

Gestão em ação

**v.9 n.2 maio/agosto 2006
Salvador-BA**

ISSN 1516-8891

Gest. Ação	Salvador	v. 9	n. 2	p.142- 264	maio/ago. 2006.
------------	----------	------	------	------------	-----------------

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte. Disponível também em: <<http://www.gestaoemacao.ufba.br>>

Editor: Katia Siqueira de Freitas, Ph.D.

Redação:

Universidade Federal da Bahia
Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público
Av. Adhemar de Barros, Campus Universitário de Ondina.
Pavilhão IV- Salvador/BA Brasil CEP: 40170-110
Tel./Fax. (71) 3263-6479 e 3263-6491
homepage: <http://www.gestaoemacao.ufba.br>
E-mail: gaufba@ufba.br

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação-FACED.
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação
Av. Reitor Miguel Calmon, s/n - Vale do Canela
Salvador/BA Brasil - CEP:40110-100
Tel./Fax. (71) 3263-7262

Conselho Editorial Nacional: Antonio Carlos Xavier (IPEA); Celma Borges Gomes (UFBA); Denise Gurgel (UNEB); Jorge Lopes (UFPE); Katia Siqueira de Freitas (UFBA); Lauro Carlos Wittman (FURB); Magna França (UFRN); Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPB); Nelson Wanderley Ribeiro Meira (FABAC); Regina Vinhaes Gracindo (UnB); Vicente Madeira (UCP/RJ). **Conselho Editorial Internacional:** Abril de Méndez (ICASE - Universidade do Panamá); Brigitte Detry Cardoso (U.Nova de Lisboa - Portugal); Ernestina Torres de Castillo (ICASE - Universidade do Panamá); Fábio Chacón (Empire State College-USA); Felicitas Acosta (IIPE/Argentina); Luiz Enrique Lopez (PROEIB-Cochabamba/Bolivia); Maria Clara Jaramillo (PROEIBAndes em Cochabamba -Bolívia); Rolando López Herbas (Facultad de Humanidades Y Ciencias de La Educacion.Universidad Mayor de San Simon.Cochabamba-Bolívia).

Comitê Científico Nacional: Ana Maria Fontenelle Catrib (UNIFOR); Antônio Cabral Neto (UFRN); Avelar Luiz Bastos Mutin (GAMBÁ); Dora Leal Rosa (UFBA); Edivaldo Boaventura (UFBA); Heloisa Lück (PUC/PR); Jerônimo Jorge Cavalcante Silva (UNEB); José Vieira de Sousa (AEUDF); Katia Siqueira de Freitas (UFBA); Lourdes Marcelino Machado (UNESP/Marília); Miguel Angel Garcia Bordas (UFBA); Nicolino Trompieri Filho (UFC); Nigel Brooke (GAME/UFMG); Robert Evan Verhine (UFBA); Rogério de Andrade Córdova (FE/UnB); Romualdo Portela de Oliveira (USP); Theresinha Guimarães Miranda (UFBA); Walter Esteves García (Instituto Paulo Freire). **Comitê Científico Internacional:** Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO- Portugal); Charlie Palomo (UNTREF- Argentina); Horst Von Dorpowski (The Pennsylvania State University - EUA); Javier Murillo (UAM- Espanha) José Gregório Rodríguez (Universidad Nacional de Colômbia - Colômbia); Marcel Lavallée (UQAM); Mirna Lascano (Northeastern University of Boston - EUA); Robert Girling (Sonoma State University - EUA); Wayne Baughman (American Institutes for Research-EUA).

Projeto Gráfico: Helene Monteiro de Castro Lima.

Normalização: José Raimundo Paim de Almeida.

Revisão: Katia Siqueira de Freitas, Charlie Palomo (Espanhol) e Robert Girling (Inglês).

Diagramação e formatação: Helene Monteiro de Castro Lima.

Capa: Maria Lúcia Ganem Assmar e Helene Monteiro de Castro Lima.

Produção Editorial: Helene Monteiro de Castro Lima.

Impressão: Gráfica e Editora Esperança.

Gestão em Ação/ Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA; ISP/UFBA. - v.1, n.1 (1998) - Salvador, 1998 -

Quadrimestral

ISSN 1516-8891

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2. Universidade Federal da Bahia. Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público.

CDU 37(05)

CDD 370.5

ACEITAMOS PERMUTAS

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação-BBE, INEP.

Biblioteca Nacional <[http://periodicos.bn.br/cgi-bin/isis/wwwisis/\[tcg=999\]/\[in=ser.in\]>](http://periodicos.bn.br/cgi-bin/isis/wwwisis/[tcg=999]/[in=ser.in]>)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CREDI/OEI)-Espanha.

Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales e Humanidades da Universidad Nacional Autónoma de México (CLASE/UNAM).

Universitat de les Illes Balears (UIB) - Spain <<http://sls.uib.es/search?cat/s?SEARCH=gestao&submit=Cercar>>

Inscrita em:

Biblioteca Ana Maria Popovick (BAMP/FCC) <<http://www.fcc.org.br/biblioteca/index.html>>

Sumários de Periódicos do Acervo FEUSP <http://www.fe.usp.br/biblioteca/publicacoes/sumario/j-1ul/F_i.htm#Gestao%20em%20Acao>

Afiliada à Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC)

Avaliada pela Qualis/Capes - Nacional B em 2003 e em 2005.

Disponível no Portal Capes/MEC <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>

Gestão em Ação é um periódico editado sob a parceria e responsabilidade da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA e do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP/UFBA). Aceita parcerias e colaborações, reservando-se o direito de publicar ou não os textos enviados à redação. Os trabalhos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

Periodicidade: Quadrimestral Tiragem: 1.500 exemplares Circulação: setembro 2006.

Os artigos enviados à Gestão em Ação são encaminhados aos seus pares para avaliação, preservando-se a identidade dos autores.

Sumário/Summary

- Editorial** 147
Editorial
Katia Siqueira de Freitas
- A Educação a distância como processo inovador na área de Educação** 149
Education at distance as an innovator process for the educational area
Cátia Maria Romano Madureira
Larissa Chaves Pedreira
- Educação corporativa: o caminho para o desenvolvimento profissional e organizacional no século XXI** 163
Corporative education: the way for the professional and organizational development in the XXI century
Jailce Campos e Silva
- Escuelas medias y sectores populares: análisis institucional acerca de la potencia de las escuelas** 179
Secondary schools and underprivileged social sectors: institutional analysis about the power of the schools
Felicitas Acosta
- Gestão participativa em uma coordenadoria regional de educação: contribuições das tecnologias da comunicação e da informação** 195
Participative management in the Regional Education Coordination: the contributions of technology in improving effectiveness in the administrative area
Jucélia Ferreira Soares dos Santos
Lina Cardoso Nunes
- Perspectiva de género, salud y trabajo docente** 211
Gender, health and teaching
Lucía Rodríguez

Licenciatura em serviço: o olhar dos participantes	227
In-service teacher training: the participants' perception Katia Siqueira de Freitas	
O Fio de Ariadne: o que diz a literatura sobre a evolução dos gastos e as políticas educacionais no Brasil	241
The Ariadne's thread: what literature reveals on the evolution of educational public expenditure and policies in Brazil Candido Alberto Gomes Beatrice Laura Carnielli Wellington Ferreira de Jesus Helder Bueno Leal	
Instruções editoriais para autores	257
Publishing instructions for Authors	
Política Editorial Gestão em Ação (GA)	261
Publishing policies	
Publicações Permutadas	263
Exchange Publications	

Editorial

Prezados leitores,

É chegado o tempo de mudanças. Após tantos anos a frente da G&A, é hora de abrir espaço para novas possibilidades e novos editores. Estamos, portanto, renovando o editor da G&A. Esta é a última edição que atuamos como editora. Foi muito difícil conseguir um novo editor por isto continuamos por tanto tempo nesta função. No cenário universitário, há sempre muito trabalho a ser realizado e, dificilmente, as pessoas aceitam mais um encargo. A atividade de editor consome muito tempo e depende de uma rede de relações, ações e recursos: os recursos financeiros e materiais, o comitê científico nacional, o comitê científico internacional, o conselho editorial nacional, o conselho editorial internacional, os revisores, a gráfica, as licitações, os autores, enfim há uma cadeia invisível de atividades, contatos, comunicações, assim por diante.

Temos, pois, a grata satisfação de apresentar o próximo editor: o Dr. José Albertino Lordelo, professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e coordenador da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação da FAGED/UFBA. Foi necessário um longo período de diálogos para

convencê-lo a aceitar esta missão que significa mais uma entre tantas responsabilidades que já assume. Ele começará suas atividades a partir do próximo número da G&A.

Já conversamos bastante sobre as questões que envolvem a publicação de revista científica no cenário universitário, especialmente no nordeste brasileiro. Temos altas expectativas com relação ao seu desempenho. Trata-se de um colega com reconhecida capacidade para o trabalho requerido pela G&A. Ele certamente contribuirá para elevar o nível de qualidade apresentado até o momento.

Ao nos despedirmos, queremos apresentar uma série de agradecimentos. O primeiro agradecimento é dirigido a todo o comitê científico nacional, o comitê científico internacional, o conselho editorial nacional, o conselho editorial internacional, os revisores. Todos estiveram sempre tão atentos às avaliações dos artigos e fizeram contribuições relevantes. Este cuidado fez com que conseguíssemos, gradativamente, melhorar a qualidade da G&A. Muito agradecemos às valiosas colaborações. O segundo agradecimento é direcionado aos autores que tão gentilmente nos enviaram

seus artigos e confiaram na qualidade do nosso trabalho. Aprendemos muito com a leitura de cada um dos seus escritos. O terceiro é voltado para a equipe que sempre nos ajudou e que, certamente, continuará apoiando o nosso colega. A esta equipe nossos mais sinceros agradecimentos e o reconhecimento público de que sem vocês não teríamos conseguido vencer

nem a metade dos imensos problemas que envolvem a publicação de uma revista científica no âmbito da universidade. O último agradecimento vai para os nossos leitores e financiadores. Ao longo dos anos recebemos, em momentos variados, recursos de várias fontes: a Fundação Ford, a FINEP, a FAPESB(BA). A todos, muito agradecida.

Katia Siqueira de Freitas, Ph.D.

Editor

A Educação a distância como processo inovador na área de Educação.

