2c6ad6fd8a17ffbbb12d

Gadotti, Moacir. Qualidade na Educação: Uma Nova Abordagem. Palestra proferida no Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem (COEB 2013), Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Instituto Unibanco. Boletim Aprendizagem em Foco, n. 6, de fev.2016. Artigo: Como Criar uma Cultura de Altas Expectativas?, (<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/6/>).

Ministério da Educação (MEC). PAR – Plano de Ações Articuladas. Relatório Público. <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>

OCDE. Education at a Glance 2014.

_____. Education at a Glance 2015.

_____. OCDE. 2016. Relatório “Alunos de baixo desempenho: por que ficam para trás e como ajuda-los?”.

ONU-BR. A ONU e a Governança. <http://nacoesunidas.org/acao/governanca/>

Revista Educação – edição 226. Editora Segmento. Entrevista “Como Aumentar a qualidade da educação brasileira até 2030” de Rebeca Otero, Coordenadora de Educação da UNESCO no Brasil.

Roitman, Isaac e Raupp, Marco Antônio. Artigo: Pacto pela Educação. Folha de São Paulo, 11/11/2009.

Silveira, Gerson Luiz Joner da. Prólogo do Livro Governabilidade nas Américas: entre teoria e prática. Colégio das Américas, da Organização Universitária Interamericana (OUI), 2007.

_____. É preciso desenvolver um projeto de educação para o país. Artigo publicado no Jornal Valor Econômico - SP – Eu/investimento/carreiras – 22/01/2007.

Souza, Bartolomeu José Ribeiro de. O Plano de Ações Articuladas (PAR) como Instrumento de Planejamento da Educação: O que há de novo.

Tribunal de Contas da União (TCU). 2014. Governança Pública: Referencial Básico de Governança Aplicável à Órgãos e Entidades da Administração Pública e Ações Indutoras de Melhoria.

UNESCO. 2014. Relatório BRICS: Construir a educação para o futuro – prioridades para o desenvolvimento nacional e a cooperação internacional.

_____. 2015. Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015(RMG) “Educação para Todos 2000/2015: progressos e desafios”.

Werthein, Jorge. <http://jorgewerthein.blogspot.com.br/2015/11/investimento-do-brasil-por-aluno-esta.html>

GILBERTO LUIZ AGNOLIN:

Articulação dos sistemas de ensino de Santa Catarina

A I N I C I A T I V A D O C E E / S C

No período de 2007 a 2015, o CEE/SC veio mobilizando ações em todo o território catarinense, com vista à superação dos atuais desafios da educação catarinense. A articulação do Sistema Municipal de Ensino em SC, interna corporis e com o sistema estadual e federal, sinalizou caminhos conclusivamente.

As diversas atividades inerentes ao Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina CEE/SC requerem um esforço técnico-administrativo e político, dentre as quais destacamos: debater assuntos relativos à educação, autorizar e acompanhar o funcionamento das instituições vinculadas ao sistema estadual de ensino, decidir questões afetas à educação e publicizá-las através de resoluções e regulamentações complementares à legislação educacional brasileira e catarinense. Recentemente, à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 – LDBEN/96, e das orientações da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010, o Conselho Estadual de Educação vem realizando um trabalho de mobilização na articulação dos sistemas de ensino, quer seja com o sistema federal, que atua na supervisão e avaliação da educação superior,

Gilberto Luiz Agnolin é graduado em Engenharia Mecânica; especialista em Gestão e Liderança Universitária, em Organização, Sistemas e Métodos; mestre em Ciências Ambientais; coordenou o processo de desmembramento do Campus de Chapecó da Unoes, que resultou na criação da Unochapecó, da qual foi reitor; diretor de Educação Superior da Secretária de Educação de Santa Catarina; membro titular do Conselho Estadual de Educação/SC.

quer com os conselhos municipais de Santa Catarina, que atuam na educação básica, âmbitos em que atua também o Conselho Estadual de Educação. A proposta deste artigo é relatar a trajetória da mobilização deflagrada por esse colegiado, em todo o território catarinense, no período de 2007 a 2015, que teve/tem como objetivo estimular a organização, regularização e operacionalização dos sistemas municipais de ensino.

Segundo a LDBEN/96, a educação é um direito de todos os brasileiros, sendo o Estado e a família responsáveis pela sua efetivação, cabendo ao Estado organizar e ofertar a educação escolar pública. A previsão dessa organização está descrita no Título IV da referida Lei, art. 8º, no qual consta que: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). A regulamentação do regime de colaboração ainda é um desafio. Mesmo assim, muitas iniciativas estão sendo desenvolvidas pelos órgãos executivos dos sistemas de ensino, responsáveis pela educação nos municípios e no estado, especialmente na gestão da educação básica.

De forma geral, o sistema de ensino se caracteriza como uma organização que tem atuação no território de cada ente federado, porém, a sua responsabilidade de atuação está afeta aos níveis e etapas de ensino sobre os quais dispõe a LDBEN/96, e é composto por um órgão executivo, um órgão colegiado de normatização e todas as instituições que foram autorizadas a funcionar pelo respectivo órgão colegiado. Quando trata dos municípios, temos no artigo 11 da LDBEN, em seu parágrafo único, a designação de que: “Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (BRASIL, 1996). No caso de Santa Catarina, o Conselho Estadual de Educação, no ano de 2007, nos termos do Parecer n. 303/CEE/SC de 23/10/2007, dispôs aos Municípios a opção de integrarem o sistema estadual de ensino. Considerando que nenhum município catarinense fez essa opção, se conclui que todos teriam ou estariam dispostos a organizar seus próprios sistemas de ensino. Em 31 de outubro de 2007, por meio da

Portaria n. 159/CEE/SC, a Presidência deste Conselho, instituiu a Comissão Especial de Apoio aos Sistemas Municipais de Educação, com o objetivo de realizar pesquisas, aprofundar estudos concernentes aos Sistemas Municipais de Ensino e o Regime de Colaboração, estabelecendo ações que proporcionassem a integração entre os Conselhos Municipais e CEE/SC.

O planejamento para as atividades dessa comissão teve a participação da União Nacional dos Dirigentes Municipais – UNDI-ME/SC e da União Nacional dos Conselhos Municipais – UNCME/SC. Durante o ano de 2008, foram realizadas reuniões e consultas a Conselhos Municipais sobre as respectivas atuações, elementos que serviram de subsídio ao estabelecimento de uma pauta conjunta de trabalhos. Foi definida para o ano de 2009 a realização de seminários regionais com o objetivo de fortalecer a integração dos Sistemas Municipais e Estadual de Ensino, com vista ao estabelecimento de políticas e mecanismos necessários ao desenvolvimento de ações que envolvam diretrizes educacionais comuns ao Estado de Santa Catarina, respeitando as competências específicas de cada sistema.

O público dos referidos Seminários foi composto por Conselheiros Estaduais e Municipais de Educação, Gerentes Regionais e Secretários Municipais de Educação e representantes da UNCME, UNDIME e Secretaria de Estado da Educação – SED. A programação versava sobre o tema **Conselhos de Educação e Fortalecimento dos Sistemas de Ensino em Regime de Colaboração: Limites e Possibilidades**. A metodologia de trabalho consistiu em um momento coletivo com palestras e, posteriormente, trabalhos em grupos, com retorno das produções em plenária.

Para a realização dos Seminários, definiram-se 09 microrregiões, agrupando, por proximidade territorial, as Secretarias de Desenvolvimento Regional⁴ e seus respectivos municípios. O quadro a seguir demonstra o cronograma, o local de realização e a abrangência dos Seminários.

4 Estruturas político-administrativas descentralizadas do Estado de Santa Catarina.

Data do seminário	Local	Secretarias de Desenvolvimento Regional
26/03	FURB - Blumenau	Blumenau/Brusque/Timbó/Jaraguá do Sul
18/05	UNOESC - São Miguel do Oeste	São Miguel do Oeste/Maravilha/Itapiranga/Dionísio Cerqueira
19/05	UNOCHAPECÓ - Chapecó	Chapecó/Palmitos/Xanxerê/Concórdia/Seara/Quilombo/ São Lourenço D'Oeste
10/09	UnC - Caçador	Caçador/Joaçaba/Videira/Canoinhas
11/09	UNIPLAC - Lages	Lages/Curitibanos/São Joaquim
24/09	UNIDAVI - Rio do Sul	Rio do Sul/Ituporanga/Ibirama/Taió
09/10	Joinville - SOCIESC	Joinville/Mafra/São Bento do Sul
10/11	IFET/SJ - Florianópolis	Florianópolis/Itajaí/Laguna
19/11	UNESC - Criciúma	Criciúma/Tubarão/Araranguá/Braço do Norte

Ao todo, foram 860 participantes, sendo 60% dessa participação de membros dos Conselhos Municipais.

Nos trabalhos em grupo foram encaminhadas duas questões a serem respondidas: 1) Quais as dificuldades encontradas na organização e normatização do Sistema Municipal de Ensino? 2) Possíveis soluções apontadas pelos grupos, para os problemas levantados na primeira questão. As respostas foram categorizadas por proximidade de assunto.

Sobre a primeira questão, as que obtiveram mais de 10% de menções foram, por ordem decrescente de incidência: 1) Falta de formação para Conselheiros Municipais, desconhecimento da legislação e do mecanismo de funcionamento de um Conselho; 2) Ausência de sede própria, de estrutura, limites de autonomia financeira ao Conselho Municipal de Educação; 3) Falta de motivação/comprometimento da sociedade e dos profissionais da educação para participar dos Conselhos – limitado número de pessoas e recorrência das mesmas pessoas participando de vários Conselhos no município.

Em relação às possíveis soluções para os problemas levantados, obteve-se: 1) Promover curso de capacitação/formação continuada para os membros dos conselhos e técnicos/encontros com os profissionais para estudo das leis/criação de um fórum virtual entre Conselhos e fóruns permanentes de discussão nas regionais;

2) Criar estrutura física/financeira e técnica para os Conselhos Municipais de Educação.

Com os resultados dos seminários e aliados ao desenvolvimento da CONAE/2010, que trazia no documento referência à discussão sobre a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação, a Comissão Especial de Apoio aos Sistemas Municipais de Educação, em conjunto com a UNDIME/SC e UNCME/SC, propôs nova dinâmica de interação com as regiões catarinenses, desenvolvendo encontros estaduais a partir de 2011, debatendo questões educacionais e articulando a atuação do CEE/SC com os Conselhos Municipais.

A estratégia definida foi a realização de um seminário regional, contemplando dois eixos de atuação: 1) Momento de explanação e reflexão sobre temas definidos coletivamente pelos atores anteriormente mencionados; 2) Realização descentralizada de atividades colegiadas regulares do CEE/SC.

A organização dos eventos contou com o apoio de uma Instituição de Educação Superior local, com a Secretaria Municipal e Gerência Regional de Educação.

A seguir apresentamos o cronograma, o local e o número de participantes dos Seminários realizados desde 2011, sendo que as palestras e temas abordados se encontram disponíveis no *site* do CEE/SC⁵.

Data do evento	Local do evento	Participantes
04 e 05 de Julho de 2011	UNIPLAC - Lages	658
02 e 03 de Julho de 2012	UNESC - Criciúma	340
01 e 02 de Julho de 2013	UNOCHAPECÓ - Chapecó	237
02 e 03 de Junho de 2014	UNIARP - Caçador	329
22 e 23 de Junho de 2015	FURB - Blumenau	178
Total		1.742

Além dos Seminários, foram realizadas reuniões estaduais descentralizadas com o objetivo de intensificar a aproximação com os sistemas municipais de educação, problematizando questões suscitadas pelas particularidades regionais, conforme quadro a seguir.

⁵ Seminários Regionais 2011-2015. Disponível em <www.cee.sc.gov.br>.

Data do evento	Local do evento	Participantes
10 de dezembro de 2012	Conselho Estadual de Educação - Florianópolis/SC	18
12 de abril de 2013	Auditório do Colégio Bom Jesus - IELUSC - Joinville/SC	87
12 de novembro de 2013	Centro Cultural e Social Santo Antônio dos Anjos - Laguna/SC	165
01 de abril de 2014	Auditório da Universidade do Contestado - UNC - Mafra/SC	222
09 de setembro de 2014	Auditório do Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE - Brusque/SC	142
14 de abril de 2015	Centro Empresarial de Jaraguá do Sul - Jaraguá do Sul/SC	146
22 de Setembro de 2015	Auditório da UNISUL - Araranguá/SC	110
Total		890

Para o ano de 2016, serão realizados encontros na cidade São Miguel do Oeste, Tubarão e Curitiba, com a mesma dinâmica dos eventos citados anteriormente.

Todo esse movimento se justifica pela necessidade de estabelecer uma equidade na atuação dos sistemas de ensino, na melhoria da qualidade da educação básica, principalmente pela relevância dos sistemas municipais na educação básica em Santa Catarina, pois atualmente se verifica em torno de 50% das matrículas desse nível de ensino nos 295 sistemas municipais.

Essa proposição do CEE/SC foi significativa também porque, no período em que o país produziu duas conferências nacionais de educação, contribuiu com a mobilização, esclarecimentos e problematizações de assuntos afetos tanto à CONAE/2010, cujo tema central era “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação” (2009, p. 1), quanto para a CONAE/2014, que teve como objetivo “indicar ações e estratégias concretas para as políticas de Estado de educação básica e superior, assentadas na defesa da construção do Sistema Nacional de Educação e na regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados” (2013 p. 09). Esse processo também contribuiu para qualificar os sistemas municipais na organização e atendimento às demandas legais previstas na

Lei n.13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional da Educação em 2014, com destaque para a exigência de que estados e municípios elaborassem seus planos de educação no prazo de um ano.

Portanto, a experiência de mobilização descrita neste artigo permitiu não só a construção de momentos de reflexão sobre os assuntos educacionais, mas sobretudo estabeleceu um contato mais direto entre os técnicos das secretarias municipais, das gerências regionais e conselheiros de educação, para debater e propor caminhos na superação dos atuais desafios da educação catarinense.

Referências bibliográficas

AGNOLIN, Gilberto Luiz Agnolin; SCHRAMM, Egon José. **Relatório dos Seminários Regionais realizados pelo CEE/SC em 2009**. Florianópolis: abril, 2010.

BRASIL. **Constituição Federativa da República do Brasil - 1988**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

_____. **Lei Federal n.9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

_____. **Lei Federal nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional da Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 27 de julho de 2015.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2010). **Documento referência** [elaborado pela] Comissão Organizadora Nacional da CONAE. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2009. 182 p.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014). **Documento referência** [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013. 96 p.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SC. **Atas da Comissão Especial de Apoio aos Sistemas Municipais de Educação** (2008 a 2015). Florianópolis: CEASME, 2008 a 2015.

_____. **Parecer n. 303/CEE/SC/2007**. Versa sobre estudos concernentes aos Sistemas Municipais de Ensino e regime de colaboração. [Relatoria] Pedro Ludgero Averbeck. Florianópolis 23 de outubro de 2007.

_____. **Portaria n. 159/2007**. Institui a Comissão Especial de Apoio aos Sistemas Municipais de Educação. Florianópolis, 31 de outubro de 2007.

Revisão metodológica do texto: Msc. Silvana Marta Tumelero. Florianópolis, 2015.

SANTA CATARINA. Lei Estadual n 170/1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Florianópolis, 07 de agosto de 1998. Disponível em: <<http://200.192.66.20/ALESC/PesquisaDocumentos.asp>>. Acesso em: 24 de julho de 2015.

PROF. GILDO VOLPATO:

Educação, ensino e aprendizagem

ALGUMAS REFLEXÕES

A responsabilidade no processo de formação e aprendizagem esteve atribuída ao professor exclusivamente, por séculos, sempre escorada no conceito e extensões da autoridade docente intrínseca.

Na sociedade da informação, novos valores, comportamentos e atitudes iriam repercutir na relação professor-aluno, conturbando-a em alguns aspectos, de certo modo; e, significativamente, em tantos outros mais.

Vivemos um mundo de constantes modificações, não só do ponto de vista material, de estruturas e equipamentos, mas também do ponto de vista de valores, atitudes e comportamentos das pessoas. Tornou-se comum vermos cenas ou sabermos de jovens faltando com respeito e educação para com os professores em diversas situações do cotidiano. Isso nos leva a refletir sobre a importância dos limites da liberdade e do papel da autoridade dos professores diante do processo educativo e formativo dos jovens.

Da mesma forma, as reflexões sobre o ensinar e o aprender e o papel dos professores e estudantes neste processo são de fundamental importância, pois, embora possuam uma relação intrínseca, cada um dos protagonistas possui uma responsabilidade intransferível e indelével.

Gildo Volpato é professor do Departamento de Pedagogia, Educação Física e Fisioterapia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC); mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina; doutor em Educação pela Unisinos; reitor da Unesc; membro titular do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina.

Também privilegiamos nesse texto uma reflexão sobre os estilos e comportamentos dos estudantes diante do processo de aprendizagem e a necessidade de se regular o ensino, para que a aprendizagem também seja regulada, pois o comportamento e os estilos se desenvolvem a partir da forma como ensinamos. Do mesmo modo, refletimos sobre a responsabilidade dos estudantes pelas escolhas e pelo processo de autoformação.

O papel da autoridade no desenvolvimento de limites e responsabilidade

Se, no passado, a autoridade do professor estava garantida pela tradição, pela experiência dos antepassados e pelo discurso religioso, hoje ela precisa ser sustentada e recolocada continuamente. Aquino (1999) considera a autoridade como ocupação de um lugar social instituído, lugar este preexistente e predeterminado historicamente e, como tal, comportando dois lados que se complementam e se sustentam o tempo todo. A autoridade deve ser compreendida como uma espécie de contrato, que se ritualiza a cada instante entre professores e estudantes.

Nesse sentido, o reconhecimento da autoridade não é uma reação automática, nem um dever “natural” dos estudantes: ela precisa ser recolocada todos os dias, pela presença, pela palavra, pelo testemunho, pela ética, pela segurança, pelo exemplo do professor. Portanto, não podemos mais conceber as instituições sociais (neste caso a escola) e as funções de seus atores (diretores e professores) como algo estável, sólido, compulsório.

Sem dúvida, esse é um assunto que deve ser debatido por todos os atores nas mais diversas esferas da vida social. Num mundo cheio de transformações, transferências de responsabilidades, mudanças de papel e de competências, de busca por democracia e liberdade de expressão, a autoridade dos professores diante das crianças e jovens passa a ser algo de fundamental importância para que haja o desenvolvimento do sentimento de liberdade, autonomia e, consequentemente, de responsabilidade.

Freire (1989, p. 2) conta: “tive uma professora brilhante (...) que me marcou enormemente. (...) se movia muito bem com sua autoridade

diante das liberdades das crianças. (...) era democrática, mas tinha a consciência de sua autoridade, de que devia fazer funcionar a autoridade dela, sem a qual as liberdades não se constituiriam”.

Freire (1997) afirmava que liberdade sem limite é tão negativa quanto a liberdade asfixiada ou castrada, e apregoava que nós, professores, não deveríamos temer exercer a nossa autoridade em respeito à própria ideia de liberdade.

Neste mesmo sentido, Contreras (2003) fala que os professores que têm autoridade, sem precisar dizer nem ocultar, mostram a seus alunos as profundezas e advertem sobre os perigos que poderão encontrar na caminhada. O fundamental no ato de educar consiste em o professor conseguir, cada um dentro de seu limite de competência e responsabilidade, autorizar os alunos a pensarem por si mesmos, porque confiam na autoridade dele como professor, porque lhes concedem autoridade que lhes dá um caminho, porém, um caminho que os dirige a si mesmos.

Por mais difícil e complicado que possa ser educar nos dias atuais, o professor jamais poderá abrir mão de sua autoridade. Freire (1989) já dizia que quando a autoridade renuncia a si mesma, a liberdade não se constitui como tal, e se o professor um dia renunciar a sua autoridade, nesse dia ele deveria desistir de ser professor.

Para ter autoridade, conforme Contreras (2003), é necessário autorizar-se, atrever-se a fazer o que tem que ser feito. E o que tem que ser feito por parte do professor? É dar direção, limites, combinar algo, fazer cumprir e cumprir o que foi combinado, sempre.

Nesse mesmo sentido, Freire (1997, p. 25) assim se expressa:

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo da minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade.

Geralmente exigimos mais, orientamos inúmeras vezes e esperamos os melhores resultados de nossos filhos. A gente costuma ser

mais rigoroso, cobrar bons comportamentos e resultados nos estudos daqueles que a gente mais ama, com os quais mais se preocupa, quer o melhor possível da vida. Pelo menos é assim por parte daqueles pais responsáveis, que realmente assumem o compromisso de educar seus filhos. Assim teria que ser com nossos alunos.

Se o rigor (não a rigidez, a inflexibilidade) realmente é algo que está na gênese da educação, da formação das pessoas, dos princípios fundamentais para se desenvolverem limites, disciplina para o estudo, para a vida, por que isso se tornou tão difícil nos dias atuais? Por que tantos pais e professores abrem mão de sua autoridade na educação de seus filhos ou alunos?

Até um tempo atrás se entendia por que estávamos na outra ponta da “teoria da curvatura da vara”, pois, durante muito tempo, o que prevaleceu foi a repressão, o medo, o castigo, a violência na educação dos filhos e alunos. No entanto, durante as últimas décadas, lutou-se para mudar esta realidade, tanto na educação formal quando familiar. O problema é que, por imperativo de leis mal interpretadas, compreensão equivocada de referenciais teóricos, principalmente oriundos do campo da filosofia, da psicologia e da educação, caiu-se em outro extremo: o da permissividade, o da falta de compromisso e até de respeito e educação.

Como disse Quintana (2007): “Quando guri, eu tinha de me calar à mesa: só as pessoas grandes falavam. Agora, depois de adulto, tenho de ficar calado para as crianças falarem.”

Sem dúvida, esse assunto gera boas reflexões sobre a realidade atual e nos coloca no limite de tomarmos alguma atitude. No Brasil, como na maioria das sociedades ocidentais, a educação das crianças e jovens tornou-se um verdadeiro dilema para os pais e professores que titubeiam entre os extremos de repressão castradora e da permissividade total.

No entanto, cada vez torna-se mais claro que a falta de autoridade e insegurança dos pais propicia espaço para o desenvolvimento de personalidades individualistas, arrogantes, desajustadas socialmente. E é nas escolas que os acertos e erros da educação familiar mais se evidenciam, pois as crianças e adolescentes passam a conviver com muitas outras pessoas (colegas, professores, direção) e a ter de se submeter a regras coletivas, de convivência e respeito coletivo.

O filósofo e matemático Pitágoras, há muitos séculos já disse: “educai as crianças, para que não seja necessário punir os adultos.”

O grande propósito da educação é a formação geral, integral, para o exercício pleno da cidadania e da felicidade, para o bem-estar individual e coletivo. E o melhor caminho para tal encontra-se em dois princípios complementares: amar e dar limites. E dar limites aos filhos, em casa, na família, é responsabilidade intransferível dos pais e, aos alunos, na escola, é dos professores. No entanto esta ação tem seus próprios limites e bom senso. Educação não é repressão, mas também não é permissão para tudo. A grande questão é encontrar o ponto de equilíbrio capaz de transformar as crianças e jovens em adultos felizes, comprometidos, solidários, responsáveis, cheios de valores humanos de que tanto o mundo carece.

Se nós professores conseguirmos isso, estaremos contribuindo para a formação de crianças e jovens respeitosos, responsáveis e conscientes de seus atos e atitudes.

Há relação entre ensino e aprendizagem

Compreender o ensino não é tão simples assim, pois são centenas de milhares de professores que ensinam a milhões de alunos em vários sistemas e em vários níveis de educação. E nenhum ensino pode ser entendido de forma global, universal, pois há de se levar sempre em consideração o contexto e as características do sistema no qual o professor ensina.

No entanto, independente do sistema e nível de ensino, há uma polêmica frequente entre professores, especialistas em educação e sociedade em geral, principalmente em situações de reprovação. A questão que se coloca é: é possível haver ensino se não houver aprendizagem?

Considerando os debates e conceitos mais atuais sobre o ensino, podemos dizer que ele não se define pelo êxito, mas pelo tipo de atividade em que dois sujeitos estão envolvidos. O ensino expressa um propósito, uma intenção clara: promover a aprendizagem – e não um ganho certo. Portanto, tudo indica que sim.

Parece óbvio que o objetivo da docência é conseguir boas aprendizagens por parte dos alunos. Felman (2001) é um dos autores que

defende a ideia de que o sucesso da aprendizagem é um objetivo, mas não uma certeza, e transfere ao estudante, parte importante da responsabilidade para que ela aconteça de fato. Embora haja uma particular relação entre ensino e aprendizagem, entre a atuação dos docentes e os seus efeitos nos estudantes, há possibilidades de os esforços dos professores fracassarem.

A tarefa de ensinar, por mais perfeita que seja, não pode provocar por si só a aprendizagem dos alunos, pois aprender é algo que acontece no estudante. Assim como o ensinar está relacionado ao contexto, o aprender está condicionado a múltiplas variáveis pessoais do aluno e do contexto em que está inserido, e que os professores têm pouca capacidade para mudar. Mesmo assim, a atuação didática do professor se constitui como um importante fator de determinação do processo de aprendizagem que o aluno realiza.

Portanto, fica a ideia de que, mesmo não sendo o único responsável pela aprendizagem, é fundamental que o professor crie condições, por meio de metodologias e estratégias de ensino, que favoreçam aos estudantes assumirem um maior protagonismo no seu processo de aprendizagem. Metodologias e estratégias que levem em consideração que os alunos precisam de uma combinação de tempos, como demonstrou Zabala (2006): tempos para ouvir (discursos e aulas teóricas dos professores); tempos para pensar (silêncio interior, internalização dos conhecimentos e experiências); e tempos para fazer (resolver problemas, exercícios, estudos de casos). Ou seja, ainda que não possam garantir, são cuidados que podem melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes

Estudos mais recentes mostram a necessidade de se considerar alguns elementos que são fundamentais no processo de ensinar e aprender. Zabala (2006), com base em pesquisas, tem demonstrado que os professores organizam “coreografias” que orientam o processo de aprendizagem dos estudantes, mas não as determinam por si sós.

Ele apresenta duas ideias em relação à concepção e modelos dos processos de aprendizagem dos estudantes: a primeira é que

os estudantes têm que ter um papel ativo no processo de aprendizagem, pois ela não se procede do exterior, e sim por meio dos elementos e significados que o próprio estudante deve construir a partir das interações com o exterior; a segunda refere-se à necessidade de se considerar os contextos e as condições em que se produzem os processos de aprendizagem, uma vez que condicionam e até determinam os seus resultados.

Ele apresenta, embasado em pesquisas norte-americanas, três grandes estilos de aprendizagem que, geralmente, apresentam os estudantes universitários: o *surface approach* (abordagem superficial), o *deep approach* (abordagem profunda) e o *strategic approach* (abordagem estratégica).

Os estudantes *surface approach* são aqueles que possuem um modo de encarar a vida de estudante de forma fácil, superficial. São os estudantes que costumam chegar atrasados, sair cedo das aulas, param mais em barzinhos do que em sala de aula, pedem para os colegas colocarem seus nomes nos trabalhos, voltam apenas para assinar a chamada ou pedem para os colegas assinarem, dentre tantos outros comportamentos que demonstram a falta de compromisso com sua autoformação. Estes até podem se formar, mas geralmente levam mais tempo, e é bem provável que se tornem também superficiais na sua vida profissional.

Já os estudantes *deep approach* são os que se aprofundam nos estudos, que não se satisfazem com o que o professor deu de conteúdo, ou aprofundou, querem mais leituras, procuram ver mais filmes relacionados com o conteúdo, procuram textos complementares na internet, etc. Estão sempre surpreendendo e provocando os professores com as informações e conteúdos que pesquisaram e com os questionamentos que fazem em sala de aula. Esses, por terem um perfil até autodidata, pela responsabilidade com que assumem o processo de formação, provavelmente seguirão pesquisando, curiosos, querendo saber mais sobre os assuntos e conteúdos que possam auxiliar na sua contínua formação e na resolução dos problemas concretos de sua profissão. São poucos os estudantes com posturas nesses dois extremos.

O maior número de estudantes universitários são *strategic approach*, ou seja, são estratégicos no estudo e no processo de formação

acadêmica e profissional. Isso significa dizer que a maioria dos estudantes adapta seus esforços ao nível de exigência e de expectativa que os professores estabelecem. Se os professores exigem ler mais textos e livros, irão ler mais textos e livros; se for para ver filmes e fazer relatórios, o farão; se tiver que fazer trabalhos acadêmicos, farão os trabalhos e se esmerarão nas datas e condições solicitadas pelos seus professores; se tiver que memorizar conteúdos, dedicarão seus esforços para alcançar esta meta. Esses são os que provavelmente farão esforços durante a vida profissional para se manterem atualizados, pois apreendem e se conscientizam mais facilmente da sua responsabilidade como profissionais de determinada área de conhecimento.

Se os estudos mostram que a maioria dos estudantes fará seus esforços para atender a expectativa do professor, ou seja, regularão seus esforços na medida da exigência do professor, resta a pergunta: qual o nível de exigência que nós professores estamos tendo com os estudantes? Tudo indica que, se exigirmos mais em nossas aulas, até poderão reclamar, pois eles terão que dormir menos, ir menos a barzinhos, festas, ver menos televisão, jogar menos, para corresponder à exigência do professor; mas com certeza aprenderão e se desenvolverão mais e alcançarão um nível de qualidade maior na sua formação profissional.

Isto nos dá a dimensão da responsabilidade que cada um dos estudantes tem pelo seu processo de formação, afinal é sempre um processo de autoformação, como afirma Ferry (1997).

Um professor pode, eventualmente, substituir outro professor, mas jamais um estudante poderá aprender pelo outro, se desenvolver pelo outro estudante, pois é sempre um processo de autoaprendizagem, de autoformação.

Portanto, não adianta a escola ou a universidade oferecer um excelente quadro de professores, de laboratórios e equipamentos de ponta, biblioteca equipada, se os estudantes não quiserem estudar, se não escolherem se responsabilizar pelo seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O que parece evidente é que parte da responsabilidade no processo de formação, na universidade, é do professor: de preparar boas aulas; de ter rigor na exigência dos trabalhos e proporcionar

um ensino de qualidade; e parte de responsabilidade é do aluno, que deve aprender, se apropriar de conhecimentos e construí-los, provocar o seu desenvolvimento, aproveitando o máximo todas as interações e ambientes de aprendizagem.

Referências bibliográficas

AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

CONTRERAS, Domingo José. La didáctica y la autorización Del profesorado. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A 2003, p. 11 – 31.

FELDMAN, Daniel. **Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

FERRY, Gilles. Pedagogía de la formación, Formación de formadores, Carrera de especialización de postgrado, Serie: **Los documentos**, 6. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. 1997.

FREIRE, Paulo. Dialogando sobre disciplina com Paulo Freire. In: D'ANTOLA, Arlette (org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989, p. 1-12.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997 (Coleção Leitura).

QUINTANA, Mário. **Para viver com poesia**. São Paulo: Globo, 2007.

ZABALZA, Miguel. **Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior**. Texto para sessão solene ao 95º. Aniversário da Universidade do Porto. Portugal: U. Porto, 2006.

Reaproximação da escola com a família: um desafio

O distanciamento entre escola e família pode provocar a ilusão, de um lado, nas famílias, de que é possível se desonerar da responsabilidade pela educação de sua própria prole; de outro lado, de parte da escola, de que reinando absoluta na coordenação do processo educativo das gerações mais jovens, pode realizar suas atividades com mais autonomia. Alguém perde com esse distanciamento?

Considerações iniciais

A realidade da educação formal de nosso tempo aponta para um distanciamento entre escola e família, o que pode ser percebido nas queixas dos educadores, como as que são apontadas na sequência.

Há crescentes registros de problemas com a conduta de alunos, para cuja correção não se observa a colaboração dos pais ou responsáveis. Muitos alunos com baixo desempenho intelectual não têm acompanhamento dos pais ou responsáveis em suas atividades escolares, talvez por falta de compreensão de que o acompanhamento das atividades escolares dos filhos aumenta o seu desempenho intelectual, independentemente do nível de instrução dos pais e de sua capacidade de auxiliá-los na resolução dos problemas. Muitas

João Batista Matos é professor há 50 anos; presidente do Siner-gia Sistema de Ensino; membro titular do Conselho Estadual de Educação; secretário da Administração do Estado de Santa Catarina; ex-secretário de Estado da Educação de Santa Catarina; ex-secretário de Estado da Casa Civil; ex-secretário da Articulação Nacional; ex-deputado estadual e ex-deputado federal.

crianças com transtornos de comportamento ou de capacidade de concentração transformam-se precocemente em pacientes psiquiátricos, porque as famílias e as escolas não dialogam sobre soluções educativas e afetivas para seus desconfortos.

A par disso, as escolas desenvolveram, no decorrer do tempo, um distanciamento em relação às famílias, a partir de práticas que pouco colaboram para a promoção da necessária aproximação.

As famílias e suas dificuldades

O modelo tradicional de família, composta por um pai provedor, uma mãe dona de casa e educadora, secundados por filhos que, enquanto crianças, ficavam sob os cuidados da mãe, deu lugar a um conjunto de modelos diferentes de família, nas quais uma característica comum (ou quase) é o fato de os pais, as mães ou responsáveis trabalharem fora de casa, não podendo acompanhar fisicamente, na mesma intensidade de antigamente, a vida dos filhos. Essa condição obriga esses pais e responsáveis a delegar, desde os primeiros anos de vida, a educação de seus filhos a terceiros.

Uma parcela desses pais e responsáveis, principalmente os que têm um nível de instrução pouco elevado, não teve a oportunidade de desenvolver a percepção da real importância da escola para o futuro de seus filhos, o que os leva a perceberem a escola somente como obrigação, não como um direito cujo exercício pode ajudar seus filhos a conquistarem seu espaço no contexto da sociedade.