*Cátia Maria Romano Madureira¹
Larissa Chaves Pedreira²*

Resumo: O presente trabalho visa discutir a importância da Educação a distância (EAD) como processo inovador na área da educação salientando seu desempenho na formação de profissionais nessa área. Para tanto, foi feita uma breve revisão de literatura sobre o tema “EAD” sendo possível observar que essa técnica é utilizada não apenas por sua facilidade econômica e tecnológica, mas, sobretudo, por ser uma ferramenta pedagógica inovadora possibilitando, assim, a inclusão de vários profissionais, que por diversos motivos, encontram-se impossibilitados de estarem engajados em programas tradicionais de ensino os quais requerem a presença constante do aluno durante todo o seu processo. Entretanto, percebe-se que, apesar dos autores salientarem a importância da EAD e os esforços das várias instituições no sentido de adotá-la como uma nova metodologia de ensino, ainda há rejeições e/ou restrições à mesma.

Palavras-chave: Educação; Tecnologia Educacional; Educação a distância.

INTRODUÇÃO

A nova ordem sócio-econômica mundial exige quadros operativos cada vez mais qualificados, devido à alta competitividade instalada no mercado de trabalho em nível internacional e nacional. A crescente demanda por atualização e ampliação de conhecimentos, fez com que as instituições de ensino incorporassem modernas tecnologias em suas práticas. Instituições

em diversos países foram acumulando experiências, desenvolvendo estudos, dominando melhor o processo de levar ensino para além de seus muros, adequando a escolha dos meios a clientela, utilizando, com reconhecida qualidade, recursos tecnológicos compatíveis com seu tempo, como salientam Ebecken et al (2003).

Entretanto, apesar desse cenário, cabe salientar que a situação educacional no Brasil passa por uma das mais sérias crises. Nossos professores, tanto os da rede particular, quanto os da pública, encontram-se com o nível sócio econômico aviltado. Percebe-se que a atualização constante é negligenciada por vários motivos, entre eles o isolamento dos professores que não encontram parceiros para discussão e trocas de idéias para o bom desempenho de suas atividades pedagógicas (VIANNA, 2003).

Para esse mesmo autor, a implementação de programas educacionais que utilizem a informática e as ligações à internet têm sido a meta de diferentes políticas públicas objetivando reverter esse quadro educacional instalado, com apoio de profissionais da

área de comunicação e tecnologias educacionais. Como por exemplo, podemos citar o Programa Nacional de Informática (PRONINFO) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), fornecendo computadores às escolas e capacitando professores.

O Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE), de acordo com a Escola Nacional de Saúde Pública (2003), também pode ser considerado um outro exemplo expressando a política do Ministério da Saúde (MS), através da Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde (SIS), de desenvolver, entre suas ações, a formação de recursos humanos na área da saúde, no sentido de prestar um efetivo atendimento à população brasileira. A clientela alvo é composta por graduados, pós-graduados e até mesmo licenciados em enfermagem, que demonstram interesse em cursos que representem avanço no seu itinerário profissional, o que determinou que este curso fosse oferecido em nível de especialização, representando uma alternativa de atualização para os docentes dos cursos de Técnicos de Enfermagem em todo o Brasil, mediante a utilização dos meios tecnológicos de comunicação e informação.

Certamente, a evolução tecnológica tem tido papel importante na disseminação do conhecimento, ultrapassando obstáculos, como distância e tempo, através da utilização da técnica de EAD como um

processo inovador na área educacional, subsidiando e otimizando a capacitação profissional.

A EAD propicia, além da democratização do conhecimento, o alcance de uma clientela dispersa, heterogênea, com ritmos de aprendizagem e com espaços de tempo para estudo desiguais, muitas vezes sem a possibilidade de participar regularmente de um ensino presencial. Portanto, esse tipo de modalidade educacional é apropriada para situações em que não existe contigüidade entre professor e aluno, estabelecendo um agir comunicativo entre ambos por intermédio de diversos tipos de mídia (PROJETO... 2000).

“O ensino a distância é apontado como um dos instrumentos para suprir as necessidades regionais.” A sala de aula hoje, é o lugar onde o aluno menos aprende”, afirma Aldo Vannucchi, presidente da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC) advertindo que: “o professor que ficar falando será abandonado na sala” (REFORMA..., 2003, p.13).

O presidente do Conselho de Reitores, Paulo Alcântara, defende a flexibilização das atividades do ensino superior, de forma a integrar a realidade do mercado às novas tecnologias nas áreas de informação e comunicação (REFORMA..., 2003, p.13).

A EAD já está entre nós a mais de um século, marcando sua presença com o uso

de diferentes tecnologias, desde o material impresso, passando pelo rádio, televisão, até chegar aos computadores. O desenvolvimento da tecnologia da comunicação deu-lhe novo impulso, colocando-a em evidência nesta última década (LEITE; SILVA, 2003).

Zamudio (1997 *apud* LEITE; SILVA, 2003) salienta que a EAD apresenta-se como uma modalidade de educação que possibilita a transformação dos procedimentos de ensino, o desenvolvimento de uma educação extra-escolar utilizando-se dos diversos meios eletrônicos de comunicação o que possibilita o acesso de um novo público em locais distantes e dispersos geograficamente.

Diante do exposto, objetivamos discutir a importância da Educação à Distância (EAD) como processo inovador na área da educação, salientando seu desempenho na formação de profissionais nessa área.

BREVE HISTÓRIA DA POLÍTICA DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

No Brasil, a origem da política de informática situa-se no projeto 'Brasil Grande Potência' do regime militar pós 1964, seguindo a tendência observada internacionalmente onde, a partir da segunda guerra mundial, as novas tecnologias se constituíram num dos pilares para a acumulação de capital e de poder. Desta forma, foguetes,

aviões, telecomunicações, máquinas e equipamentos em geral e de armamentos se tornaram componentes obrigatórios de tecnologias (MORAES, 2000, p.7).

Para este mesmo autor, somente em 1984, após a criação de sucessivos organismos direcionados à formulação de políticas e/ou implantação de cursos na área de informática, é que a lei de informática é aprovada no país. Esta lei dispõe sobre reserva de mercado (incluindo hardware e software) e dá preferência para a aquisição de produtos brasileiros, por um período de oito anos, na faixa de microcomputadores. Por outro lado, o caráter protecionista da lei gerou, a partir de 1985, reação dos Estados Unidos, provocando no Brasil a reorganização das alianças militares, políticas, empresariais e científicas, sendo, também responsável, em 1991, pela queda da lei de informática.

Portanto, nos anos 91 e 92 assistiu-se ao desmonte da política de informática brasileira, com o fim da reserva de mercado, início do processo de privatização das empresas estatais e das chamadas áreas estratégicas, evasão de pesquisadores. A definição das políticas públicas no Brasil, no campo da informática, ocorreu à parte dos trâmites formais (Congresso Nacional), havendo uma pequena participação da comunidade. Até 1995, a comunidade de informática educativa mostrou ausência de diálogo, debate e parceria, tanto entre os membros da própria comunidade como os demais segmentos da comunidade educacional (MORAES, 2000).

Segundo Moraes (2000), durante o regime militar, o processo decisório em relação à informática era restrito, quase secreto. Após 1990, as elites que têm acesso a este processo, também compõem alianças de interesses diversos e heterogêneos, que se orientam, dentre outras, com base no discurso da competitividade sobre a ótica do estado mínimo, do mercado global e da vanguarda competente, ao invés do debate coletivo, crítico e criador. Quanto ao ensino de primeiro e segundo graus, os softwares educacionais que procuram superar o tecnicismo e a massificação da cultura industrial e capitalista, têm dificuldades em manter um espaço de atuação na esfera escolar e na comunidade. A internacionalização da informática na educação brasileira, associada aos problemas da política educacional, são considerados fatores causais dessa situação.

Numa ótica geral, considera-se que as novas tecnologias expressam a lógica do capital: concentração e centralização de riqueza, poder e conhecimento, participando apenas os atores que, direta ou indiretamente se beneficiam dos bens que a informática proporciona, afastando do processo os que dela não são proprietários, material e/ou culturalmente (MORAES, 2000).

Quanto à legislação brasileira no que se refere ao tema Educação a Distância, este se caracteriza por um lado pela postura conservadora do estado e por outro, pela

relativa ausência da sociedade como um todo, no processo de avanço das conquistas nesse campo. Até mesmo nos setores mais avançados do campo das ciências humanas, há significativas dificuldades de adesão aos debates e à análise crítica sobre EAD. Portanto, questões do tipo “quem detêm o controle da informação? e a sociedade, qual é o seu papel? será que o Estado deve sempre controlar a informação?” permanecem sem resposta, necessitando de um maior aprofundamento pelos diversos setores da sociedade (MENEZES, 2000).

Segundo o Ministério da Educação (2003), as bases legais da Educação a distância no Brasil foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Através do Art.3º, Dos Princípios e Fins, da Lei supra mencionada Brasil, 1996, a metodologia da EAD é estimulada quando da definição de princípios como igualdade de condições, permanência na escola e facilidade das condições de acesso. Essa Lei foi promulgada oito anos após a Constituição de 1988, e procurou corrigir alguns rumos que balizaram esse texto, abrindo caminho para a normatização do poder público federal.

Para o Ministério da Saúde (2004), o poder público incentiva o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modali-

dades de ensino, e de educação continuada.

Para Menezes (2000), o artigo 80 dessa lei, dá um caráter restritivo sobre o tema e o situa no campo das disposições transitórias. O Decreto Federal 2.494/98, que regulamenta esse artigo e dispõe apenas sobre aspectos de credenciamento, certificação, autorizações para transmissão e concessões de canais, ficando muito restrito ao controle da TV a cabo, da TV Educativa e do rádio.

Decreto supra citado delega competência às autoridades integrantes dos sistemas de ensino de que trata a LDB, para promover atos de credenciamento para oferecer Educação a Distância a instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições (BRASIL, 2001).

A Portaria n. 301, de 07 de abril de 1998, normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica à distância (BRASIL, 2004).

Menezes (2000), ainda afirma que essa Portaria estabeleceu procedimentos para reconhecimento dos cursos, mas a rigor, limita-se à regulamentação do artigo 80 da lei, contrariando um princípio constitucional ao retirar a autonomia das universidades para criar cursos de Educação a distância. A CAPES restringe a pós-graduação a distância apenas para cursos de especialização. O mestrado e o doutorado foram retirados dessa portaria e remetidos para

uma outra regulamentação, ainda não oficialmente formalizada no ano de 2000.

Porem, o Ministério da Educação (2004) cria em 3 de abril de 2001 a possibilidade de cursos de mestrado, doutorado e especialização à distância através da Resolução n.1, da Câmara de Ensino Superior (CES), do Conselho Nacional de Educação (CNE). O artigo terceiro, tendo em vista o disposto no parágrafo primeiro do artigo 80 da Lei n. 9.394, determina que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) a distância sejam oferecidos, exclusivamente, por instituições credenciadas para tal fim pela União e obedeçam às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas na referida Resolução.