Outra parcela, independente de nível de instrução, criou a consciência de que a educação é responsabilidade unicamente da escola, da qual passa a cobrar também o que é de sua própria obrigação – o de acolher, amar e orientar os filhos nos valores éticos necessários para um bom convívio com os outros.

A escola e suas dificuldades

As escolas também passaram a contribuir com o distanciamento das famílias, na medida em que deixaram de cultivar o hábito de celebrar as vitórias de seus alunos junto com as famílias.

Para muitas escolas, os pais ou responsáveis por seus alunos são chamados somente quando esses apresentam problemas de rendimento ou de conduta, não os chamando para situações que possam lhes trazer alegria e em que possam comemorar vitórias das quais seus filhos participaram ou para as quais contribuíram.

Por outro lado, o discurso pedagógico também incorporou a ideia errônea de que a escola é onipotente e responsável pela totalidade dos problemas dos alunos, e que os docentes que nela atuam, por serem estudiosos da educação, precisam ser capazes de resolver internamente os problemas que envolvem alunos. Para os que assim pensam, recorrer aos pais ou responsáveis consiste em confissão de fragilidade e incompetência.

De qualquer forma, o afastamento das famílias traz a dificuldade de a escola encaminhar aconselhamentos consequentes a alunos, tanto àqueles com déficit no desempenho intelectual quanto aos com problemas de conduta, se não houver uma linha coerente de aconselhamento entre as duas instâncias (escola e família).

Também há o risco de desalento dos professores por não verem alternativas de solução para problemas de alunos, para os quais as soluções não são unicamente pedagógicas, mas dependem de acompanhamento familiar e do acolhimento afetivo no contexto da família.

As responsabilidades constitucionais

A responsabilidade pela educação das gerações mais jovens tem sido, tradicionalmente, objeto de tensão entre diferentes pontos de vista, que se tornaram mais visíveis nos momentos em que a sociedade brasileira buscava definições a respeito dessa temática. Trata-se da tensão entre a compreensão de que a educação é responsabilidade do Estado ou da família. Pode ser citado, como exemplo, o tempo que antecedeu a aprovação das duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, ou seja, as décadas de 1950 e de 1980, quando as citadas posições marcaram forte presença nas discussões acerca da educação no Brasil. Dessas posições, a militância pela defesa de uma educação sob a responsabilidade exclusiva do Estado pode ser

um dos fatores que resultaram numa consciência, atualmente presente em muitas famílias, da ausência de sua responsabilidade com a educação dos próprios filhos.

No entanto, o Estado brasileiro, através da Assembleia Nacional Constituinte, deu uma resposta a essa questão, quando fez constar na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, em seu art. 205 (caput), que cabe ao Estado e à família, conjuntamente, o dever de garantir a educação das novas gerações, nos termos que seguem:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Note-se que a Carta Magna reconhece o direito universal à educação, mas distribui a responsabilidade pela sua oferta entre o poder público e a família, atribuindo, também, à sociedade, em seu conjunto, a função de colaborar com a sua promoção e o seu desenvolvimento. Assim, qualquer posição exclusivista, ou que queira atribuir somente ao poder público ou somente à família a responsabilidade da educação, não se sustenta no contexto jurídico brasileiro.

Possibilidades de superação do desafio

A realidade exposta, tanto referente às dificuldades das famílias quanto das escolas, requer ações que busquem aproximar as escolas das famílias, não somente para que a Constituição da República se cumpra, mas para que a educação das novas gerações possa ocorrer de forma mais harmoniosa, sem acarretar uma sobrecarga para as escolas, tampouco para as famílias.

Num contexto que aponta para a criação de um percurso formativo na educação básica, no qual a retenção é posta como uma situação a ser evitada, há crescente necessidade de os alunos terem acompanhamento de suas atividades escolares no contexto da família, uma vez que muitas das limitações cognitivas observadas no contexto da escola podem ser superadas quando a família participa mais efetivamente do seu processo educativo formal.

Uma vez criado o distanciamento entre escola e família, como é observado na atualidade, não é conveniente aguardar que a dinâmica natural da convivência entre essas instituições venha a restabelecer sua aproximação. Para que a aproximação ocorra, alguém precisa dar o primeiro passo na direção do outro, e quer me parecer que é a escola que deve tomar essa iniciativa.

Nesse sentido, considera-se possível apontar alguns caminhos para que escola e família possam voltar a estabelecer uma parceria produtiva para a promoção da educação das novas gerações, conforme apontado a seguir.

Promover atividades atrativas para os pais, para romper com o costume de chamar os pais somente quando existem reclamações a serem socializadas a respeito dos alunos.

Promover atividades de esclarecimento e de convencimento dos pais com menor nível de instrução acerca da importância da escola para o futuro de seus filhos.

Demonstrar, através de palestras e outros eventos formativos, principalmente aos pais, mães e responsáveis que trabalham o dia inteiro, que a ausência física não precisa ser sinônimo de abandono mental e afetivo, mas que os adultos responsáveis, mesmo distantes em virtude da necessidade laboral, podem manter vínculos afetivos positivos com seus filhos, e podem qualificar os curtos momentos nos quais podem conviver fisicamente com eles.

Recorrer à publicidade nos meios de comunicação locais (rádios locais e igrejas de diferentes denominações) para divulgar as atividades das escolas, dando-lhes visibilidade e importância social.

Promover atividades conjuntas com as empresas que empregam os pais dos alunos, para que as mesmas incentivem seus empregados a acompanharem as atividades escolares dos filhos.

Assumir — poder público estadual e poderes públicos municipais — a responsabilidade de ajudar a neutralizar o processo de invisibilização social da escola, usando para isso todos os meios à sua disposição, considerando que a escola passará a chamar a atenção dos pais de seus alunos na medida da percepção desses acerca de sua importância social.

Considerações finais

O distanciamento entre escola e família pode provocar a ilusão, de um lado às famílias, de que é possível se desonerar da responsabilidade pela educação de sua própria prole; de outro lado, de parte da escola, de que reinando absoluta na coordenação do processo educativo das gerações mais jovens, pode realizar suas atividades com mais autonomia, uma vez que a família não está próxima e, por consequência, não interfere nas decisões institucionais internas.

Por outro lado, todos perdem com esse distanciamento: as famílias, por perderem os vínculos necessários entre as gerações adultas e jovens, gerando situações em que, não raras vezes, pais criam “estranhos” sob o mesmo teto, por não estabelecerem suficientes vínculos afetivos e educativos com seus filhos; as escolas, por se sobrecarregarem ao assumir para si, exclusivamente, uma responsabilidade que, por definição, deve ser compartilhada com a família; os alunos, por terem negada a possibilidade de um desenvolvimento intelectual mais rápido, um desenvolvimento social e afetivo mais consistente.

Embora esse distanciamento tenha se constituído uma tendência do tempo atual, é possível revertê-lo, desde que a escola dê o primeiro passo na direção da família e que o poder público, responsável pela oferta ou pela regulação da educação formal, juntamente com outras forças vivas da sociedade, atue decididamente na direção de devolver à escola a importância social que ela tem.

Referência bibliográfica

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

LUIZ CARLOS VIEIRA:

Impacto tecnológico

O PROFESSOR ANTES E DEPOIS

O domínio da tecnologia é uma nova forma de compreender o mundo, estimulando e influenciando o comportamento de seus usuários. É impossível passar incólume a esta realidade, ela está em toda parte, estabelecendo novos padrões de comportamento moral e social.

Como eram ou são a prática e o papel dos professores antes das chamadas novas tecnologias? Como deve ser a postura desses diante dessas, e o que muda na realidade? Para responder a estes e outros questionamentos, é necessário inicialmente situar-se na história e verificar minimamente como se deu essa evolução tecnológica ao longo do tempo, e como a sociedade e a escola reagiram.

Entre os inúmeros animais existentes na terra, o ser humano parece ser fisicamente um dos mais despreparados e desprotegidos para enfrentar a natureza. No entanto, foi o único que conseguiu ultrapassar os obstáculos e limites naturais para produzir sua própria história. Os outros animais tendem à especialização e podem adaptar-se a determinado ambiente. Porém, se esse ambiente sofrer grandes modificações, eles não sobreviverão.

O ser humano, no entanto, tornou-se capaz não só de transformar o ambiente como também adaptar-se a ele. Mostrou-se capaz de compreender e de controlar a natureza e transformá-la em seu

Luiz Carlos Vieira é Licenciado em Filosofia, História e Psicologia; especialista em Mídias na Educação pelo Instituto Federal de Santa Catarina; professor da Rede Pública Estadual; atualmente é coordenador estadual do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Santa Catarina.

favor, garantindo, assim, a sua sobrevivência. Por ser gregário, o ser humano sente necessidade de viver em sociedade e relacionar-se com outros seres da sua espécie, e foi desta forma que acumulou, trocou e reproduziu conhecimento ao longo do tempo, tornando esse controle mais eficaz e produtivo.

Rousseau afirma que o “primeiro sentimento do homem foi o da sua existência; o primeiro cuidado, o da sua conservação.” Todavia, a fome e outros apetites fizeram-no experimentar, alternadamente, diversas maneiras de existir, e houve um desejo instintivo que o convidou a perpetuar a espécie. “Tal foi a condição do homem no começo da trajetória evolutiva na Terra.”

Alguns fatores foram determinantes para o desenvolvimento da espécie humana e sua adaptação aos diversos meios naturais:

“a postura ereta, possibilitou a independência das mãos; a ampliação da capacidade cerebral e o domínio da linguagem que permitiu a troca e difusão de todo tipo de conhecimento. Esta adaptação pode ser explicada por diferentes argumentos biológicos, tais como capacidade intelectual para adaptações a um novo meio natural, mudanças nas relações sociais e a seleção natural da espécie”.

Sua curiosidade, uso da inteligência e habilidade manual para criar ferramentas, a partir de objetos da natureza, aumentou sua capacidade de dominar o meio ambiente, já que sua fragilidade física o colocava em desvantagem diante de outros animais e eventos da natureza. Desta forma, conseguiu vencer os desafios diários de sua sobrevivência como espécie e evoluiu ao patamar em que se encontra na atualidade.

Segundo Alvin Toffler, em *A Terceira Onda*, a evolução humana deu-se em ondas através da história. A primeira acontece com a Revolução Agrícola, a segunda com a Revolução Industrial e a terceira com a Revolução da Comunicação e da Informação. Essas revoluções transformaram o comportamento individual e social da humanidade, que se refletiram em diferentes épocas e influenciaram setores como a economia e a política, levando à divisão social do trabalho.

O surgimento de novas tecnologias influenciou as relações de poder, especialmente no setor produtivo e na política, gerando conflitos pela posse de seu patrimônio intelectual, estabelecendo o domínio de alguns em detrimento de outros. Na antiguidade, e até não

muito tempo atrás, a base do conhecimento intelectual e científico se encontrava nos documentos escritos, não é à toa que os livros e seus autores sempre foram alvo dos conquistadores, como a destruição da biblioteca de Alexandria e a queima de livros ordenada por Hitler na Segunda Guerra Mundial.

Com o grande desenvolvimento das novas tecnologias entre os séculos XIX e XX, surgiu no campo da educação um conjunto de iniciativas e, segundo Antunes (2009, p.17), “a centralização do ensinar estava passando para uma centralização do aprender”. Essas mudanças foram questionando a escola convencional através de ideias e ações de muitos pensadores e pesquisadores, iniciando por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), John Dewey (1859 – 1952), Maria Montessori (1870 – 1952), Jean Piaget (1896 – 1980), Anton Seminovich Makarenko (1888 – 1939), Paulo Freire (1921 1997).

Segundo as ideias principais desses pensadores e pesquisadores, os professores não são mais o centro da aprendizagem, sua tarefa é mediar a informação, levando os alunos a apropriar-se das informações, transformando-as em conhecimento e, de forma autônoma e crítica, confrontá-las com a realidade para reconstruir seus significados. De acordo com Antunes (2009, p.30), “ensinar passa a ser ajudar e apoiar os estudantes a confrontar as informações com a realidade, capacitando-os para reconstruir os significados atribuídos a realidade”. Nessa perspectiva, as novas tecnologias surgidas principalmente após a Segunda Guerra Mundial passam a ser instrumentos desse novo professor que tem o objetivo de ser não mais o dono, mas sim o mediador do conhecimento.

Neste contexto, a escola, por ser um lugar de troca de experiências, interações sociais e aprendizado, jamais poderá ficar alheia a esta realidade. É imperativo que estes avanços se encontrem ao alcance tanto de alunos quanto de professores, pois fazem parte do cotidiano da cultura moderna.

Não é longo o espaço de tempo que nos separa da lousa de pedra, a caneta tinteiro e o quadro de giz. Este conjunto de ferramentas que a seu tempo foram modernas e indispensáveis, evoluiu para os computadores, ipods, tablets, celulares smartphones e por aí vai. Eles fazem parte do conjunto de equipamentos, cada qual com seu

uso e de acordo com sua época. Assim podemos concluir que somos uma sociedade tecnológica.

No século XIX, o desenvolvimento técnico-científico chegou a patamares inimagináveis, com descobertas técnico-científicas que geraram grandes alterações na vida humana e no trabalho. Este momento é caracterizado como a Terceira Revolução Industrial ou Revolução Tecnológica, e junto com ela vem a exigência do domínio cada vez maior de conhecimentos e habilidades para enfrentar uma realidade diversa e complexa, impondo novas concepções e formas de lidar com o ensino.

Assim podemos entender que o domínio da tecnologia é uma nova forma de compreender o mundo, estimulando e influenciando o comportamento de seus usuários. É impossível passar incólume a esta realidade, ela está em toda parte, estabelecendo novos padrões de comportamento moral e social. Por isso é necessário que professores e alunos dela se apropriem e a utilizem de forma proveitosa no processo de ensino-aprendizagem.

Porém no mundo atual, pela rapidez de sua evolução, o uso das ferramentas tecnológicas está se tornando cada vez mais complexo e seu domínio e uso se apresentam como mais um desafio para os professores, que precisam dominar a evolução destas novas formas de conhecimento.

As chamadas novas tecnologias estão muito presentes no cotidiano dos professores, já fazem parte de sua cultura. Elas ajudam, estimulam e apresentam uma nova forma de compreender o mundo, influenciando principalmente o comportamento desses diante da realidade. Todos, tudo que cerca o professor é influenciado e modificado pelas novas tecnologias, e, nesse contexto, novos padrões e mecanismos vão se apresentando dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Hoje as tecnologias são um desafio para os professores, por causa de seu papel na sociedade. Os professores devem responder à evolução dessas e acompanhá-las, além de motivar e informar o que elas apresentam. Essa é uma exigência do seu papel profissional, e tudo aquilo que aprende deve repassar imediatamente para seus interlocutores, pois, com a rapidez com que elas se modificam,

poderá correr o risco de ficar desatualizado, e aquilo que adquiriu não servirá mais como ferramenta na sua prática pedagógica.

Essas tecnologias não influenciam apenas o comportamento individual, mas também o social dos professores, modificando seu papel como educadores, que influenciam todos os aspectos da sociedade.

O professor, como ser humano, sempre foi influenciado pela tecnologia. Esta, entendida como um conjunto de ferramentas e os usos dessas em cada época. A mídia, de uma forma geral, afirma que vivemos em uma sociedade tecnológica, pois usamos várias ferramentas para realizar nossas tarefas diárias.

Essa é uma exigência do seu papel como profissionais formadores de opinião, estes estão constantemente sob o olhar crítico da sociedade e suas atitudes influenciam diretamente os educandos e, se não o fizerem, correrão o risco de ficar desatualizados e completamente fora do contexto tecnológico e em clara desvantagem diante desses, que o dominam com grande facilidade. Assim, é imperativo que os profissionais da educação acompanhem este desenvolvimento e que sua qualificação se dê de forma adequada para que possam ser efetivos e eficientes em sua relação com os educandos e a sociedade. Porém, é preciso lembrar que excesso de informação, geralmente, confunde a capacidade de análise e de reflexão tanto individual quanto social. Assim, segundo Marchessou (1997, p.15) “a saturação e superabundância muitas vezes levam o navegador da Internet a não tirar partido das riquezas de informação a que tem acesso.”

Mesmo assim, o computador e os demais aparatos tecnológicos são bens necessários dentro dos lares, e saber operá-los constitui-se em condição de empregabilidade e domínio da cultura. Trata-se de uma nova linguagem, do processo de comunicação, um novo código: a linguagem digital e seu domínio devem estar relacionados aos demais campos do saber humano e não é possível ignorá-los.

Portanto, a escola não pode fechar-se a isto e, ainda que de maneira incipiente, precisa considerar estas mudanças no debate e na prática educacional, uma vez que numa sociedade com profundas características de desigualdade, a escola pública torna-se a única fonte de acesso da criança da classe trabalhadora às informações

e recursos tecnológicos. Para Pretto (1999, p.104), “em sociedades com desigualdades sociais como a brasileira, a escola deve passar a ter, também, a função de facilitar o acesso das comunidades carentes às novas tecnologias.”

Apesar do surgimento destas novas tecnologias, a maioria das escolas e seus profissionais não conseguem acompanhar as mudanças que ocorreram e estão ocorrendo, e continuam a tratar os alunos como meros ouvintes ou espectadores. Assim, aqueles que deveriam admirar o professor, como o que orienta, propõe alternativas e media informações, se decepcionam e acabam entrando em conflito com o seu mestre, pois sua prática continua a mesma de quase um século atrás: o uso do livro, quadro de giz e longas explanações verbais, cabendo aos estudantes anotar, ouvir e em último caso eventualmente perguntar algo, no clássico modelo da decoreba. O Estudante que conseguir reter mais e melhor as informações passadas pelo professor é o que será considerado com o melhor desempenho.

Ainda assim, o professor não é mais o mesmo, pois e apesar de sua formação inicial, que não o prepara para enfrentar os desafios presentes da realidade atual, entende que é preciso que a escola e o poder público lhe oportunizem espaços de formação continuada, uma vez que disto depende o seu sucesso ou fracasso profissional.

Por outro lado, o protagonismo dos estudantes em relação às novas tecnologias é algo impressionante, e os professores estão aprendendo a respeitar, aceitar e utilizar esta ferramenta para otimizar o desempenho da aprendizagem de seus alunos, bem como para dar respostas aos desafios do cotidiano, e a apropriação destas novas competências são exigidas.

Essas tecnologias não têm um fim em si mesmas, funcionam como suportes para a aprendizagem e devem ser adaptadas para serem utilizadas em qualquer disciplina e conteúdo, nível ou modalidade de ensino, sem cair na banalização de servir apenas para tapar buraco de aulas não preparadas. Para isso, o professor deve dominar as tecnologias, como o vídeo, a televisão, o rádio, a internet e seus aplicativos, e não, ser dominado por eles.

Já Gadotti (2007, p. 82) diz que, para Paulo Freire, “os novos espaços da formação (mídia, rádio, TV, vídeo... internet) alargaram a

noção de escola e de sala de aula.” Assim, todos os lugares são espaços de aprendizagem. Continuando, Gadotti (2007, p. 82) afirma que “Essa noção o professor deve ter de que a escola não é hoje o único espaço do conhecimento, ao contrário ele trabalha a noção de conectividade, na gestão coletiva de conhecimento”, onde o mundo, o planeta é uma escola permanente.

Nesse sentido o professor deve usar essas novas tecnologias a serviço da educação, incentivando os estudantes a serem pesquisadores, a buscar informações em todos os lugares com novas perspectivas sobre o que está sendo apreendido, expondo suas análises e suas conclusões sobre o assunto. Ao professor cabe interrogar, propor e instigar os estudantes, sem exigir uma padronização dos resultados apresentados. A avaliação proposta pelo professor deve ocorrer durante todo o processo e fazer parte da rotina, tornando-se um novo desafio a ser superado de maneira coletiva.

As novas tecnologias e sua forma veloz de comunicação estão presentes em toda sociedade, principalmente nos centros urbanos. Mas, apesar desse grande desenvolvimento, a educação pública vive um momento crítico e os investimentos na estrutura de uma comunicação rápida e eficiente são muito poucos. É necessário melhorar o sistema educacional, principalmente na sua relação entre informação e comunicação.

Por isso, o investimento na educação formal deve refletir estas necessidades e concordamos com Oliveira (1990, p. 12) quando afirma que “tecnologia de ponta não se faz com uma mão de obra barata”, e, para nós, também não pode ser feita com pouco investimento. Assim, para que possamos vencer essa barreira, é necessária formação sólida dos profissionais da educação, deixada de lado por várias décadas no Brasil. A mudança na educação brasileira passa por alteração na formação do docente, onde as teorias são superadas diariamente, ou pela realidade de novas práticas ou pela necessidade de acompanhar as inovações, influenciando não apenas a educação, mas todos os campos do conhecimento a ela atribuídos.

A realidade muda em todo momento, as crianças, adolescentes e jovens conseguem acompanhar as novidades, e os professores, mais do que ninguém, têm a responsabilidade de romper com o

velho e apontar o novo. Na linguagem de Gadotti (1994, p. 579) “um projeto educativo pode ser tomado como uma promessa frente a determinadas rupturas, as promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus autores e atores.”

O desenvolvimento acelerado das tecnologias contribui para a formação da cidadania, transforma e constrói novas realidades, incorporando hábitos e comportamentos. No entanto, a introdução e a compreensão dessas novas tecnologias não são garantia de mudanças, pois, por si sós, elas não são capazes de mudar a realidade se não forem implementadas no sentido de ser apenas um suporte e articular com os demais saberes historicamente construídos pela humanidade.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Celso. **Professores e professores**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas/ Celso Antunes. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GADOTTI, Moacir. **A Escola e o professor**: Paulo Freire e paixão de ensinar/Moacir Gadotti. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

-----, **Pressupostos do projeto político-pedagógico**. In: Conferência Nacional de Educação para Todos 1994 – Brasília. Anais. MEC, 1994.

MARCHESSOU, François. Estratégias, contextos, instrumentos, fórmulas: A contribuição da tecnologia educativa ao ensino aberto e a distância. **Revista Tecnológica Educacional** – V. 25 (139), Nov/Dez. 1997- p. 6 a 15.

OLIVEIRA, F. d. **Armadilha neoliberal e as perspectivas da educação**. 13ª reunião anual **ANPED**, Belo Horizonte/MG. 1990.

PRETTO, Nelson Luca (org). **Globalização & organização**: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária. Ijuí: Ed. Unijuí, 1996.

TOFFLER, Alvin. **Choque do futuro: a terceira onda**. SP: Ed. Record, 1980.

A importância da escola não governamental no desenvolvimento de Santa Catarina

Nas duas últimas décadas, a crescente demanda pela melhoria da qualidade da educação abriu espaço para a oferta de serviços e produtos por segmentos educacionais privados. Nesse contexto, o sentido e efeito do investimento particular na educação catarinense já se fazem concretos.

Resumo

Os impactos da ação empreendedora de investidores, isoladamente ou em grupos, no setor educacional do estado, têm como alvo imediato a prosperidade e o bem-estar coletivo da população. O entendimento dessa assertiva necessita de um aprofundamento que a substancie e permita acumular outras perspectivas sobre o tema, no sentido de alterar realidades catarinenses. O presente texto vislumbra chamar a atenção para a importância estratégica do segmento privado educacional, que merece ser valorizado por todos os cidadãos cientes de seus verdadeiros compromissos para

Marcelo Batista de Sousa é pedagogo e administrador; diretor do Colégio Antônio Peixoto, em Florianópolis/SC; presidente do Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina (Sinepe/SC); diretor da Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep) e da Confederação Nacional das Escolas Particulares (Confenen).

com a coletividade. Mostra que a sociedade também assume sua parcela de responsabilidade em relação a temas cruciais para a vida nacional, como é o caso da educação, rompendo com a viciada dependência de ações governamentais. Não é mais tolerável julgar que cabe ao Estado tudo prover. Cada um deve fazer a sua parte. Nesse aspecto, nas duas últimas décadas, a crescente demanda pela melhoria da qualidade da educação abriu espaço para a oferta de serviços e produtos educacionais que contribuem para esse objetivo. O aumento da escolaridade é propulsor dessa tendência.

A importância da Escola não governamental no desenvolvimento de SC

Nessa perspectiva se discorrerá a seguir sobre a educação como um direito ligado à cidadania. Direito tanto mais precioso por ser prerrogativa dos que vão viver plenamente sua cidadania entre hoje e amanhã. Não há um só caso em que parcela ampla da população de um país tenha se elevado a níveis mais altos de renda per capita sem tal evolução. A melhoria da aprendizagem, ampla e irrestrita, foi um aspecto comum a todas essas nações.

Nesse sentido, deve ser lembrado que cabe ao Estado, pois, o preciso dever de proporcionar às crianças e jovens educação obrigatória e gratuita. Tal gratuidade deveria ser estendida aos que, por quaisquer necessidades, seja por motivações pessoais ou familiares, optam pela educação ministrada em escolas particulares, comunitárias e/ou confessionais. É perfeitamente justificável, sob a ótica da legalidade, que seja competência do Estado subsidiar tais escolas, para que não carreguem o rótulo de elitistas nem o ônus da mensalidade, muito menos o gravame de apenas poder matricular estudantes que têm poder aquisitivo compatível com as exigências da planilha de custos da instituição educacional, e não os que fazem por merecer por sua capacidade intelectual e mérito. Ainda mais quando se vislumbra quanto o Brasil ganharia em incremento de produtividade, salários melhores, diminuição de acidentes de trabalho e com as possibilidades de ascensão oferecidas a uma parcela que hoje se limita à sobrevivência em seu sentido mais elementar.

Polêmica à parte, resta frisar que a tese é perfeitamente cabível e defendida pelas melhores cabeças do planeta, haja vista que vige, sem maiores discussões ou questionamentos, nas democracias mais representativas da atualidade. As experiências internacionais e brasileiras comprovam que é possível e com custo social inferior ao custo real de muitas escolas governamentais.

De 5,9 anos médios de escolaridade em 2001, estima-se que a população brasileira acima de 25 anos atingirá 8,6 anos em 2020. A partir dessa avaliação, a qual indica o quanto há ainda a evoluir na qualidade, o que se pretende, uma vez conscientizada a maioria expressiva da nação – pesquisa do IBOPE mostrou que 92% da população têm conhecimento que estudar em escola particular garante um futuro bem-sucedido para seus filhos —, é envolver ainda mais a sociedade brasileira na discussão e na execução de ações que eradiquem de uma vez a baixa escolaridade do Brasil. Isto porque é através das escolas de qualidade que estamos contribuindo para o crescimento, a educação e o trabalho que resgatam a dignidade e moral de todos os cidadãos.

Tão óbvio quanto essa assertiva possa soar, a realidade contribui para o fortalecimento do papel vital do empreendedor educacional como mola propulsora do desenvolvimento da comunidade onde a escola particular está inserida. Afinal, ao longo dos séculos, os integrantes do segmento privado educacional brasileiro construíram, à medida que exerciam suas funções empresariais ou filantrópicas, uma base de princípios e valores que foram transmitidos de geração a geração, em um processo educacional permanente. Esse curso de acontecimentos, entre outros fatores, favoreceu o surgimento de um estrato da sociedade que constantemente avança em níveis de qualidade. Existe a condição fundamental para isso: pessoas capazes de se educarem, de aprenderem, de se desenvolverem e de se prepararem, assegurando, assim, as condições para o desenvolvimento do coletivo.

No que se refere ao trabalho específico na educação privada, devemos assinalar uma tendência, ou mesmo uma deformação, que não raro ocorre nesse campo. Trata-se de uma espécie de obrigação de puritanismo ou de hiperespiritualismo e moralismo exigido por

ideologias. Um colégio é reduzido à condição de puro meio para a obra educacional, esvaziando-o da realidade que o cerca. Não podemos negligenciar as bases humanas, as exigências naturais, as legais e as fiscais de um educandário. Só o edificando bem, só depois de vê-lo e mantê-lo bem encarnado, é que o teremos como um instrumento ou meio da obra educacional, como muito bem define o ilustre educador e médico Dom Lourenço de Almeida Prado, para esclarecer a importância e o direito de educar. A questão não é apenas de fornecer ao homem mais um campo onde possa dignamente ganhar o pão com o suor de seus esforços. É muito mais que isso. É a colocação de uma base real que garanta efetivamente a liberdade e a expansão livre do espírito humano. “A defesa do direito de fazer de um colégio uma obra economicamente produtiva é uma defesa da própria liberdade de ensino”, nos ensina Dom Lourenço de Almeida Prado. Defendemos o direito de se organizar um colégio, que, cumprindo com pleno zelo a sua tarefa educativa, seja também um meio de vida. Isso não é incompatível com sua tarefa, mas um direito exigido precisamente pela própria nobreza da tarefa de ensinar. O que seria de nosso país se não existisse a qualidade da escola particular? Quantos impostos os governos deixariam de arrecadar diretamente nesse setor? Além dos impostos recolhidos aos cofres públicos, municipais, estaduais e federais, o setor gerava em 2013 uma economia para os governos de 23 bilhões de reais, que seria, em estimativa modesta, o que teria de ser disponibilizado para dar educação aos brasileiros matriculados nas instituições privadas de ensino. Nesse contexto, a contribuição dada para a formação do PIB, Produto Interno Bruto, era de 1,3%. Apenas para efeito de comparar, a saúde privada contribuía com 1,00%.

Com os avanços do mundo contemporâneo, essa necessidade torna-se cada vez maior e mais premente. Cada vez mais pessoas têm clara noção de que, na sociedade do conhecimento, o ensinar e o aprender abrirão uma fronteira de possibilidades de dimensões inimagináveis. Neste cenário, as escolas particulares de Santa Catarina, côncias de sua missão, que é estar a serviço da comunidade, formando o seu aluno para a cidadania livre e responsável, atendendo não somente os segmentos das classes médias, mas também a

milhares de estudantes das classes mais pobres, através dos movimentos de educação popular, de cursos regulares em todos os níveis, inclusive profissionalizantes, renova o seu compromisso com as necessidades educacionais do nosso povo. A escola de qualidade é construída a cada dia, na ideia e na ação dos empreendedores, educadores e administradores.

MARILEIA GASTALDI MACHADO LOPES
E JORDELINA BEATRIZ ANACLETO VOOS:

Caracterização de gestores de escolas básicas e públicas de Joinville

Foram 11 os gestores da rede pública de ensino de Joinville (SC), na avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP no período 2010/2011, que obtiveram, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, resultado acima da média projetada no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010). Que aspectos no perfil e prática daqueles gestores conduziram (como conduziram) a tais resultados?

Resumo

Apresentamos, aqui, estudo de cunho qualitativo realizado com 11 gestores da rede pública de ensino de Joinville (SC) que, na avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP no período 2010/2011, obtiveram no Índice de Desenvolvimento

Marileia Gastaldi Machado Lopes é Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina; professora titular dos cursos de Licenciatura da Universidade da Região de Joinville; integrante do Grupo de Pesquisa sobre Educação-Grupos/Univille; coordenadora do Projeto de Extensão – Gestores Empreendedores; membro titular do Conselho Estadual de Educação.

Jordelina Beatriz Anacleto Voos é Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina; doutoranda em Educação na PUC/RS; professora titular dos cursos de licenciatura da Universidade da Região de Joinville; coordenadora do Grupo de Pesquisa sobre Educação- Grupos/Univille; colaboradora do projeto “O Papel do Gestor de Escolas Básicas do Município de Joinville”.

da Educação Básica – IDEB um resultado acima da média projetada no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010). O objetivo central foi identificar suas características de natureza empreendedora. Os dados, coletados por meio de entrevistas, foram analisados à luz dos princípios da Análise de Conteúdo e da Estatística Descritiva. Dentre os resultados, configura-se a relação: perfil empreendedor, gestão e desempenho da unidade escolar.

Palavras-chave: Empreendedorismo. Gestão Escolar. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Considerações iniciais

Este artigo faz parte de um projeto de extensão que a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – desenvolve sob a coordenação da Professora Dra. Marileia Gastaldi Machado Lopes, com a colaboração da Professora Dra. Jordelina Beatriz Anacleto Voos.

É sabido que os gestores de escolas públicas de Educação Básica desempenham suas funções em consonância com orientações emanadas de órgãos superiores, gerenciadores da educação, de políticas e de infraestrutura, incluindo, além dos recursos físicos e materiais, os recursos financeiros e humanos.

Considerando os limites da atuação dos gestores, atualmente, as escolas públicas defrontam-se com questões, ainda por resolver, cujo impacto se faz notar no desempenho escolar de seus alunos. Adversamente, ao que se constata, há, nesse contexto, escolas que apresentam resultados surpreendentes, tornando cada vez mais complexa a compreensão do processo educativo institucionalizado.

Tamanha complexidade tem reclamado de educadores e pesquisadores reflexões no âmbito da epistemologia da prática, que resultem na compreensão da função e do papel do gestor escolar, haja vista que é o gestor um elo importante do sistema educacional e o responsável pelo funcionamento da unidade. Para tanto, supõe-se a necessária articulação entre os diferentes atores e as diferentes ações por eles desenvolvidas, interesses e necessidades, o desempenho e a prestação de contas deste resultado à sociedade.

Esta responsabilidade exige do gestor, também, a capacidade de aglutinar pessoas, forças, expectativas e aspirações para além dos muros da escola, e de dialogar com a comunidade circundante. Nesse sentido, o gestor escolar, assim caracterizado, poderia ser definido como uma pessoa empreendedora, responsável pelo sucesso da escola enquanto ambiente de aprendizagem, o que evoca um conhecimento mais apurado do perfil de um gestor empreendedor no bojo da concepção de que a educação é um dos empreendimentos humanos.