Outro problema identificado diz respeito ao controle qualitativo dos programas de Educação a distância. Atualmente, a científico, os comitês de cientistas, as pessoas que trabalham no campo, todos devem estar envolvidos com o controle do conteúdo, da metodologia de aprendizagem, dos meios tecnológicos usados e dos valores agregados nas informações que são disponibilizadas para os usuários (MENEZES, 2000).

O SISTEMA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: SUAS VANTAGENS E DESVANTAGENS

A dependência do sucesso de um negócio segundo Fonseca (2003) está na focaliza-

ção de três aspectos básicos: conhecer o mercado, desenvolver um foco de excelência que faça a diferença nesse mercado e, atendidas as condições anteriores, vender o que se sabe fazer e fazer o que se sabe vender. Na concepção de programas de EAD não é diferente. Sendo o conhecimento gerado a partir da informação, através da aplicação de modelos mentais e processos de aprendizado, a tecnologia é o resultado da ação da imaginação, intuição e criatividade, associados às ferramentas das ciências e das engenharias, sobre esse mesmo conhecimento. Em seqüência os mercados transformam tecnologia em inovação diretamente associada à competitividade.

O sucesso no mercado exige a geração de competências distintivas construídas a partir da atividade de formação profissional, objetivando atender às necessidades presentes e futuras, identificadas nos diversos ramos de atividades e setores industriais e de serviços, estabelecendo, portanto, uma alternativa real para o desenvolvimento da necessária competitividade brasileira (FONSECA, 2003).

O mesmo autor ainda salienta que o potencial da EAD na formatação de capital intelectual e na geração de conhecimento a partir de informação, a base das competências, é de tal ordem que podemos considerar que parcela significativa do que hoje é feito para educar está obsoleto.

A Câmara de Educação Básica no parecer n.29/2001 salienta que a EAD é uma metodologia de ensino onde, devido aos avanços tecnológicos ocorridos “é possível promover ‘ambientes interativos’ de primeira ordem entre instituições, professores e alunos” (BRASIL, 2001, p.2).

Os autores com experiência nesta área são unânimes em afirmar que não é apenas a tecnologia que garante o sucesso da EAD, mas os professores que precisam saber como fazer a EAD. Ensinar a distância é muito diferente de ensinar presencialmente, mesmo para professores com larga experiência em ensino. São necessárias diferentes habilidades de apresentação da informação e de planejamento, desenvolvimento e avaliação de estratégias de ensino nas quais professor e aluno estejam distantes fisicamente. Além do mais, é necessário dominar o meio ou o sistema de transmissão da informação adotado. Nas próximas décadas veremos uma nova geração de professores que terá realmente se graduado a distância e adquirido experiência real para realizar cursos via EAD (LEITE; SILVA, 2003).

Fonseca (2003), concordando com essas idéias, salienta que a implementação de métodos e materiais que vise a construção da EAD deve assegurar o predomínio da pedagogia sobre e técnica, da imagem sobre o texto, do movimento sobre a posição.

Leite e Silva (2003) referem que os sistemas de EAD comportam e até solicitam a utilização de mais de uma tecnologia de maneira integrada. As tecnologias de comunicação já permitem que profissionais se atualizem mediante cursos de EAD via rede de computadores recebendo materiais escritos e audiovisuais pelo *www* (world wide web).

De acordo com Santos e Bianchini (2003), desde o início da era da informática tem-se pensado no computador como ferramenta estratégica para o processo educacional. Porém, apenas recentemente, os baixos custos e a disseminação das novas tecnologias de comunicação permitiram a aplicação em larga escala do computador nesse processo, abrindo novas perspectivas, em especial no que se refere a EAD, até então sequer imaginadas.

O Ministério da Saúde (2004) salienta que a EAD vem surgindo nos últimos anos como uma das mais importantes ferramentas de difusão do conhecimento e de democratização da informação. O acesso crescente aos equipamentos tecnológicos, em função da gradativa redução nos seus custos, as possibilidades da telemática, que é a combinação de tecnologias com a informática, que constitui a principal base tecnológica nos processos de EAD, vem ganhando impulso e facilitando as oportunidades de difusão e disseminação da Educação a distância.

Moran (1998 *apud* LEITE; SILVA, 2003) diz que o desenvolvimento tecnológico já possibilita a utilização de video-conferências na rede, permitindo que várias pessoas, em lugares bem diferentes, possam ver umas as outras, comunicar-se entre si, trabalharem juntas, trocarem informações, aprenderem e ensinarem.

Além disso, existem outras tecnologias disponíveis como: listas de discussão, conversações em tempo(chat), correio eletrônico, teleconferência, CD-Rom entre outras que aplicadas a EAD proporcionam maior flexibilidade e acessibilidade à oferta educativa, fazendo-as avançar na direção de distribuição de conhecimentos e de métodos de aprendizagem inovadores (BRASIL, 2004).

Leite e Silva (2003) afirmam ainda que os benefícios da EAD podem ser classificados em três categorias: a alta relação custo-benefício, uma vez que pode-se treinar um maior número de pessoas e com uma maior frequência, reduzindo custos de deslocamentos de pessoal, além do que novos alunos podem ser incluídos no sistema sem custo adicional; o grande impacto proporcionado, haja visto que o conhecimento pode ser comunicado e atualizado em tempo real ocasionando um treinamento efetivo onde o aluno pode receber as informações no computador de sua própria casa ou do trabalho, e vários locais podem ser integrados em rede de comunicação sendo a aprendizagem em

grupo realizada ao vivo e mediante programas interativos; maior número de opções por parte do aluno no alcance dos objetivos de aprendizagem, especialistas remotos estão prontamente acessíveis, ao vivo ou via programas pré-gravados, além do que as oportunidades de interação com os professores são multiplicadas.

Carvalho (2000) corrobora com as idéias dos autores acima citados salientando ainda que a EAD, pela sua virtualidade de expandir a amplitude e a velocidade de circulação de conhecimentos, apresenta-se capaz de viabilizar as exigências de escala e custo-efetividade (maior eficiência na utilização de recursos educacionais, seja em termos de capacidade institucional instalada, seja em termos de recursos de custeio) desses processos educacionais. Adicionalmente, abre possibilidades inéditas de ampliação de clientela pelo fato de permitir a permanência do profissional em serviço.

Entretanto, possivelmente, a maior vantagem da EAD está em viabilizar o emprego de modelos pedagógicos centrados na aprendizagem, a serviço da formação do indivíduo, profissional ou cidadão usuário, como sujeito autônomo no aprender e no exercício de suas ações profissionais (CARVALHO, 2000).

Porém, para este mesmo autor, torna-se necessário a superação dos marcos instrutivistas e behavioristas que ainda caracterizam boa parte dos programas de

EAD, assim como o enriquecimento desses programas na perspectiva da educação aberta e ao longo da vida. Santos e Bianchini (2003) referem ainda outras desvantagens da EAD, entre elas a inexperiência na utilização de computadores no processo ensino-aprendizagem, além da dificuldade de produção de materiais didáticos de qualidade adequados a este fim, necessitando de equipes interdisciplinares e de grande investimento em pesquisa. Em especial existe a necessidade de se utilizar aplicativos computacionais que permitam a aplicação de boas metodologias de aprendizagem que sejam adequadas tanto ao nível do indivíduo quanto dos grupos sociais. Este tipo de material é raro em língua estrangeira e praticamente inexistente em português.

SUBSÍDIOS À FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS DE EAD NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

Segundo o Sistema de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999), os representantes das coordenações de EAD das Universidades Federais aproveitando a oportunidade de estarem presentes no I Seminário Internacional de EAD realizado em 22 a 24 de setembro na Universidade Federal de Minas Gerais, se reuniram para discutir e refletir sobre algumas questões relativas à implantação e desenvolvimento de projetos de ensino a distância em suas respectivas instituições e nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) em

geral. Este seminário teve como um dos objetivos dar continuidade às discussões ocorridas em Curitiba em 30/07/99 a fim de oferecer subsídios para que os reitores implementem políticas públicas de EAD em suas respectivas Universidades com o apoio do Ministério da Educação.

As propostas apresentadas foram, portanto, sintetizadas da seguinte forma:

- Criação de uma rede de ensino a distância das IFES - REDIFES (nome provisório), instalada inicialmente como uma rede de troca de informações entre as Universidades Federais através, primeiro, de uma lista de discussão no site: redifes@egroups.com para divulgar o que pudesse interessar aos professores e aos coordenadores de EAD das IFES;
- Implementação de uma rede de centros de apoio para interiorização da EAD nos diferentes estados;
- Estudo de viabilidade de implantação de cursos de pós-graduação em EAD na área de ensino superior, a ser oferecido com o objetivo de capacitar os professores das IFES para o desenvolvimento de cursos a distância;
- Inclusão de atividades de EAD na estrutura formal de trabalho dos docentes (tutorias, produção de material instrucional entre outros) afim de instrumentaliza-los com a nova proposta pedagógica;
- Dar ampla divulgação entre as IFES sobre a estruturação da UNIVIRTU que pode ser encontrada no site: www.universidadevirtual.br pois esta é uma experiência em andamento que poderá se constituir em exemplo a ser seguido para a formação de Universidade Virtual Pública, que possibilitará a oferta de cursos em qualquer nível e área de conhecimento de forma associada entre as atuais universidades públicas, atendendo, com a devida competência, demandas regional e nacionalmente identificadas, suprimindo carências e ofertando, pela maneira integrada como deverá ser concebida, aquilo que cada universidade tem de melhor qualidade;
- Realização de um Encontro em Brasília para que tal rede possa ser efetivamente instalada e para que as Universidades Federais apresentem, discutam e intercambiem suas iniciativas e projetos, objetivando sua integração e conseqüente incentivo mútuo;
- Definição de alocação de recursos orçamentários específicos para a implantação de projetos de EAD;

- Agilização dos mecanismos de captação de recursos externos de fomento através de parcerias, convênios, cooperação técnica, entre outros;
- Definição de parâmetros comuns às IFES para a avaliação da qualidade dos sistemas de EAD, considerando suas peculiaridades; CAPES exerce controle, entretanto, além do estado, a sociedade, o meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As necessidades geradas por mudanças ocorridas no processo de trabalho obriga os trabalhadores à constantes atualizações em um cenário de incertezas e de alta competitividade, surgindo novas exigências no campo da educação, o que torna imprescindível o interesse por modalidades educacionais que possibilitem uma educação aberta, flexível e a distância.

Entretanto, percebe-se que, apesar dos autores salientarem a importância da EAD como recurso para ampliar o acesso à informação, reconhecendo sua eficiência e eficácia e os esforços das várias instituições de ensino no sentido de adotá-la como uma nova metodologia de ensino, ainda há rejeições e/ou restrições à mesma. Talvez esse fato, deva-se, provavelmente, às experiências passadas com resultados pouco satisfatórios na área da educação.

Menezes(2000) salienta que numa tentativa de mapear a utilização da internet no Brasil, observou-se que a universidade foi a última a usar esse sistema, sendo o setor financeiro o maior usuário dessa rede.

O foco no ensino presencial e o controle exercido pelas estruturas hierárquicas das instituições de ensino esta, de forma marcante, presente na cultura educacional brasileira e a mudança desse tipo de metodologia gera uma série de resistências por parte dessas instituições.

Os desafios de entender os benefícios da EAD a uma maior quantidade possível de pessoas passa, também, pelo comprometimento da sociedade como um todo nos debates acerca dos caminhos possíveis para a consolidação da EAD no Brasil. Assim, o papel centralizador desempenhado pelo Estado brasileiro dificulta o processo de democratização que só se consolida quando todos os segmentos da sociedade, inclusive a acadêmica, se mobiliza, organizando-se politicamente, discutindo e refletindo sobre as possibilidades de implantação de políticas públicas de EAD, participando do controle social desse processo através de parcerias com universidades, ONG's e escolas de nível técnico.

Esse controle passa pela reorientação da comunidade científica quanto a fonte, confiabilidade e legitimidade das informações veiculadas pela internet afim de que a qualidade do ensino a distância possa ser assegurada.

Portanto, as novas tecnologias de comunicação e informação não devem ser acriticamente incorporadas, reproduzindo modelos tradicionais em formato eletrônico ou utilizando informações sem critérios de confiabilidade. Pelo contrário, a adoção de modelos educacionais a distância exige, investigação das fontes de informação, reformulações de conceitos e mudanças no processo pedagógico, tanto no que se refere ao novo papel a ser assumido por professores e alunos quanto em relação à utilização de estratégias metodológicas que desenvolvam o crescimento e habilidades individuais, ampliando as formas de percepção do mundo.

Torna-se necessário, nesse contexto, compreender a educação de forma mais ampla, considerando a importância tanto do ensino presencial quanto à distância, enfatizando a relação entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, e a construção de saberes e conhecimentos que possam ser mobilizados diante de situações reais de trabalho visando o enfrentamento de problemas de forma crítica e reflexiva, transformando a realidade.

Artigo recebido em: 10/09/2004.

Aprovado para publicação em: 10/05/2005.

Education at distance as an innovator process for the educational area.

Abstract: This paper evaluates the importance of distance learning (EAD) as an innovative process in the area of education, stressing its role in the training of professionals. A short review

of the literature indicates that this technique is used not only because of its economic and technological value, but as an innovative educational tool, which allows the inclusion of students unable to attend traditional programs, which demand regular attendance. However, despite the value of EAD and the efforts of various institutions to promote it as a new teaching method, some institutions are still reluctant to adopt it whole heartedly.

Keywords: Education; Educational Technology; Distance learning.

Educación a distancia como proceso innovador en el area de educación.

Resumen: el presente trabajo procura discutir la importancia de la educación a distancia (EAD) como proceso innovador en el área de educación, destacando su desempeño en la formación de profesionales en esa área. Para eso, fue realizada una breve revisión de la literatura sobre el tema EAD, siendo posible observar que esa técnica es utilizada no solo por su facilidad económica y tecnológica, mas, sobretudo, por ser una herramienta pedagógica innovadora posibilitando, así, la inclusión de muchos profesionales que por diversos motivos se encuentran imposibilitados de participar de programas tradicionales de educación que requieren la presencia constante del alumno durante todo el proceso. Sin embargo, se percibe que, apesar de que los autores subrayan la importancia de la EAD y de los esfuerzos de muchas instituciones en el sentido de adoptarla como una nueva metodología de enseñanza, todavía hay rechazos y restricciones.

Palabras-clave: Educación; Tecnología educativa; Educación a distancia.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica(CEB). **Parecer CEB n.29/2001**. Brasília, DF, 2001.

_____. Secretaria de Educação a Distância. **Regulamentação da EAD no Brasil**. Brasília, DF, 2004. Disponível em<<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/regulamentacaoEAD.shtm>> Acesso em: 02/02/2004;

_____. Ministério da Saúde; Coordenação Geral da Política de Recursos Humanos (CGPRH). **Educação a distância: legislação**. Brasília, DF, 2004. Disponível em <<http://dtr2001.saude.gov.br/sps/depart/cgprh/projetos/ead/legislacao.html>> Acesso em: 02/02/2004.

_____. Ministério da Saúde; Coordenação Geral da Política de Recursos Humanos (CGPRH). **Educação a distância: tecnologias**. Brasília, DF, 2004. Disponível em <<http://dtr2001.saude.gov.br/sps/depart/cgprh/projetos/ead/tecnologia.html>>. Acesso em: 02/02/2004.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 10/05/2005.

CARVALHO, Antônio Ivo de. **A Educação a distância e a nova saúde pública**. Fundação Oswaldo Cruz; Escola Nacional de Saúde Pública. 2000. Disponível em <http://www.ead.fiocruz.br/profae/biblioteca/saude_publica.pdf> Acesso em: 24/11/2003.

EBECKEN, Nelson F. F. *et al.* Projeto de implantação de um núcleo de Educação a distância na COPPE. Sistema de Educação a distância. In: Encontro de Educação a Distância da UFRJ, v.1, 2003, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. Disponível em <<http://www.sead.ufrj.br/araujo.html>> Acesso em: 24/11/2003

ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA. Educação a distância. Disponível em <<http://www.ead-ensp.fiocruz.br/objetivos.html>> Acesso em 24/11/2003.

_____. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem - PROFAE. Formação Pedagógica. Fundação Oswaldo Cruz. Disponível em <<http://www.ead.fiocruz.br/profae/projeto.html>> Acesso em 24/11/2003.

FONSECA, Marcus Vinicius de Araújo. Educação a distância: a gestão do conhecimento no reprojeto e redução de rejeitos do negócio 'Educação'. In: Encontro de Educação a Distância da UFRJ, v.1, 2003, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. Disponível em <<http://www.sead.ufrj.br/araujo.html>> Acesso em: 24/11/2003.

LEITE, Lígia Silva; SILVA, Christina Marília Teixeira da. A Educação a distância capacitando professores: em busca de novos espaços para a aprendizagem. Sistema de Educação a Distância.

In: Encontro de Educação a Distância da UFRJ. v.1, 2003, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. Disponível em <<http://www.sead.ufrj.br/araujo.html>> Acesso em: 24/11/2003.

MORAES, Raquel de Almeida. Panorama geral da Educação a Distância no Brasil: história da política de informática na educação brasileira. In: **Fórum de Discussão sobre Educação a Distância em Saúde**. Brasília, DF, 2000. Disponível em <<http://dtr2001.saude.gov.br/>> Acesso em: 02/02/2004.

MENEZES, Mindé Badauy. Panorama geral da Educação a distância no Brasil: legislação da Educação a distância no Brasil. In: **Fórum de Discussão sobre Educação a Distância em Saúde**. Brasília, DF, 2000. Disponível em <<http://dtr2001.saude.gov.br/>> Acesso em: 02/02/2004.

PROJETO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Curso de especialização em docência para educação profissional de nível técnico na área de saúde-especificidade: enfermagem, em caráter experimental. Brasília, DF, 2000.

REFORMA virá com criatividade e decisão política. Universidade XXI: a encruzilhada da educação superior; idéias e opiniões para resgatar a vanguarda do conhecimento. Brasília: DF, n.2, p.13, nov. 2003.

SISTEMA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: relatório da reunião realizada entre os Coordenadores de Educação a Distância das Universidades Federais na UFMG em 23/9/1999, Rio de Janeiro, Universidade <http://www.sead.ufrj.br/redifes.html> Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1999. Acesso em: 24/11/2003.

SANTOS, Angela Rocha dos; BIANCHINI, Waldecir. Uma experiência interativa em Educação a Distância da UFRJ. Sistema de Educação a Distância. In: Encontro de Educação a Distância da UFRJ, v.1, 2003, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. Disponível em <<http://www.sead.ufrj.br/araujo.html>> Acesso em: 24/11/2003.

VIANNA, Deise Miranda. A relação Universidade - Escola: dando apoio aos professores de física. Sistema de Educação a Distância. In: Encontro de Educação a Distância da UFRJ, v.1, 2003, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. Disponível em <<http://www.sead.ufrj.br/araujo.html>> Acesso em: 24/11/2003.

Sobre as autoras:

¹*Cátia Maria Romano Madureira.*

Mestre em Ciências da Enfermagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Assistente IV da Escola de Enfermagem da UFBA. Tutora do Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE)/Ministério da Saúde/FIOCRUZ.

E-mail: catiaromano@hotmail.com

²*Larissa Chaves Pedreira.*

Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Assistente II da Escola de Enfermagem da UFBA. Tutora do Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE)/Ministério da Saúde/FIOCRUZ.

E-mail: lchaveso@ufba.br

Endereço Postal: Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Campus do Canela, s/n, CEP: 40110-060 - Salvador-Bahia-Brasil

Educação corporativa: o caminho para o desenvolvimento profissional e organizacional no século XXI.

Jailce Campos e Silva¹

Resumo: Um constante processo de mudanças tem levado as organizações a se posicionarem, estrategicamente, no mundo globalizado. Os processos de evolução pelos quais as empresas vivenciaram, no século XX, refletem o avanço na realização dos seus propósitos para com os seus colaboradores, com a sociedade e consigo mesma, admitindo ser o capital intelectual a fonte geradora de riquezas. Portanto, neste novo século, percebe-se que as organizações visionárias e hipercompetitivas reconhecem que o investimento no seu capital intelectual propicia grandes resultados e conduz ao sucesso, os quais advêm através da educação contínua de toda a sua cadeia de valor como uma forma de instigar o profissional do século XXI a desenvolver competências geradoras de vantagem competitiva.

Palavras-chave: Educação; Conhecimento; Capital Intelectual.

INTRODUÇÃO

Diante das mudanças que ocorrem no cenário atual, as organizações têm buscado recursos para manter-se no mundo globalizado. Novas tendências têm surgido com a finalidade de empresa e capital humano se adequarem às alterações e sobreviverem na era do conhecimento.

Este período está sendo marcado pela ne-

cessidade de investimento no capital humano. São exigidas novas competências nos ambientes de negócios, as quais são o resultado da soma de qualificação, conhecimento e atitudes que sustentam a empregabilidade do indivíduo.

Com o avanço da tecnologia, instrumento fundamental para o bom desempenho do trabalho, tornou-se imprescindível investir no aprendizado dos empregados. Não um aprendizado reativo, imediato, com efeito em curto prazo como os programas de treinamento, mas, sim, uma educação contínua que converta para a empresa e para o empregado resultados futuros e amplos.