Morin (2001) cita que a produção do conhecimento se faz com a cultura, a história e as idiossincrasias do sujeito conceptor. Dessa forma, o ato de conhecer traduz um momento de inquietação pessoal sobre um tema. No caso do estudo em foco, a gestão da escola pública poderá sintonizar-se com o que sustenta Buarque (2006) ao enfatizar a necessidade de uma nova qualidade para a Escola.

1. Empreendedorismo

Um estudo realizado por Longen (1997) mostra como o termo empreendedor foi criado historicamente. Segundo a autora, o termo começou a ser empregado na França no início do século XVI, para denominar os homens envolvidos na coordenação de operações militares. Por volta de 1765, o termo foi utilizado para designar pessoas que se associavam aos proprietários de terras e aos trabalhadores assalariados. O primeiro autor identificado a demonstrar interesse pelos empreendedores foi Cantillon⁶ (*apud* FILLION, 1999) no ano de 1755. Para este autor, empreendedores eram as pessoas que compravam matéria-prima por um preço certo, processavam e revendiam por um preço incerto. Em geral, a matéria-prima era um produto agrícola.

Em 1800, o economista francês Say (1983, p. 135) identificou como empresário industrial o agricultor, o manufaturador e o comerciante, aquele que aproveitava os conhecimentos elaborados pelos cientistas para criar produtos úteis e o definiu como o responsável por “reunir

⁶ Richard Cantillon, importante escritor e economista do século XVII, é considerado um dos criadores do termo empreendedorismo, tendo sido um dos primeiros a diferenciar o empreendedor (aquele que assume riscos) do capitalista (aquele que fornece o capital).

todos os fatores de produção [...] e descobrir no valor dos produtos [...], a reorganização de todo capital que emprega, o valor dos salários, o juro, o aluguel que paga, bem como os lucros que lhe pertencem”.

Say (1983) apresentou alguns requisitos necessários para ser empreendedor: julgamento, perseverança, conhecimento sobre o mundo e os negócios. Além disso, o verdadeiro empreendedor deveria possuir a arte da superintendência e da administração.

Ainda, segundo Longen (1997, p. 63), por volta de 1911 Schumpeter⁷ definiu como empresários “as pessoas cuja função é a de realização de combinações novas, ou seja, de empreendimentos”. Max Weber (1993, p. 158) considerava que “os empreendedores como inovadores são pessoas independentes cujo papel de liderança nos negócios inferia uma fonte de autoridade formal”. Então, pessoas com essas características começaram a despertar interesse, e a capacidade empreendedora passou a ser objeto de estudo de pesquisadores advindos de diversas áreas do conhecimento humano, tais como psicologia, sociologia, administração, entre outras. Iniciou-se, desta forma, a investigação de aspectos da natureza empreendedora. Outras definições passaram a fazer da literatura corrente.

Peter Druker (1987) associa os empreendedores à inovação. O empreendedor sempre está buscando a mudança, reage a ela e a explora como sendo uma oportunidade. O instrumento pelo qual o empreendedor explora a mudança é a inovação.

Segundo Fillion (1999, p. 19):

o empreendedor é uma pessoa criativa, marcada pela capacidade de estabelecer e atingir objetivos e que mantém alto nível de consciência do ambiente em que vive, usando-a para detectar oportunidades [...] é uma pessoa que imagina, desenvolve e realiza visões, assume riscos e utiliza a inovação e a criatividade para aproveitar oportunidades em um ambiente incerto, em que outras pessoas veriam como problemas ou ameaças.

Embora esses conceitos formulados acerca da natureza empreendedora focalizem a área de negócios, é importante salientar que é possível transpor a referência conceitual para outras áreas da

7 O austríaco Joseph Schumpeter foi um importante economista do século XX, que definiu o empreendedor como reformador ou revolucionário do processo “criativo-destrutivo” do capitalismo.

atividade humana, incluindo a educação, tornando, assim, possível caracterizar o perfil empreendedor de um gestor escolar.

Neste sentido, um gestor empreendedor é aquele que cria e/ou recria uma instituição e a faz desenvolver-se. Sua natureza empreendedora o conduz à inovação, à criatividade, à liderança, é um agente do desenvolvimento de uma unidade escolar. No Quadro 1, pode-se visualizar uma breve retrospectiva, em forma de síntese, sobre as características do empreendedor, citadas pelos seus respectivos autores.

Quadro 1 - Características do Empreendedor

DATA	AUTOR	CARACTERÍSTICAS
1848	Mill	Tolerância ao risco.
1917	Weber	Origem da autoridade formal.
1934	Schumpeter	Inovação, iniciativa.
1954	Sutton	Busca de responsabilidade.
1959	Hartman	Busca de autoridade formal.
1961	McClelland	Corredor de risco e necessidade de realização.
1963	Davids	Ambição, desejo de independência, responsabilidade e autoconfiança.
1964	Pickle	Relacionamento humano, habilidade de comunicação e conhecimento técnico.
1971	Palmer	Avaliador de riscos.
1971	Hornaday e Aboud	Necessidade de realização, autonomia, agressão, poder, reconhecimento, inovação e independência.
1973	Winter	Necessidade de poder.
1974	Borland	Controle interno.
1974	Liles	Necessidade de realização.
1977	Gasse	Orientado por valores pessoais.
1978	Timmons	Autoconfiança, orientado por metas, corredor de riscos moderados, centro de controle, criatividade e inovação.
1980	Sexton	Enérgico, ambicioso, revés positivo.
1981	Welsh e White	Necessidade de controle, visador de responsabilidade, autoconfiança, corredor de riscos moderados.
1982	Dunkelberg e Cooper	Orientado ao desenvolvimento, profissionalização e independência.

Fonte: Longen (1997, p. 47).

De acordo com De Mori *et al.* (1998, p. 39), apesar da imensa variedade de características, “não existe um protótipo de empreendedor, ou seja, de uma personalidade empreendedora”. O que existe são algumas características comuns entre aqueles considerados como sujeitos empreendedores, independente do ambiente ou do contexto em que estão inseridos. Porém, as influências na constituição destes sujeitos são de origens diversas como, por exemplo, a carga genética, a formação familiar, as experiências profissionais anteriores e o ambiente econômico, social e cultural.

Os estudos sobre empreendedorismo, realizados pelos autores já aqui citados, demonstram que o processo de empreender requer um espírito inovador, tolerante, comprometido, e a ousadia necessária para assumir riscos com a capacidade de superação de possíveis erros ou falhas. A inovação deve estar presente nas atitudes do empreendedor com certa intensidade, para que ele possa assumir riscos, introduzir inovações nas suas instituições, com objetivos voltados para a melhoria dos processos.

Outra atitude presente no empreendedor é a sua capacidade de perceber o mundo em um cenário global. Tem uma mente aberta e, de certa forma, inquieta, que o impulsiona para não se contentar somente com o contato local. Quer assimilar e aproveitar as oportunidades provenientes de outras culturas institucionais. Um bom exemplo são as parcerias em que o empreendedor troca experiência, desenvolve projetos em conjunto e, também, discute as situações de crise para a conquista de novos parceiros. O gestor empreendedor e inovador tem papel fundamental na origem e criação do desenvolvimento educacional da região e do país.

Brandão e Néri (2001) afirmam que os empreendedores possuem a criatividade mais acentuada que as demais pessoas, assim como têm a persistência, o comprometimento, a independência, a eficiência e a iniciativa. No entanto, nada que esteja extraordinariamente além do normal. Estas características estão presentes em todo o ser humano. O que difere o empreendedor de sucesso é a intensidade da concentração dessas qualidades em uma mesma pessoa, ou seja, às características predominantes dos empreendedores são acrescentados alguns atributos, como o emprego de todo o seu potencial na

obtenção do êxito. O empreendedor é dono do seu destino e do caminho percorrido pelo seu empreendimento.

Nos estudos de Dornelas (2001), o empreendedor de sucesso possui características extras além de atributos que são encontrados nos administradores em geral. Eles são visionários, fazem a diferença, sabem explorar as oportunidades, são determinados e altamente dinâmicos, dedicados ao trabalho, otimistas e apaixonados pelo que fazem.

Na definição de Lezana e Tonelli (1998), os empreendedores são pessoas que possuem a habilidade de trabalhar individual e coletivamente. Identificam e criam as oportunidades e extraem o melhor dos recursos disponíveis.

As habilidades de um empreendedor podem ser encontradas nas áreas técnicas, gerenciais e pessoais. As habilidades concentram-se no saber ouvir as pessoas, captar informações, comunicar-se, planejar, organizar, liderar, trabalhar em equipe e conhecer a sua área de atuação; tomar decisão, controlar as ações da organização e negociar.

Conforme Almeida (2001), as habilidades de um gestor empreendedor podem ser apreendidas. É o empreendedor que traça o seu caminho através da mobilização de conhecimentos, e o trabalho é o meio para a concretização dos objetivos.

2. A Gestão escolar como práxis empreendedora

Apesar dos avanços na produção acadêmica e científica, permanece uma dificuldade semântica para construir o conceito de gestão escolar. Gestão é um termo importado de outro campo e introduzido na educação pela força das relações da educação com a produção. A partir dessa constatação é possível perceber que existe uma dificuldade intrínseca para estabelecer relações entre concepções e práticas de gestão escolar.

Paro (2000) faz algumas considerações relevantes acerca da necessidade de diferenciação entre a Administração Escolar e Administração Empresarial, esclarecendo que os fins de ambas e as formas de administrar são divergentes. Apesar disso, de um modo geral, a

teorização sobre administração escolar publicada no Brasil defende, implícita ou explicitamente, os mesmos princípios administrativos que são adotados na empresa capitalista. Ainda, de acordo com o autor referenciado, apesar de inadequada a utilização desse modelo de administração, no âmbito escolar, poderia representar uma consistente contribuição às práticas de gestão da escola, no sentido de que se procedesse à efetiva racionalização das atividades e a sistematização dos procedimentos, visando um ensino de melhor qualidade. Contudo, sem desconsiderar a dimensão política para que a gestão não se torne uma mera rotinização e/ou burocratização das atividades no interior da escola.

Outra corrente, defendida por Lück (1998), traz em seu bojo o conceito de Gestão que, enquanto um conceito novo, superador do enfoque limitado de administração, se assenta sobre a mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano, de modo que ele seja capaz de enfrentar criativamente, com empreendedorismo e espírito crítico, problemas cada vez mais complexos, pois qualquer ação educativa precisa considerar o indivíduo como eixo central do processo. Caso contrário, abre-se um imenso espaço ao fracasso.

Como um meio e não um fim em si mesmo, como superação do modelo anterior, prevê formas de administração, organização e práticas democráticas, de extrema importância, na medida em que pressupõe relações de trabalho que envolvem e valorizam seus principais agentes, na perspectiva de Bordieu (1986). Seria, portanto, uma escola promotora da inserção social.

A origem da palavra *Gestão*, na concepção de Cury (2002), “advém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere*, cujo significado é levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer e gerar, o que implica a ação do sujeito”. A palavra vem de *gestatio*, o mesmo que gestação, o ato que traz em si, e dentro de si, algo inovador. O “termo gestão tem sua raiz etimológica em *ger*, que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer.” (DALBERIO, 2009, p. 74). Em outras palavras, cria-se e gesta-se um sistema, uma escola, uma sala de aula.

Os sistemas educacionais são dinâmicos, fazendo parte de um contexto socioeconômico e cultural marcado não só pela pluralidade, como pela controvérsia que se manifesta na escola. Portanto,

com tais características devem ser também as escolas entendidas. Ao serem vistas e caracterizadas como uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam ou interferem direta ou indiretamente, as demandas emergem. E é a esta emergência que a gestão escolar procura responder. Ela abrange a dinâmica das interações, em decorrência do trabalho educativo como prática social e da aprendizagem como processo e resultado desse trabalho.

Assim, a organização do trabalho pedagógico tem como possibilidade a reconfiguração de saberes relacionados com o ensinar e aprender, a articulação entre os saberes científicos e os saberes do contexto dos educandos, permeados por outras racionalidades, novas relações entre teoria e prática, a valorização da diferença e a condição emancipatória da escola.

Com esse olhar, a gestão da escola sustenta-se em três áreas articuladas: a gestão pedagógica, a essência da gestão escolar, trata da atividade fim, discute metas, objetivos, conteúdos curriculares, acompanha e avalia o desempenho dos alunos, do corpo docente e da equipe escolar; a gestão administrativa foca a infraestrutura, a atividade meio, dá o suporte material para o êxito da gestão pedagógica; e a gestão de recursos humanos constitui a parte mais sensível de toda a gestão, articula os atores da organização para a consecução dos fins.

Isso está posto. Mas, na ótica de Tardif (2002), como trabalho humano o ensino é um processo de trabalho constituído de diferentes componentes que podem ser isolados abstratamente para fins de estudo e análise. Isto significa que o objetivo é compreender o impacto dos mesmos no processo de ensino e de aprendizagem. Por exemplo, atitudes emancipatórias que materializam as concepções e práticas de organização administrativa e pedagógica da escola de ensino fundamental exigem conhecimentos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole um processo de reprodução.

É com este olhar que tentamos compreender a gestão escolar articulando o pedagógico da ação política e o político da ação pedagógica, haja vista que a educação é essencialmente um ato de conhecimento, de conscientização e que por si só já é empreendedora.

Na proposição de Dalberio (2009, p. 82):

toda mudança que visa à transformação para melhor exige planejamento e ousadia. A escola, como um organismo vivo, é um *projeto*. *Pro-jeto* é projetar ações para realizar mudanças, visando a instituir uma nova realidade. A escola com projeto é uma escola instituinte, em transformação e em construção permanente, vislumbrando sempre aprimoramento e desenvolvimento.

Assim, o Projeto Político-Pedagógico orienta o processo de mudança, direcionando o futuro pela explicitação de princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e dar significado às atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Além do mais, a sua dimensão político-pedagógica pressupõe, como empreendimento, uma construção coletiva e participativa que envolve ativamente os diversos segmentos escolares, na concepção de Cunha (2005).

Cabe, então, estabelecer, no escopo deste estudo, a relação entre as concepções teóricas e o desempenho escolar, na perspectiva do empreendedorismo, tendo como parâmetro o resultado do IDEB.

3. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

Os resultados da pesquisa realizada pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) em 2003, apontam que a qualidade da educação pública apresenta índices ainda bastante insatisfatórios. A pesquisa constatou, por exemplo, que, em média, “os alunos de 4ª série se atrapalham ao interpretar textos longos ou com informação científica e não conseguem fazer operações de multiplicação com números de dois algarismos” (SANDER, 2006, p. 94).

O IDEB foi criado pelo INEP em 2007, para avaliar as escolas em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O indicador é calculado a partir de dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e das médias de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e da PROVA BRASIL.

A série histórica de resultados do IDEB se inicia em 2005. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005, na primeira fase do ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência.

Nesta quarta edição do IDEB (2010/2011), o país alcançou o resultado 5,0 nos anos iniciais e 4,1 nos finais do Ensino Fundamental. No município de Joinville, SC, em 11 escolas públicas, este resultado foi muito superior. Os dados do Quadro 2 indicam a relevância do estudo sobre o papel dos gestores dessas escolas exitosas.

Quadro 2 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ensino Fundamental 2010/2011

Rede municipal	Anos Iniciais (1º ao 5º)	Anos Finais (6º ao 9º)
Escola Municipal Adolfo Bartsch	7,9	7,9
Escola Municipal Gov. Pedro Ivo Campos	7,8	7,8
Escola Municipal Pastor Hans Muller	7,4	7,4
Escola Municipal Presidente Castello Branco	7,4	7,4
Escola Municipal Professor Bernardo Tank	7,3	7,3
Rede estadual	Anos Iniciais (1º ao 5º)	
E.E. B. Prof. Germano Timm	7,4	
E. E. B. Eng. Annes Gualberto	7,1	
E.E.B. Conselheiro Mafra	7,1	
E.E.B. Gustavo Augusto Gonzaga	7,1	
E.E.B. Prof. Léa Maria Aguiar Lepper	7	
E.E.B. Prof. João Martins Veras	7	

Fonte: Resultado das avaliações do IDEB (2010-2011). Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>.

4. Metodologia

À luz do exposto, o objetivo central deste estudo foi identificar as características de natureza empreendedora, dos gestores escolares. Analisamos o perfil de 11 gestores das escolas da rede

pública municipal e estadual de ensino de Joinville, estado de Santa Catarina, que, na avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB foi 7, ou superior a 7, no período de 2010/2011. Para tanto, elegemos, como questão-problema: como se caracteriza o perfil do gestor escolar, na perspectiva do empreendedorismo?

Em função do processo de gestão e em consonância com o contexto e a particularidade do estudo, a investigação situa-se na abordagem qualitativa, valendo-se dos princípios do estudo de caso na ótica de Lüdke & André (1986). Contempla a intersecção de três etapas: a) a exploratória, na seleção do material de análise e dos participantes, para a confirmação do caso; b) a de coleta de dados, delimitando o foco da investigação; c) a análise e interpretação dos resultados, tendo como parâmetro três categorias em inter-relação: empreendedorismo, gestão e desempenho escolar.

Inicialmente, os aspectos numéricos - os resultados do INEP/IDEB - foram significativos, considerando a intenção de sustentar os procedimentos de caráter qualitativo. No universo da pesquisa situam-se as escolas públicas das redes estadual e municipal do Município de Joinville, Estado de Santa Catarina, na região Sul do Brasil. Foram selecionadas, de acordo com o índice do IDEB, 11 escolas e os sujeitos, os seus respectivos gestores.

Para a coleta de dados, junto aos gestores, a partir da constituição do referencial teórico, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada. Foram entrevistados os 11 gestores. Os dados numéricos foram analisados à luz da estatística descritiva, levando-se em conta o significado da quantificação no contexto em que os dados foram produzidos e a área em que os problemas estudados se situam, segundo Gatti (2004). E a interpretação das respostas dadas às questões abertas e das entrevistas fundamentou-se nos dispositivos e princípios da análise de conteúdo, na ótica de Bardin (2009).

Dentre os resultados, configura-se a inter-relação entre as categorias de análise – empreendedorismo, gestão e desempenho escolar, no resultado da avaliação do INEP/IDEB (2010/2011), isto é, nota 7 ou superior a 7.

5. Os Resultados

Nesta altura, é pertinente apresentar, inicialmente, embora de forma breve, a identificação dos 11 gestores das escolas relacionadas. Destes, 9 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino. A experiência no magistério varia de 7 a 31 anos e, como gestores, de 1½ a 14 anos.

Quanto à formação, 5 possuem graduação em Pedagogia; 2 em Letras; 1 em Letras e Psicologia e 1 em Pedagogia e Biologia. Todos possuem cursos de pós-graduação, em distintas áreas da educação, o que pode ser visualizado nos gráficos 1 e 2. Dois desses gestores possuem mestrado em educação.

Gráfico 1 - Formação dos Gestores - Graduação

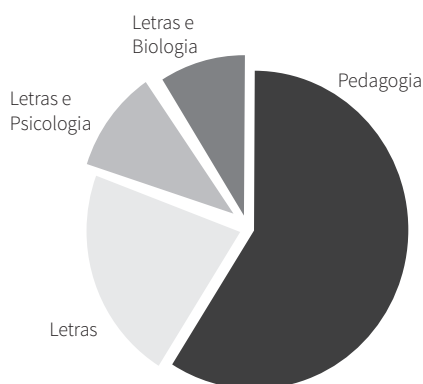
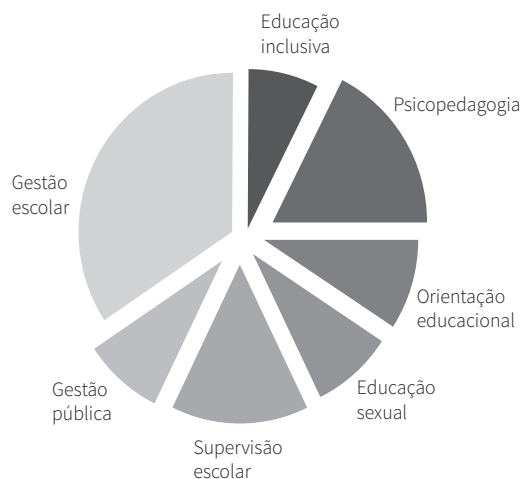


Gráfico 2 - Formação dos Gestores - Pós-graduação (Especialização)



Com relação às entrevistas, todos se disponibilizaram a respondê-la em seu local de trabalho, ou seja, na escola onde atuam. Os dados, após a aplicação da técnica, já descrita, foram sintetizados no Quadro 3.

Quadro 3 – Síntese das respostas dos gestores participantes da pesquisa

Questões abordadas	Respostas
1. Os motivos para aceitar a função de gestor escolar	Colocar em prática ideias; construir uma sociedade mais igualitária e melhor; propor mudanças, fazer valer direitos e deveres; oportunizar o exercício da cidadania e da autonomia; respeito à diversidade; desafio; ter o perfil de liderança; convite; experiência; confiança; aprendizagem; qualidade nas ações pedagógicas; crença na educação; receber apoio.
2. As fontes de inspiração para o desempenho da função de gestor escolar	A gestão da escola como um ato político; compromisso com a comunidade; O Social; o Aluno; pesquisadores que teorizam sobre educação; Paulo Freire; história de vida; experiências bem-sucedidas em outros espaços; Potencial dos alunos; trocas de experiência.
3. As convicções que sustentam a função de gestor escolar	Participação; comprometimento; liderança participativa e crítica; capacidade de superação; cooperação; educação libertadora; autonomia; Construção coletiva; crença no poder da educação para a mudança; Papel interferente da escola; dimensão ética; professores; planejamento; Equipe comprometida; visão de futuro; reflexão constante.
4. Autores, leituras e/ou cursos que dão suporte para a gestão da escola	Paulo Freire; Miguel Arroyo; Naura Syria Carapeto Ferreira; Rubem Alves; Pedro Demo; Edgar Morin; Vygotsky; Nelly Novaes Coelho; James Hunter; João Batista; Gabriel Chalita; Arthur Gomes; Içami Tiba.
5. A articulação teoria/prática como gestor da escola	Em algumas situações, sim. Nas questões que envolvem o pedagógico, não totalmente, pois estamos sempre encontrando novos obstáculos e precisamos sempre nos aperfeiçoar; auxilia bastante, pois com eles posso ter maior clareza na condução da minha gestão; sim, para nortear as ações pedagógicas dos docentes; ajuda um pouco, mas a prática do dia a dia é muito diferente; Auxilia, mas devemos ter os olhos abertos para o mundo e aprender sem preconceitos; o conhecimento construído possibilita embasar as ações ... É necessário um trabalho em equipe para a resolução de problemas e a proposição de estratégias; para um gestor não bastam conhecimentos de gestão; Estamos sempre em processo de aprendizagem, mas a aprendizagem aliada ao conhecimento ajuda na caminhada enquanto gestores; no dia a dia vamos adquirindo mais segurança no trabalho desenvolvido, nas tomadas de decisões. Tudo sempre com muita cautela, discernimento e transparência.

Questões abordadas	Respostas
6. Como concilia a liberdade para a inovação e o limite para a ação	Possibilidades: diálogos com a equipe; respaldo legal; perspectivas para a ação pedagógica. Limitações: burocracia; concordância do órgão superior; questões financeiras; Diretrizes de órgãos superiores; legislação vigente.
7. Para atingir as metas e os objetivos traçados, as estratégias utilizadas	Parcerias; envolvimento de todo o grupo; capacitação profissional; materiais didáticos e tecnológicos; planejamento + ação = avaliação; condições de trabalho dos docentes; condições sociais dos alunos; partilhar responsabilidades; tornar claros os objetivos da escola; organização dos espaços e otimização do tempo escolar; discussões sobre metas e objetivos.
8. Sobre o projeto de escola e da sua função de gestor	Conhecimento em diversas áreas; atualização constante; a leitura do projeto é diária, junto com a equipe escolar; o gestor é um articulador; o projeto de escola é o que constitui minhas ações; igualdade, criatividade, ética e desejo de aprender; excelência nos serviços; crescimento profissional; atender as diferentes necessidades.
9. Articulação das funções de gestão: pedagógica, de recursos humanos e de infraestrutura	Descentralizando, delegando e acreditando no potencial da equipe; conversando com a equipe; participação da comunidade escolar; equipe colaborativa; cumprimento de planos e metas; confiança na equipe; Processos e práticas de gestão compartilhadas; envolvimento.
10. No desempenho da função, a instituição escolar como espaço de realização profissional e pessoal	Realização plena, pessoal e profissionalmente; muita dedicação e amor; crença na educação; crença numa educação de qualidade; profissionais envolvidos e apaixonados pela educação são realizados profissional e pessoalmente; equilíbrio emocional, discernimento e cautela nas decisões.

Na tentativa de responder à questão-problema, estabelecendo a devida relação entre as categorias empreendedorismo, gestão escolar e desempenho escolar (IDEB), é possível verificar que nas respostas dos gestores das 11 escolas públicas, integrantes do estudo, fica devidamente caracterizado o perfil empreendedor dos mesmos. Estas características podem ser traduzidas em indicadores que fundamentam uma gestão escolar empreendedora e, de certa forma, contribuíram para o resultado da média 7 e superior a 7 do IDEB, alcançado na avaliação do INEP, remetendo a Buarque (1989) sobre a necessidade de uma nova qualidade para a escola. Quando o Gestor Escolar possui perfil empreendedor e compromisso com a formulação de alternativas à construção da qualidade almejada, substancialmente, sua prática e os seus resultados são diferentes daqueles de outras escolas em geral.

Considerações finais

No percurso da investigação, procuramos manter em foco o objetivo central da investigação para identificar no perfil dos gestores as características de natureza empreendedora. Dentre os resultados, configurou-se que a constituição do perfil dos gestores empreendedores sustenta-se na articulação entre a gestão, o desempenho da unidade escolar e o cultivo de atitudes empreenderas, categorias que emergiram da composição do quadro teórico e da empiria.

Problematicada a questão, feito o estudo, e em conformidade com os resultados, percebemos que há necessidade de continuar a produção de pesquisas sobre o tema empreendedorismo, voltado para a gestão educacional, porém, com o devido cuidado, em virtude dos discursos, já fabricados, incidirem sobre a gestão empresarial e à crítica ao ranqueamento que o resultado do IDEB indiretamente produz.

Ficou evidente que no município de Joinville - SC, nas unidades escolares pesquisadas, há uma cultura de avaliação instalada tanto no âmbito da aprendizagem dos alunos, quanto no âmbito do desempenho dos professores e dos gestores, especificamente na rede pública municipal, que é fomentada pela Secretaria Municipal de Educação em torno da realização das provas, envolvendo todos os segmentos da organização escolar.

Há muito para revelar, em face da riqueza dos dados. O estudo terá continuidade, uma vez que, no resultado do IDEB de 2013, o número de gestores do município saltou para 23, agora com notas acima de 7,0 e até 8,0, chegando a 8,9. Em outro momento, serão apresentados novos desdobramentos. Mas ressaltamos a preocupação com a qualificação dos gestores de escolas públicas da educação básica, como prioridade e compromisso da Universidade e da gestão pública.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, F. **Como ser empreendedor de sucesso**. Belo Horizonte: Leitura, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRANDÃO, D.; NERI, A. **Reeducando o seu lado empreendedor**. Disponível em: <<http://www.senioridade.com.br/empreendedor.htm>>. Acesso em: 13 mai. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Índice do desenvolvimento da Educação Básica - **IDEB 2010/1011**.

BUARQUE, Cristóvam. A Federalização da Educação. In: **Cartilha Projeto Brasil 2022 - Do Brasil que temos ao Brasil que Queremos - PNBE - Pensamento Nacional das Bases Empresariais**. São Paulo, 07 e 08 de abril de 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 02, 2002.

DALBERIO, Maria Célia Borges. **Políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

DE MORI et al. **Empreender: identificando, avaliando e planejando um novo negócio**. Florianópolis: Escola de novos empreendedores, 1998.

DOLABELA, J. C. A. **Oficina do empreendedor**. São Paulo: Cultura, 1990.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. 2001.

DRUCKER, Peter F. **Inovação e espírito empreendedor: prática e princípios**. São Paulo: Pioneira, 1987.

FILLION, Louis Jacques. Diferenças entre sistemas gerenciais de empreendedores e operadores de pequenos negócios. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 39, n. 04, p. 06-20, out./dez. 1999.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 01, p. 11-30, jan./abr. 2004.

LEZANA, Álvaro G. R.; TONELLI. (Orgs). **Empreender: identificando, avaliando e planejando um novo negócio**. Florianópolis: Escola de Novos Empreendedores, 1998.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOGEN, Márcia Terezinha. **Um modelo comportamental para o estudo do perfil do empreendedor**. 1997. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LÜCK, Heloísa. A dimensão participativa da gestão escolar. **Revista Gestão em Rede**, Brasília, n. 09, p. 13-17, ago. 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Victor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Editora Xamã, 2000.

SANDER, L. **Avaliação do MEC aponta qualidade baixa do ensino fundamental**. Folha de São Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18770.shtml>>. Acesso em: 01 jul. 2006.

SAY, Jean B. **Tratado de economia política**. São Paulo: Editora Abril, 1983.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. A educação brasileira ficando “mais” para trás. In: **XVIII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. Maceió, Alagoas, 2007.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: UNB, 1993.

Inovações na educação

A educação no Estado de Santa Catarina consolidou-se com resultados positivos em nível nacional, em todos os segmentos, posicionando o estado entre aqueles com melhor desempenho na atualidade. É possível identificar, também no cenário histórico, um rol de medidas regulatórias que pautariam aí mudanças qualificadoras

Os anos 60 traziam para o Brasil algumas novidades que marcaram a história do País. A eleição de Jânio Quadros para a presidência da República, com 48% dos votos, deixava para trás os candidatos do PSD e da UDN, o marechal Lott e Adhemar de Barros, respectivamente. Como vice-presidente, era eleito João Goulart, que tomou posse como vice em 31 de janeiro de 1961. Menos de sete meses depois, em 25 de agosto, Jânio Quadros em carta dirigida ao Congresso Nacional renuncia à Presidência da República. Estando o vice-presidente eleito em viagem ao exterior, assume interinamente a presidência da República, no período de 25 de agosto a 7 de setembro de 1961, Ranieri Mazzilli, então presidente da Câmara dos Deputados, que passou a conviver com pressões sociais e políticas. Diante da surpresa que tomou conta do país a renúncia do presidente, os ministros militares conspiravam para evitar a posse do vice, fazendo com que o marechal Lott emitisse um manifesto condenando a tentativa de golpe, que foi lido da tribuna da Câmara. As manifestações

Mário César Barreto Moraes é professor, bacharel em Administração (Esag/Udesc) e em Engenharia Civil (UFSC); especialista em Administração de Recursos Humanos (Esag/Udesc); mestre em Engenharia Civil e doutor em Engenharia da Produção (UFSC); membro do Conselho Estadual de Educação de SC; membro da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA/INEP/MEC; coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Administração da Esag/Udesc; membro do Conselho Consultivo da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração.

contra o possível golpe corriam o país e, em 27 de agosto de 1961, Leonel Brisola, então governador do Rio Grande do Sul, lança pelo rádio seu manifesto, considerado o início da “Campanha da Legalidade”, que toma conta do país (KOIFMAN, 2002, p.549). Objetivando a posse de João Goulart na presidência, para se manter a ordem constitucional, o Congresso vive dias de turbulência, entre a pressão dos militares contrários a posse de um lado e a “Rede da Legalidade”, organizada a partir do sul do Brasil, clamando pelo respeito à Constituição, de outro. Em 2 de setembro o Congresso discute e vota a Emenda Constitucional n. 4, aprovando o parlamentarismo, passando o Executivo a ser exercido pelo presidente do Conselho de Ministros, o primeiro-ministro, e não mais pelo presidente da República. Em 8 de setembro de 1961, indicado por João Goulart para presidir o Governo, toma posse Tancredo Neves como primeiro-ministro, tentando formar um gabinete de união nacional. Seu mandato foi até 12 de julho de 1962. Com a falta de apoio de Goulart e, segundo Koifman (2002), com o avanço da crise econômica e o consequente descontentamento popular associados as eleições legislativas de outubro de 1962, a renúncia coletiva do gabinete. Em 13 de julho de 1962, finalmente um novo Gabinete é formado, sob o comando de Brochado da Rocha, sucedido em 12 de setembro por Hermes Lima, que era empossado como presidente do Conselho de Ministros. Este novo gabinete incumbiu-se do plebiscito de 6 de janeiro de 1963, que por ampla maioria de votos, devolveu ao Brasil o sistema presidencialista, reassumindo João Goulart a presidência da República, nos termos da Constituição de 1946. As trocas de ministros acompanhavam as alterações de Gabinetes e se evidenciava nos nomes que se alternavam à frente das pastas. No Ministério da Educação e Cultura, de modo análogo, as substituições de ministros refletiam o convulsionado quadro político da época, a ponto de no período de 8 setembro de 1961 a 31 de março de 1964, cinco ministros terem sido Ministros da Educação: Antônio Ferreira de Oliveira Brito, de 8 de setembro de 1961 a 11 de julho de 1962; Roberto Tavares de Lira, de 13 de julho a 18 de setembro de 1962; Darcy Ribeiro, de 18 de setembro de 1962 a 24 de janeiro de 1963; Theotônio Maurício Monteiro de Barros Filho, de 24 de janeiro a 18 de junho de

1963; Paulo Tarso Santos, de 18 de junho a 21 de outubro de 1963 e Júlio Furquim Sanbaquy, de 21 de outubro de 1963 a 31 de março de 1964. Ou seja, o Ministério da Educação tinha um ministro novo em menos de seis meses. A situação política e social do país se agravava a cada dia e, diante da queda eminente de João Goulart, com o Exército na rua, é declarada pelo Congresso em 2 de abril de 1964 a vacância da Presidência da República, sendo empossado novamente Ranieri Mazzilli, como presidente da República, sendo ainda designado Luiz Antonio da Gama e Silva para o Ministério da Educação e Cultura, no período de 4 a 15 de abril de 1964. Em 9 de abril do mesmo ano, o Comando Supremo da Revolução promulgou o Ato Institucional n. 1, e no dia 15 de abril, tomou posse na Presidência da República, o general Humberto de Alencar Castello Branco (KOIFMAN, 2002), definindo-se um novo período para a história do Brasil.

O arcabouço regulatório do início dos anos 60 também se revelava, de modo geral, como causa e consequência da agitação política e social que marcou o período. Entretanto, há que se destacar que em 20 de dezembro de 1961, a Lei n. 4.024, pela primeira vez, definia Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que haveriam de pautar as mudanças na educação, estabelecendo responsabilidades e competências à União aos Estados, cuja alteração somente ocorreu 35 anos depois. A primeira LDB conduziu à aprovação de um Plano Nacional de Educação, editado pelo Ministério da Educação e Cultura no ano de 1962, o qual estabelecia um conjunto de objetivos e metas para um período de 8 anos, tendo sido revisado no ano de 1965, ocasião em que foram estabelecidas normas descentralizadoras, objetivando a elaboração de Planos Estaduais.

O início da década de 60 também reservava para Santa Catarina ares de grandes mudanças, não obstante o impacto do cenário nacional. Em 31 de janeiro de 1961 com mandato até 31 de janeiro de 1966, assumiu o Governo do Estado de Santa Catarina, Celso Ramos, tendo por vice Doutel de Andrade, que foi cassado pelo Golpe Militar de 1964. Para Aguiar (2008), este período representou um marco no processo de modernização econômica para Santa Catarina. Evidenciava-se, no âmbito estadual, o binômio educação e desenvolvimento, estrategicamente planejado, com reformas

implementadas no aparelho estatal e “nos diferentes níveis e modalidades do sistema escolar”(AGUIAR, 2008, p. 229). De fato, segundo o autor, com um conjunto de leis e decretos, revelava-se o esforço no sentido de se promover um ordenamento e normalização do sistema educacional de Santa Catarina, adequando-o aos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e imprimindo uma ideologia desenvolvimentista. De acordo com Silva (1988), a educação e sua regulamentação ganhavam destaque nos interesses e na política do Estado, indo ao encontro de da necessidade de se atender a uma demanda crescente, derivada do crescimento populacional que Santa Catarina vivia. As mudanças encaminhadas no Governo de Celso Ramos derivavam de um planejamento, cujo foco preliminar, segundo Gualberto, et al.(2013), visava sanar um conjunto de deficiências diagnosticadas pela FIESC e que culminaram com o Plano de Metas do Governo – PLAMEG. O primeiro plano, segundo Schmitz (1985), previa investimentos da ordem de 11,6% em Educação e Cultura. Para Gualberto et al. (2013), a expansão do setor educacional foi significativa, sobretudo no primeiro triênio do Governo Celso Ramos, destacando-se a construção de colégios, ginásios de esporte novas salas de aula, criação da Universidade do Estado, interiorização do ensino. Com foco no desenvolvimento e, tendo por base a educação, o Conselho Estadual de Educação, que foi criado pela Lei Estadual n. 2.975, de 18 de dezembro de 1961, tendo pela Lei n. 3.030 de 15 de maio de 1962, definidas suas finalidades, bem como previsão de recursos para instalação e implantação.

Em 28 de maio de 1962 era instalado em Florianópolis, O Conselho Estadual de Educação, criado com a finalidade de traçar diretrizes para a educação catarinense, teve sua sessão de abertura presidida pelo então Governador do Estado, Celso Ramos e pelo professor Osni Medeiros Régis, Secretário da Educação e Cultura do Estado de Santa Catarina. Na ocasião, foram empossados os seus primeiros conselheiros, designados pelo Governador do Estado: Alcides Abreu, Elpídio Barbosa, Francisco Brasinha Dias, Glauco Olinger, Heinz Ehlert, Henrique Stodieck, Irmã Maria Teresa, Joaquim Madeira Neves, Lauro Locks, Maria da Glória Mattos, Olga Brasil da Luz, Orlando Ferreira de Melo, Osvaldo Ferreira de Melo e Padre Alvino Bertoldo Braun. Na cerimônia

de posse dos conselheiros, foi escolhida a primeira Mesa Diretora do Conselho, tendo por membros os professores Elpídio Barbosa, como presidente; Lauro Locks, como vice-presidente; e Francisco Brasinha Dias, como secretário. Ato contínuo, foram criadas as Comissões de Ensino Primário, Ensino Médio, Ensino Superior e Legislação e Normas. Nestes anos de existência, o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina foi presidido por eminentes professores e educadores, tendo iniciado com o mandato de Elpídio Barbosa, de 1962 a 1967, seguido por Orlando Ferreira de Melo, de 1967 a 1968; Osvaldo Ferreira de Melo, de 1968 a 1970; Clóvis de Souto Goulart, de 1970 a 1971; Nereu do Vale Pereira, de 1971 a 1977; Nilson Paulo, de 1977 a 1982; Carlos Jaime Martendal, de 1982 a 1983; Luiz Anderson dos Reis, de 1983 a 1985; Antonio Osvaldo Conci, de 1985 a 1989; Jorge de Souza Coelho, de 1989 a 1992; Kuno Paulo Rhoden, de 1992 a 1995; Ricardo José Araújo de Oliveira, de 1995 a 1999; Aldair Wangerkiewicz Muncinelli, de 1999 a 2001; Silvestre Heerdt, de 2001 a 2003; Adalcio Machado dos Santos, de 2003 a 2010; Darcy Laske, de 2010 a 2011; Maurício Fernandes Pereira, de 2011 a 2015; e Gerson Joner da Silveira, que passou a ocupar a presidência do Conselho em 2015, com a renúncia de Maurício Fernandes Pereira. Atualmente, o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina conta com sete comissões: de Apoio aos Sistemas, de Ensino Superior, de Planejamento, de Legislação e Normas, de Educação a Distância e de Educação Profissional. As comissões são presididas por conselheiros titulares e são responsáveis por análises, estudos, pareceres e regulação sobre a matéria que lhes diz respeito. A autonomia das decisões do Conselho Estadual de Educação é conferida pela Constituição Federal e pela Constituição do Estado de Santa Catarina, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei Complementar 170, de 7 de agosto de 1998, que recepcionou a Lei 4.394, de 20 de novembro de 1969. Os pareceres e decisões votados e aprovados nas Comissões de mérito são submetidos à apreciação e votação pelo Conselho Pleno, do qual participam os conselheiros titulares e suplentes, para posterior homologação pelo Governador do Estado de Santa Catarina. A abrangência de atuação do Conselho Estadual de Educação compreende todas as escolas do Ensino Fundamental e Médio; as instituições de Ensino Profissional e

Superior integrantes do Sistema Estadual de Ensino; a Educação de Jovens e Adultos e a Educação a Distância no âmbito estadual. Suas funções se sustentam nos pilares da regulação, avaliação e supervisão das instituições de ensino e cursos que integram o Sistema Estadual de Ensino, sendo que a supervisão é também realizada pela Secretaria de Estado da Educação.

A educação no Estado de Santa Catarina, após posicionar-se e consolidar-se entre os estados com melhor desempenho nas avaliações nacionais, volta a partir de 2016 a ter que enfrentar novos desafios em função de uma queda de seus resultados. O quadro reforça a necessidade da constante vigília e da melhoria da qualidade do ensino, sendo que ao Conselho Estadual de Educação, compete zelar e trabalhar para que Santa Catarina seja um estado de excelência na educação.

Referências

- AGUIAR, Letícia Carneiro. **A política educacional catarinense da década de 1960:** educação, desenvolvimento e teoria do capital humano. Campinas: Revista HISTEDBR On-Line, n.30, p.228-247, jun.2008.
- CARIO, S. A. F.; FERNANDES, R. L. **Indústria em Santa Catarina:** processo de desindustrialização relativa e perda de dinamismo setorial. In: MATTEI, L.; LINS, H. N. (org.) A socioeconomia catarinense – cenários e perspectivas no início do século XXI. Chape-có: Ed. Argos, p. 197-246.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Revista CEE 50 anos.** Florianópolis: CEE/SC, maio de 2012.
- DUTRA, Alzira Hessmann; PEREIRA, Luzete Adelaide; AURAS, Marli. O avanço progressivo: uma proposta pedagógica de avaliação do rendimento escolar distintiva da reorganização do ensino em Santa Catarina. **Cadernos do CED**, Florianópolis, Ano I, n. 12, 1984.
- GUALBERTO, Caio Lauth; CARIO, Silvio Antonio Ferraz; DIAS, Taísa. **Estado e planejamento:** análise do Plano de Metas do Governo – PLAMEG – de Santa Catarina (1961-1970). Florianópolis:UFSC, 2013.
- KOIFMAN, Fábio. **Presidentes do Brasil.** São Paulo: Cultura, 2002.
- PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: a sociedade construindo a educação dos catarinenses. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e Inovação, 2004.
- SCHMITZ, Sergio. **Planejamento estadual:** a experiência do PLAMEG. Florianópolis: UFSC, 1985. 134 p.
- SILVA, Maria Conceição F. Cardoso et al. **A política educacional do Estado de Santa Catarina e seus reflexos sobre a situação das escolas de 1o e 2o graus (Período 1969-1988)** – experiência pedagógica numa perspectiva histórico-crítica. **Relatório de pesquisa.** Florianópolis: UFSC/CED/PPGE, 1988.

MAURÍCIO FERNANDES PEREIRA
E JOSÉ CARLOS PACHECO:

“– Qual é o teu propósito? – Ser Professor! Por onde caminhar?”

O Professor não pode ser criado em sala de aula (Universidade). E os grandes Mestres muito menos. Se sala de aula é uma prática então não pode ser ensinada como ciência ou profissão. Um professor nota 10 surge!

Introdução

Nosso artigo tem um caráter especulativo e provocativo e está baseado em nossas experiências do mundo real sobre a prática docente, ou seja, do fazer pedagógico de um Professor.

Somos dois, mas poderíamos ser um, tamanha nossa ligação. O primeiro autor foi apresentado ao segundo ainda no ventre de sua Mãe. O primeiro sempre viu no segundo um exemplo a ser seguido, de tal maneira que o universo veio a conspirar e há cerca de dez anos, com a perda repentina do pai, o primeiro passou a nomear o

Maurício Fernandes Pereira é Administrador e professor da Universidade Federal de Santa Catarina; ex-presidente e membro titular do Conselho Estadual de Educação – SC; ex-presidente do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação; diretor da Imprensa Oficial do Estado e da Editora de Santa Catarina; diretor do Arquivo Público de SC.

José Carlos Pacheco é Economista, ex-presidente do Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina; membro do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina; ex-integrante do Conselho Estadual de Cultura- SC; membro titular do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina; provedor do Imperial Hospital de Caridade.

segundo de seu pai aqui na terra. O primeiro não gostava muito de estudar na sua infância, até que descobriu por intermédio de sua mãe e de seu pai, que a educação seria a única alternativa para mudar sua vida e o transformar em alguém melhor no futuro. O segundo, desde jovem foi um homem talhado para viver em sociedade e ajudar os outros, tendo a oportunidade de ainda jovem, servir a um Governador de Estado e, depois, seguir sua vida pública por mais de 40 anos junto a um importante órgão de controle de contas públicas. O primeiro é Professor de carreira e se encontrou com a Educação, o segundo um Professor por opção, no sentido de estar sempre à disposição para ajudar e ensinar àqueles que têm a oportunidade do seu convívio. Pois bem, o primeiro tem 43 anos, o segundo 75 anos. Realizamos vários encontros para relatar, a partir da nossa vivência e de nossa lente de ver o mundo, o que entendemos sobre o propósito de ser um verdadeiro professor, daqueles que podemos chamar de mestre.

Nas linhas a seguir estão nossas inquietações, provocações e premissas que acreditamos ser a pauta da caminhada a ser seguida para transformar-se em um verdadeiro professor a serviço do próximo.

Não podemos esquecer que a educação é a única alternativa de mudarmos uma nação, como diria Nelson Mandela: “A Educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. Nossa Constituição Federal de 1988 também assim reconheceu, em seu artigo 205, ao assinalar: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O que diz o Conselho Nacional de Educação

Reconhecemos o avanço que o Conselho Nacional de Educação nos proporcionou ao aprovar, em 09 de junho de 2015, o Parecer 2/2015, que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica”, onde reconhece como princípios da formação inicial e continuada os seguintes elementos:

I - a formação docente para todas as etapas 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;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras na modalidade presencial e a distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de 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 inicial dos profissionais do magistério;

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de educação que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;

VIII - 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 básica;

X - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de educação básica; e

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

O mesmo parecer ratifica as bases históricas de formação docente, bem como as deliberações da Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010 e 2014, reconhecendo que a formação deve contemplar:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- V - aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;
- VI - questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

Do Parecer constam elementos importantes que se esperam do futuro docente:

- I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;
- II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;
- III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmico-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;
- IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) profissionais do magistério e estudantes;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos (as) os (as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições.”

Por fim, e mais importante para a nossa reflexão, é a quantidade de horas para a formação, em especial a formação prática, ou seja, aquela ligada ao mundo real, ao chamado chão da escola. Assim está no parecer:

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão dos processos educativos escolares e não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares, constituindo-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;

d) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição.

Portanto, salvo melhor juízo e à luz do exposto acima, temos 68,75% (2.200 horas) de aulas teóricas e 31,25% (1.000 horas) de mundo real, ou seja, de aulas práticas, o que a nosso ver é um avanço, mas pela dinâmica do mundo moderno ainda é muito pouco de mundo real na formação docente, conforme vamos defender no tópico a seguir.

O que diz o mundo real

Em primeiro lugar, o grande papel do professor é dar à educação sentido e significado à luz do contexto, sem perder o seu conjunto e entendendo que contexto não pode ser pretexto.

Iniciamos nossa caminhada com Jorge Mario Bergoglio, o 266º Papa, nosso Papa Francisco, o qual nos lembra que:

Há uma diferença entre ser professor e ser Mestre. O professor dá friamente sua matéria, enquanto o mestre se envolve. É profundamente testemunhal. Há coerência entre sua conduta e sua vida. Não é mero repetidor da ciência, como o professor. É preciso ajudar os homens e as mulheres para que sejam Mestres, para que sejam testemunhas, essa é a chave da Educação.

Professor é um ser humano! No nosso entendimento, ser humano está pautado no desenvolvimento diário de quatro elementos: paciência, disciplina, determinação e perseverança. O professor, no tempo de hoje, precisar ter esses quatro elementos como uma prática diária, pois, na posição em que se encontra, em uma sala de aula com seus alunos, ali está na posição de liderança.

E para ser um líder lastreado na autoridade, ou seja, no reconhecimento que os outros fazem de si e não apenas no poder que tem, precisa desenvolver quatro dimensões: (1) Viver intensamente o momento em que vive, é o aqui e o agora. O passado já foi, o futuro é um porvir e o aqui e agora é o mais importante, por isso chamamos de presente; (2) Amar o que faz. Aquele que ama e se apaixona,

faz de corpo e alma, entende que está aqui na Terra para cumprir um propósito, uma missão; (3) Aprender. O verdadeiro professor é aquele que sabe aprender a aprender diariamente. Pode ter conhecimento, habilidade e atitude, mas não esquece a humildade, uma vez que professor ensina, mas acima de tudo, aprende. Por fim e como consequência dos outros três, (4) Deixar um legado. Ser um bom professor é fazer brilhar os olhos de seus alunos. Quando isso acontece, ele está marcando positivamente o seu aluno. Como diria Rubem Alves: “O Educador aponta e sorri – e contempla os olhos do discípulo. Quando seus olhos sorriem, ele se sente FELIZ”.

Ao conseguirmos colocar esses elementos em prática, saberemos que autoridade é uma conquista e poder é um exercício. O professor do século XXI precisa conquistar a autoridade, não pelo exercício do poder, mas sim pelo exercício de três conjuntos de atividades: domínio do conteúdo/conhecimento do que está a ensinar; didática/metodologia de ensino; e atitudes e posturas pessoais.

Nesse contexto de situações, formação, remuneração, carreira e condições de trabalho são consequências, e as causas da boa educação e do extraordinário professor estão nos quatro pilares da Educação baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, quais sejam: Aprender a CONHECER, Aprender a FAZER, Aprender a SER e Aprender a CONVIVER.

Assim sendo, damos voz a Confúcio, que assim nos ensina: “Escolha um emprego do qual você goste e não terá que trabalhar nem mais um dia na sua vida”.

Para isso acontecer precisamos mudar nossa lógica de pensar a formação docente. Temos que fazer uma caminhada diferente da atual.

Entendemos que Professor não pode ser criado em sala de aula (Universidade). Os grandes Mestres muito menos. Se sala de aula é uma prática então não pode ser ensinada como ciência ou profissão. Um professor nota 10 surge!

A aula do professor brilhante é aprendida no trabalho, no exercício do magistério, no “chão da escola”, aperfeiçoada por uma ampla variedade de experiências e desafios.

Por isso, primeiro vem a prática, depois a teoria. Assim, nossos futuros professores estarão mais abertos às experiências e ao aprender básico. Caso venha primeiramente a teoria, sua mente se fecha para o novo e para os desafios. Aí poderá surgir a arrogância e a preguiça de querer aprender.

Os programas de formação inicial e continuada devem ser criados para ajudar os professores a compreender suas experiências ao refletir, ou seja, prestar atenção e pensar pessoalmente sobre si e terem a contribuição de seus colegas.

Levar a aprendizagem gerada desse ato reflexivo de volta para a Escola, ou seja, seu local de trabalho, para impactar o seu fazer pedagógico e, por conseguinte, a sua escola e seus alunos, deveria se constituir em ato intrínseco ao desenvolvimento da formação inicial e continuada.

Tudo isso precisa estar em sintonia e de acordo com o propósito da escola e de seu Projeto Pedagógico. Escola e professor têm alma, cultura e, quando uma diverge do outro, há um processo de destruição silenciosa. O bom professor para uma boa escola se tornará um péssimo professor e vai, por conseguinte, transformar a boa escola em uma péssima escola.

Saber a diferença entre quantidade de vida (quanto tempo você vai viver) e qualidade de vida (como você vai viver) também precisa fazer parte do propósito de ser professor. Como diria o poeta, “não dá para adicionar anos a nossa vida, mas acrescentar vida aos nossos anos”, desde que o Professor dê sentido e significado a sua vida.

Perguntas como: Qual o teu propósito? Qual a tua obra? Devem fazer parte constante do ato reflexivo do professor. Uma vez que tempo de qualidade é tempo de vida e desperdiçar tempo é desperdiçar vida. Saber isso é saber ser feliz e saber ser feliz é saber ser professor, saber ser um verdadeiro mestre! Um líder pautado em responsabilidades, exemplo aos seus alunos, seguidores (alunos ou futuros professores) dispostos a seguir o mestre (o verdadeiro professor) e, por conseguinte, gerar resultado, ou seja, ser um agente de mudanças e transformação social.

Quem sabe um pouco de nosso pensamento esteja centrado no estudo de L.S. Vygotsky, que entende que os processos humanos

são produzidos a partir de suas relações sociais, ou seja, do convívio em sociedade onde as pessoas têm condições de criar sua própria cultura e sua história, ou seja, construir sua prática a partir da prática. Portanto, sua consciência, nós dizemos, sua inteligência é criada a partir do reflexo de sua própria prática objetiva em pleno exercício diário, em um processo de retroalimentação de aprendizado e aprendizagem.

Desta feita um verdadeiro professor descobre na prática e não necessariamente em bancos escolares que precisa incorporar palavras e atitudes como: entusiasmo, autocontrole, gratidão, otimismo, inteligência emocional e social, curiosidade, comunicativo, rigoroso, exigente e integridade.

Rubem Alves tem uma frase que reflete muito bem nosso pensamento ao dizer: “Quem não planta jardim por dentro, não planta jardins por fora e nem passeia por eles”. Portanto, um verdadeiro professor é um semeador de sonhos nas mentes das crianças sedentas por esperança e amor.

Conclusão

Tudo o que falamos e defendemos não se dá necessariamente em uma sala de aula fechada com teorias maravilhosas, dizendo para o futuro professor o que ele deve fazer ou ser no futuro quando chegar a uma sala de aula. Acreditamos que, se assim for, ele corre o risco de, quando chegar no chão da escola, encontrar uma realidade objetiva completamente diferente daquela que lhe contaram. Por isso, professor se faz na prática diária de seu cotidiano. É uma linda profissão que, quanto mais tempo de prática, melhor fica. Com isso todos concordam! Ora, se todos concordam, por que sua formação não poderia ser ao contrário, ou seja, 31,25% de aulas teóricas e 68,75% de aulas práticas? Com certeza ele estaria mais adaptado à realidade e poderia depois, mais maduro, contextualizar os grandes teóricos da Educação como: Alexander Sutherland Neill, Anísio Teixeira, Anton Makarenko, Antonio Gramsci, Aristóteles, Auguste Comte, B. F. Skinner, Carl Rogers, Célestin Freinet, Comênio, Condorcet, David Ausubel, Donald Winnicott, Edgar Morin, Édouard

Claparède, Émile Durkheim, Emilia Ferreiro, Erasmo de Roterdã, Florestan Fernandes, Friedrich Froebel, Friedrich Nietzsche, Frederic Skinner, Guy Brousseau, Hannah Arendt, Henri Wallon, Herbert Spencer, Howard Gardner, Jean Piaget, Jean-Jacques Rousseau, Jerome Bruner, Johann Friedrich Herbart, Johann Heinrich Pestalozzi, John Dewey, John Locke, Karl Marx, Lawrence Stenhouse, Lev Semenovitch Vygotsky, Maria Montessori, Martin Buber, Martinho Lutero, Michel de Montaigne, Michel Foucault, Mikhail Bakhtin, Ovide Decroly, Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Platão, Roger Chartier, Santo Agostinho, Sócrates, Tomás de Aquino e Tzvetan Todorov.

Nós ficamos imaginando um aluno a caminho de ser um futuro professor que ainda não foi a uma sala do mundo real, estudando as teorias de Lutero, ou os ensinamentos da complexidade de Morin, ou estudar Comênio sem estar ao lado de uma criança! Com certeza, Hannah Arendt, que deu voz e autoridade ao Professor pensaria, “o que estão fazendo com esses futuros professores?”. John Locke diria: “não entenderam de entendimento humano!”. Montessori, que tanto valorizou o papel do aluno, diria: “por que não deixam eles fazer desde já o que estão ensinando? Eles sabem, eles podem”. Friedrich Froebel diria: “nossa! Vivi de 1782 a 1852, será que não estudaram meus ensinamentos? Eu dizia que o aprendizado se dá pela prática”. Por fim, John Dewey, que tinha a prática como foco e Paulo Freire, que falava de sentido e significado para uma prática do fazer, com certeza estariam muito decepcionados com a nossa formação de professores.

Ficamos imaginando como os alunos a caminho de serem professores se sentiriam, caso tivessem primeiro a prática depois a teoria! Já pensou estudar Howard Gardner na prática de uma sala de aula do mundo real e depois levar o experimento para a sua aula na Universidade?

Thomas Fuller (1608-1661) há muito tempo já nos ensinava: “O conhecimento é um tesouro, mas a prática é a chave para ele”. É por essa razão que, quando estamos finalizando uma faculdade, escutamos alunos dizendo coisas como: “agora aquilo que aprendi na primeira fase começa a fazer sentido”. Já pensou começar a fazer sentido desde a primeira fase e não somente na última? Pois é essa

a nossa reflexão! Ser professor é mais prática do que arte, ciência ou mesmo profissão!

Por mais que os teóricos falem da importância da prática e ensinemos isso, não colocamos a prática em prática! Que professores teremos?

Mas, como falamos no início, o texto é de caráter especulativo e provocativo! Fica para reflexão, nossa reflexão!

Referência bibliográfica

Conselho Nacional de Educação. Parecer 2/2015 de 09/06/2015.

OSVALDIR RAMOS:

Educação integral

BASTA AMPLIAR O TEMPO?

O estudante matriculado em uma unidade de ensino, que oferta educação em tempo integral, traz consigo uma vasta gama de necessidades que ampliam os horizontes das abordagens didáticas, metodológicas e de infraestrutura escolar.

Introdução

Neste artigo procura-se estabelecer um diálogo entre os conceitos de Educação em Tempo Integral e de Educação Integral, numa abordagem que contempla aspectos das discussões referentes a esta temática realizadas nos últimos anos no Brasil e em Santa Catarina, bem como o que está estabelecido a respeito nos instrumentos legais e normativos.

É importante frisar que há dois conceitos distintos em diálogo neste artigo: o da Educação em Tempo Integral, referente à ampliação do tempo de permanência das crianças, adolescentes e jovens na escola, para o qual se torna imperativo pensar um currículo que ultrapasse a simples agregação de mais conteúdos das mesmas áreas que já são trabalhadas na educação básica. Ao lado desse conceito, e não em contradição com o mesmo, aborda-se o conceito de Educação

Oswaldir Ramos Graduado em Pedagogia; funcionário efetivo da Secretaria da Educação, onde foi diretor de Administração e Finanças, chefe de gabinete do Secretário e presidente da Associação dos Servidores; foi membro titular do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis; presidente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb - ; presidente do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina.

Integral, entendida como a educação multilateral, que deve procurar contemplar os diferentes aspectos do ser humano, ultrapassando o desenvolvimento cognitivo para alcançar também o desenvolvimento motor, afetivo, social, moral, relacional, dentre outros.

A educação em tempo integral

Ao considerar a base legal acerca da educação em tempo integral observa-se, no âmbito nacional, o disposto na Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, notadamente no seu Título V, parágrafo 2º do artigo 34, artigo 36 (alterados pela Medida Provisória 746/2016), e a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação – PNE, que determina, na meta seis, a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

No contexto catarinense temos a Constituição Estadual de 1989 e a Lei Complementar nº 170/1998 – Lei do Sistema Estadual de Ensino, que reafirmam a importância da educação em tempo integral, prevendo a implantação progressiva da jornada integral. Além disso, o Decreto Estadual nº 3.867, de 19/12/2005, com foco na ampliação da jornada escolar, regulamenta a implantação e implementação da Escola Pública Integrada no ensino fundamental.

Contudo, em Santa Catarina, a Meta 6 do Plano Estadual de Educação - PEE, Lei 16.794, aprovada em 14 de dezembro de 2015, estabelece a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 65% (sessenta e cinco por cento) nas escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 40% (quarenta por cento) dos estudantes da educação básica.

Ressalte-se que o PEE, Decênio 2015-2024, considera a matrícula em tempo integral a dos alunos que estão em turmas com sete ou mais horas de duração e dos que estão em turmas com carga horária menor, mas que, somado o tempo de atividade complementar atinja as sete horas.

Importante destacar que a ampliação do período de permanência do estudante na unidade escolar implica a necessidade de melhoria da infraestrutura escolar e dos processos de aprendizagem. Portanto

a qualidade não se consolida com o aumento do tempo diário de escolarização mas, sobretudo, na oferta de atividades pedagógicas significativas capazes de contribuir efetivamente com a formação do ser humano na infância, adolescência e juventude por meio de ações que envolvam os pais, professores e gestores escolares.

No âmbito escolar, os instrumentos norteadores são o Regimento Interno e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que devem estar afinados de forma harmoniosa desde sua concepção, pensando o planejamento e a operacionalização de todas as ações curriculares em relação à permanência dos alunos, à capacidade de matrícula, à implantação, otimização e/ou ampliação dos espaços, contemplando, além da adequação do quadro de pessoal do setor administrativo, também o pedagógico.

Quando se abordam os aspectos pedagógicos, temos como fatores imprescindíveis o currículo e a carga horária, além do que não podemos ignorar as recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, que estão no documento Avaliação de políticas nacionais de educação: Estado de Santa Catarina, Brasil:

Se a carga horária não pode ser modificada por questões de ordem organizacional, o número de matérias obrigatórias e o conteúdo do programa devem ser reduzidos. Nesse caso, quanto menor melhor (p. 128).

Ainda, no tocante ao currículo, no documento Proposição de novos rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina: Visão do CEE sobre a avaliação da OCDE:

Para centrar a escola no aluno e na aprendizagem, o currículo e a prática pedagógica necessitam ajustar-se aos seguintes parâmetros:

- » interdisciplinaridade, abordagem transversal na organização e no desenvolvimento dos conteúdos e práticas curriculares, com base em eixos aglutinadores ou áreas de conhecimento;
- » diversificação e flexibilização do currículo em cumprimento a temas de caráter obrigatório comum e de caráter opcional complementar;

A superação das limitações constatadas no âmbito do currículo e da prática pedagógica dar-se-á mediante as seguintes ações:

- a) definição dos conteúdos e práticas estruturantes para os diversos segmentos da educação básica;

- b) organização e desenvolvimento do currículo e por área de conhecimento ou eixos aglutinadores, definindo temas, conteúdos e práticas estruturantes;
- d) elaboração de plano de institucionalização da escola em tempo integral em âmbito estadual, mediante projeto curricular e pedagógico adequado, com implantação gradativa;
- e) organização de programas de estudos e de atividades curriculares de caráter obrigatório comum e de caráter opcional complementar para reforçar e diversificar a aprendizagem e a formação dos alunos; (p. 25 e 26).

Diante das constatações e recomendações acima elencadas, cabe enfatizar a necessidade da aglutinação do currículo por áreas do conhecimento, currículo com menos disciplinas obrigatórias e mais disciplinas optativas, destacando-se, da mesma forma, as necessárias adequações de materiais didáticos e de recursos tecnológicos, bem como alocação de professores por área do conhecimento, com tempo integral e em escola única.

Cabe dizer que o estudante matriculado em uma unidade de ensino, que oferta educação em tempo integral, traz consigo uma vasta gama de necessidades que precisam ter os horizontes ampliados em novas abordagens didáticas, metodológicas, além das questões inerentes à infraestrutura escolar.

Quanto aos didáticos, cabe a adequação das práticas ao período prolongado de permanência na escola. No que tange às metodologias, o desafio posto converge para a sua versatilidade adequada a essa realidade. As questões referentes à infraestrutura, advindas da necessidade de adequações, quanto às condições necessárias para acolher professores e estudantes em um período ampliado na escola também podem ser resolvidos no espaço escolar.

Um diálogo com a educação integral

A educação integral no Brasil é gestada principalmente nas instituições de ensino com caráter confessional religioso, nas escolas de formação militar, nas escolas profissionais e, recentemente, sua abrangência se amplia para as modalidades da educação básica do sistema público e privado de ensino do país. No Estado de Santa

Catarina, no ano de 2014, com a atualização do texto da Proposta Curricular observa-se que:

A luta por processos de formação humana integral definitivamente não é algo novo, faz parte da experiência de sobrevivência de mulheres e homens que historicamente buscaram ampliar sua compreensão de mundo, seus conhecimentos e saberes (SANTA CATARINA, 2014, p. 25).

À escola cabe, portanto, resignificar constantemente sua atuação no sentido de redefinir os princípios, os objetivos, as estratégias e o currículo, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos que possibilitem a produção do conhecimento pautado nas necessidades dos estudantes e da “sociedade da informação e do conhecimento”, ampliando a flexibilidade e a organização do espaço escolar.

Ainda conforme o texto atualizado da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina:

Uma formação mais integral do cidadão supõe considerar e reconhecer o ser humano como sujeito que produz, por meio do trabalho, as condições de (re)produção da vida, modificando os lugares e territórios de viver, revelando relações sociais, políticas, econômicas, culturais e socioambientais. (SANTA CATARINA, 2014, p.26).

No âmbito do currículo da educação básica integral, faz-se necessário realizar a adequação dos conteúdos curriculares às exigências que se manifestam nesse contexto. Segundo Sacristán (1998), o currículo e sua natureza processual traduzem-se em um conjunto de práticas diversas, ao mesmo tempo em que é construído por subsistemas que vão desde os órgãos mais elevados da política educativa aos contornos da formação dos sujeitos no contexto escolar.

Leandro Fialho, coordenador-geral de educação integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC/SEB) expositor na oficina temática sobre o assunto, durante o 15º Fórum da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) realizada de (16 a 19/06/2015) na cidade de Mata de São João/BA, destaca que: “Hoje, o que tem transformado a escola, o que muda a escola pública é a educação integral. Ela transforma a educação brasileira, é a que tem feito mudanças no currículo e quebrado a escola tradicional”.

A comunidade escolar sinaliza para a necessidade de investimento em uma educação voltada para o desenvolvimento de todas as potencialidades do estudante, do pensamento lógico e analítico, mas também de habilidades artísticas, culturais, expressivas e criativas; considerando sua individualidade. Afinal, nem todos os alunos aprendem da mesma forma, o que remete à necessidade de abordar o conteúdo de várias maneiras, diversificando a abordagem por meio de variados materiais e meios didáticos.

Ao professor cabe inovar a sua prática pedagógica por intermédio de um planejamento sistemático, no qual a seleção dos conteúdos significativos e a adoção de estratégias mais atraentes possibilitem um processo educativo voltado para o desenvolvimento integral do estudante. O constante aprimoramento nas metodologias e nas práticas educativas do professor deve constituir-se em uma ação permanente dos mesmos, seja por iniciativa individual ou fomentado pelas agências formadoras, bem como deve significar um esforço das agências formadoras, das mantenedoras, das mantidas e do próprio professor.

As contribuições para a efetivação da educação integral de qualidade necessariamente passam pela formação e valorização do professor, pelo aporte de recursos financeiros suficientes às demandas geradas, à adequação curricular, ao estabelecimento de uma nova percepção de escola e à reestruturação física dos espaços destinados à educação integral. Os resultados efetivos proporcionados pela educação integral devem ser perceptíveis no desenvolvimento dos estudantes que têm acesso a ela, de maneira substancial nas suas competências cognitivas, nas habilidades demonstradas na realização das atividades pedagógicas propostas e principalmente na sua formação humana, evidenciando os princípios e os valores inerentes à sociedade na qual estão inseridos.