Percebendo essa necessidade, as organizações visionárias têm assumido o papel de educadoras em parceria com instituições de ensino, reconhecendo, de tal modo, que o curso superior não é mais suficiente para o desenvolvimento profissional devido à explanação de conteúdos sem uma visão abrangente do perfil de um profissional do século XXI. Diante disso, faz-se necessária a educação continuada da cadeia de valor das organizações.

Este trabalho visa apresentar a importância de investir na educação continuada da cadeia de valor (empregados, clientes, fornecedores, sociedade), como mola mestra para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional no século XXI. Para tanto, lançou-se mão de uma fundamentação teórica pesquisada em livros, revistas e internet.

Este artigo discute o conceito de educação corporativa e treinamento, a fim de mostrar as novas tendências na gestão de pessoas e mudanças ocorridas na área de treinamento e desenvolvimento; o princípio da educação corporativa no mundo e no Brasil; compreender por que o processo de mudança, ao qual a empresa se submete na atualidade, gera a busca pela aprendizagem contínua; apontar as vantagens que a aprendizagem contínua traz para o capital humano e para a organização na era do conhecimento; identificar a estratégia competitiva - principal campo de atuação das universidades corporativas e contribuir para reflexão sobre as novas tendências estratégicas no campo do desenvolvimento humano.

Inicialmente, são relatadas as mudanças ocorridas nas organizações durante o século XX e que refletiram no modo de administrar os negócios e, conseqüentemente, as pessoas. Em seguida, vê-se a necessidade de investir no capital intelectual como responsável pela geração de riqueza da empresa. E, finalmente, o conceito e contextualização do tema, divulgando os resultados advindos da implantação da

universidade corporativa nas organizações. Por fim, conclui-se que, à medida que aumenta o papel que o homem moderno desempenha nesta sociedade dinâmica, a educação se torna fundamental para as pessoas. A aprendizagem oferecida pela sociedade exterior à escola tem crescido e influenciado as pessoas na sua vida profissional, sendo necessário investimento em educação e treinamento, pois trazem recompensa para a empresa e para o trabalhador.

As organizações apresentam-se num cenário moderno, no qual elas são levadas a alterar, constantemente, seus processos de produção, suas estratégias de negócio, seus produtos/serviços e, até mesmo, modificar o comportamento das pessoas que nelas desempenham papéis para atingir seus objetivos individuais e coletivos, pois organização e indivíduo interagem entre si na busca dos seus ideais.

AS MUDANÇAS NAS ORGANIZAÇÕES DURANTE O SÉCULO XX

Durante o século XX, como resultado da evolução no campo da administração de empresas, as organizações vivenciaram três fases nas quais sofreram mudanças na sua administração e no seu comportamento: a era da industrialização clássica, cujas características principais eram a conservação das tradições e dos valores tradicionais, centralização do poder, a departamentalização e a burocracia. O ser humano apenas produzia bens, portanto, era visto como recurso de produção igualado às máquinas

que operava, contratado apenas para fazer e não pensar.

Como as mudanças ocorriam lentamente, podia-se prever as alterações externas, fazendo com que as organizações voltassem para os acontecimentos internos relativos à produção. Em meio às padronizações, simplificações, tradicionalismo, burocracia, esta fase marcou metade do século XX, período que durou de 1900 e 1950.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o mundo tornou-se mais dinâmico. As mudanças aconteciam com mais rapidez até então não vivenciadas pelas organizações, acentuando a competição. A humanidade passou a viver a era da industrialização neoclássica entre 1950 e 1990. Nessa fase, as transações comerciais deixaram de ser locais para serem regionais e internacionais.

A partir do momento em que as empresas ampliaram sua área de atuação, a competitividade se tornou mais acentuada. As alterações, no cenário externo, influenciaram as mudanças também no seu ambiente interno. O fluxo de informações e a rede de contatos nas organizações tornaram-se mais ágeis e melhor administráveis com a estrutura matricial, que favoreceu a criação de departamentos de produtos/serviços que dinamizavam a produção e contribuíam para sua sobrevivência no mundo competitivo. Nessa fase, as organizações se expandiram e mantiveram-se altamente competitivas, pois permitiram tornar-se dinâmicas e inovadoras.

Finalmente, na última década do século XX, deu-se início à terceira fase - a era da informação - e que, nesse novo século, continua influenciando as empresas do mundo todo a quebrar novos paradigmas na busca pelo desenvolvimento organizacional e pela sobrevivência. Abandona-se a característica passiva e adotam-se padrões de cunho ativos, exigidos pela hipercompetitividade.

A visão ampla e antecipada dos negócios posiciona a empresa dinâmica junto às exigências dos clientes por inovação nos produtos/serviços e atendimento. Empresas mais enxutas, flexíveis e ágeis têm demonstrado que o espaço físico, vários maquinários e empregados para operá-los não são os maiores geradores de riqueza, mas, sim, o conhecimento. Na era da informação, a empresa permanece competitiva ao permitir o envolvimento empregatício na tomada de decisão, no planejamento estratégico, na inovação dos produtos/serviços.

Quando uma empresa é baseada no conhecimento, o seu ativo físico pouco influencia no valor do seu produto final. A predominância da informação em toda a cadeia de valor - acionista, funcionário, cliente, fornecedor, sociedade, investimento em equipamento capital da era do conhecimento, substituição de ativo físico pelo conhecimento, recompensar o trabalho baseado no conhecimento nos mostra que a empresa está investindo em talentos - pessoas dotadas de habilidades, capacidades e idéias - a isso se denomina capital intelectual

e não capital físico, pois é imensurável.

Hoje, pessoas inteligentes trabalhando de formas inteligentes passaram a assumir o papel principal dentro da organização. Na era do conhecimento, aquele que faz é também aquele que pensa em contravérsia ao estilo de trabalho da era industrial. Quando o trabalho braçal era valorizado, bastava a força física para realizá-lo. Hoje, com o avanço da tecnologia é preciso saber operar o robô que comanda o funcionamento das máquinas, exigindo, assim, conhecimento tecnológico.

[...] O fato é que não está havendo um número maior de pessoas executando o trabalho do conhecimento; o que está aumentando, também, é o conteúdo do conhecimento de todo trabalho agrícola, operário, burocrático ou profissional. Hoje, encontrar novas formas para realizar o trabalho propicia redução de tempo e desperdício no processo de produção (STEWART, 1998, p.39).

Ao falar de era da informação, é imprescindível citar, aqui, a tecnologia - ferramenta essencial para minimizar o tempo, o espaço ou a distância no mundo global. É o trunfo da disseminação de informações neste mundo que, apesar das diversidades, interage entre si. Integrada pela televisão, pelo telefone e pelo computador, a tecnologia da informação transforma o mundo em uma aldeia global. Na era da informação, as fontes fundamentais de riqueza são o conhecimento e a comunicação, e não os recursos naturais ou o trabalho físico.

Na antiga empresa, a informação estava associada ao fluxo físico das coisas (STEWART, 1998, p. 27). Todas as informações sobre determinado produto eram obtidas no mesmo lugar. Preço, tamanho, validade, fabricante eram informações que estavam próximas do vendedor e do comprador. Já na empresa moderna, o fluxo de informações diverge do fluxo físico. Desde a escolha do produto, passando pela efetuação do pagamento até a sua entrega as informações são obtidas de diversas fontes, em diversos lugares e, muitas vezes, ao mesmo tempo, graças ao avanço da tecnologia.

Neste novo século, os seguintes desafios, na concepção de Chiavenato (1999, p. 32-33), foram lançados às empresas do futuro:

a) globalização - posiciona a empresa no contexto mundial, dando-lhe uma visão global dos negócios, a fim de verificar a concorrência e a relevância dos produtos/serviços; b) pessoas - são peças fundamentais para o bom desempenho do trabalho, geradoras de riqueza; portanto, cabe à empresa atraí-las e desenvolvê-las para manter em seu quadro funcional talentos comprometidos com a visão e a missão da empresa. Na era da informação, as pessoas são parceiras da organização, são partícipes na tomada de decisões, atentam para as necessidades dos clientes, cumprem metas e alcançam resultados previamente negociados; c) cliente - é o "termômetro" que indica o crescimento da empresa do futuro. Cliente satisfeito é sinal de capacidade da empresa para conquistá-lo e mantê-lo e o em-

penho em aumentar a clientela. Para sobreviver na turbulência deste século, é preciso estar atento às necessidades dos clientes; d) produtos/serviços - cada vez mais parecidos implicam oferecer um diferencial ao cliente, seja na qualidade ou no atendimento, a fim de conquistá-lo e mantê-lo; e) conhecimento - o conhecimento e sua adequada aplicação permitem captar a informação disponível para todos e transformá-la rapidamente em oportunidade de novos produtos ou serviços, antes que os concorrentes consigam fazê-lo. O conhecimento tem sido um grande desafio para as empresas neste novo século, pois, para sustentar produtos/serviços, é necessário atentar para as concorrências no mundo globalizado e converter em lucro as informações que surgem a cada instante. Para isso, o investimento na educação do capital humano é o meio de converter o que era centro de custo em centro de lucro, conforme as necessidades de cada um; f) resultados - melhoria na qualidade dos produtos/serviços, resultando no aumento da produtividade e o foco nas metas conduz ao sucesso. Estabelecer objetivos e buscar resultados permitirá a continuação no mundo dos negócios.

O conhecimento sempre foi importante na geração de riquezas. Hoje, mais do que antes, deter conhecimento é tão ou mais importante que o dinheiro, o produto final, a matéria-prima, automóveis, aço ou qualquer produto que traga lucro à empresa. Em meio a uma revolução econômica global, investir no capital humano é promover a geração de riqueza para a organização, sustentação da clientela e do negócio em meio à competitividade.

CAPITAL INTELECTUAL: O GERADOR DE RIQUEZA

No século XXI, um novo paradigma está sendo quebrado, visando ao crescimento e à sustentação das organizações: reconhecer que o seu capital intelectual, ou seja, o conhecimento, a informação, a propriedade intelectual, a experiência é o responsável pela geração de riqueza, pois é o que a mantém competitiva no mundo globalizado.

Todas as empresas de pequeno, médio ou grande porte deverão incorporar aos seus negócios a valorização da inteligência competitiva como ferramenta de grande relevância no mundo moderno.

A partir de 1994, a idéia vem ganhando força com Thomas Stewart e Leif Edvinsson. Várias definições foram dadas para capital intelectual (Apresento a que mais se adequa ao propósito deste estudo). Para Hugh MacDonald (*apud* STEWART, 1998, p.60), é o conhecimento existente em uma organização e que pode ser usado para criar uma vantagem diferencial - ou seja, a soma de tudo que todos de uma organização têm e que é usado como vantagem competitiva. Thomas Stewart (1998) chamou o capital intelectual de intangível, algo que não pode ser mensurado, quantificado, definindo-o como a soma de três parcelas: Capital Humano, Capital Estrutural e Capital de Clientes. É nessas três parcelas que a organização deve procurar o seu capital intelectual, pois cada um pode ser medido e direcionado para

investimento, promovendo a integração entre a visão e a missão da empresa e as competências e habilidades de cada um, maximizando os seus pontos positivos para alcançar os objetivos pessoais, profissionais e organizacionais. Todos refletem o conhecimento da empresa, portanto, são intangíveis; entretanto, todos descrevem coisas tangíveis para a empresa.