A eficácia da educação integral pode ser mensurada pela aceitação da mesma pela comunidade escolar e pela sociedade. A oferta deve significar melhoria nos processos de aprendizagem à medida que a sua implantação possibilitar a formação integral do ser humano para qualificar o cidadão e por consequência a sociedade, caso contrário corre-se o risco de ampliar o tempo de permanência na escola sem propiciar efetivas melhorias na educação.

Conclusão

Mesmo estando em pauta há mais de 60 anos, e sendo assegurada pela Constituição Federal de 1988 (Artigos 205, 206 e 227), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em seu Artigo 34, somente a partir de 2001, com a aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 e, mais recentemente, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 13.005/2014), Plano Estadual de Educação – PEE (Lei nº 16.794/2015), e a Medida Provisória nº 746/2016. A Educação Integral para o Ensino Médio, Fundamental e à Educação Infantil é retomada com maior ênfase, como possibilidade de formação da pessoa na sua integralidade.

O estabelecimento de um diálogo efetivo entre a educação em tempo integral e a educação integral para a educação básica brasileira e catarinense será um dos maiores desafios da educação nas próximas décadas, visto que esse diálogo deve ser pautado na necessidade aliada ao interesse do estudante, sendo esse justamente um ponto de tensão a ser resolvido. Caso esses dois aspectos sejam discrepantes, a educação integral continuará reproduzindo características do currículo prescritivo amplamente criticado pela comunidade escolar em função de sua limitação às iniciativas e proposições de professores e alunos.

Por fim, entende-se que o sucesso da educação brasileira passa, necessariamente, pelo planejamento, sendo o currículo a base e o fundamento dos princípios e valores universais. Com esses objetivos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em construção nesse momento no Brasil, tem, em sua tônica de discussão, o futuro da formação dos Cidadãos Brasileiros. E se por ventura a BNCC não estiver voltada aos interesses do aluno, toda e qualquer ação contrária a esses interesses, não logrará êxito na busca de uma Educação Integral, capaz de formar homens e mulheres com princípios e valores que façam deste País, uma Nação verdadeiramente desenvolvida.

Referências Bibliográficas

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 Jun 2015.

_____. Lei n. 10.172/01 – **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 mai 2015.

_____. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1998.

_____. Conferência Nacional de Educação, (Conae 2014, [elaborado pelo] Fórum Nacional da Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013]. 96p.:il. Documento-Referência.

OCDE. **Avaliação de políticas nacionais de educação: Estado de Santa Catarina, Brasil**, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica**. Florianópolis, 2014. 192p.

_____. **Plano Estadual de Educação de Santa Catarina**. Decênio 2015-2024.

A educação que temos e a educação necessária

(OU QUE FALTA FAZER)

Diante da Educação que sabemos que temos, ou não sabemos, ou pretendemos não saber, diante da educação que os rankings mundiais nos dizem termos, impõe-se correção dos desvios no rumo da educação necessária, raramente entrevista.

1- O mundo civilizado e seu desafio à educação

Penso que não é possível uma compreensão adequada da educação, do que ela significa e de seu papel em relação à sociedade, ou mesmo de como ela é pensada e administrada em nível de unidade ou de sistema, se essa compreensão não for relacionada a uma percepção também adequada, do que é a sociedade, e do que são as pessoas, como são, como se modificam, e que momento ou estágio civilizatório alcançaram.

Isto considerado, para uma adequada percepção do que é a sociedade e do que são as pessoas, é necessário que a percepção alcance, além de sua superfície ou de sua superficialidade, a sua essência, o que está ocorrendo nessa identidade mais profunda do

Osvaldo Della Giustina é Sociólogo e professor; fundador da Unisul (Universidade do Sul de Santa Catarina), da Universidade de Tocantins, da Acafe (Associação Catarinense das Fundações Educacionais), da Fucat (Fundação Catarinense do Trabalho); implantou o Sistema Nacional de Emprego em SC; ex-secretário de Meio Ambiente; ex-chefe de gabinete do Ministro da Educação; ex-assessor da Presidência da República; ex-deputado estadual; autor de vários livros técnicos e literários.

fenômeno humano, ou da civilização. Comparo: para conhecer o mar, não basta conhecê-lo em sua superfície, no vaivém de suas ondas, ou na forma de sua chegada às praias, mas é necessário penetrar sua profundidade.

O que está acontecendo, com a sociedade e com as pessoas, e como está se comportando a educação diante do que está acontecendo?

Em primeiro lugar, é necessário perceber que a sociedade, ou a civilização em seu processo de evolução, ou transformação contínua e em permanente aceleração, alcançou um estágio de evolução que eu caracterizaria como de nível superior. Por abranger o homem e todas as suas circunstâncias (de acordo com a concepção de Ortega y Gasset), esse estágio alcançou uma dimensão verdadeiramente civilizatória, elevando ao mesmo patamar de nível superior o desenvolvimento tecnológico, isto é, a forma de aplicar a ciência às realidades, não apenas às realidades das coisas, da engenharia ou das ciências exatas, mas abrangendo tudo, quero dizer, o homem em suas múltiplas dimensões e, portanto, também em sua vida em sociedade. Essa mudança nos permite falar de um mundo globalmente de nível superior ou de uma civilização que vai exigir, cada vez mais, de quem nela vive ou que nela deseja viver, um nível superior tanto no conhecimento como na prática de fazer as coisas.

Isto quer dizer que esse mundo exige e exigirá cada vez mais pessoas de nível superior, na concepção ou no conhecimento de si mesmas e de seu lugar no mundo, nas suas relações com a sociedade ou de cidadania, na ética individual e pública ou coletiva, na política, na convivência familiar, no cuidado com a saúde, com o morar e o alimentar-se, na prática do lazer e do esporte, ou enfim, em seu modo de pensar, de crer, de estabelecer valores e de optar corretamente entre as infinitas possibilidades de agir que lhe oferece um mundo complexo, de nível superior.

Este é o mundo que desafia o homem, e a resposta que a educação, e penso tanto na educação individual como na educação na escola ou nos sistemas, está desafiada a oferecer.

2 - A Educação que temos

Diante desse processo, de um mundo que desafia a nós que passamos, mas desafia cada vez mais e em crescimento exponencial as gerações que virão depois de nós, que resposta está sendo dada pela educação, seja no mundo, no Brasil ou em Santa Catarina?

Ou não está sendo dada resposta alguma, resultando que as duas realidades, a educação e o estágio de desenvolvimento civilizatório, caminhem em linhas paralelas, sem comunicação alguma entre si, o que se agrava ainda, porque a história caminha em ritmo muito mais veloz do que a educação?

Como consequência dessa disritmia, os dados mostram a diferença abissal na resposta ao desafio, quando olhamos o que está acontecendo no mundo, o que nos deve fazer refletir sobre o que acontece, ou pode acontecer no Brasil ou em Santa Catarina, estado, o nosso, que conquistou, no passado, uma posição de liderança nesse processo de adaptar a educação ao ritmo da história.

Em algumas partes do mundo, nos países que lideram o desenvolvimento humano, em geral coincidente com o desenvolvimento geral da ciência, da tecnologia, da produção e do consumo de bens e serviços, a educação ocupa um lugar prioritário, efetivamente prioritário, porque posto em prática nas políticas públicas, nas preocupações sociais, como nas famílias e nas pessoas, enfim a prioridade em educação faz parte da própria cultura. Essa prioridade não inspira apenas palavras, ou queixas, mas resulta em investimentos, que não são apenas financeiros, mas também de métodos, incluindo a autodisciplina e, portanto, envolvendo opções, renúncias e tudo mais que for necessário para alcançar os objetivos decorrentes da prioridade estabelecida.

Essa lógica, ou essa cultura, tem com resultado os altíssimos índices de aproveitamento dos meios educacionais, inclusive da escola, ou seja, na formação de pessoas, tanto mais preparadas para viver num mundo transformado e em transformação, no rumo crescente de uma civilização de nível superior.

Enquanto isto, no Brasil, a educação continua objeto de criativas tiradas e fartas promessas nos palanques, rapidamente esquecidas

quando os palanques chegam ao poder, onde frequentemente prevalecem outros interesses, de caráter ideológico, de ultrapassados debates ou medidas ditadas pela direita ou pela esquerda, (como em meados do século passado), ou de confrontos entre defensores do monopólio ou da prioridade do Estado, face aos interesses privados, aqueles confundindo serviço público com serviço do Estado, esses confundindo serviço público com simples comércio.

É desse modo que, de um lado como de outro, se tem sido incapaz de pôr sobre a mesa do debate, ou de adotar na prática, políticas, ações e iniciativas, ditadas pelo que é mais eficaz, mais produtivo, mais viável, mais necessário para a eficácia da educação em favor da sociedade e das pessoas. Da mesma forma, se tem sido incapaz de superar os equívocos nacionais, habituados a não ver, ou a negar as nossas mazelas, e adormecidos no atraso em que permanece o país em relação ao mundo civilizado, ou em relação à consciência nacional, se considerada a parcela consciente da sociedade.

De parte de grande parcela da sociedade, a prioridade da educação também morre em palavras e aspirações, prevalecendo outras prioridades, desde o consumismo dos supérfluos, até a cultura de empurrar sempre os investimentos em educação a outras esferas, seja o estado, a escola, as instituições caritativas, assistenciais ou filantrópicas, criando-se assim o círculo vicioso de quem empurra o investimento necessário para os outros.

É desta forma que ninguém investe em educação, ou investe como seria necessário investir.

A consequência desses desvios, somados a outras razões de ordem histórica e cultural, é que o Brasil chega a esse mundo da civilização de nível superior, com apenas 15 a cada 100 jovens matriculados em instituições de nível superior (esse índice, chega, ou supera, a 70 nesses outros países), enquanto as próprias universidades continuam priorizando como objetivo o mercado da economia ou do trabalho, passando longe de preparar as novas gerações, e a todos, através de toda vida, para a viver nesse mundo de nível superior em continua mudança, onde essas gerações vão viver e desempenhar suas múltiplas funções, ou seja, viver como pessoas de nível superior e não apenas como profissionais diplomados para o mercado.

No nível intermediário, ou médio, a educação no Brasil oscila, igualmente, entre formar para o mercado de trabalho (com um grau abaixo dos privilégios concedidos aos profissionais de nível superior) ou se concentrar para, através dos terceirões e outras expressões da mediocridade inovadora, preparar jovens e adolescentes para os testes e outras modalidades de ingresso na universidade. Nesse contexto, esse nível de educação continua absorvendo pouco mais de 30 em cada 100 jovens e adolescentes, enquanto o Brasil chega a esse novo mundo sem ter sequer eliminado o analfabetismo, ou mesmo sem garantir o acesso e a permanência universal da população infantil ao ensino básico, fundamental para a vida, como para acender a outros níveis de educação.

Dessa forma, estamos chegando a esse estágio da nova civilização de nível superior, com mais de 10 milhões de brasileiros absolutamente analfabetos, enquanto, dos que se alfabetizam, mesmo tendo concluído o curso fundamental - ou o ensino intermediário, ou médio, mais de 60% continuam analfabetos funcionais através de toda a vida, número escandaloso oficialmente admitido, mas que não chega a escandalizar a sociedade e, às vezes, nem os responsáveis pela educação.

Dessa forma, é preciso admitir, não estamos preparados para ser parte do mundo chegado ao estágio dessa nova civilização, onde estamos, ou onde iremos viver, senão esta geração, a geração, ou as gerações que virão depois de nós.

A posição do Brasil em todos os rankings, das mais diversas instituições, que medem a situação educacional nos diferentes países e nos diversos níveis educacionais, confirma este doloroso diagnóstico, desmentindo os ufanismos da pátria educadora, e de tantos outros slogans marketizados, com que se embala a sociedade, ajudando a confirmá-la em seus equívocos.

Dessa forma, o Brasil continuará embalado na ilusão de que somos os melhores do mundo, até que nessa competição chegue outra Alemanha para nos eliminar com um doloroso 7 a 1, evidenciando, até para cegos, que não somos os campeões do mundo, que imaginamos ser.

3 - O que evidenciam os Rankings mundiais da educação

Não gostaria de ser julgado como um pessimista, ave de mau agouro, ou outros bordões facilmente massificados. Apenas perfilo com tantos outros, conscientes do óbvio, que, enquanto não tivermos a honestidade, a competência, ou a coragem de aceitar o diagnóstico honesto, corajoso e competente, não teremos qualquer chance de cura. Falem, pois, os rankings:

- » **Segundo a UNESCO**, em seu Relatório de Monitoramento Global de 2015 referente às metas de qualidade da Educação estabelecidas para esse ano na Conferência Mundial de Educação, em DAKAR no ano 2000, o Brasil ficou situado em 88º lugar, entre os 127 países monitorados.
- » **Segundo a OCDE**, em seu Relatório da situação da Educação, em 76 países analisados através de testes em matemática e ciências aplicadas (PISA, mais TMSS nos Estados Unidos e FERCE na América Latina), o Brasil situou-se em 60º lugar.
- » **Segundo a OCDE**, novamente, quando analisa os resultados do PISA, sob o enfoque da média de anos que a população permanece na escola, mais a percentagem da população em nível superior, 2014, em 36 países, o Brasil figura em 35º lugar.
- » **Segundo o Sistema de análise de aprendizado PEARSON**, ligado ao Financial Times, também considerando os resultados do PISA, mas analisando a situação do sucesso escolar através dos índices de alfabetização e aprovação segundo o censo escolar, em 40 países, o Brasil ficou classificado em 38º lugar.
- » **Segundo a consultoria Inglesa GEMS EDUCACION SOLUTIONS**, especializada em administração e eficiência escolar, analisando sob esses aspectos, os dados da OCDE em **30 países**, o Brasil ficou colocado, nem mais nem menos que em **30º lugar**.
- » **Enfim**, para coroar, segundo o Ranking Mundial das 500 melhores Universidades, de acordo com análise coordenada pela Universidade **Jiao Pong, de Xangai, em 2014**, o Brasil colocou apenas **6 universidades entre essas 500, apenas 1 entre as 150 e nenhuma entre as 100 melhores universidades do mundo**.

Alguns, sobretudo entre os que são responsáveis pela gestão da Educação do Brasil, falam em conspiração contra o Brasil, mostram que não é tanto assim, apenas um pouquinho menos, imitando alguns que culpam o Juiz, a mãe dele, ou a Fifa, pelos já referidos 7 a 1.

Quando, afinal, com coragem, transparência e competência, o Brasil assumirá a verdade do diagnóstico, por mais doloroso que seja, como pressuposto para iniciar o tratamento correto, ainda que também doloroso, antes que seja tarde demais?

4 – A correção dos desvios no rumo da educação necessária

1 - Considero a questão do conflito existente no Brasil entre a educação chamada pública e a educação não estatal, uma das causas a serem removidas para caminhar no rumo de uma educação sintonizada com o mundo, ou com a civilização de nível superior. Na verdade, a educação chamada pública deveria ser entendida e chamada de educação estatal, pois só nas sociedades totalitárias, o Estado é o único ser público. Nas sociedades democráticas, porém, são muitas as instituições representativas da sociedade e, portanto, instituições igualmente públicas, embora não estatais.

Equivocam-se os Governos quando, nos países democráticos, imaginam que o Estado possa equacionar e resolver a questão educacional através do oferecimento de educação universal, a que chama pública e gratuita, à semelhança do que aparenta ocorrer nos países totalitários, especialmente no modelo socialista extremo – o modelo comunista. Aparenta, mas não é.

Nesses países, o preço da educação, como de outros serviços oferecidos pela Estado, é pago com a entrega ao Estado de toda propriedade, de todo capital, de toda economia, de toda riqueza, de todo poder e, em consequência, da liberdade das pessoas e da sociedade. Se tudo é do Estado, cabe ao Estado dar tudo à sociedade, porque a sociedade nada possui. Só ele, o Estado totalitário, tudo possui. É, pois, um preço muito alto que a sociedade e as pessoas têm que pagar.

Não é assim nas sociedades democráticas, onde tudo pertence à sociedade, ou às pessoas, e o Estado, embora possua também bens próprios, recolhe parcelas da sociedade, apenas parcelas, para devolver em serviços gratuitos, embora esses serviços já tenham sido pagos pela sociedade, através de impostos e de outras formas. Mas a propriedade, a riqueza, a economia, o poder, enfim a liberdade,

permanece nas mãos das pessoas, ou da sociedade. Cabe a elas, portanto, à sociedade e às pessoas, prover a todo serviço que as limitações do Estado não têm condições de oferecer, limitadas, essas condições, proporcionalmente às parcelas de bens que a sociedade lhe transfere. Este princípio deve valer também para a educação.

É preciso que os Estados democráticos, em todos os níveis, entendam esse óbvio e, ao invés de questionar, controlar, dificultar, criar obstáculos às iniciativas da sociedade, como geralmente ocorre, é necessário, é imperativo, que estimule de todas as formas, apoie e promova as iniciativas da sociedade.

A criação do Sistema, hoje chamado comunitário, da Educação Superior de Santa Catarina, que colocou o Estado em posição de ponta no que seria um ranking da Educação Superior no Brasil, foi, e é, uma afirmação clara que a alternativa social é possível. Infelizmente, da parte do Estado brasileiro, prevalece e cresce a ideologia do intervencionismo e do estatismo, que, além de não resolver a questão educacional, cria obstáculos à sobrevivência dos modelos sociais, como é o caso do sistema catarinense.

Enquanto essa alternativa não for entendida e praticada não há qualquer chance de que se equacione e se resolva a questão educacional no Brasil. Há uma impossibilidade estrutural.

2 – Um segundo desvio, que está na base dos problemas da educação nacional, diz respeito à universidade e refere-se à sua insistência em subordinar-se ao mercado do trabalho, ou ao mercado simplesmente, embora se defina como centro de desenvolvimento do saber, ou ainda instituição de promoção social, ainda que, para a prática dessas funções, em geral não disponha de recursos financeiros, humanos, de tempo, ou de qualquer outra espécie, minimamente adequados. A não ser que se busquem recursos próprios, extra...porque tem as aulas...os diplomas....

Na verdade, os próprios órgãos superiores de educação autorizam ou negam o funcionamento de cursos e universidades, mais de acordo com as demandas dos mercados do que tendo em vistas a inserção das pessoas e da sociedade no mundo de civilização superior, ou o desenvolvimento, ou a difusão da ciência... do conhecimento, esse direito humano universal. Também Instituições da

sociedade, como a OAB, os meios de comunicação, entre outros, cometem o mesmo equívoco, tendo o mesmo conceito corporativo da universidade. Suas funções de preparar o homem e a própria sociedade para um mundo civilizado, de nível superior, não está no horizonte de sua percepção.

Enquanto não houver a superação desses desvios ou equívocos, não há como o Brasil possa situar-se, ou ter realizado o sonho de construir uma civilização de nível superior e de os brasileiros a ela pertencerem e aí viver.

3 – Um terceiro equívoco refere-se ao debate sobre prioridades, sobre se se deve optar por dar prioridade à Educação Fundamental, à Educação Média ou à Educação Superior

Considero um debate equivocando, pois a prioridade deve ser da Educação, e não de partes dela. Justifico lembrando que todos os níveis são interdependentes. Justifico também, lembrando que existem razões de peso para justificar a prioridade de cada uma das partes, além da interdependência.

A prioridade à Educação fundamental, incluindo o chamado pré-escolar, decorre de pressuposto de que essa educação básica constitui um direito essencial das pessoas, para seu desenvolvimento pessoal, como para sua integração na sociedade.

A prioridade da Educação Superior decorre não só do direito das pessoas de buscar o contínuo crescimento individual, ou das demandas econômicas e de outra espécie, mas decorre especialmente da velocidade com que acontece o processo de desenvolvimento do mundo civilizado, e o Brasil não pode esperar 10 ou mais anos, até que cheguem a esse nível as parcelas da população que ingresariam numa nova escola fundamental hoje. O Brasil ficaria numa distância irrecuperável, muito maior da que mostram hoje os indicadores ou os rankings acima referidos.

A prioridade da educação de nível médio, enfim, pode-se argumentar, decorre, não só porque é ela o corredor, a porta, através da qual se comunicam os outros níveis da educação, nem só por causa do atraso quantitativo e qualitativo desse nível de ensino em relação aos outros níveis, mas sobretudo porque há de haver sempre parcela da população que não irá elevar-se ao nível superior, mas,

diante das transformações do mundo, também não haveria como inserir-se no mundo, apenas tendo tido a educação fundamental. O exposto confirma, a meu ver, que não é este, ou aquele setor, este ou aquele nível da educação que deve ser considerado e administrado como prioritário.

A EDUCAÇÃO TODA, GLOBAL, DEVE SER PRIORITÁRIA E, DE CERTEZA, NÃO HAVERÁ CHANCE DE DESENVOLVIMENTO AO NÍVEL DE LEVAR A SOCIEDADE BRASILEIRA A CONSTRUIR E VIVER NUM MUNDO DE CIVILIZAÇÃO SUPERIOR, SE ESSA PRIORIDADE NÃO FOR RECONHECIDA, ASSUMIDA E TRANSFORMADA CONCRETAMENTE EM PRÁTICA DO ESTADO, DOS ESTADOS, DA SOCIEDADE E DAS PESSOAS.

É para essa realidade que deve despertar o Estado, os estados, os gestores da educação e os educadores, as instituições sociais e especialmente as universidades, a sociedade e as pessoas, como um pano de fundo, ou um fundo de oceano, a ser utilizado como referência, ou objetivo de todo esforço educacional.

PAULO HENTZ:

Letramento científico e outros letramentos

O nível de letramento científico da população brasileira, medido por Indicadores de letramento científico – ILC, tem causas identificadas e conta com estratégias para superá-lo. Pressupostamente, há que partir do seu próprio conceito.

Introdução

Ao longo do ano de 2014, o Instituto Abramundo, juntamente com os Institutos Ação Educativa e Paulo Montenegro, realizou um estudo amostral acerca do letramento científico da população brasileira, intitulado *ILC-Indicadores de letramento científico – sumário executivo de resultados /2014*.

O estudo em questão explicita a complexidade dos conceitos das diferentes ciências com a qual a população brasileira consegue lidar, categorizando essa complexidade em diferentes níveis.

No presente artigo é feita a abordagem sintética dos quatro níveis de letramento científico nos quais o referido estudo categorizou a população pesquisada; são levantadas hipóteses históricas que podem ajudar a explicar os seus resultados. Analisa-se, também, a complexidade do conceito *letramento científico* e, em conclusão, são deixados alguns questionamentos referentes ao que pode ser feito por educadores, autoridades políticas e educacionais, bem como pela sociedade em seu conjunto, para superar o quadro apontado.

Paulo Hentz é graduado em Estudos Sociais; mestre em Educação e doutor em Ciência Pedagógica; servidor do Conselho Estadual de Educação; parapsicólogo clínico e professor da Universidade do Vale do Itajaí e do Instituto de Parapsicologia e Potencial Psíquico.

Aspectos do estudo

A publicação do estudo *ILC-Indicadores de letramento científico – sumário executivo de resultados/2014* traz à tona uma realidade preocupante no que diz respeito ao letramento científico da população brasileira, aferido em uma amostra representativa dessa população, em diferentes faixas etárias e níveis de instrução formal.

O referido estudo categorizou esse letramento em quatro níveis: 1) letramento não científico (localização de informações explícitas em textos simples); 2) letramento científico rudimentar (interpretação e comparação de informações e conhecimentos científicos básicos); 3) letramento científico básico (elaboração de propostas a partir de evidências científicas); 4) letramento científico proficiente (domínio de conceitos e termos científicos e capacidade de elaboração de argumentos sobre a viabilidade de hipóteses formuladas). Considere-se este último nível o equivalente à condição que permita ler um texto de publicação científica e ser capaz de exercer um olhar crítico sobre o seu conteúdo.

Desses quatro níveis, far-se-á referência somente aos dois de maior complexidade, mais especificamente no que toca à distribuição da população pesquisada nesses dois níveis.

Assim, se analisado isoladamente o nível de letramento científico proficiente, o estudo aponta que somente 5% (cinco por cento) da população pesquisada alcança esse nível. Entre a população com nível superior completo esse nível de letramento é de somente 11% (onze por cento), enquanto entre os pesquisados com o ensino médio completo o percentual cai para 4% (quatro por cento) e entre os que completaram o ensino fundamental o mesmo cai, ainda mais, para 1% (um por cento).

No nível de letramento científico básico, os percentuais aferidos, respectivamente, entre a população com ensino superior, ensino médio e ensino fundamental são de 48% (quarenta e oito por cento), 29% (vinte e nove por cento) e 20% (vinte por cento).

Isto significa que a educação formal brasileira mantém um déficit com os que por ela passam, independente de se tratar de educação básica ou educação superior. Se, por um lado, o discurso

pedagógico há décadas aponta para o caráter científico da atividade educacional formal, a realidade aponta em direção contrária.

Dos egressos da educação superior se espera que possam atuar nos diferentes campos para os quais se formaram, familiarizados com a linguagem e com os conceitos das diferentes ciências, ao menos das que são afins à sua atividade profissional, mas o percentual desses egressos que alcançam um nível de proficiência mostra que a ampla maioria chega ao final de seu percurso formativo sem ter se apropriado dessa proficiência.

Para egressos do ensino superior, os índices de 11% e de 48% nos níveis de letramento proficiente e básico, respectivamente, são muito pequenos para que possam desempenhar sua função de indutores do desenvolvimento cultural e socioeconômico. Se a atenção é focada nos resultados da educação básica, a situação fica ainda mais preocupante.

Possíveis causas

Não é possível buscar a totalidade das causas do desempenho insuficiente no ILC no tempo presente. O tempo presente é resultado da ação de homens e mulheres de outros tempos. E no que diz respeito à oferta e ao tratamento das questões que envolvem a Ciência, é interessante fazer um breve retrospecto do passado da educação formal brasileira.

Segundo Azevedo (1963), no período colonial, a educação formal surgiu pela mão dos padres jesuítas, que implantaram um sistema educacional para parcela restrita da população. E o modelo do sistema jesuítico não contemplava o conhecimento da Ciência e nem a abordagem científica dos conhecimentos. Isto era compreensível para a consciência dominante da época, subordinada a uma visão religiosa de mundo, em cujo contexto as abordagens científicas (ou os rudimentos dela que eram possíveis) não eram bem-vistas por serem consideradas perniciosas para a manutenção da fé religiosa.

O período imperial manteve o mesmo modelo, centrado nas humanidades, guardando respeitosa ou temerosa distância das ciências, assim como da abordagem científica dos conteúdos humanísticos, o

que já era desejável para quem tivesse uma formação superior coerente com o seu tempo, uma vez que o Império brasileiro se situou no século do fortalecimento e da legitimação do conhecimento científico, pela contribuição comteana⁸. Além dessa característica, a educação formal continuou atingindo a minoria da população.

A rejeição à Ciência, criada por séculos de educação exclusivamente humanística, num contexto de medo das elites em relação a tudo o que pudesse colocar em questão os dogmas estabelecidos pela doutrina religiosa dominante, chegou a tal ponto que a primeira reforma educacional da República – a Reforma Benjamim Constant (1891) pretendia a implantação do ensino das ciências naturais em todas as escolas brasileiras, o que não se tornou possível em virtude da não aceitação desses conhecimentos por parte da população, certamente por se sentir agredida em suas certezas religiosas, diante dos questionamentos da Ciência.

Além da rejeição à Ciência, outro fator histórico parece merecer destaque: a oferta de educação formal à parcela restrita da população por séculos. Atente-se para o fato de que somente na década de 1930 iniciou-se um processo de interiorização da educação formal pública, sob a tutela do Estado brasileiro, e somente na década de 1960 se passou a estabelecer ensino obrigatório de quatro anos, sendo ampliado para oito anos na década de 1970, para nove anos na primeira década do Século XXI.⁹

A complexidade do conceito

É indiscutível a importância do letramento científico num mundo em que a Ciência se tornou a forma dominante de conhecimento, ou seja, o conhecimento a partir do qual se impulsiona a sociedade. Em nosso tempo, não há como pensar em gerar riquezas sem

8 O século XIX foi o século do surgimento do Positivismo, através da contribuição de Auguste Comte, que contribuiu decisivamente para a elevação do conhecimento científico à condição de conhecimento mais legítimo.

9 O estabelecimento da obrigatoriedade da educação formal, inicialmente por quatro anos, se deu no contexto da Lei número 4.024/61 – primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A extensão da escolaridade obrigatória para oito anos se deu pela Lei número 5.692/71 – reforma à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por muitos considerada como a segunda LDB e a extensão da escolaridade obrigatória para nove e para 14 anos foi introduzida por emendas à Lei número 9.394/96 – atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

o concurso da Ciência; não é possível pensar em tecnologia sem a base da Ciência pura; não é possível pensar saídas sustentáveis para as problemáticas do mundo prescindindo da Ciência, ainda que sua maioria tenha sido criada através dela.

Outro aspecto importante a considerar é relativo ao conceito de letramento científico. Não se trata de uma maior ou menor competência em lidar com os saberes de uma determinada ciência ou de um recorte das ciências naturais. Trata-se do domínio do pensamento científico, do domínio da linguagem própria das diferentes ciências e da capacidade de transitar entre conceitos das ciências da natureza, das ciências humanas e das ciências relativas às diferentes linguagens, até porque a separação dessas ciências em diferentes grupos é fruto de um processo histórico de especialização dos saberes e de categorização de saberes em grupos afins. No entanto, quem é proficiente na linguagem científica tem a competência de transitar entre as linguagens das diferentes ciências e, embora tenha domínio mais profundo de uma delas, não deixará de compreender a linguagem das outras.

Por isso, quando nos ocupamos do letramento científico, não estamos nos ocupando exclusivamente do letramento em uma determinada área das ciências. Estamos apontando para a superação das lacunas no conhecimento dos seres humanos em diferentes aspectos, tais como: O que fazer em relação aos brasileiros que não leem nem escrevem com fluência a língua vernácula? O que fazer por alguém que não conhece suas próprias origens étnicas e culturais? O que fazer em relação a brasileiros que não sabem quando, nem porque seus antepassados imigraram para o Brasil, ou a que nação nativa pertenceram? O que fazer por aqueles que não aprenderam a se situar no espaço geográfico?

Considerações finais

Parece que há uma tarefa ingente para as autoridades educacionais e políticas: a de investir maciçamente em formação docente para que os profissionais da educação sejam cada vez mais capazes de fazer frente ao desafio de ensinar o que precisa ser ensinado em

nosso tempo, preparando as gerações mais jovens para se adaptarem ativa e produtivamente ao tempo presente e terem a capacidade de estar em constante transformação, para poderem lidar com novas situações a cada movimento transformador que a dinâmica da História imprimir ao mundo nos próximos anos.

Para todas as lideranças com capacidade de mobilização social: a de motivar a população a se tornar parceira da escola, principalmente a parcela composta por adultos que, ou tiveram uma escolarização deficiente ou tiveram experiências negativas com a escola formal; por pais e mães que têm seus filhos na escola unicamente por conta do imperativo legal, por não haverem tido a oportunidade de aprender, no decurso de sua vida, que a escola formal é importante meio de preparação de cidadãos capazes de produzirem sua própria sobrevivência; por pais e mães que consideram que a escola é o único meio educador para seus filhos, e que por isso se omitem de cumprir sua parte no processo educativo de sua prole; por todos aqueles que, por qualquer razão, estão distantes da escola por não enxergar nela suficiente importância.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4.ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963.

BRASIL. **Lei nº 4.024/61**. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº 5.692/71**. Fixa Diretrizes e Bases para a educação de 1º e 2º graus, e dá outras providências,

_____. **Lei nº 9.394/96**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

COMTE, Auguste. Vida e obra. In: Os pensadores. Trad. José Arthur Gianotti e Miguel Lemos. São Paulo: Editora Abril, 1978.

INSTITUTO ABRAMUNDO. ILC - **Indicadores de letramento científico – Sumário executivo de resultados /2014**. São Paulo: Instituto Abramundo; Instituto Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2014.

Compromisso e desafios da educação

Rumo à escola de qualidade, a educação contemporânea pode defrontar-se com encruzilhadas, só algumas devidamente mapeadas, contextualizadas e contornadas. Em Santa Catarina não é diferente.

O presente artigo remete a uma reflexão acerca dos compromissos e desafios postos à educação catarinense no âmbito das instituições educativas, dos gestores e da formulação de ações para o sistema estadual de ensino. Ao considerar as diretrizes que constam na Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação e os demais Planos Estaduais e Municipais de Educação, além das normas complementares emanadas do Conselho Nacional de Educação-CNE, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação de todo o país, observa-se uma gama de compromissos e desafios expressos nos referidos documentos que revelam as necessidades da comunidade escolar e extraescolar, de juntar esforços na perspectiva da permanente melhoria da qualidade da educação.

A Escola é uma instituição das mais fundamentais nas sociedades modernas. Não há movimento ou argumento contrário à importância dessa instituição. Nesse sentido, observa-se que quanto mais desenvolvida for uma nação, maior será a atenção dispensada ao seu sistema de ensino, e tanto maior a parcela das gerações jovens

Pedro Ludgero Averbeck é graduado em licenciatura História e Geografia; pós-graduado em História Econômica; bacharel em Direito; ex-secretário municipal de Educação de São Miguel do Oeste; ex-secretário-adjunto da Educação e Desportos de Santa Catarina; membro titular e Conselho Estadual de Educação de SC, no qual preside a Comissão de Educação Profissional.

que por ela passa, bem como a extensão do tempo que ela permanece nos estudos.