CAPITAL HUMANO

É onde tudo começa: a fonte de inovação. Comparando a uma árvore, o ser humano é a seiva que faz a empresa crescer. Para o aumento do lucro, para que as máquinas funcionem, é imprescindível à atuação do homem. Sem ele a organização não pode existir. Há aqueles que se limitam a operar uma máquina, executando um trabalho de rotina. Estes são substituídos com facilidade, pois se trata de pessoas contratadas, não de mentes contratadas. Não que eles sejam desprovidos de conhecimentos e habilidades, mas, por comodismo próprio ou falta de investimento por parte do empregador, não procuram o autodesenvolvimento.

Surge, na era do conhecimento, a necessidade de investir no profissional, desenvolvendo competências geradoras de vantagem competitiva. Segundo Jeanne Meister (1999, p.13), essas competências são definidas como a soma de qualificações e conhecimento necessária para superar o desempenho da concorrência. Elas são a base da capacidade de empre-

gabilidade do indivíduo. São elas:

a) Aprendendo a aprender: é uma tendência na atual gestão organizacional que contraria os métodos utilizados na era da industrialização clássica, quando o empregado só conhecia o que executava, não tendo uma visão global do negócio. Hoje, é necessário utilizar um conjunto de técnicas que o torna capaz de analisar situações, questionar, esclarecer o incompreensível e gerar novas opções. Espera-se que o colaborador seja capaz de identificar o problema e solucioná-lo;

b) Comunicação e colaboração: com o surgimento de empresas flexíveis e o modelo de rede, tal habilidade leva o indivíduo à eficiência na execução de suas tarefas. Ser hábil para comunicar e ouvir a equipe de trabalho, os clientes, o fornecedor proporciona aplicar melhores técnicas de trabalho, alcançando, dessa forma, melhores resultados;

c) Raciocínio criativo e solução de problemas: empresas visionárias abrem espaço para que seus funcionários da base e, também, da cúpula, contribuam com idéias que proporcionam melhorias na administração e na produção, redução de custo, aumento da produtividade, premiando as melhores idéias. O modelo adotado no passado, cuja responsabilidade pela resolução dos problemas competia à administração, hoje perpassa todos os níveis da

empresa. Independente do papel que cada um desempenha, espera-se que, no mundo atual, todos contribuam com novas idéias, visando à melhoria no desempenho do trabalho;

d) Conhecimento tecnológico: o avanço tecnológico proporciona contato com um maior número de pessoas dentro da organização, principalmente no modelo de rede, pois a interligação através da internet e/ou da intranet estreita o contato com a equipe de trabalho, o fornecedor, o cliente em qualquer parte do mundo, tornando ínfimos os limites geográficos. Isso gera conhecimento e amplia o alcance das práticas empresariais, tornando obsoleto o uso do computador pessoal;

e) Conhecimento de negócios globais: no ambiente competitivo, não é possível prever o futuro de uma indústria. Uma organização em expansão internacional irá se deparar com constantes mudanças face à volatilidade no mundo dos negócios em decorrência da competitividade. Neste ambiente volátil, faz-se necessário desenvolver o conhecimento dos negócios, ou seja, as implicações econômicas e estratégicas para gerenciar um empreendimento global;

f) Desenvolvimento de liderança: na administração do passado, a cúpula liderava e os operários, que compunham a base, executavam. Na orga-

nização do século vinte e um, todos são agentes ativos de mudança e não mais agentes passivos receptores de instruções. O comprometimento em tornar realidade a visão e a missão da empresa é de todos;

g) Autogerenciamento da carreira: é a capacidade a própria vida profissional. Essa competência prepara o profissional deste século para adquirir as demais competências, constituindo a sua empregabilidade. Os seres humanos se voltam para um novo conjunto de crenças e valores que inclui produtividade, qualidade, inovação, aprendizado e desenvolvimento da sua própria carreira e da organização.

Mas, por que tanta relevância ao capital humano? Seu principal objetivo é a inovação - seja para novos produtos/serviços ou para melhorias no processo de produção/negócios. Quando a organização extrai boa parte do tempo e do talento de seus empregados e os investe em atividades que resultam em inovação, o capital humano, de acordo com Stewart (1998, p. 78), cresce de duas formas: quando a empresa utiliza mais o que as pessoas sabem e quando um número maior de pessoas sabe mais coisas úteis para a organização. Para maximizar a autonomia do capital humano, é preciso minimizar os trabalhos irracionais, burocráticos, inúteis e as competições internas.

O taylorismo desperdiçou e prejudicou o ativo humano nessas atividades, minimizando ainda mais a autonomia do traba-

lhador. As máquinas substituíram o trabalho manual pelo fabril, dando lugar às especialidades - cada um executando um trabalho singular. Isso influenciou nas relações de trabalho. Aquele que antes dominava as operações, agora era dominado pelas máquinas, que controlavam o seu tempo e refletiam no seu comportamento.

As organizações se apoderaram do saber dos operários transferindo-o para uma equipe designada apenas para pensar, planejar e buscar estratégias. A departamentalização foi instituída para separar o que planejava daquele que executava. Como consequência, não havia um conhecimento generalizado da organização, pois cada um desempenhava um papel específico. O operário vivia num mundo limitado, pois a máquina determinava as condições para o trabalho. Tudo isso colaborou para a não realização pessoal e profissional. O indivíduo não tinha autonomia para desempenhar seu papel porque o modelo de organização adotado não permitia.

É perda de tempo e dinheiro utilizar o capital humano de forma tão ineficiente. Usar mais o que as pessoas sabem e levá-las a aprender mais coisas úteis para a empresa farão a diferença. É fundamental que o capital humano esteja ligado à estratégia da empresa, concentrado na busca pela melhoria da qualidade dos produtos/serviços prestados. Enquanto que, na era industrial, o que imperava era o capital financeiro, na era da informação o

conhecimento passou a ser o fator mais importante da produção que envolve o capital humano na participação direta do planejamento estratégico, na operacionalização do produto/serviço, no marketing e na publicidade, no relacionamento com acionistas, fornecedores, clientes e sociedade e no desenvolvimento sustentável dos meios interno e externo da organização. Denominado de ativo intangível, capital imensurável e o grande detentor de habilidades e conhecimento. Com a globalização e o avanço da tecnologia, as transações comerciais, as transições culturais, a moeda, a economia, as alianças estratégicas deixaram de ser locais para transpor as fronteiras antes demarcadas pelas políticas sócio-econômico-culturais dos países.

A cada mudança no cenário econômico o funcionário deve se apoderar de novos conhecimentos, garantindo, assim, o seu desenvolvimento, a sua empregabilidade e o desenvolvimento da empresa onde está inserido. Já que as pessoas constituem sua principal vantagem competitiva, é preciso investir nelas, desenvolvê-las e disponibilizar espaço para mostrarem seus talentos. Hoje, só as empresas visionárias, ágeis e eficientes estão aptas a competir diante de tantas diversidades, antecipando-se às mudanças e admitindo o envolvimento de seus empregados.

É proveitoso, para a empresa moderna, o desenvolvimento do seu ativo humano.

Algumas investem no bem-estar físico, social, emocional e na formação de seus profissionais na certeza de aumentar a lucratividade. A valorização do ser humano, como ser criativo e dotado de grande capacidade intelectual, projetos de desenvolvimento humano, através dos quais o funcionário perceba uma identidade saudável com a organização, são armas eficazes para um melhor desempenho de suas atividades e interação entre si. Percebendo que as mudanças são frequentes, faz-se necessário investir continuamente no capital humano da empresa. Desse modo, desenvolvem indivíduos, sociedade e empresas.

Estamos na era da informação, cuja detenção do conhecimento é a chave para o sucesso organizacional. A empresa tradicional preocupa com a formação de ativos físicos adquiridos para que pessoas os operem. A empresa voltada para o conhecimento é diferente, pois, assim como o conhecimento difere do capital de giro, os ativos intangíveis diferem dos ativos físicos. Portanto, o capital humano e o conhecimento são capazes de moldar novas condições para que a empresa continue criando vantagens competitivas. Capacidade para criar e inovar é característica de pessoas talentosas, e talentos precisam ser desenvolvidos e retidos para o crescimento individual e coletivo. Esse novo paradigma abre os olhos da empresa moderna e visionária para perceber a organização como um ser vivo. Abdicar da visão mecanicista da era indus-

trial que a via apenas como um espaço físico formado por máquinas, mobiliário e pessoas que apenas executavam o trabalho mecânico e passa a ver o indivíduo como o gerador de riqueza.

Como possuir capital humano? Pense num jogador de futebol. Este é valorizado pela posição que ocupa e pelo clube ao qual pertence. O mesmo se aplica ao trabalhador do conhecimento - ele pode ser leal a sua profissão e à empresa enquanto tiver espaço para produzir e pôr em prática suas idéias.

Os trabalhadores do conhecimento... Provavelmente dividirão sua lealdade entre sua profissão e seus pares, por um lado, e a organização empregadora, por outro. Eles permanecem comprometidos com empresas específicas desde que estas empresas lhes forneçam os recursos necessários para trabalhar em projetos interessantes. Se isso não ocorrer, os trabalhadores do conhecimento procurarão espaços maiores para brincar com as idéias... Para serem eficazes, os trabalhadores do conhecimento precisam ter laços com a empresa empregadora (RUDIE; DALMIA *apud* STEWART, 1998, p. 91)

As organizações são formadas por indivíduos que interagem entre si. As pessoas que as compõem, apesar da heterogeneidade no que diz respeito aos valores, princípios e paradigmas, desempenham papéis que lhes são impostos para fins específicos. A forma como os seres humanos desempenham seus papéis onde estão inseridos depende da identidade gerada en-

tre indivíduo e organização, pois há uma marcante influência na concepção do presente e do futuro de cada ser, no que se refere aos âmbitos psicossocial, sócio-dinâmico, institucional e comunitário.

É imprescindível produzir dentro da organização. Para isso, é importante que as organizações permitam que os seus componentes tenham autonomia na realização do seu trabalho, de forma que contribuam para o desenvolvimento de ambas as partes. Todos são capazes de ser produtor.