As consequências da evolução das tecnologias modernas, centradas na comunicação de massa, na difusão do conhecimento, ainda não se fizeram sentir plenamente em relação à melhoria da qualidade do ensino

Os sistemas educacionais, em decorrência, ainda não conseguiram avaliar o poder dessa comunicação de massa na difusão do conhecimento e o quanto efetivamente refletiu em melhorias da educação da população. Na contramão, existem hoje diversos indicadores que denotam um abaixamento da qualidade do ensino.

O avanço contínuo e acelerado das ciências e a necessidade de integrar novos conteúdos impõem uma dinâmica de renovação permanente, em que os professores têm de aceitar mudanças profundas na concepção e no desempenho de sua função, o que remete a uma revisão profunda, sobretudo em termos de formação inicial e continuada em nível superior dos profissionais do magistério para a educação básica, bem como das práticas pedagógicas na sala de aula.

Considerando o desencanto que os professores enfrentam, tendo que suportar a crítica generalizada que os considera responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino, principalmente da educação básica, cabe traçar as linhas de intervenção na perspectiva da superação dos problemas, com atuação direta na melhoria das condições de trabalho, através da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, modernização dos materiais pedagógicos de apoio como efetivo auxílio às suas funções de docente, e superação do salário e carreira aviltantes da categoria.

Nesta perspectiva, o poder público, em todos os níveis, precisa rever a sua estrutura organizacional, significativamente inflada e dispendiosa com suas atividades meio, reconfigurar a eficiência e destinação mais significativa dos recursos, privilegiando as atividades fins: Educação, Saúde e Segurança Pública, com maior valorização dos agentes diretos: avaliando o desempenho através de metas conjuntamente estabelecidas.

O estado de Santa Catarina se diferencia pelos índices educacionais da educação básica e superior, cabendo homenagear aos que

participam dessas conquistas, mas cabe ousar e almejar mais do que as metas nacionais e índices atingidos pela maioria dos entes federados, pela sua estrutura de desenvolvimento, capacidade e esforço do conjunto da população catarinense. Afinal, em cima do passado se constrói o presente e, em cima do presente, se projeta o futuro.

Em relação à escola de educação básica, considerando a sua autonomia pedagógica, cabe construir e desenvolver, com eficiência e eficácia, o seu Projeto Político Pedagógico com a participação de toda a comunidade escolar, a partir da expectativa, necessidades e interesses selecionados e priorizados pelos estudantes, pais, empresas, comunidade, o qual permita um cenário de crescente qualidade como propósito estratégico da Instituição Escolar. A proposta pedagógica alicerçada na Proposta Curricular Catarinense, que define claramente, revisa, reavalia constantemente sua missão, objetivos e metas, visando à transformação da instituição em escola de qualidade, utiliza práticas pedagógicas diversificadas, adequadas e inovadoras de ensino.

A escola de qualidade, segundo Cosete Ramos, em palestra proferida no Congresso Educacional de Mato Grosso do Sul, implica:

Ensino alicerçado metodologicamente em planos de curso estribados em conteúdos bem selecionados, focados para a formação de cidadania, priorizando a qualidade e talvez menos a quantidade, iniciando na fase da alfabetização, com docentes especializados e experientes em alfabetização, apoio pedagógico em especial dos gestores escolares. A alfabetização plena é o alicerce, a base sólida que assegura o mesmo do aluno em sua trajetória escolar, a criança se torna feliz e confia plenamente em sua inteligência e capacidade para enfrentar todos os desafios do processo de ensino e aprendizagem.

E é um sonho porque está, como um desafio permanente, acionando nossas possibilidades e marchando sempre à frente destas, rumo a um mundo de igualdade e fraternidade que só a verdadeira educação pode construir.

Uma solução possível para a crise educacional do País reside na concepção de um modelo de escola de qualidade. Esta proposta traz, em seu bojo, uma estratégia inovadora de transformação de baixo para cima, de cada escola, de cada Instituição de Ensino para

a melhoria global do sistema educativo nacional.

A cada integrante da comunidade escolar cabe assumir um compromisso individual e, de modo solidário, trabalhar, responsável e positivamente, firmando um pacto pela qualidade da educação, que se constrói a cada dia na ideia e ação dos educadores.

É preciso ter olhos para ver o que já se fez e comemorar, e olhos para ver o que deve e cabe ser feito.

Neste início de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da Educação Básica de Qualidade conjugada com os currículos teóricos, desintegrados e distantes do mundo real, sem a consistência global necessária para indicar um caminho realmente seguro numa época de profundas e rápidas transformações. Neste contexto, seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pela sociedade, portanto uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural.

O papel da educação ultrapassa as fronteiras da educação escolar, pois a educação abrange todos os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB 1996). É a educação em seu sentido mais amplo que faz do cidadão bem formado um fator de bem-estar social, porque o levará a fazer o que deve, além do que quer, numa escolha moralmente valiosa e responsável.

A crise de identidade social, vivenciada após mais de 20 anos de regime militar no Brasil, de poucos direitos e, principalmente, da participação popular e das organizações enfraquecidas, surge a reabertura democrática, resultando como escopo a nova “Constituição Democrática e Cidadã” de 1988, talvez avançado demais para uma sociedade carente de informação em fase de desenvolvimento, que começa a ensinar demasiadamente para a onda do modismo e dos direitos humanos, quando na verdade estes resultam do cumprimento dos deveres do cidadão. Hoje se discute a redução

de idade penal, enquanto na escola as normas gerais de conduta, quando previstas, dificilmente estabelecem a aplicação de sanções, fortemente em desacordo com o mundo real, para o qual a Escola deseja educar e preparar os jovens estudantes.

A falta de equilíbrio e sensatez torna o professor inseguro, muitas vezes desrespeitado, enquanto os pais se posicionam na defesa do filho/aluno e não da Escola/Professor. A Escola precisa estruturar-se pela base, com Gestores/Diretores preparados para a espinhosa e desafiante missão que juntamente com o corpo docente qualificado e comprometido, se envolver na construção coletiva da educação de qualidade, alicerçada em todos os autores do processo: pais, alunos, professores, direção com o envolvimento de toda a sua comunidade escolar.

Em nível de sistema estadual de ensino, concluída a tramitação e apresentação do Plano Estadual de Educação, caberia por oportuno ao Poder Executivo elaborar o projeto da nova lei do sistema estadual de ensino, considerando que a atual Lei complementar nº 170/98 tem alguns artigos revogados, alterados, outros declarados inconstitucionais, além de estarem demasiadamente repetitivos e já estarem contemplados na Lei nº 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ainda remete à reflexão do que consta na Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI 4060 SC de 25/02/2015, voto do Ministro Luiz Roberto Barroso, sinalizando quanto ao vício de origem, porque a lei resultou de iniciativa parlamentar e que mesmo a sanção não soluciona o vício.

Por fim, diante de tantos compromissos e desafios, cabe aos gestores envolvidos nos processos educativos, aos professores que atuam diretamente ministrando aulas, aos estudantes beneficiários da progressiva universalização do acesso à educação escolar e a sociedade brasileira, empreender esforços no sentido de consolidar a propaganda educação de qualidade, objetivando o avanço cada vez mais no estágio da construção, desenvolvimento e bem-estar de toda a sociedade catarinense.

Referências bibliográficas

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 Jun 2015.

_____. Lei n. 10.172/01 – **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 mai 2015.

_____. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1998.

_____. SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica**. Florianópolis, 2014. 192p.

_____. **Plano Estadual de Educação de Santa Catarina**. Decênio 2015-2024.

RODOLFO JOAQUIM PINTO DA LUZ:

Educação Infantil

O DESAFIO DO ACESSO COM QUALIDADE

A gente escreve o desejo da gente e o desejo da gente não acaba nunca (Roland Barthes)

Universalizar a pré-escola já a partir de 2006, e expandi-la nos próximos nove anos em patamar previsto, é o desafio: numérico e qualitativo.

Introdução

O País tem um grande desafio a enfrentar nos próximos 9 anos: universalizar, já em 2016, a pré-escola, incluindo no sistema educacional mais 700.000 crianças e, até o final do atual Plano Nacional de Educação – PNE, expandir o atendimento para atender mais 3 milhões de crianças de 0 a 3 anos. Neste artigo, procura-se de forma sucinta mostrar a evolução da legislação que garantiu o direito, a evolução da educação infantil nos planos de educação pós-Constituição de 1988, a qualidade necessária e os desafios para a sua expansão.

A Educação Infantil na Legislação

A partir de 1996, a educação infantil foi incluída definitivamente no sistema educacional. A Lei 9394/96, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevista na Constituição Federal desde 1988, incluiu a educação infantil na educação básica, antecedendo o ensino fundamental e o ensino médio. O art. 29 afirma que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como

Rodolfo Joaquim Pinto da Luz É Advogado e professor; ex-reitor da Universidade Federal de Santa Catarina; ex-secretário municipal de Educação de Florianópolis; membro titular do Conselho Estadual de Educação de SC; ex-secretário-executivo do MEC; ex-diretor de Ensino Superior do MEC; ex-presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras; ex-presidente da Andifes.

finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Reconhece-a com suas características próprias e não como mera preparação para o ensino fundamental. Também a destaca como integrante do sistema educacional, complementando a ação da família e desvinculando-a do aspecto assistencialista, associando o educar ao cuidar. Ela será oferecida “Em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; b) Em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade”. É a primeira vez que uma LDB destaca a creche como integrante do sistema educacional.

A primeira LDB, a Lei 4.024/61, nos seus artigos 23 e 24, refere-se à educação pré-primária, sem se referir à educação infantil:

Art. 23 “A educação pré-primária destina-se aos menores de sete anos e será ministrada em escolas maternas e jardins de infância.”

Art. 24 “As empresas que tenham ao seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria, ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.”

A antiga LDB não garantiu o direito à educação infantil, apenas reconheceu a existência de jardins de infância e escolas maternas que geralmente se destinavam às classes médias e altas, enquanto as creches ficavam como uma obrigação das empresas para atender às mães trabalhadoras com eventual cooperação dos poderes públicos. A Lei 5.692/71, no seu art. 19, não difere da Lei anterior: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”.

Vital Didonet (2013) afirma que:

“A grande mudança se deu com o processo social de elaboração da Constituição brasileira depois do período da ditadura. Um amplo movimento de organizações governamentais e não governamentais, pilotado pelo Movimento Nacional Criança e Constituinte, promoveu debates, formulou propostas, apresentou-as e as defendeu na Assembleia Nacional Constituinte, abordando os direitos da criança. Entre os princípios incorporados na nova Constituição, promulgada em 1988, estão os de que: a) a educação infantil é direito da criança, do nascimento aos seis anos de idade (posteriormente modificado para 0 a 5 anos); b) é dever do Estado,

que deve garantir o direito a toda criança que o demande; c) essa educação se dá em instituições próprias, tais como a creche e a pré-escola; e d) os municípios devem manter programas de educação infantil, com apoio técnico e financeiro do Estado e da União e, em matéria de educação, atuar prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental”.

A Constituição Cidadã garantiu a educação como direito social à própria educação, assim como, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados. Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, promove avanços extraordinários na conceituação e direitos da infância.

A Emenda Constitucional nº 14, de 13/9/1996, modificou o parágrafo segundo do art. 211, mencionando pela primeira vez, na Constituição, a educação infantil em substituição ao ensino pré-escolar.

A EC nº 53, de 20/12/1996, no inciso IV do art. 208, introduziu a educação infantil, em creches e pré-escolas até os 5 anos, antecipando o início do ensino fundamental para os 6 anos de idade. A mesma emenda constitucional transformou o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério em FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Os debates foram muito intensos, principalmente porque a proposta inicial do poder executivo não incluía as creches no fundo de educação básica. A União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e muitas outras entidades vinculadas à educação infantil se mobilizaram, culminando com o Movimento das Fraldas Pintadas, no qual os bebês foram levados ao Congresso Nacional com as fraldas pintadas de verde amarelo. A vitória consagrada na Constituição Federal unificou o financiamento do FUNDEB para toda educação básica, desde a educação infantil, incluindo creches e pré-escolas, até o ensino médio e mantendo o custo/aluno do ensino fundamental como referência para os outros graus educacionais.

A EC nº 59, de 12/11/2009, estendeu a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, assegurando, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria (Art. 208 I). Assim, a obrigatoriedade anteriormente restrita ao ensino

fundamental, foi estendida para a pré-escola a partir dos 4 anos, e ao ensino médio dos 15 aos 17 anos de idade. Esta obrigatoriedade deverá ser implementada progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União. Esta mesma emenda derrubou a Desvinculação de Recursos da União (DRU), que reduziu em 20% os recursos federais destinados à educação. O retorno da obrigatoriedade da União aplicar, no mínimo, 18% de recursos próprios em educação sem que tenham sido criadas novas fontes de receita permanentes para Estados e Municípios, trouxe novos encargos aos Estados e Municípios, ao estabelecer a obrigatoriedade da pré-escola e do ensino médio. A contribuição da União tem se restringido aos recursos decorrentes da eliminação da DRU sem a ampliação regular de recursos para Estados e Municípios. O cumprimento da Emenda Constitucional 59/2009 exige, pois, a ampliação da rede de unidades educacionais, seus equipamentos, livros, brinquedos e, principalmente, a manutenção cotidiana, com a admissão de professores e dos demais profissionais, alimentação e outras despesas contínuas. A Lei 12796/2013 regulamentou a emenda.

A Educação Infantil nos Planos de Educação

O primeiro Plano Nacional de Educação, após a Constituição de 1988, estabeleceu nas suas metas a ampliação da educação infantil, tanto na creche como na pré-escola. Na primeira, a meta era alcançar 50 % da faixa etária de 0 a 3 anos, enquanto na pré-escola, de 4 a 6 anos, depois reduzida para a faixa de 4 a 5 anos, era atingir 80% da faixa etária correspondente. Em 2001, o Brasil contava com 12% das crianças em creche e 60,8% na pré-escola. O país alcançou apenas 20,3% na faixa etária de 0 a 3 anos de idade e 79% na pré-escola em 2009. Em Santa Catarina, havia 16,1 % das crianças nas creches e 65,4% na pré-escola em 2009, e alcançaram-se 35,7 % na creche e 76,7 % na pré-escola em 2009.

O atual Plano Nacional de Educação, que deveria entrar em vigor em 2011, só foi aprovado em 2014, após longa tramitação no Congresso Nacional, pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência até 2024. A primeira meta é a expansão da educação infantil. A obrigatoriedade da pré-escola, fixada a partir de 2016 pela

Constituição, exige que os municípios atendam todas as crianças na faixa etária de 4 e 5 anos de idade no próximo ano, e a meta para as creches é a mesma estabelecida para o plano anterior, isto é, 50% das crianças de 0 a 3 anos de idade matriculadas nas creches.

Em 2012, estavam matriculadas na pré-escola 4.754.721 de crianças, correspondendo a 82,2% da faixa etária de 4 e 5 anos. Considerando que, de 2012 a 2015, tenha havido um crescimento de 6% das matrículas, o que corresponde ao incremento médio anual nos últimos 15 anos, o atual quadro de matrículas alcançaria 5 milhões de crianças, faltando 700.000 vagas para serem ofertadas até o próximo ano, isto é, 12% em um ano. Seria realizar 6 anos em apenas um. Como Juscelino Kubitschek afirmou realizar *50 anos em 5*, nada é impossível, se houver prioridade na destinação de novas fontes de recursos financeiros para a educação.

Para cumprir o mandamento constitucional da obrigatoriedade da pré-escola a partir de 2016, possivelmente poderá ocorrer a redução de oferta de vagas em tempo integral, como algumas prefeituras já realizaram, oferecendo a pré-escola em tempo parcial. Transformam vagas de creches em vagas de pré-escola. O auxílio federal, como manda a EC 59/2009, dificilmente ocorrerá em decorrência da grave crise econômica que assola o país, ficando a responsabilidade para os municípios que, aliás, são os primeiros afetados por essa conjuntura econômica. Diante deste quadro, esta meta corre o risco de não ser cumprida ou, ocorre em detrimento do crescimento da oferta de vagas nas creches, ou mesmo no aproveitamento de salas do ensino fundamental, ampliando o número de alunos por turma nesse grau de ensino, ou mesmo na educação infantil.

A expansão de vagas exige não só novas construções, mas, principalmente, profissionais de educação e toda infraestrutura de custeio, comprometendo o orçamento do município. Também impacta nos limites de pessoal da Lei de Responsabilidade Fiscal, impedindo, muitas vezes, a Prefeitura de admitir docentes, mesmo quando haveria disponibilidade de recursos orçamentários e financeiros de fontes como o FUNDEB. Atualmente, o custo do aluno nos valores do FUNDEB corresponde a aproximadamente R\$ 4.000,00, sendo necessário acrescentar nos orçamentos anuais dos municípios, cerca de 2 bilhões e oitocentos milhões de reais.

Em 2012 havia 2.540.791 crianças matriculadas em creches no Brasil, correspondendo a 23,5% da faixa etária de 0 a 3 anos de idade. Para alcançar a meta de 50%, seriam necessárias aproximadamente três milhões de novas vagas. Há necessidade de, em 10 anos, fazer mais do que foi realizado desde que iniciou a educação infantil no Brasil, com a instalação do primeiro jardim da infância do país, em 1875, no Rio de Janeiro, criado pelo médico Joaquim Menezes Vieira e sua esposa Carlota Vieira. Se mantivermos os mesmos padrões referidos, de custo aluno, seriam necessários acrescentar mais 12 bilhões de reais aos orçamentos anuais das prefeituras para manter as crianças. Como o valor atual do custo/aluno do FUNDEB é, no mínimo, a metade do Custo/Aluno/Qualidade inicial (CAQi) preconizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, este valor deveria ser de 24 bilhões de reais, além do investimento inicial para construir e equipar as creches.

Em Santa Catarina, as metas da proposta do Plano Estadual de Educação, encaminhado à Assembleia Legislativa, são as mesmas do Plano Nacional: universalizar o atendimento da pré-escola em 2016 e 50% da faixa etária de 0 a 3 nas creches até o final do Plano. Segundo estudo realizado pelo Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul, o Estado de Santa Catarina é o que tem maior taxa de cobertura de educação infantil do país (tabela em anexo).

Em 2001, encontravam-se na pré-escola 65,4%; em 2012, passou para 84,6% da faixa etária correspondente. É importante destacar que, de 2011 para 2012, houve um salto de 76,9% para 84,6%, enquanto durante quase toda a década o crescimento foi em percentuais bem menores, o que pode demonstrar um esforço extraordinário para acelerar a oferta de pré-escolas, visando a alcançar a universalização em 2016.

Nas creches, estavam frequentando, em 2001, 16,1% da respectiva faixa etária, já em 2012 eram 37,4%. Também o alcance da meta desta faixa etária parece bastante plausível para o Estado de Santa Catarina, entretanto deve-se observar que o atendimento da meta não será suficiente para suprir a demanda de creches que vêm crescendo com muita intensidade, nos últimos anos, notadamente nas cidades de médio e grande porte. As filas de espera têm aumentado a judicialização da educação infantil, com o crescimento das ações judiciais impetradas pelo ministério e defensoria públicos, pleiteando vagas individuais ou

ações civis públicas, obrigando os municípios a ultrapassarem as metas dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação sem disporem de recursos orçamentários e financeiros para tal.

A ampliação da oferta da educação infantil e todas as 20 metas do PNE dependem da ampliação do financiamento previsto na meta 20, de alcançar, no mínimo, 10% do PIB no final do decênio e 7% no final do quinquênio para a aplicação na educação pública. Mesmo assim, este percentual deveria ser aplicado durante três décadas para garantir a ampliação da oferta educacional em todos graus e modalidades, expansão da jornada e melhoria da qualidade tão necessárias, segundo estudos realizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

A Educação Infantil de Qualidade

A LDB de 1996, definitivamente, incluiu no campo educacional a educação infantil, transferindo da assistência social as unidades que anteriormente estavam a ela vinculadas, com a missão precípua de cuidar das crianças para atender as mães que trabalhavam fora de casa. A transição da assistência social para a educação provocou profundas mudanças, com a adoção de metodologias pedagógicas, formação e contratação de professores, aquisição de material pedagógico e brinquedos adequados e a fixação de diretrizes curriculares nacionais. Em algumas cidades, como Florianópolis, a educação pré-escolar e creches começaram associadas ao sistema educacional, evitando esta transição. A Lei garantiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, consolidando um paradigma iniciado com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente de 1959 e inscrito no artigo 227 da Constituição de 1988.

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que substituiu a Resolução CNE/CEB nº 1/99, visam a orientar as políticas públicas na área da educação infantil que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29 da LDB). “A proposta pedagógica deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação,

renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (art.8 da Res. 5/99). Na mesma direção é a Resolução 91/99 do Conselho Estadual de Santa Catarina.

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, sustenta-se no respeito aos direitos das crianças e na garantia de formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada, de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica, conforme consta das diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil de Florianópolis.

Para alcançar os objetivos de educação integral das crianças, há que oferecer professores com formação superior, admitindo temporariamente a formação em nível médio, além de formação continuada. O PNE prevê, na meta 16, que, ao seu final, 50% dos professores tenham formação pós-graduada e a oferta em tempo parcial ou integral com, no mínimo, 7 horas diárias, além de instalações, equipamentos, livros e brinquedos adequados a cada ano de idade da faixa etária da educação infantil.

Essas condições estão previstas no PNE, quando aprovou a definição de Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) na estratégia 20.6, que deverá ser aprovado em dois anos da aprovação do Plano e o CAQ em três anos na estratégia 20.8. Eles definem todas as condições humanas e materiais para que uma unidade de educação infantil possa funcionar com qualidade.

Os estudos e pesquisas comprovam que a educação infantil de qualidade desenvolve a criança não só para os graus posteriores, mas também nas oportunidades de emprego e renda no futuro. Entretanto, como conclui a publicação elaborada pela UNESCO e o Ministério da Educação do Brasil, *A Educação Infantil no MERCOSUL*: “É importante ter as evidências científicas do impacto positivo que a adequada estimulação produz na construção da estrutura cerebral e de seu funcionamento – no sentido amplo, que abrange cognição, afetividade, sociabilidade, habilidades e competências –, como é importante

saber que os recursos financeiros aplicados na educação e o cuidado da primeira infância atuam como investimento altamente rentável, com taxa de retorno superior àquela obtida com aplicações feitas em idades posteriores. Mas é muito mais importante, sob o ponto de vista dos valores, da ética e da qualidade da proposta pedagógica ou do currículo, a educação e cuidado integrais à criança pequena, porque ela é pessoa e cidadã com idênticos direitos ao das demais pessoas e com direitos específicos relacionados à sua idade e características físicas, cognitivas, sociais e psicológicas. Diz muito bem a psicóloga e professora argentina Eva Giberti (2001) *“Já não se trata somente de educar, preparando para o ingresso no ensino fundamental, nem de sonhar com a prevenção de futuros problemas de condutas; os transeuntes de 0 a 5 anos são sujeitos políticos, que se preparam para incluir suas próprias políticas em relação ao mundo que os rodeia”*.

Cabe à sociedade brasileira encontrar os meios para garantir o direito a milhões de crianças que ainda não têm acesso à educação infantil e superar os grandes desafios para sua concretização com qualidade.

Desafios

Um dos grandes desafios posto é garantir a inclusão de, aproximadamente, 700.000 crianças na pré-escola em 2016 e 3 milhões de crianças na creche até 2024, alcançando padrões de qualidade correspondentes aos preconizados no Custo Aluno-Qualidade, desenvolvido pela Campanha pelo Direito à Educação, formada por mais de 200 entidades que defendem a educação de qualidade para todos.

Os municípios, responsáveis pela educação infantil pública, só poderão desincumbir-se desta missão se tiverem o apoio da União e dos Estados em regime de colaboração prevista na Constituição Federal e no PNE. Os municípios vêm recebendo novos encargos continuamente. Neste ano, a maioria dos municípios está implantando o nono ano do ensino fundamental. A partir de 2010, implementou o piso nacional do magistério, do qual vários não conseguiram garantir um terço de hora atividade para os professores. O crescimento do piso acima da inflação, acompanhando o reajuste do FUNDEB, causa dificuldades crescentes às finanças municipais. Na maioria dos casos, o FUNDEB

está sendo aplicado, quase integralmente, no pagamento de pessoal, sem reservar recursos para manutenção e investimento. Consta-se que houve redução das receitas públicas devido à crise econômica. A União, por sua vez, não complementa o piso salarial, obrigando os municípios a reduzirem gradativamente os investimentos, comprometendo a manutenção das redes já existentes e inviabilizando sua expansão. O crescimento do piso salarial, sem sustentação nos orçamentos municipais, tende a provocar o achatamento da carreira do magistério. A política de inclusão de crianças com necessidades especiais implica a ampliação do quadro de pessoal. Assim, o limite do comprometimento com pessoal, fixado pela Lei de Responsabilidade Fiscal, reduz a capacidade dos municípios de expandirem as matrículas.

O desafio posto é de expandir com qualidade e, para tanto, torna-se indispensável que a aplicação de 10% do Produto Interno Bruto - PIB em educação seja concretizada com o aporte de novas fontes de recursos orçamentários tais como:

1. Regulamentação dos royalties do petróleo;
2. Fundo Social do Pré-sal;
3. Complementação do FUNDEB por parte da União, com nova sistematização que alcance os outros Estados e Municípios ainda não beneficiados;
4. Regulamentação do CAQ com complementação financeira da União;
5. Fixação do Regime de Colaboração, definindo papéis e responsabilidades, inclusive financeiras, de cada Ente Estatal;
6. Estabelecimento de novas parcerias;
7. Promoção de políticas governamentais intersetoriais;
8. Ampliação da vinculação orçamentária constitucional para a educação passando de 25 para 30% a vinculação dos Estados e Municípios e, de 18 para 25%, a vinculação dos recursos da União.

A expansão da educação infantil de qualidade é, sem dúvida, o sustentáculo de toda política educacional e do desenvolvimento sustentável do País.

Tabela 1 - Taxa de Atendimento Bruta em Todas as Redes Administrativas na Creche e Pré-Escola, por Unidade da Federação, 2013

Unidade da Federação	Creche		Pré-escola		Educação Infantil	
	%	Posição	%	Posição	%	Posição
Santa Catarina	41,84%	1°	95,72%	4°	59,71%	1°
São Paulo	40,31%	2°	97,52%	2°	59,27%	2°
Espirito Santo	33,51%	3°	93,91%	7°	53,82%	3°
Ceará	25,93%	8°	95,62%	5°	48,80%	4°
Rio Grande do Norte	25,80%		92,92%	8°	48,34%	5°
Rio de Janeiro	25,98%	7°	85,44%	10°	45,88%	6°
Mato Grosso do Sul	29,42%	4°	78,40%	15°	45,52%	7°
Piauí	18,10%	12°	97,88%	1°	45,16%	8°
Minas Gerais	24,10%	10°	83,25%	13°	44,18%	9°
Maranhão	16,97%	14°	97,15%	3°	43,96%	10°
Paraná	29,26%	5°	73,11%	21°	43,79%	11°
Mato Grosso	22,70%	11°	85,34%	11°	43,49%	12°
Rio Grande do Sul	27,70%	6°	69,43%	26°	41,86%	13°
Pernambuco	14,78%	18°	86,32%	9°	39,13%	14°
Paraíba	16,24%	16°	83,47%	12°	39,06%	15°
Bahia	14,00%	19°	83,20%	14°	37,87%	16°
Sergipe	10,04%	24°	94,10%	6°	37,69%	17°
Tocantins	18,02%	13°	75,27%	19.	37,26%	18°
Distrito Federal	16,46%	15°	74,76%	20°	36,13%	19°
Alagoas	12,86%	21°	76,01%	18°	34,28%	20°
Goiás	15,77%	17°	69,99%	25°	34,07%	21°
Acre	10,85%	22°	78,16%	16°	33,48%	22°
Rondônia	13,45%	20°	71,94%	23°	33,34%	23°
Pará	7,62%	25°	77,27%	17°	31,12%	24°
Roraima	10,32%	23°	67,26%	27°	29,32%	25°
Amazonas	7,27%	26°	72,32%	22°	29,01%	26°
Amapá	5,75%	27°	71,04%	24°	27,34%	27°
Brasil	24,36%		85,77%		44,98%	

Fonte: MEC/INEP. Elaboração própria.

ATENÇÃO: TABELA VEIO EM FORMATO FIGURA E FOI REDIGITADA. FAVOR CONFERIR

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. *CNE/CEB, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid=>>.
- BRASIL. Ministério da Educação. *CNE/CP, Parecer nº 5, de 13 de dezembro de 2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional -*Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. *Portal da Legislação*. Brasília: Presidência da República, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *A Educação Infantil nos países do MERCOSUL: Análise comparativa da Legislação*. Brasília: MEC/SEB, 2013.
- FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil, Volume I, 2010.
- GIBERTI, Eva. *Los que abandonan la niñez*. SPOTNetwork, 2010. Publicado em *Novedades Educativas*, 2001.
- MIOLA, Cezar. *Educação Infantil no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE) e a atuação do Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul*. Apresentação: Workshop “Custo da Educação Infantil” - UNESCO. São Paulo, 2015.
- SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. *Resolução nº 91, de 14 de dezembro de 1999*. Fixa Normas para a Educação Infantil no Âmbito do Sistema Estadual de Santa Catarina. Santa Catarina, 1999.

O papel do Ensino Médio

Mesmo que a qualidade do ensino nas escolas públicas – nos três diferentes níveis de avaliação – esteja, de uma certa forma – alinhada à dos demais estados das regiões Sul e Sudeste, não há como desconhecer que ainda temos um longo caminho a percorrer para nos equiparar à qualidade do ensino dos países mais desenvolvidos

Este artigo, partindo de uma sucinta avaliação do Ensino Médio em Santa Catarina, objetiva explorar outras vias capazes de ampliar a formação proporcionada aos nossos adolescentes. As alternativas expostas no título – formação do cidadão; educação para o trabalho; preparação para o vestibular – constituem o tripé sobre o qual se assentam os objetivos do Ensino Médio. Há outros caminhos capazes de ampliar esses objetivos?

Não faz muito tempo, o atual Ensino Médio era conhecido como Ensino Secundário. Ele compreendia diferentes cursos direcionados a objetivos específicos: os cursos Científico e Clássico, voltados ao Vestibular; os cursos Técnicos, compreendendo o Agrícola, o Industrial e o Comercial, formavam Recursos Humanos, respectivamente, para os setores Primário, Secundário e Terciário da Economia; e o Curso Normal se voltava à formação de professores para o então Curso Primário, conhecido também como “de primeiras letras”.

Tudo muito simples e muito eficaz – para os objetivos da época –, esse modelo persistiu por décadas e foi usufruído por gerações

Sandra Zanatta Guidi é graduada em Ciências Biológicas e Pedagogia; especializada em Genética Humana; lecionou no ensino fundamental e médio; professora da Unesc; diretora da Escola Básica Antônio Milanez Neto; dirigiu a 13ª Coordenadoria Regional de Educação; foi diretora de Municipalização da Secretaria de Educação de SC; presidiu a Associação Feminina de Assistência Social; foi suplente do Senado da República, assumindo o mandato por duas vezes; é membro do Conselho Estadual de Educação.

de profissionais, tanto de nível superior quanto de nível *secundário*. Mas, gradualmente, o Brasil foi se tornando mais urbano, mais sofisticado, mais exigente e muito mais universalizado, exigindo uma readequação também dos seus sistemas educacionais.

A massificação das oportunidades educacionais a partir dos anos 60-70 do século passado, aliada à compreensão de que o então *Ensino Secundário*, além de preparar o aluno para o ingresso na Universidade ou no *mundo* do trabalho, deveria também preparar o cidadão para a vida, ampliaram o seu significado, tornando-o mais abrangente, mais adequado e muito mais integrado aos objetivos da sociedade brasileira.

Esses objetivos foram consolidados no art. 35 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB – Lei 9.394/96: ele passa a ser denominado Ensino Médio e é considerado como etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos. Como objetivos, a nova Lei definiu o aprofundamento do aprendizado do Ensino Fundamental; a preparação para o trabalho e a cidadania; o aprimoramento (do estudante) como pessoa humana e a compreensão dos processos produtivos.

Adicionalmente à ampliação dos objetivos do Ensino Médio, a Emenda Constitucional 59, de novembro de 2009, tornou obrigatória a matrícula para crianças de 4 e 5 anos e para jovens de 15 a 17 anos, assegurando também a oferta de vagas para aqueles que não frequentaram a escola na idade correta. A Emenda também estipulou um prazo, que vence em 2016, para que as redes escolares se organizassem para cumprir a Lei.

A análise do Ensino Médio não pode ser feita de forma isolada, sem considerar a situação do Ensino Fundamental. O Ensino Médio não é algo que se sustente por si só: como elemento que sucede os nove primeiros anos do Ensino Fundamental, ele depende deste, tanto no que concerne ao universo escolar quanto à respectiva qualidade.

Os números apresentados neste artigo foram extraídos do 6º Relatório de Monitoramento das metas do Movimento *Todos pela Educação*, (junho/2015).

A **Universalização da Educação** dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos é, no Brasil, preceito constitucional. No quadro que segue estão anotados os Indicadores de Santa Catarina relacionados ao seu cumprimento:

Crianças e jovens de 4 a 17 anos: % de atendimento e crianças/jovens fora da escola. (2013)

Estados	Crianças: 4 a 5 anos		Crianças: 6 a 14 anos		Jovens: 15 a 17 anos	
	% Atend.	Fora Esc.	% Atend.	Fora Esc.	% Atend.	Fora Esc.
Santa Catarina	87,8	19.525	98,9	9.427	80,6	58.583
Paraná	85,1	45.184	98,6	19.587	81,8	245.812
Rio Gr. do Sul	70,6	79.113	98,4	22.878	81,9	93.942
São Paulo	91,4	97.605	99,0	56.313	85,7	260.793
Minas Gerais	88,7	58.964	98,6	38.841	83,2	172.154
Rio de Janeiro	89,8	40.175	99,0	20.298	87,8	95.918
Distrito Federal	86,6	9.875	98,8	4.785	87,8	15.555

Preliminarmente, observe-se que os Indicadores de Santa Catarina estão apresentados juntamente com aqueles dos demais estados da região Sul, outros da região Sudeste e o Distrito Federal. O objetivo dessa apresentação é destacar a posição do nosso Estado em relação aos demais Estados do assim chamado *Brasil desenvolvido*.