CAPITAL ESTRUTURAL

O capital humano produz inovação e crescimento para a organização. Tudo isso é fruto do conhecimento apropriado pelo empregado. Mas, como conter e reter o conhecimento para que ele se torne propriedade da empresa? A isso se denomina "capital estrutural", diz Stewart (1998, p. 97). É, pois, o conhecimento que fica retido na empresa após o expediente.

A empresa é composta de talentos. Esses talentos são detentores de conhecimento que pode se tornar obsoleto. Na velocidade em que ocorrem as mudanças no mundo, o conhecimento precisa de suporte para sustentá-lo e compartilhá-lo. Hoje, algumas empresas viram nos grupos que se formam durante o cafezinho, ou em volta do bebedouro, ou pelos corredores, um meio de compartilhar o conhecimento, levando a toda empresa grandes idéias divididas pelos corredores através da

internet, intranet, murais e outros meios.

Peter Drucker (*apud* STEWART, 1998, p.98), afirma que:

Somente a organização pode oferecer a continuidade básica de que os trabalhadores do conhecimento precisam para ser eficaz. Apenas a organização pode transformar o conhecimento especializado do trabalhador do conhecimento em desempenho.

Pertencem à categoria de capital estrutural a tecnologia, invenções, publicações, fórmulas, softwares, dados, estratégias, cultura, sistemas, os procedimentos organizacionais dentre outros. Tudo isso é fruto do conhecimento especializado que o capital humano detém e aplica de forma eficaz na empresa. Cabe à gerência atentar para os talentos existentes e dar condições básicas e espaço para que cada um desempenhe o seu papel. Assim como o alto-forno transforma ferro em aço, a organização concentra, processa e trata do trabalho do conhecimento. O trabalhador do conhecimento é uma pedra bruta e a empresa, a possuidora das ferramentas que irão lapidá-lo. Pode-se gerenciar o conhecimento de funcionários individuais?

A gerência sistemática do capital intelectual gera aumento do valor para os acionistas. Realiza-se isso, entre outras coisas, através da reciclagem contínua e de uma utilização criativa do conhecimento e da experiência compartilhados. Isso, por sua vez, requer a estruturação e o acondicionamento de competências com a ajuda da tecnologia, de descrições do processo, manuais,

redes [...] a fim de assegurar a permanência da competência na empresa quando os funcionários forem embora. Uma vez acondicionados esses elementos tornam-se parte do capital estrutural da empresa - ou mais precisamente, seu capital organizacional. Isso cria condições para o rápido compartilhamento e para seu crescimento sistemático e coletivo [...] O capital humano também se tornará mais produtivo através de processos estruturados de trabalho, de fácil acesso e inteligentes (STEWART, 1998, p. 99).

Compartilhar experiências e utilizar o conhecimento de forma criativa requer a estruturação e o condicionamento das competências existentes na organização. O conhecimento pode se dissipar; o trabalhador do conhecimento pode não mais voltar à empresa. Diante disso, é importante compartilhar o conhecimento, ou seja, dividi-lo com todos, para garantir à organização o crescimento coletivo e sistemático.

A gestão do conhecimento necessita de gerentes do conhecimento. Os diversos conhecimentos precisam ser estrategicamente estruturados, a fim de que não se torne um caos a organização. A exemplo de um banco de dados, este precisa ser alimentado com novas informações e as obsoletas, excluídas; os documentos formatados e ordenados facilitam o fluxo do conhecimento para seus usuários. Portanto, para que se obtenham resultados satisfatórios, é preciso haver liderança.

O sucesso do capital estrutural está ligado ao líder que investe no compartilhamento

do conhecimento e acredita no seu capital humano. A eficiência e a agilidade com que uma empresa pode aumentar o capital estrutural é a medida de sua eficácia na era do conhecimento. Gerar novas idéias e generalizá-las por toda a empresa mostra a sua capacidade de aprendizado, a sua capacidade para manter o elo empresa? pessoas? especialistas? informações? clientes? empresa.

CAPITAL DO CLIENTE

O avanço tecnológico tem causado profundas e rápidas mudanças na gestão e nos valores das empresas. Estas, para vencerem o mercado altamente competitivo, utilizam recursos e informações como internet, estatísticas econômico-financeiras, pesquisas de mercado, informática, automação que as coloquem em posição diferente dos concorrentes e criem valor agregado ao produto/serviço, visando à conquista e fidelização do cliente. O maior desafio é justamente reter o consumidor e estabelecer com ele um relacionamento de fato, uma parceria, e investir numa política de fidelização. Um cliente fiel é um ativo para a organização, cujo reflexo do seu relacionamento com a empresa pode ser medido através dos resultados financeiros obtidos.

O capital do cliente é um ativo intelectual. Reconhecer o seu valor é compreender que a relação não é um acontecimento, mas um ativo. Portanto, para conquistá-lo e mantê-lo é preciso agir rápido e agressivamente.

Na economia do conhecimento, a informação é valiosa, pois os clientes a detêm mais do

que antes. Para obter mais informações, o cliente requer melhorias no produto/serviço.

No final dos anos 90, o que se vê é uma infinidade de modelos de gestão que explicam o que fazer (grifo nosso), deixando a desejar o como fazer (grifo nosso). Mesmo com esta variedade, existe a convergência em todas as fórmulas que, com certeza, rege, também, o mundo organizacional: a educação. Precisa-se de educação. Precisa-se de uma revolução pela educação e de uma revolução na educação. Não uma mera aquisição de conhecimento, mas, também, uma melhor aplicabilidade desse conhecimento na vida pessoal e profissional e se estendendo à empresa e à sociedade. Em meio a tantas incertezas neste início de século, a sociedade clama por uma revolução educacional na formação contínua do cidadão-profissional com efeito em longo prazo. É preciso saber usar o conhecimento adequadamente, apropriadamente e corretamente nas mais variadas situações da vida pessoal e profissional. Isso é competência.

Não existe competência sem o devido conhecimento para ser usado, mas existe conhecimento sem a devida competência para usá-lo, o que, de qualquer forma, é péssimo. É bom que um profissional que não possui um conhecimento específico, reflita e busque-o, e, assim que o adquirir, use-o adequadamente, apropriadamente, corretamente.

Poucas propostas na área de educação formal ou corporativa, hoje, promovem esta incorporação de conhecimento e desenvol-

vimento de competências, e quando o fazem, o fazem de forma limitada, atuando somente em uma ou outra área do conhecimento aliada a uma ou outra competência. O que está cada vez mais claro é o entendimento que não se deve trabalhar conhecimento sem trabalhar competência e não se pode trabalhar competência sem trabalhar conhecimento. E, por intermédio da reformulação da grade curricular das Universidades Convencionais e do conceito de Universidade Corporativa, essa concepção está mudando. Não este conceito que está sendo propagado por diversos consultores que nada mais é do que a reformulação do programa de treinamento das empresas que é reativo, proporcionando efeito em curto prazo, apresentando um vasto programa aberto a um público amplo. Fala-se do conceito original de Universidade Corporativa; aquele que não compete com a Universidade Convencional, mas complementa as suas funções.

Meister (1999, p. 29), considerada o principal nome no tema Universidade Corporativa, conceitua-o como um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização.

O mercado educacional vem sofrendo grandes transformações no Brasil nos últimos cinco anos. Nota-se um crescimento de cursos e vagas que, a cada ano, propiciam o ingresso de pessoas nas universidades brasileiras com o objetivo de construir sua carreira profissional. Tais trans-

formações não estão acontecendo por acaso.

As mudanças no ambiente de negócios estão refletindo na educação desses futuros profissionais. É que novas competências estão sendo exigidas e, devido a isso, as instituições de ensino superior têm procurado se adequar às mudanças nas empresas, formando parcerias de sucesso com as empresas, pois teoria e prática precisam estar alinhadas para que empresa e empregado se desenvolvam.

A função da Universidade Convencional é desenvolver os conhecimentos científicos, metodológicos e eruditos. A função da Universidade Corporativa é adaptar o profissional aos tempos e desenvolvê-lo para as tendências no futuro. Muitas Universidades Convencionais e outras tantas Corporativas devem sofrer reformulações para incorporar novas metodologias e tecnologias educacionais. Assim será possível promover a revolução na educação dentro de suas funções, dentro da Sociedade do Conhecimento, visando à evolução do homem, o qual só evolui por intermédio da educação e, nos tempos atuais, a educação desejada é que alia o conhecimento à competência.

CONCLUSÃO

Ao propor e explicar um tema que vem sendo difundido e adotado por empresas em todo o mundo há mais ou menos uma década, não houve a pretensão de acrescen-

tar idéias ao conhecimento já conhecido mundialmente. A idéia foi de estudar o conceito, contextualizá-lo e conhecer os resultados proporcionados às empresas e aos profissionais do século XXI.

Apesar de haver pouca publicação a respeito de Educação Corporativa, para este estudo foi realizada pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos, contando, também, com o auxílio da internet. Para Gil (2002, p. 71), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. E, acrescentando a essa vantagem a afirmação de Vianna (2001, p. 135), a pesquisa bibliográfica permite conhecer o que vários autores e organizações escreveram a respeito do seu objeto e problema de pesquisa ou responderam às suas questões de estudo.

Portanto, nas fontes bibliográficas buscou-se o conceito de Educação Corporativa e os resultados que trouxe e continua trazendo para as empresas que implantaram a Universidade Corporativa como forma de atuar estrategicamente no mundo dos negócios.

Conclui-se que, à medida que aumenta o papel que o homem moderno desempenha nesta sociedade dinâmica, a educação se torna fundamental e, por que não, vital para as pessoas. No momento em que a

globalização se une à velocidade das mudanças, homens e mulheres se empenham em perceber antecipadamente e acompanhar as alterações que afetam a natureza do trabalho.

A aprendizagem oferecida pela sociedade exterior à escola tem crescido e influenciado as pessoas na sua vida profissional. A própria educação está em mutação. O aluno não tradicional, como consumidor de educação, deseja um serviço mais adequado a sua vida pessoal e profissional; a tecnologia evolui exponencialmente e provoca um enorme impacto ao trabalhador; há necessidade de aprendizagem permanente, pois os profissionais precisam continuar a sua educação e desenvolvimento por toda a vida, acompanhando as mudanças nas circunstâncias econômicas (A aprendizagem permanente se torna essencial tanto na vida profissional quanto na vida pessoal); a educação à distância é preferida por muitos profissionais devido às atividades pessoais e profissionais que ocupam boa parte do seu tempo.

Diante disso, é possível perceber que o investimento em educação e treinamento traz recompensa para a empresa e para o trabalhador. O mundo do trabalho é propício à aprendizagem de um conjunto de habilidades, devendo ser inserido no sistema educacional. Estabelecendo uma ponte entre a universidade e a vida profissional, multiplicam-se as parcerias entre o sistema educativo e a empresa na formação de profissionais altamente

qualificados e, conseqüentemente, excelência nos produtos/serviços e clientes mais satisfeitos.