***1/5 dos adolescentes catarinenses,
entre 15 e 17 anos,
não frequentam o Ensino Médio.***

A coluna que indica o percentual de atendimento evidencia a proporcionalidade de crianças e de jovens daquela faixa etária que frequentam a escola. Observe-se que nossos indicadores para a pré-escola superam aqueles dos demais estados do Sul e, à exceção do Estado de São Paulo, se assemelham aos da região Sudeste. No Ensino Fundamental, também superamos os indicadores da região Sul e estamos muito próximos daqueles da região Sudeste. Mas, o indicador do Ensino Médio é o mais deprimido de toda a série. Estamos em último lugar. Em relação ao estado do Rio de Janeiro e ao Distrito Federal estamos afastados 7,2 pontos percentuais. Observe-se que, ao redor de 1/5 dos adolescentes catarinenses, entre 15 e 17 anos não frequentam o Ensino Médio.

A **qualidade do ensino**, tanto no país quanto em Santa Catarina, também foi avaliada pelo movimento *Todos pela Educação*. Como a avaliação do Ensino Médio, sem considerar os resultados do Ensino Fundamental, pode apresentar resultados distorcidos, as

informações apresentadas na sequência referem-se aos dois níveis de Ensino. Para avaliar a qualidade, o movimento *Todos pela Educação* definiu níveis mínimos de proficiência que os alunos deveriam alcançar nas duas disciplinas avaliadas e no respectivo ano, observada a metodologia e a escala SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), conforme apresentado no quadro que segue:

Nível de Escolaridade	Nº mínimo de Pontos	
	Português	Matemática
5º Ano do Ensino Fundamental	200	225
9º Ano do Ensino Fundamental	275	300
3º Ano do Ensino Médio	300	350

O número mínimo de pontos anotado na tabela corresponde a uma espécie de *nota mínima* que o aluno deveria alcançar, na escala SAEB, na avaliação do aprendizado de Português e Matemática. Quanto mais elevado for o afastamento em relação ao número de pontos anotados na tabela, melhor será a qualidade de ensino. Os resultados alcançados pelos estudantes de Santa Catarina são comparados – na sequência – aos alcançados pelos estudantes dos estados das regiões Sul e Sudeste. Na análise, consideramos apenas os resultados alcançados pelos alunos das escolas públicas.

5º Ano do Ensino Fundamental % de alunos com pontuação superior ao limite mínimo

Estados	Português		Matemática	
	Pública ⁽¹⁾	Total ⁽²⁾	Pública ⁽¹⁾	Total ⁽²⁾
Santa Catarina	56,5	60,1	50,9	54,8
Paraná	55,6	59,7	55,8	55,4
Rio Grande do Sul	49,4	53,9	48,8	47,8
São Paulo	52,5	59,0	48,6	54,8
Minas Gerais	55,2	59,1	50,9	54,9
Rio de Janeiro	44,7	50,3	42,9	41,9
Distrito Federal	54,8	60,8	53,3	52,3

(1) – Dados da Prova Brasil 2013: inclui todas as escolas das redes públicas com mais de 20 alunos.

(2) – Dados do SAEB. Inclui escolas estaduais municipais e privadas com mais de 10 alunos apenas nas áreas urbanas.

Nossos resultados são muito bons quando comparados aos dos demais estados. Observe-se que, em Português, **56,5%** dos nossos alunos das escolas públicas superaram o limite mínimo, posicionando o estado com o maior percentual. Em Matemática nosso resultado não foi tão bom: **50,9%** dos alunos superaram o limite mínimo, destacando-nos com a terceira posição, inferior à do Paraná e a do Distrito Federal.

9º Ano do Ensino Fundamental

% de alunos com avaliação acima do nível considerado adequado:

Estados	Português		Matemática	
	Pública ⁽¹⁾	Total ⁽²⁾	Pública ⁽¹⁾	Total ⁽²⁾
Santa Catarina	27,2	31,7	13,7	18,2
Paraná	26,6	31,7	13,2	18,9
Rio Grande do Sul	29,9	35,1	14,8	19,6
São Paulo	27,3	32,9	13,0	19,7
Minas Gerais	34,0	38,3	20,3	25,0
Rio de Janeiro	26,9	34,0	12,9	19,7
Distrito Federal	27,4	36,6	13,2	22,8

(1) – Dados da Prova Brasil 2013: inclui todas as escolas das redes públicas com mais de 20 alunos.

(2) – Dados do SAEB. Inclui escolas estaduais municipais e privadas com mais de 10 alunos apenas nas áreas urbanas.

Em Português, apenas **27,2%** dos estudantes de Santa Catarina superaram o limite adequado, indicando uma boa qualidade de ensino para pouco mais de ¼ dos estudantes. Nossa posição é a quinta dentre os estados comparados, destacando-se, em primeiro lugar, Minas Gerais (34,0%). Em **Matemática**, mesmo que nosso comparativo seja melhor, nosso resultado é péssimo: apenas **13,7%** dos nossos estudantes superaram o limite mínimo de pontos. Dentre os demais estados, novamente Minas Gerais se destaca com o melhor resultado: 20,3%.

3º Ano do Ensino Médio**% de alunos com avaliação acima do nível considerado adequado:**

Estados	Português		Matemática	
	Pública ⁽¹⁾	Total ⁽²⁾	Pública ⁽¹⁾	Total ⁽²⁾
Santa Catarina	23,2	31,5	6,3	12,4
Paraná	20,0	27,3	5,2	11,0
Rio Grande do Sul	31,6	37,9	8,4	13,8
São Paulo	30,4	35,9	7,1	11,7
Minas Gerais	24,4	30,2	7,3	12,4
Rio de Janeiro	30,6	36,0	7,5	13,1
Distrito Federal	27,2	40,2	6,3	13,1

(1) – Dados da Prova Brasil 2013: inclui todas as escolas das redes públicas com mais de 20 alunos;

(2) – Dados do SAEB. Inclui escolas estaduais municipais e privadas com mais de 10 alunos apenas nas áreas urbanas.

É a nossa pior avaliação: em Português, ocupamos a penúltima posição dentre os demais estados, com apenas **23,2%** dos alunos acima do nível mínimo; pior que nós, só o Paraná, com **20,0%**. Em Matemática, o pior de todos os percentuais: apenas **6,3%** dos estudantes com qualidade adequada. No comparativo com os demais estados superamos apenas o Paraná (5,2%) e empatamos com o Distrito Federal.

Mesmo que a qualidade do ensino nas escolas públicas – nos três diferentes níveis de avaliação – esteja, de uma certa forma – alinhada à dos demais estados das regiões Sul e Sudeste, não há como desconhecer que ainda temos um longo caminho a percorrer para nos equiparar à qualidade do ensino dos países mais desenvolvidos. Como os níveis de ensino são dependentes, não há como melhorar a qualidade do Ensino Médio sem elevar os padrões do Ensino Fundamental. A considerar ainda que os resultados alcançados pelos estudantes catarinenses referem-se apenas a Português e Matemática. Para o Ensino Médio, não foi feita qualquer avaliação quanto às demais disciplinas que atendem aos objetivos da LDB.

A qualidade do ensino resulta de diferentes variáveis. Dentre elas, o nível técnico e profissional do **corpo docente** talvez seja a mais importante.

**500 mil professores
do Ensino Médio não têm
formação compatível**

O Ministério da Educação estima que, no Brasil, ao redor de 500 mil professores do Ensino Médio não têm formação compatível com a área em que lecionam, especialmente nas áreas das Ciências Exatas e Biológicas. Outros especialistas anotam que as questões relacionadas ao corpo docente se inscrevem como um dos mais graves problemas do Ensino Médio. As complexas relações aluno x professor acentuadas pelas constantes mudanças no âmbito da educação pública exigem dos docentes cada vez mais habilidades que eles não possuem e que não têm sido contempladas na respectiva formação. O quadro que segue destaca os níveis de formação dos professores que atuavam no Ensino Médio, em 2012.

**Nível de formação dos professores do Ensino Médio
Escolas Urbanas – 2012**

Estado	Número de Professores	Níveis de Formação (Percentual)				
		Leigo ⁽¹⁾	Médio ⁽²⁾	Superior ⁽³⁾	Especialização	Mestr/Dout.
Santa Catarina	15.727	19,7	1,2	33,5	41,2	4,4
Paraná	34.256	11,1	-	18,3	66,0	4,6
Rio G. do Sul	28.021	10,7	0,6	49,8	34,2	4,8
Minas Gerais	53.975	11,5	0,1	53,6	32,5	2,4
São Paulo	112.942	18,2	0,4	59,4	19,8	2,2
Rio de Janeiro	41.616	13,3	1,1	68,5	12,9	4,2
Distrito Federal	4.795	12,3	0,1	55,3	27,4	5,0

Fonte: UNICEF – Dez Desafios do Ensino Médio

(1) – Sem formação para atuar como professor de Ensino Médio

(2) – Curso Médio com Magistério

(3) – Curso Superior com Licenciatura

Também aqui os Indicadores de Santa Catarina se assemelham aos dos demais estados. Mesmo que os nossos professores com nível de Especialização¹⁰ alcancem um percentual expressivo, os considerados leigos (sem qualquer formação) constituem o maior

10 Curso de Pós-graduação *lato sensu* em nível de Especialização.

percentual dentre os demais Estados. Observe-se que há uma forte relação entre os professores com Licenciatura e aqueles com Especialização: a um baixo percentual de licenciados, como é o caso do Paraná, corresponde um elevado percentual daqueles com Especialização, situação que, de uma certa forma, se repete em Santa Catarina. O que parece claro é que a formação dos professores do Ensino Médio também precisa ser revista.

Os indicadores de Santa Catarina para o Ensino Médio deixam evidentes três necessidades: (1) – ampliar a oferta de vagas; (2) – melhorar a qualidade do Ensino; (3) adequar os níveis de formação do corpo docente. Ora, se ainda não conseguimos proporcionar o Ensino Médio a todos os adolescentes em idade escolar; se a qualidade do ensino que proporcionamos está quase além do sofrível e se o corpo docente do Ensino Médio ainda carece de adequada formação, para que serve a pesquisa de vias alternativas para o Ensino Médio? Na nossa avaliação, à vista da atual situação do Ensino Médio em Santa Catarina, a pergunta do título pode até fazer sentido, mas ela não apresenta qualquer utilidade. Antes de pesquisar alternativas, vamos nos ater, pelo menos, àquilo que a Constituição determina.

***Por que não envolver os
municípios de Santa Catarina
com o Ensino Médio?***

Ampliar a oferta de vagas - Emerge aqui a primeira prioridade para o Ensino Médio em Santa Catarina: a ampliação das oportunidades de acesso. O Ensino Médio é a base para o ingresso no mercado de trabalho. Níveis de escolaridade inferiores ao Ensino Médio somente são admissíveis para o exercício de atividades de menor expressão. A persistir o atual quadro, poderemos ter três gravíssimas consequências de ordem social e econômica: uma parte considerável da nossa mão de obra estará excluída dos mercados de trabalho, posto que ela não estará preparada para enfrentar disputas por empregos cada vez mais sofisticados e mais competitivos; o Estado se afastará cada vez mais dos padrões educacionais do assim chamado *Brasil desenvolvido*; a economia de Santa Catarina corre o risco de tornar-se periférica pela incapacidade das nossas empresas em competir com produtos cada vez mais sofisticados.

Ampliar a oferta de vagas não significa, necessariamente, construir novas escolas: pode significar constituir parcerias com outras instituições. Por que não envolver os municípios com o Ensino Médio? Alguém tem dúvidas de que os grandes municípios de Santa Catarina estão tão aptos e tão capacitados quanto o estado para implantar e gerir escolas de Ensino Médio?

Outro segmento a ser procurado para a constituição de parcerias poderia ser o empresarial. Não é objetivo do Ensino Médio preparar jovens para o trabalho? Por que não implantar estruturas educacionais junto a empresas, repartindo com elas os encargos de formação dos seus recursos humanos? É claro que essa iniciativa envolverá recursos públicos a serem custeados pelo estado. Mas, custear parte da formação dos alunos será muito mais barato que custeá-la por inteiro. E com um detalhe adicional: a formação profissional do aluno será muito mais completa e mais adequada, além da vantagem de que ele já sairá da escola com um emprego garantido.

Afora essas alternativas, ainda restam as escolas da iniciativa privada. A “compra de vagas” nas escolas de Nível Médio, ou mesmo o subsídio de parte das anuidades para alunos que possam custear parte do respectivo custo poderá proporcionar o Ensino Médio a milhares e milhares de adolescentes a um custo bem menor do que aquele que seria necessário para a implantação e manutenção de escolas integralmente à conta do Estado. Outra alternativa poderia ser a parceria com as universidades comunitárias, para o aproveitamento dos espaços e horários ociosos. A promoção do Ensino Médio por essas Instituições não teria um custo menor do que aquele integralmente promovido pelo estado?

Fica claro, portanto, que há consideráveis espaços e oportunidades para a ampliação das vagas para o Ensino Médio. Talvez o que falte seja apenas a disposição do Poder Público para cumprir o preceito constitucional e a vontade do respectivo Sistema Educacional para pesquisar, estudar, avaliar, propor, desenvolver e implementar caminhos alternativos na busca da efetiva universalização do Ensino Médio.

A **melhoria da qualidade do ensino médio** é outra meta que precisa ser perseguida com a necessária tenacidade, sob pena de comprometer todos os esforços empreendidos com vistas à

universalização do ensino. E aqui, dois aspectos merecem ser considerados: o primeiro é a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental; o segundo, é a melhoria da qualidade do Ensino Médio, agregando também os resultados acadêmicos não contemplados pelo sistema SAEB e prova Brasil.

A qualidade do ensino em Santa Catarina não será melhorada pelo “poder da inércia”. Ela somente evoluirá para patamares superiores quando forem estabelecidos sistemas de monitoramento permanentes e constantes. É necessário acompanhar escola a escola, identificando os pontos fortes e os pontos fracos de cada uma. É necessário eliminar as deficiências de cada uma e ampliar para todo o universo as boas práticas daquelas que se destacarem.

Exemplos de outros países podem ser adotados aqui: em Xangai, por exemplo, escolas com baixo desempenho educacional têm sua gestão assumida por escolas de melhor desempenho. Por que não adotar modelo semelhante em Santa Catarina? Por que Santa Catarina não elimina de vez esse pérfido comportamento de politizar a gestão escolar? Alguém já se deu ao trabalho de avaliar o custo dessa detestável prática representada pela péssima formação dos nossos Recursos Humanos?

A primeira avaliação da qualidade do ensino desenvolvida no Brasil através da metodologia IDEB/SAEB, abrangendo todos os estados e todas as escolas, foi feita em 2005. De lá para cá foram feitas mais quatro avaliações. Mas, pelo que se sabe, nosso sistema educacional não acompanhou nenhuma delas e nem se deu ao trabalho de comparar resultados. Se o fez, os resultados ficaram restritos aos gabinetes, longe da mídia e de eventuais interessados em estudá-los com maior profundidade. Está mais do que na hora de uma radical mudança de postura do nosso Sistema Educacional no que se refere ao acompanhamento da qualidade do ensino.

Uma providência singela, mas que poderia dar início a um vigoroso processo de melhoria da qualidade do ensino em Santa Catarina poderia ser a remuneração diferenciada dos professores, especialistas e funcionários que atuam nas escolas que alcançam metas de melhor qualidade. Por que não iniciar uma experiência? É tudo muito simples: basta uma lei sem qualquer sofisticação e a reserva de algumas dotações adicionais.

***Santa Catarina deveria
aplicar o seu próprio ENEM para
avaliar o seu Ensino Médio***

Outro aspecto a considerar é que a avaliação da qualidade do Ensino Médio no Brasil, feita através da metodologia SAEB/IDEB, avalia apenas o aprendizado em Português e Matemática. Com a instituição e a aplicação do ENEM a avaliação foi ampliada para todo o conjunto de disciplinas no Ensino Médio. Mas, a partir do momento em que resultados do ENEM passam a ser adotados para classificar alunos para o ingresso em Universidades, o próprio estudante deixa de observar o Ensino Médio como um período de estudos para uma formação mais ampla e passa a observá-lo como um instrumento exclusivo para o acesso à Universidade.

Na nossa avaliação, o sistema educacional de Santa Catarina deveria instituir e aplicar o seu próprio ENEM, independentemente daquele aplicado pelo MEC. Somente assim seria possível ao estado avaliar a efetiva qualidade do Ensino Médio que ele está proporcionando aos seus adolescentes.

No que concerne à **adequação da formação do corpo docente** para o Ensino Médio somos de opinião que a busca deste objetivo deve caminhar em duas direções: a primeira, na direção da universidade; a segunda na direção da premiação do esforço de cada professor voltado ao aperfeiçoamento da sua formação docente.

Mozart Neves Ramos, do Conselho de Governança do movimento *Todos pela Educação*, destaca que:

[...] é necessário mudar a formação dos professores. Necessariamente, isso exige uma mudança nas universidades que são responsáveis por essa tarefa. [...] Se o ensino superior não criar uma agenda com o ensino médio e com a educação básica, de maneira geral, não vai haver mudança. A universidade está formando o professor para algo que ela não entende. É preciso haver um diálogo entre a escola e a universidade, uma ponte entre as licenciaturas e a escola. E, o mesmo autor, complementa: a formação do professor é imprescindível para colocar em prática um modelo de interdisciplinaridade, sempre com foco na prática de sala de aula, por exemplo, com a criação de uma residência docente. É preciso ainda, avançar na busca de estratégias para a fixação dos professores na escola. Entre elas destaca-se a concentração do trabalho dos docentes numa mesma instituição,

em tempo integral. “É importante que o professor atue em uma única escola, para que possa planejar suas atividades de maneira organizada e criativa, de forma que os conteúdos se articulem e que o aluno possa ter uma visão interdisciplinar daquilo que está estudando”.

A dificuldade da universidade em formar recursos humanos adequados ao magistério não é novidade. Há muito tempo os especialistas vêm chamando atenção para essa deficiência que se acentua cada vez mais, até porque a demanda por esses cursos também é cada vez menor. No texto acima transcrito, Mozart Neves Ramos põe o dedo na ferida: ***A universidade está formando o professor para algo que ela não entende. “É preciso haver um diálogo entre a escola e a universidade, uma ponte entre as licenciaturas e a escola”.***

Quem fará essa *ponte* entre as licenciaturas e a escola? Parece claro que essa é função do Sistema Estadual de Ensino. É necessário que o Sistema mantenha uma equipe técnica do mais elevado gabarito técnico e profissional para *conversar* com a Universidade. Do debate entre essa equipe e os professores da Universidade deverão emergir as estratégias para a formação dos futuros professores.

Mas, evidentemente, esse será apenas o primeiro passo. De pouco adiantará proporcionar adequada formação aos professores se, uma vez formados, eles não tiverem adequadas condições de trabalho, compreendendo: remuneração compatível com sua formação e com o respectivo mercado de trabalho; adequada infraestrutura nas escolas; carga de trabalho nem máxima que lhe tolha o tempo necessário ao estudo e à preparação de aulas e nem mínima que não lhe permita alcançar uma remuneração condizente.

Parece claro que a deficiência docente – não exclusivamente por culpa do professor, mas motivada por diferentes fatores que alcançam inclusive as universidades – é a grande responsável pela péssima qualidade do Ensino Médio no Brasil. Considerada a média da totalidade das escolas públicas (das três redes), nos estados do assim chamado *Brasil desenvolvido*, a melhor performance, em Português, foi alcançada pelo Estado do Rio de Janeiro: lá, **30,6%** dos alunos do Ensino Médio alcançaram resultados superiores ao nível mínimo do aprendizado desejado. O percentual de Santa Catarina é inferior em sete pontos percentuais: **23,2%**. Em Matemática, os

resultados são ainda mais deprimentes: A melhor performance é a do Rio Grande do Sul, com míseros **8,4%**. Em Santa Catarina, estamos ainda mais abaixo: **6,3%**.

Outro aspecto considerado da mais alta relevância é a adoção da meritocracia no estímulo às atividades docentes. Se ela é adotada em todas as profissões, por que somente no seio do magistério ela é demonizada? O Sistema Educacional precisa ter a necessária disposição e a coragem institucional para compreender que tratamentos iguais para desiguais esforços são por demais prejudiciais ao sistema pela simples razão que ele se nivela por baixo, ou seja, pela pior qualidade.

***Na educação precisa
valer o mérito e não
o prestígio do partido.***

Na China, a remuneração básica do professor é baixa, mas ele consegue elevá-la por diferentes caminhos: pelos resultados alcançados pelos seus alunos; pelas avaliações constantes dos seus superiores; pela evolução na sua formação profissional que precisa ser alcançada por seus próprios esforços. Santa Catarina precisa ter a coragem que teve a China. Pouco importa sua origem política: eles sabem que na educação precisa valer o mérito e não o prestígio do partido. E sabem também que sem uma educação diferenciada em relação ao resto do mundo, eles serão apenas o país mais populoso e não a economia mais dinâmica.

SILVESTRE HEERDT E
ANTÔNIO ELÍZIO PAZETO:

Futuro hoje

*O porvir da juventude e da sociedade
depende da adoção de iniciativas inovadoras.
Trata-se de começar, agora, a Escola do Futuro
com planejamento, determinação e
continuidade: um passo após outro.*

É sempre importante analisar, debater e apresentar propostas quando a educação está em questão. Por mais complexa seja a tarefa de promover educação escolar de qualidade para novos tempos, sempre há espaço para mobilizar o meio educacional, o Estado e a sociedade no sentido de superar entraves, criar alternativas, inovar. É o que está sendo se proposto, olhando para o futuro sem desconhecer o passado, com o propósito de reinterpretar e fortalecer o sistema educacional e a escola, direcionando-os para atender aos novos apelos e perspectivas da juventude e da sociedade.

A escola vive o dilema entre futuro e passado. As práticas da escola do passado, porém, não podem determinar seu itinerário futuro. Podem servir de inspiração para orientar a dinâmica da vida e da história pautada por constantes avanços, mudanças, inovação.

Silvestre Heerdt é Bacharel em Direito; licenciado em Letras e Filosofia; pós-graduado em Direito; presidiu a Fessc, antecessora da Unisul; reitor da Unisul - Universidade do Sul de Santa Catarina - por três mandatos; foi diretor de Ensino Superior da Secretaria de Educação /SC; presidiu a Associação Catarinense das Fundações Educacionais e o Conselho Estadual de Educação; exerceu o cargo de Secretário de Educação de Santa Catarina.

Antônio Elízio Pazeto é Graduado em Letras e Pedagogia; especializado em Administração escolar; mestre e doutor em Educação; gerente de Educação Superior da Secretaria de Educação de SC, reitor da Universidade do Contestado, professor e pesquisador do mestrado em Educação da Udesc e da Unisul; sênior advisor da ONU para o planejamento da educação junto ao MEC; coordenou a I e II Conferência Internacional de Especialistas em Educação, promovida pela OCDE; é consultor do MEC-INEP como avaliador institucional e de cursos.

Diante da complexidade que é fazer educação para novos tempos, a expressão “Ah! a escola do meu tempo ...” representa saudosismo e não pode servir de referência, pois tempo e realidade compõem um movimento constante e a educação necessita acompanhá-lo, antecipar-se e participar de sua construção.

1. Constatações e direcionamentos

A constatação de que a escola trilha o passado não é novidade. Organizações públicas e corporações profissionais tendem a produzir modelos que deem sobrevida e sustentação a seus interesses, colocando os fins em segundo plano. Sob esse prisma, o Estado vem sendo, ao longo dos tempos, uma das organizações da sociedade, preponderantemente estáticas e resistentes a mudanças. Uma das consequências dessa atitude conservadora faz-se presente na escola e no meio educacional mais amplo, diretamente afetados por essa performance.

Desde as civilizações mais antigas até nossos dias, sempre houve algum tipo de instituição que se ocupasse com educação, formação profissional e sempre existiram ofícios e ocupações que demandaram algum tipo de preparação profissional. O que mudou ao longo do tempo foram as formas, dinâmica e ritmos de formação, em consonância com a evolução da humanidade.

As rápidas e constantes transformações no mundo inteiro sempre requereram novas posturas e atitude de mudança por parte de todos, em decorrência do mundo do trabalho e dos sistemas de convivência e relacionamentos construídos.

O conhecimento tornou-se ferramenta imprescindível para os avanços da sociedade e continua sendo a base que fundamenta o desenvolvimento e a cidadania. O perfil dos novos profissionais e cidadãos requer, cada vez mais, conhecimentos e domínio de tecnologias diversificados e abrangentes. O homem vem intensificando o desenvolvimento de competências cerebrais, visando às novas conexões, habilidades, criatividade e à capacidade produtiva.

O fazer do homem de ontem, caracterizado por hábitos automatizados, ficou para trás. Ofícios repetitivos, uniformes e padronizados foram assumidos por máquinas ou se tornaram inúteis.

Níveis maiores de escolaridade, formação profissional, vêm fazendo a grande diferença. O ensino fundamental e médio, mesmo sendo excelentes, não são mais suficientes para garantir empregabilidade, permanência no emprego ou nova ocupação. Se o curso for de qualidade, um diploma universitário sempre terá seu valor. Mas o mundo real, o mundo do trabalho, hoje, procura profissionais que saibam pensar, resolver problemas, trabalhar em equipe, nas mais variadas situações. Para tanto, lidar e conviver com outras pessoas, abrir novos caminhos, ensejar novas oportunidades, otimizar, diversificar, empreender são habilidades fundamentais. Mais que isso, o novo profissional necessita ter capacidade de percepção, sensibilidade, autonomia e senso de busca constante.

Emprego fixo, estabilidade, planos de cargos e salários padronizados, que assegurem isonomia e estabilidade, não constituem mecanismos que estimulem criatividade, novas aprendizagens, superação de desafios e sucesso profissional. Ao contrário de valorizar os profissionais, tendem à acomodação e privilégios.

As famílias, quando questionadas, de um modo geral declaram-se satisfeitas com a escola de seus filhos. Os filhos, por sua vez, declaram gostar de ir à escola, mas dizem também não gostarem das aulas, pois, física e tecnicamente, as escolas pouco diferem do passado: mesmos espaços, carteiras enfileiradas, quadro e giz, biblioteca e laboratórios precários etc., etc. O que dizer dos professores em relação à formação, motivação, uso de tecnologias, salários e às condições de trabalho? Em relação aos alunos que abandonam a escola e aos que concluem os níveis de ensino: sabem ler, interpretar, calcular, escrever, expressar-se, resolver problemas da vida cotidiana? Adquiriram preparação básica frente ao trabalho e à cidadania?

Não fazem mais sentido novas pesquisas, debates e estudos em busca de causas para superar o distanciamento entre o estágio atual da escola e seu papel e função formadora do desenvolvimento sustentável das pessoas e da sociedade. Agora, só faz sentido agir e mudar.

Frente a esse quadro de contradições e desafios, é apontado, a seguir, um conjunto de situações e práticas que vêm sendo adotadas pela escola, comprovadamente ultrapassadas, tanto porque estão defasadas, quanto porque não apresentam qualquer apelo,

aplicabilidade e perspectivas diante do panorama presente e futuro. Em contraponto a essas constatações, são indicados caminhos e propostas para que a escola assuma seu lugar de protagonismo, em sintonia com o novo perfil da sociedade, mundo do trabalho e das novas metodologias e ferramentas de ensino.

1.1 Formação Inicial dos Professores e Gestores Escolares

a) Principais Problemas a serem superados

- » Estrutura curricular das licenciaturas sem foco na formação profissional de professores para atuar em atividades de docência e gestão escolar da educação básica;
- » Conteúdos teóricos e abordagem generalista, descontextualizados da realidade social;
- » Abordagem disciplinar, estanque e individualizada, sem nexo e coerência com áreas de conhecimento e realidade social;
- » Ausência de critérios que condicionem docentes universitários atuantes nas licenciaturas a experiências e vivências em ambientes e atividades escolares;
- » Estágios de magistério sem organicidade com o processo formativo ao longo do curso, cumpridos para atender formalidades legais;
- » Incoerência entre conteúdos e práticas didático-metodológicas e atividades a serem desenvolvidas pelos futuros profissionais da educação básica;
- » Duração dos cursos de licenciatura e tempo de estudo insuficientes para preparar os futuros educadores;
- » Insuficiência e fragilidade de conhecimentos do currículo escolar, conteúdos, livros e materiais didáticos utilizados pelas escolas;
- » Insuficiência de recursos multimídia e de domínio das práticas em tecnologias educacionais;
- » Inadequada utilização de conteúdos e práticas pedagógicas frente à diversidade de escolas e de contextos escolares;
- » Inadequada e insuficiente formação profissional para atuar na gestão de escolas e na coordenação dos programas e atividades pedagógicas e administrativas;

- » Insuficiente e frágil preparação dos profissionais para atuar frente a situações de estudantes com limitações de ordem física e distúrbios ou transtornos de ordem psicológica e mental;
- » Abordagens precárias no currículo das licenciaturas relacionadas à violência estudantil e doméstica, direitos humanos, diversidade cultural, segurança e drogas.

b) Propostas Inovadoras a serem implantadas

- » Elaboração de Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura com estrutura curricular comum a todas as áreas do conhecimento relacionadas à formação básica do professor, complementada por abordagens específicas na parte final do curso;
- » Estruturação curricular focada na formação de perfis profissionais que adquiram conhecimentos, atitudes e habilidades aplicáveis à escola da educação básica;
- » Organização curricular centrada na interdisciplinaridade e desenvolvida por áreas de conhecimento;
- » Desenvolvimento de conteúdos associados a práticas curriculares e solução de problemas interdisciplinares, em estreita conexão com atividades da docência, coordenação e gestão da educação básica;
- » Domínio de questões e práticas relacionadas a situações de diversidade cultural, distúrbios e transtornos, violência e drogas, a partir de temas e situações vivenciais, apoiados por investigação, fundamentação, solução de problemas e construção de propostas;
- » Adoção da modalidade de Residência Pedagógica com estágio curricular obrigatório em escolas, desde o início até o final dos cursos de licenciatura, de sorte que os estudantes, com acompanhamento de professores com larga experiência na atuação em escolas, dediquem igual carga horária tanto em vivências da realidade escolar quanto de estudos na universidade, incorporando e articulando, dessa forma, conhecimentos e vivências como unidade indissociável do itinerário de formação para o magistério;
- » Disponibilização, por parte das universidades, de laboratórios e ambientes pedagógicos para práticas, produção de materiais e domínio de recursos multimídia adequados ao perfil desejado dos futuros professores;

1.2 Prática Docente e Recursos Multimídia

a) Principais Problemas a serem superados

- » Conteúdos curriculares organizados e desenvolvidos sob a forma de disciplinas, centrados em livros e em abordagens teóricas sem aplicabilidade;
- » Preponderância de aulas centradas no professor, na transferência de conteúdos e informações desvinculados de contextos vivenciais;
- » Metodologias e processos de ensino que não conduzem à reflexão, análise, experimentos, interação docente-conteúdo-estudantes e construção de conhecimentos;
- » Aprendizagem centrada na memorização, abstração e em saberes desconectados da realidade;
- » Sistema de avaliação da aprendizagem com ênfase em acertos e erros, demonstração de conhecimentos de cunho informativo, teórico-conceitual, dados, notas, aprovação-reprovação, sem conexões com as atividades de planejamento e gestão da escola, sem finalidade pedagógica, apresentação de propostas e solução de problemas;
- » Insuficiência de laboratórios, biblioteca e acervos, auditórios e ambientes de estudo com recursos multimídia;
- » Dificuldades relacionadas a domínio dos conhecimentos, atualização dos conteúdos abordados e à aplicação em situações concretas;
- » Salas, equipamentos e ambientes inadequados para práticas curriculares ativas e interdisciplinares centrados nos estudantes;
- » Estrutura física, técnica e logística ultrapassada e com poucas condições para o desenvolvimento de atividades práticas interativas;
- » Aulas, ambientes e conteúdos ultrapassados e sem sentido e atratividade.
- » Ausência de equipamentos e ferramentas multimídia, impedindo o desenvolvimento de aulas e de atividades pedagógicas motivadoras, criativas e participativas;
- » Ausência de continuidade e nexo na relação teoria-prática-aplicação e falta de organicidade e incoerência entre desenvolvimento curricular e perfil de aprendizagem esperado;

- » Organização e desenvolvimento das atividades escolares centrados no professor ministrante, currículo formal e livros.

c) Propostas Inovadoras a serem implantadas

- » Reorganização dos espaços físicos e ambientes escolares, provendo a escola com auditórios, biblioteca e acervos, ambientes para reuniões e grupos de estudo, áreas de esporte, jogos de aprendizagem e lazer;
- » Seleção e abordagem de conteúdos curriculares com foco interdisciplinar e transversal centrados em questões e problemas intrigantes e condizentes com a realidade dos estudantes;
- » Apresentação de conteúdos por meio de aulas em auditórios equipados com tecnologias multimídia destinados a grandes grupos;
- » Utilização de novas metodologias e ferramentas multimídia que provoquem empatia, interação, questionamentos e solução de problemas a estudantes e professores;
- » Organização de atividades práticas, leitura, aprofundamento e solução de problemas a partir dos temas e problemas apresentados;
- » Redução de quadros de pessoal não integrante da carreira do magistério e otimização das ações desenvolvidas sem duplicação de estruturas para mesmos fins;
- » Adoção de processos de avaliação de desempenho docente-discente articulados e abrangentes, com análise de problemas e apresentação interdisciplinares, focados na aprendizagem aplicada, progressiva e contínua;
- » Planejamento das atividades escolares articulado a procedimentos didáticos que conduzam os estudantes à reflexão, questionamentos, senso de pertencimento, compartilhamento e conexões entre conhecimentos e construção de soluções;
- » Foco no estudante, desenvolvimento curricular e aprendizagem mediada por professores orientadores com utilização de tecnologias inovadoras, práticas e construção de conhecimentos aplicados à solução de problemas;
- » Programas de formação continuada em conteúdos interdisciplinares por área de conhecimento e adoção de tecnologias inovadoras;

- » Apresentação de temas, conteúdos curriculares e questões de aprendizagem motivadoras, em auditórios, seguidas por sessões de estudo, debates, troca de experiências, grupos de estudo, elaboração de projetos e propostas com enfoque interdisciplinar, em substituição às aulas improdutivas, improvisações e abordagens desconexas.
- » Organização de midiateca com acervos e coletâneas de vídeos, CDs, *games*, arquivos pedagógicos e acesso à internet com conteúdos, metodologias alternativas, apresentação de experimentos, solução de problemas e temas que despertem a curiosidade, com o intuito de diversificar e complementar as abordagens curriculares e a formação dos estudantes.

1.3. Autonomia e Gestão da Escola

a) Principais Problemas a serem superados

- » Escolas com estruturas administrativa, curricular e pedagógica, organização do tempo e espaço e funcionamento dependente da administração estadual;
- » Falta de autonomia para provimento das condições físicas, técnicas e de quadro de pessoal;
- » Falta de conhecimento especializado, habilidades de liderança e coordenação e de autonomia para planejar, organizar e promover plano de gestão por parte dos gestores escolares;
- » Projeto pedagógico e plano de gestão sem consistência, coerência, participação e avaliação e sistemática;
- » Falta de processo de avaliação de desempenho dos professores e gestores escolares e de programas de estímulo, promoção e melhoria contínua dos profissionais da educação;
- » Quadro de pessoal docente, técnico e de gestão insuficiente e não adequado às demandas da escola;
- » Gestão escolar atrelada a mecanismos e rotinas burocráticas, desvios de função, a maior parte do tempo, e energia requeridos para as atividades pedagógicas;
- » Falta de articulação e de compromissos por parte dos diferentes segmentos da comunidade escolar interna e externa, com destaque para o distanciamento das famílias.

b) Propostas Inovadoras a serem implantadas

- » Criação de estratégias e mecanismos que promovam organização e desenvolvimento curricular e dos ambientes centradas na realidade e autonomia da escola;
- » Elaboração de projeto pedagógico e plano de gestão com base em indicadores, programas e metas coerentes com a realidade da escola;
- » Diversificação da organização curricular, tempo pedagógico, espaços e ambientes escolares, respeitando as características e peculiaridades das escolas;
- » Implantação de quadro docente, técnico e de gestores em tempo integral por escola;
- » Criação de mecanismos de gestão administrativa, pedagógica e financeira sob a responsabilidade imediata dos gestores escolares e da comunidade;
- » Criação de parcerias com participação e gestão sistêmicas e articuladas entre escola, comunidade escolar, lideranças e instituições da sociedade;
- » Autoridade gestora da educação escolar presente na escola e com poder de decisão e responsabilidade pela gestão;
- » Abertura e utilização da escola, ambientes e equipamentos em benefício da comunidade.

2. Papel do estado e dos órgãos centrais

A ruptura do atual modelo de organização, funcionamento e gestão da educação escolar é condição para que escola, estudantes e aprendizagem assumam a centralidade e o protagonismo da educação e do conhecimento, deixando de ser componentes periféricos do sistema educacional como se constata presentemente.

Constituem funções estratégicas do Estado e dos órgãos centrais do sistema educacional para construção da nova escola com foco no futuro e na inovação:

- a) Implantação de políticas e de programas de formação inicial e continuada para professores e gestores, com foco nas novas metodologias de ensino para atender às demandas de desempenho profissional e aprendizagem interdisciplinar com base em novos perfis profissionais e em indicadores de desempenho;

- b) Implantação da Residência Pedagógica como forma de estágio articulado à formação inicial nas licenciaturas;
- c) Reestruturação dos órgãos centrais da administração do sistema educacional, com remanejamento e redução de quadros de pessoal e foco em diretrizes, políticas, inovação tecnológica, avaliação institucional, autonomia das escolas e acompanhamento e suporte às atividades pedagógicas e aprendizagem;
- d) Adoção de medidas para tornar as escolas autônomas do ponto de vista pedagógico, administrativo e financeiro e gestão centrada no projeto pedagógico e plano de gestão;
- e) Reformulação do currículo e organização do tempo pedagógico escolar com foco em áreas de conhecimento, conteúdos essenciais e concentrados na formação básica, em estreita correspondência com a realidade;
- f) Provimento de quadro docente, técnico e administrativo em tempo integral e por escola;
- g) Implantação gradual de escolas de tempo integral e com condições adequadas de trabalho dos professores e de atendimento dos estudantes;
- h) Readequação dos espaços físicos e dos ambientes das escolas, de modo que sejam disponibilizados auditórios, biblioteca, laboratórios e ambientes de estudo com tecnologias e ferramentas multimídia para desenvolvimento das atividades curriculares praticadas de forma interdisciplinar;
- i) Implantação de plano de acompanhamento, suporte e avaliação da autonomia e gestão das escolas;
- j) Criação de centros com equipes especializadas na elaboração de aulas e materiais didáticos com novas metodologias de ensino e tecnologias multimídia;
- k) Implantação de um novo plano de cargos e carreira, com a valorização profissional e salarial competitivo e critérios de promoção na carreira atrativos e fundados na avaliação de desempenho e na qualidade dos resultados;

- l) Seleção e contratação de professores com base em indicadores que comprovem elevado nível de conhecimento e habilidades adequados às atividades para a educação básica, de tal sorte que a carreira do magistério atraia os melhores profissionais formados nas universidades;
- m) Elaboração de um plano de mudanças da atual situação das escolas, com definição de prioridades e implantação gradual de metas, de forma a institucionalizar um novo conceito de escola, criar efeito multiplicativo, contagiar as comunidades e despertar para mudanças contínuas do sistema educacional.

Em suma, a escola do futuro resulta da superação das barreiras da velha escola ainda presentes. “Dar aula”, como vem sendo praticado nas escolas, leva o aluno a “receber aula”, e, o mais grave, da mesma maneira de sempre. Todo esse esforço e trabalho levam a quase nada, em termos de aprendizagens significativas, construção de conhecimentos e solução de problemas. Em relação ao currículo, “mais do mesmo” não promove ampliação nem qualidade na aprendizagem nem mudanças na educação; “menos é mais”, segundo especialistas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

A nova escola a ser construída necessita desenvolver conhecimentos por meio de vivências e experiências para torná-la protagonista da aprendizagem. Com base nesse entendimento, a adoção de novas metodologias de ensino e ambientes adequados constituem espaços atrativos e repletos de desafios a estudantes e professores.

A Escola do Futuro Hoje requer ambientes, recursos técnicos e metodologias que ensinem a pensar e a aprender juntos, questionar, argumentar, compartilhar, fazer conexões entre conhecimentos e realidade, resolver problemas, contribuir para formação de cidadãos.

Esse desafio é um empreendimento, ao mesmo tempo, grandioso, urgente e estratégico. O futuro da juventude e da sociedade depende da adoção de iniciativas inovadoras. Trata-se de começar agora, com planejamento, determinação e continuidade, um passo após outro.

TITO LIVIO LERMEN:

Escola em tempo de mudança

POR UMA PEDAGOGIA SOCIAL

“A finitude geográfica da nossa terra impõe a seus habitantes o princípio da hospitalidade universal, que reconhece ao outro o direito de não ser tratado como inimigo. A comunidade de destino terrestre impõe de modo vital a solidariedade.” (Emmanuel Kant)

“Eu penso a educação ao contrário. Não começo com os saberes. Começo com a criança. Não julgo as crianças em função dos saberes. Julgo os saberes em função das crianças. É isto que distingue o educador. Os educadores olham primeiro para o aluno e depois para os conteúdos a serem ensinados. Educadores não estão a serviço dos saberes. Educadores estão a serviço dos seres humanos – crianças, adultos e idosos.” (Rubem Alves)

Segundo Zigmunt Baumann, vivemos experiências de um mundo líquido, caracterizado por uma crise de valores, onde a convivência, o aprender a viver junto, torna-se cada vez mais difícil, acentuado, especialmente, pelo espaço reservado às novas tecnologias. Para resgatar uma educação centrada na valorização da pessoa humana, na conscientização, na reflexão, a escola deve sentir-se desafiada a contribuir com a abertura para a implementação de uma pedagogia social.

Movimento nessa perspectiva visa à transformação. O que implica engajamento e determinação, uma vez que as escolas parecem estruturadas tendo em vista o consenso e não o conflito; a

Tito Livio Lermen é Graduado em Pedagogia, com complementação em Administração Escolar; bacharel em Teologia e em Direito; especialista em Recursos Humanos e em Direito Educacional e em Administração de Sistemas Educacionais; doutor em Reformas e Inovações em Sistemas Educacionais; realizou estágios na Alemanha, Israel, França, Inglaterra, Chile e Estados Unidos; professor de várias instituições e autor de livros, entre os quais “Liderança na gestão por projetos”.

estabilidade e não a tensão; a calma e não a agitação. Apresentam-se como lugares e contextos em que a neutralidade e a prevenção à política, p.ex., não são apenas possíveis, mas desejadas. A dimensão técnica domina o processo de ações e relações.

***É um erro acreditar que
todas as escolas são iguais
e sempre as mesmas.***

Na perspectiva de mudança, é preciso considerar os componentes nomotéticos ou institucionais que interagem com o componente idiográfico ou individual. O embricamento destes elementos é que constitui, na verdade, a cultura da instituição, mutante e em constante evolução, em uma dimensão multidimensional e multicultural.

É um erro imaginar que todas as escolas são iguais. É um erro, também, acreditar que uma escola sempre é a mesma. São os integrantes da comunidade educacional que possuem em suas mãos as chaves da compreensão. Sabem o que está acontecendo na organização. Mais importante do que conhecer o que está se sucedendo é o fato de poderem também transformar a organização em uma escola mais aberta, mais democrática, mais dinâmica, mais criativa.

Em um processo de transformação, de mudança, aparecerão os conflitos de forma camuflada ou de forma explícita e eles exigirão uma atitude crítica e dialética que permita compreendê-los e enfrentá-los de forma criativa, para então aprender com eles, superando-os.

Pedagogia social

A educação social a partir da educação escolar nos mostra que a extensão do conceito de educação não é um problema novo. Basta vislumbrarmos propostas como a aula sem muros, a educação permanente, a escola da rua, a educação informal e, em países do primeiro mundo, as *home schools*.

A questão escolar não esgota o tema da educação. A educação, portanto, não pode se reduzir à educação formal. Existe, na

verdade, apenas uma educação, ela é global, social e acontece ao longo da vida.

Um dos pilares da educação do século XXI, segundo a UNESCO, é aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros. Quer dizer, a educação, segundo afirma Mercè Romans, “deverá facilitar aos cidadãos as competências sociais necessárias, para descobrir a realidade e o direito do outro, assim como capacitar para a participação em projetos comuns”.¹¹

Nessa caminhada será possível conceber uma mudança que minore os conflitos, desde que a gestão dos mesmos seja conduzida de forma pacífica, desenvolvendo, para tanto, o conhecimento sobre os outros, isto é, das suas culturas e até da sua espiritualidade.

O diálogo é um dos instrumentos indispensáveis à educação do Século XXI.

Uma nova pedagogia social, “não pode reduzir seu âmbito de ação ao tratamento dos problemas sociais, a educação social tem que refletir também acerca de sua intervenção... deve abrir novos espaços de reflexão e trabalho..., incidir nas causas dos problemas; deve prevenir as causas que os geram”.¹²

A educação deve utilizar, pois, duas vias complementares: em um primeiro nível, **descoberta para os outros**; em um segundo nível, ao longo da vida, **projetos comuns**.

Quanto ao primeiro nível, dir-se-ia que a educação tem por missão socializar conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e conscientizar as pessoas sobre as semelhanças e a interdependência entre os seres humanos do planeta. Rigorosamente, a descoberta do outro passa pela descoberta de si mesmo e, por confrontar a criança e o adolescente com uma visão ajustada do mundo, a educação, seja na família, seja na escola, seja na comunidade, deve, antes de mais nada, ajudar crianças e jovens a descobrirem a si mesmos. Somente assim estarão aptos para colocar-se no lugar dos outros e compreender suas reações. Desenvolver este

11 ROMANS, p. 61

12 ROMANS, p. 61

comportamento, esta atitude de empatia na escola, será fundamental nas relações sociais ao longo de toda vida.

A nossa visão de mundo, nossas interpretações, nossa compreensão dos acontecimentos, nossas decisões são condicionadas pela formação que recebemos, isto é, seguem o colorido das lentes com que miramos a realidade.

Logo, os conflitos, na família, na escola e no relacionamento humano precisam ser entendidos como um fenômeno natural, por isto entra em cena o esforço para que sejam abertos canais de comunicação entre as pessoas, especialmente entre pais e filhos, professores e alunos. Ou em outras palavras, sejam construídas pontes de relacionamento.

Até porque, hierarquia não exclui afetividade; comando não é oposto de amorosidade e autoridade não significa desamor.

E nesta perspectiva é preciso entender que a gestão do conflito não se faz com debate e discussão e sim com diálogo e reflexão. O conflito faz parte da dinâmica do relacionamento humano, ele não carece de solução e sim, de gestão.

É nesta perspectiva que em uma escola merece ser adotado o método dialógico, essencial na construção da cidadania.

José Ortega y Gasset diz que todo viver é ocupar-se com o outro, todo viver é conviver com uma circunstância. A vida de cada um se define na relação com os outros. Na mesma direção aponta Martin Buber, ao manifestar que o eu se realiza na relação com o tu. Toda vida atual é encontro.

Como bem ensina Leandro Sequeiros¹³:

Uma nova cultura educativa solidária... implica uma nova sensibilidade... Sensibilizar é um processo complexo de reorganização intelectual e, sobretudo, afetiva, que canaliza as atitudes pessoais e sociais, não para metas exclusivamente individuais ou familiares, mas sim para metas progressivamente mais amplas e solidárias... implica mudar uma série de hábitos culturais.

Cabe, assim, a cada um usar sua criatividade para desenhar cuidadosa e amorosamente os canais que contribuem na gestão de conflitos, abrindo assim caminhos que vão ao encontro

13 SEQUEIROS, Leandro. 2000, p. 17-18.

de uma cultura da paz, do respeito, da aceitação, da diversidade, da solidariedade.

O diálogo é um dos instrumentos indispensáveis à educação do Século XXI.

Quanto ao segundo nível, - projetos comuns, projetos de cooperação -, apenas para ilustrar, é importante ressaltar que, na educação formal, precisa-se reservar tempo para programas com jovens em projetos de cooperação e, desde a infância, no campo das atividades esportivas e culturais, estimulando todos a participarem em atividades sociais. As demais organizações educativas devem, neste campo, continuar o trabalho iniciado na escola, sendo o esporte uma das melhores metáforas para a vida, “graças à prática do desporto...quantas tensões entre classes sociais e nacionalidades se transformaram, afinal, em atitudes solidárias, através da experiência e do prazer do esforço comum.”¹⁴

No século em curso será solicitado muito mais atenção aos excluídos do formalismo escolar. “A futura educação prestará maior atenção àqueles escolares que não se adaptam às exigências da cultura escolar.”¹⁵

As instituições escolares deverão se preocupar, primordialmente, com a educação social. Na instituição escolar é preciso falar das emoções, dos conflitos sociais, da televisão, da marginalização, da violência, das drogas e, nos contextos urbanos, das tribos e das gangues. A escola participa da formação e da reformulação do pensamento dos cidadãos.

O futuro, porém, não lhe reservará apenas estas funções, a escola deverá assumir também e, ao mesmo tempo, a reforma do emocional e aí é importante frisar que os sentimentos vêm primeiro que os pensamentos.

É bem verdade que a educação formal, não formal e informal são terminologias utilizadas para separar conceitualmente espaços educativos. No entanto, isto não tem sentido, pois educação social e educação escolar não são duas realidades opostas ou separadas. Os sistemas educativos devem formar “pessoas capazes

14 UNESCO, p. 98, 99

15 ROMANS, p. 62

de evoluir, de se adaptar ao mundo em rápida transformação e de dominar a mudança”¹⁶.

É preciso pensar em proporcionar uma educação cooperativa, dialógica e social. Educação social não é um problema apenas da escola, mas de todos. Aliás, como bem exemplificado por Ricardo Semler em seu Instituto Lumiar, em São Paulo – a pequena escola de liberdade, no qual um dos três pilares é a cidadania, quando afirma: “ninguém consegue ser brasileiro (nem cidadão do mundo) sem ter convivido com a questão das diferenças”.¹⁷

Novos âmbitos da Educação Social

Há um certo consenso de que uma das características mais marcantes da sociedade atual é a mudança. A mudança é um valor e o fruto da mudança e das formas de relações que se estabelecem são, em grande parte, as novas necessidades a serem atendidas pela educação, como por exemplo, a proteção à família e à infância, o bem-estar da terceira idade, a saúde, a cultura, o ócio e o esporte, são direitos individuais e sociais assegurados em nossa Constituição.

Para Edgar Morin¹⁸, a sociedade é mais que um conjunto de indivíduos, onde existem relações organizadas e geridas por uma autoridade. Ele diz: “nossa sociedade moderna é uma mescla de coações exteriores... e de tendências interiores unificadoras.”¹⁹

Em outras palavras, segundo apontado por Romans, “estado, leis, polícia, país, cultura, história, moral, costumes, etc., exercem a função de coações exteriores e de tendências unificadoras... uma sociedade é um grupo de pessoas de mentalidade análoga.”²⁰

Através da comunicação e da cultura, tomamos consciência das coisas, e é com a educação que se firmam os valores da competitividade ou da solidariedade, do egoísmo ou do companheirismo, do individualismo ou do respeito às diferenças. A educação em nossas complexas sociedades é responsabilidade de toda sociedade.

16 ROMANS, p. 63

17 SEMLER, p. 211

18 MORIN, in Educador Social, p. 52

19 ROMANS, p. 52

20 ROMANS, p. 52

Os políticos são educadores, pois a lei é um fator educativo, as relações, a cultura e o esporte, também são fatores pedagógicos, e o que dizer então dos meios de comunicação...

Neste contexto, é fundamental lembrar que:

as formas de transmissão cultural entre gerações distingue três modelos. O das culturas pós-figurativas... a autoridade se fundamentava no passado e na transmissão cultural de pais para filhos, sem grandes interferências, os jovens aprendendo com os mais velhos. Nas culturas con-figurativas aumenta o ritmo da mudança social, a autoridade perde o seu valor tradicional, e a transmissão cultural se gera, em grande parte, graças à presença dos coetâneos, os jovens aprendendo com os jovens. E, por último, nas culturas pré-figurativas, a mudança apresenta um ritmo tão acelerado que a experiência de uma geração mal serve para a seguinte, a autoridade se fundamenta no futuro e os adultos aprendem com os jovens. Atualmente coexistem estes três modelos de transmissão cultural, embora se observe uma notável implementação das características próprias do modelo pré-figurativo.²¹

***A Educação deixou de ser
patrimônio da Escola; dela
depende o êxito social.***

Esta questão tem origem na educação formal, que não foi capaz de evoluir no ritmo das mudanças geradas no âmbito da educação compreendida de forma mais ampla. A educação formal movimentou-se no ritmo bem mais lento do que comparado à evolução social e cultural. Nos últimos anos, porém, pode-se perceber que a pedagogia soube se realinhar, pondo novamente em marcha o cronômetro da educação. E é nesta perspectiva que se pode falar hoje de novos âmbitos na educação. A educação deixou de ser patrimônio da escola, a educação hoje tem como importante objetivo o de adquirir as competências necessárias para a adaptação e o êxito social.

“Falar de educação é se referir à política, à saúde, ao ócio, à economia, ao trabalho, à produção e à socialização.”²² Seria muita ingenuidade dar uma solução pedagógica a uma questão que é essencialmente político-social.

21 ROMANS, p. 53

22 ROMANS, p. 53

A educação, segundo Mercè Romans, “é algo que vai muito além do sistema escolar. A escola deve ser repensada e adaptada às novas necessidades do mundo de hoje.”²³

Com a globalização e a onipresença da informática, isto é, a sociedade em rede altera a realidade social. A grande questão que vem à tona com esta realidade é de que a globalização, como um conjunto de processos, insinua um mundo único. No entanto, e isto é bom salientar, a realidade social não é única, o pensamento não é único. A educação social não pode se esquecer de que existem variadas sociedades, sociedades distintas.

A educação social, cada dia que passa, assume um papel mais importante. Se é nosso desejo breçar a atual tendência da desigualdade e da polarização social, parece que há uma só estratégia: a das políticas públicas; sem deixar de pensar, todavia, nos meios de comunicação, no esporte, nos conflitos, na violência, espaços de suma importância no nosso contexto social e, para os quais,

por miopia pedagógica, a educação mal direcionou sua reflexão... sua intervenção... O esporte... poderia parecer um tema fraco em comparação com os espaços da educação especializada, entretanto, como diz Albert Camus, lembrando seus anos de jogador na Argélia ‘o que sei de melhor sobre a moral e as obrigações do homem, devo ao esporte.’ O esporte, como traço distintivo do ser humano, é um fator de prevenção social, um recurso de integração de uma das atividades mais socializadoras, se planejada corretamente.²⁴

A educação não existe fora da sociedade e onde aparece a vida social se dá também o conflito que carece de gestão. Salvador Giner²⁵ não hesita em afirmar “que certas formas de conflitos são necessárias à manutenção da identidade e das fronteiras de cada grupo social.”

Ética da solidariedade

Temos que contribuir para a construção de organizações aprendentes, que procuram adicionar e criar riquezas, seus agentes humanos, tendo ousadia com prudência, inovação com solidez e mudança com manutenção.

23 ¹³ ROMANS, p. 53

24 ROMANS, p. 59

25 GINER, in Educador Social, Romans e outros, p. 60

Leonardo Boff diz que:

importa construir um novo ethos que permita uma nova convivência entre os humanos, com os demais seres da comunidade biótica, planetária e cósmica; que propiciam um novo encantamento face à majestade do universo e a complexidade das relações que sustentam todos e cada um dos seres.²⁶

Uma ética da solidariedade, na perspectiva do cuidado, a interdependência entre os seres humanos dá origem a um destino comum, carregamos feridas comuns e alimentamos esperanças e utopias comuns. Afinal, “somos... solidários em tudo, na vida, na sobrevivência e na morte.”²⁷

O termo solidariedade é uma teia de campos semânticos variados, não é palavra de um só significado, não é termo unívoco, mas polissêmico e, às vezes, até ambíguo. Solidariedade aqui é entendida como “um ingrediente ético-político, na busca de soluções estruturais e sustentáveis para problemas amplos e de caráter persistente”²⁸, na perspectiva da transformação, da continuidade e não como aquela solidariedade que se refere tão somente a situações emergenciais e transitórias.

A ética pela ética não se basta, segundo Edgar Morin, é preciso ter fé.

Esta fé não é necessariamente uma fé religiosa no sentido tradicional. Pode-se falar da fé na fraternidade, da fé no amor, da fé na comunidade; elas não são o fundamento da ética, mas a sua fonte de energia, aquilo que vai alimentá-la.²⁹

A autoética, a ética da liberdade pessoal, da liberdade no sujeito precisa ser construída. Essa questão da construção implica um problema de educação fundamental, desde o início da escolaridade, resultando daí saber quem educará os educadores, uma vez que “os próprios educadores que deveriam educar não receberam na sua formação o sentido da complexidade do mundo no qual estamos.”³⁰

26 Boff, 1999, p. 27

27 Boff, 2003, p. 87

28 ASSMANN, 2000, p. 69

29 MORIN, 2003, p. 41

30 MORIN, 2003, p. 45

Foco na transformação social

Portanto, uma escola que tem por foco a transformação social, visa a mudança no âmbito profissional e pessoal, institucional e estrutural, não apenas na instituição, mas através dela impactando na comunidade e na sociedade como um todo.

Todo sistema social, toda instituição é criada, mantida e transformada em função de certos valores... Há diversos modos de conceber estes valores e os diversos modos que levam a sua mudança: numa visão estruturalista da sociedade, esses valores estão... incorporados na cultura, nas estruturas, leis e instituições da sociedade... Se não mudarmos essas estruturas e instituições não mudaremos os valores... Não haverá mudança social.³¹

Em uma visão mais funcionalista, é a pessoa que, mediante processos democráticos e participativos, “cria e mantém as estruturas das instituições da sociedade, segundo os valores nos quais ela acredita... Bastaria mudar os valores pessoais para que as estruturas e a sociedade mudassem.”³²

Na visão antropológica e sociológica, a questão se situa entre dois extremos: entre o estruturalismo e o funcionalismo. De fato, as mudanças não dependem apenas de nós. Se as estruturas precisam mudar da mesma forma vale a recíproca, não é suficiente mudar as estruturas se nós não mudarmos. Dessa dinâmica da inter-relação pessoa-estrutura os valores, além de testemunhados pessoalmente, necessitam ser incorporados em políticas de gestão e no *modus operandi* dessas políticas.

A nova organização educacional precisa considerar que a pedagogia da certeza e dos saberes prefixados precisa ser substituída por uma pedagogia da pergunta. Trata-se de uma pedagogia que tem condições de trabalhar com conceitos transdisciplinares, aberta para a surpresa e o imprevisto. Onde se exercite a esperança, o cuidado, a ternura e o amor.

Aprender uns com os outros torna-se condição necessária para a consecução de aprendizagens recíprocas. Aprendizagem com foco na reciprocidade suscitará valores que sedimentarão a convivência, em uma dimensão multidimensional e multicultural.

31 OSOWSKI, 2002, p. 49

32 OSOWSKI, 2002, p. 49

Referências bibliografia

- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: Rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, Vozes, 1998.
- ASSMANN, Hugo & Iung Mo Sung. **Competência e Sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAUMANN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- _____. **Amor líquido: Sobre a Fragilidade das Relações Humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- _____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- _____. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. **Ethos Mundial**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003 de valores das novas gerações. São Paulo: Editora Gente, 2003.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Ed. Moraes. São Paulo. Tradução do original alemão Ich und Du, 8. ed. Lambert Schneider, Heidelberg, 1974.
- MORIN, Edgar. *Ética, cultura e educação*. São Paulo: Cortez, 2002.
- OSOWSKI, Cecília Irene. **Educação e Mudança Social: por uma pedagogia da Esperança**. São Paulo: Loyola, 2002.
- ROMANS, Mercè & outros. **Profissão: Educador Social**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- SEMLER, Ricardo. **Você está louco! Uma vida administrada de outro forma**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- SEQUEIROS, Leandro. **Educar para a Solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relação entre os povos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- UNESCO. **EDUCAÇÃO: Um tesouro a descobrir – 10ª Ed.** São Paulo: Cortez; Brasília DF: MEC:UNESCO, 2006.

Para onde caminha o ensino? Para servir ou para competir?

Adquirir competências e conhecimentos pode contribuir para o desenvolvimento sustentável. Valores bem transmitidos auxiliam escolhas de vida bem-sucedidas.

Mas, para onde caminha o ensino público e privado no Brasil? É possível dizer que nossos filhos terão uma vida de qualidade apenas com o que lhes é transmitido nas escolas?

O painel “Educação para a sustentabilidade”, da Conferência Internacional Ethos 2008, tocou a plateia pela importância e pela transversalidade do tema. “Que tipo de educação é essa pela sustentabilidade? É a educação vista como formal ou informal? questionou Oscar Motomura, presidente da Amana-Key.

“A vida real acontece no pátio da escola e o professor não tem a menor ideia do que está acontecendo lá”, comentou Motomura. É nas ações extracurriculares que muitos dos valores são transmitidos. Crianças e adolescentes trocam experiências, contam sobre as etapas dos videogames que ultrapassaram, comentam sobre a nova música de determinada banda, se conhecem e descobrem o seu espaço e o do outro.

Nesses momentos, segundo Motomura, é certo que não há educadores acompanhando esses jovens. Mas será que eles precisam ser acompanhados todo o tempo? – Motomura questiona: Para que tipo de vida estamos educando nossos filhos? Para serem profissionais bem-sucedidos? Ele acredita que formar alguém para

Viegand Eger é Bacharel em Ciências Econômicas; especializado em Administração – Gerenciamento de Marketing; aperfeiçoamento em Gestão Empresarial e Acadêmica; ex-reitor da Unidavi; fundador e presidente da Acafe - Associação Catarinense das Fundações Educacionais -; professor titular nas áreas de Gestão e de Direito da Unidavi.

tornar-se um ser humano de fato pode resolver, inclusive, a questão da sustentabilidade. “Competimos para ganhar cada vez mais, quando deveríamos competir para servir melhor a sociedade como um todo”, explica Motomura. Para ele, cada um deve criar o seu próprio currículo. Afinal, 80% do que precisamos não vem da escola, mas das nossas experiências de mundo e das nossas escolhas. Mário Monzoni, coordenador do Centro de Estudos em Sustentabilidade da Fundação Getúlio Vargas (GVCes), concorda com Motomura e acrescenta que é preciso criar “uma nova matriz de incentivos”, pela qual o jovem possa escolher seu caminho baseado em valores bem fundamentados.

Monzoni foi questionado pelo moderador do painel, presidente do Conselho Deliberativo do Instituto do Movimento Nossa São Paulo, sobre o que faria se fosse diretor da FGV. Espirituoso, Monzoni respondeu com uma pergunta para Grajew. “O que você faria se fosse ministro da Educação?”. Sem hesitar, Grajew respondeu que obrigaria todos os políticos, fossem eles prefeitos, vereadores, governadores ou presidente da República, a colocar seus filhos em escola pública. E completou: “Talvez assim a grade das escolas passasse a contar com disciplinas alinhadas com a educação para a sustentabilidade”.

O GVCes conseguiu introduzir o tema da sustentabilidade em seus cursos. “Mas, temos ainda alguns desafios. Um deles é atender à demanda, que surgiu recentemente. Há muita gente interessada nos cursos, mas com expectativas diferentes. Alguns procuram o GVCes para aprender a elaborar cronogramas, planilhas e, com isso, resolver os dilemas da sustentabilidade como se fosse possível encontrar a solução para isso nos gráficos, explica. Por outro lado, existe a oferta, na qual o GVCes alicerça sua missão, que é a de disseminar a educação pela sustentabilidade.

Segundo Monzoni, as mulheres estão em maioria nos cursos que focam a sustentabilidade. “O olhar e a sensibilidade delas são importantes no cenário atual. O processo de transformação tem dois eixos: um que gera progresso tecnológico, e é mais racional, e o outro que gera valores, e leva às transformações de qualidade. A mulher nesse cenário é essencial”, afirmou Monzoni.

A educação no mundo dos negócios também merece um espaço neste debate. Vejamos o que diz Jane Nelson, diretora do Centro de iniciativa para Responsabilidade Social Empresarial da Universidade de Harvard. Afirmar ela que a educação dos líderes é um desafio real na comunidade empresarial e nas escolas de negócios. Ela sugere tirar os executivos dos escritórios e mostrar outras realidades. “Trabalhos voluntários em comunidades trazem muito aprendizado e sensibilização para os executivos. Resolver desafios sociais e ser parte da comunidade é ótimo para a formação de lideranças mais comprometidas”, afirma. Jane acredita que deveriam ser obrigatórias as disciplinas focadas na sustentabilidade, mas assume que a tarefa é difícil. Segundo ela, ainda há muitas discussões sobre empreendedorismo e inovação. “Mas é preciso dar espaço aos jovens para que eles possam inovar de verdade. Inovar em processos, criar sistemas de trabalho mais responsáveis, buscar lideranças interfronteiras, ampliar o papel da universidade e uni-la ao mundo dos negócios.”

Vale discriminar alguns itens prioritários quando o assunto é educação para a sustentabilidade. Um deles é que funcionários e executivos devem ser induzidos a pensar com criatividade e inovação. O ambiente interno da empresa deve ser aprimorado para tornar-se um local mais saudável.

E, finalizando, dizer que a educação é fundamental para a sociedade sustentável e justa que tanto desejamos.

da gestão pública da educação e somente em 1931 foi criado o Conselho Nacional de Educação. E 30 anos depois é que o governador Celso Ramos assina a lei 2.975, estruturando o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. E Celso Ramos foi enfático em seu discurso proferido na instalação do CEE, em 28 de maio de 1962: "A este órgão colegiado, eminentemente técnico, não faltarão a minha aquiescência e simpatia quando dele depender a melhoria do nosso ensino".

Cabe ao Conselho Estadual de Educação, em entendimento com a Secretaria Estadual, legislar, interpretar e fazer cumprir a legislação geral e, principalmente, atuar na organização e acompanhamento do sistema estadual de educação, produzindo legislação específica, de acordo com a LDB. Este livro reflete o pensamento individual de cada membro do CEE, sem a formação de juízo do Colegiado. Revela, contudo, a preocupação dos Conselheiros com as privações da educação brasileira.

A nação brasileira tem consciência do subdesenvolvimento educacional, que a coloca em posição comprometedora no ranking mundial de ensino.

Os debates ocupam espaços em todos os lugares, mas as mudanças dependem de decisões político-governamentais.

Conselheiros do CEE tomaram a iniciativa de provocar discussões, através de suas opiniões emitidas neste livro.



CEE
Conselho Estadual de Educação
do Estado de Santa Catarina



Editora Unisul

ISBN 978-85-8010-163-9



9 788580 191639 >