Para essa transformação, um novo ator estréia em cena: as universidades corporativas que proliferam por todo o mundo para atender às necessidades do profissional, da empresa e do consumidor do século XXI. A sua representatividade serve de oportunidade para parceria com universidades convencionais para a educação continuada do trabalhador. O seu crescimento sinaliza uma demanda por um novo modelo de educação, com foco nas qualificações, no conhecimento e nas habilidades que o profissional necessita para o sucesso diante da instabilidade no mundo global.

E para que as instituições de ensino superior continuem atuando com força, é imprescindível repensar seu relacionamento com as empresas, suas metodologias, produtos, serviços, veículos de apresentação, tratando seus alunos como clientes de valor. Vê-se um extenso leque de ofertas de cursos nas universidades, estruturas e equipamentos modernos, profissionais cada vez mais possuidores de títulos que revelam amplos conhecimentos e experiências no mundo acadêmico, tudo isso com o intuito de conquistar alunos e empresas como clientes potenciais.

Diante de um mercado global em constante mutação, de inovações tecnológicas e de uma reorganização nos negócios, não se aplica mais a atuação de um especialista. Para o sucesso da organização em

meio à hipercompetitividade, é fundamental que todos os trabalhadores, desde o chão da fábrica até os executivos, invistam na educação permanente na busca pela excelência nos negócios. Isso coloca a empresa do século XXI diante de um grande desafio: investir alto em qualidade ou ficar atrás, o que pode levar ao desaparecimento.

As universidades corporativas vieram para vencer esse grande desafio. Um investimento alto, mas que propicia grandes resultados e conduz ao sucesso. Esta pesquisa mostrou que a educação corporativa desenvolve a excelência pessoal e profissional, estimula a criatividade e a inovação, assegura a competitividade, expande a cadeia de valor oportunidades de aprendizagem contínua, facilita o acesso ao conhecimento com o uso da tecnologia, estabelece parcerias com instituições de ensino, dentre outros benefícios à organização e, também, ao seu corpo funcional, clientes, acionistas, fornecedores.

Artigo recebido em: 17/07/2005.

Aprovado para publicação em: 03/10/2005.

Corporate education: the way for the professional and organizational development in the XXI century

Abstract: A constant process of changes has altered organizations as a result of globalaization. In the twentieth century it was recognized that intellectual capital was the source of new riches. In this new century, it is evident that visionary and hyper-competitive organizations recognize that the investment in its intellectual capital is essential to their success, and this happens through the continuous education of all its elements in its value chain

as an element in generating a competitive advantage.

Keywords: Globalization; Knowledge; Intellectual Capital.

Educación Corporativa: el camino para el desarrollo profesional y organizacional en el siglo XXI.

Resumen: Un profundo proceso de transformaciones ha llevado a las organizaciones a posicionarse estratégicamente en un mundo globalizado. Los procesos de evolución que las empresas vivenciaron, en el siglo XX, reflejan el avance en la realización de sus propósitos para con sus colaboradores, con la sociedad y consigo misma, admitiendo ser el capital intelectual la fuente generadora de riquezas. Por tanto, en este nuevo siglo, se percibe que las organizaciones visionarias e hipercompetitivas reconocen que la inversión en el capital intelectual propicia grandes resultados y conduce al éxito, los cuales devienen de la educación continua de toda la cadena de valor como una forma de conminar al profesional del siglo XXI a desarrollar competencias generadoras de ventaja competitiva.

Palabras-clave: Educación; Conocimiento; Capital Intelectual.

REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações.** 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999a.

_____. Idalberto. **Recursos humanos.** Edição Compacta. 7.ed. São Paulo: Atlas, 1999b.

D'AVENI, Richard A. **Hipercompetição: estratégia para dominar a dinâmica do mercado.** Rio de Janeiro: Campus, 1995.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MEISTER, Jeanne C. **Educação corporativa – a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas.** Rio de Janeiro: Makron Books, 1999.

STEWART, Thomas A. Brainpower. **Fortune**, 3 jun. 1991.

_____. Thomas A. **Capital intelectual** – a nova vantagem competitiva das empresas. 7.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

VIANNA, Ilca Oliveira de A. **Metodologia do trabalho científico**: um enfoque didático da produção científica. São Paulo: E.P.U., 2001, p. 135.

VIANNA, Marco Aurélio F. **Futuro**: prepare-se! Cenários e tendências para um mundo de oportunidade. São Paulo: Gente, 1998.

Sobre a Autora:

¹ *Jailce Campos e Silva*

Especialista em Gestão e Desenvolvimento de Seres Humanos (CEPEV - Fundação Visconde de Cairu). Secretária Executiva – Núcleo Acadêmico Centro Universitário da Bahia (FIB)

E-mail: jailce.campos@bol.com.br

Endereço Postal: Rua dos Pintassilgos, 85, Residencial Villa dos Pássaros, Ap. 805, Imbuí, Salvador/BA, Brasil. CEP: 41.720-030

Escuelas medias y sectores populares: análisis institucional acerca de la potencia de las escuelas

Felicitas Acosta¹

“La educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él, y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros [niños] lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, [si los amamos] lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.”

ARENDT, H., 1996, p.208.

Resumen: Este trabajo presenta los resultados de una investigación exploratoria llevada a cabo en dos escuelas de nivel medio de la ciudad de Buenos Aires. El objetivo del trabajo es indagar acerca de las características de escuelas de sectores populares cuyos alumnos obtienen resultados positivos en el aprendizaje. Para el análisis de los casos, se propone un marco conceptual que toma aportes del Análisis Cultural y que permite adoptar una mirada contextual y situacional. Los hallazgos que se presentan ofrecen elementos para volver a pensar las instituciones de nivel medio. Dichos hallazgos refieren a las características que presentan las escuelas estudiadas en relación con el uso de dispositivos, nuevos o no, para el logro de sus resultados. Se trabaja desde la mirada de los actores de toda institución educativa: alumnos, profesores, equipos directivos y su relación con el conocimiento y la cultura en tanto una de las claves para comprender el éxito o el fracaso.

Palabras-clave: Escuelas secundarias; Dispositivos escolares; Escuelas eficaces; Análisis cultural.

1. INTRODUCCIÓN: LA ESCUELA EN CUESTIÓN O LA CUESTIÓN DE LA ESCUELA MODERNA

Los contextos de crisis agudas llevan a replantearse el sentido de las instituciones de una sociedad. La escuela, en tanto

institución social, es objeto de cuestionamientos. En este marco es posible preguntarse lo siguiente: ¿Desde qué perspectiva mirar las instituciones educativas cuando se las cuestiona?

La investigación educativa acerca del valor de la escuela a lo largo de los últimos cuarenta años construyó dos miradas: la primera fue la mirada desde el punto de vista sociológico; la segunda, fue la mirada desde el punto de vista pedagógico. La mirada sociológica, demostró la relación entre el nivel socioeconómico de los alumnos y los resultados del aprendizaje y, por lo tanto, la clara incidencia de las variables sociales sobre las del aprendizaje. La mirada pedagógica, demostró el lugar que ocupa la escuela en esta relación entre el nivel socioeconómico y los logros del aprendizaje; quedó clara también la sorprendente incidencia de las variables organizacionales y didácticas. La segunda perspectiva fue, en realidad, una respuesta

a la primera: existían escuelas que, a pesar de un entorno socioeconómico carenciado, lograban su tarea específica de enseñar.

Cada una de estas miradas presenta claras ventajas y desventajas. Poner el foco sobre el fracaso tiene la ventaja de evitar un optimismo pedagógico a-social pero, su contrapartida, es la subestimación de la importancia de la escuela para la enseñanza y el aprendizaje. Es claro que la escuela requiere que sus alumnos cuenten con ciertas condiciones sociales, económicas y culturales, para llevar adelante con mayor o menor éxito su tarea específica. Por lo tanto, sus resultados están ligados al contexto socioeconómico en el que la escuela se encuentra.

Por otro lado, la mirada sobre el éxito escolar destaca la importancia de lo pedagógico. No se trata de cualquier tipo de institución social, no es un club, no es un salón de juegos, no es -al menos no solamente- un comedor infantil. Es "el" lugar para adquirir ciertos conocimientos y sólo la escuela puede transmitir esos conocimientos, "en cualquier otra tarea puede ser suplantada" (BRASLAVSKY, 1999). Este enfoque corre el riesgo de perder de vista la relación de la escuela con la sociedad en la que está inserta, y de esta manera olvidar el peso que tiene la situación socioeconómica de los alumnos en la enseñanza.

Frente a esta tensión, se presentan al me-

nos dos caminos complementarios para la pregunta planteada al comienzo. Un camino consiste en indagar acerca de las características de aquellas escuelas que "sí pueden", es decir que obtienen logros de aprendizaje satisfactorios en contextos socioeconómicos desfavorecidos. Esta línea de investigación, "Eficacia Escolar", ya tiene treinta años de historia. El otro camino es reflexionar acerca de las rupturas que debieran ocurrir al interior de la escuela para que siempre sea exitosa, es decir, en qué debe cambiar su formato "moderno" frente al ingreso de nuevos sectores sociales para los que no fue pensada. El problema de la "heterogeneidad de los públicos" debe resolverlo la escuela: cuáles son los dispositivos que funcionan y cuáles los que no funcionan para la enseñanza y el aprendizaje en situaciones de desventaja social.

El problema del acceso a la escuela por sectores para el que no estaba preparada es propio de la escuela secundaria. En efecto, la escuela media es el prototipo de institución que recibe alumnos cada vez más diversos ("los pobres entran a la escuela") bajo el ropaje de un diseño de organización tradicional (DUBET; DURU-BELLAT, 2000). Como señalamos más arriba, existen escuelas que obtienen buenos logros en estas condiciones pero eso no significa que las desventajas sociales estén ausentes ni que sea transferible la forma de funcionamiento de una institución de un contexto a otro. Estas escuelas dan cuenta, en realidad,

de la existencia de un locus para la reflexión y la alimentación de teorías que nutran las políticas educativas y promuevan buenas y nuevas prácticas pedagógicas.

En síntesis, como ya demostró la investigación, la desigual distribución de la riqueza en nuestro país y en América Latina produce una distribución desigual de capital cultural que incide de manera directa en los logros de aprendizaje de los alumnos. Una política de cambio educativo no puede dejar de lado los esfuerzos por brindar nuevas oportunidades de desarrollo político y económico a los sectores más postergados de la sociedad (ANYON, 1997). Este hecho no se discute pero intentamos aportar una mirada diferente para contribuir a una mejor comprensión de la escuela y su potencial para la mejora de la calidad de vida de las personas en algunos casos y bajo ciertas condiciones.

Este trabajo presenta los resultados de una investigación exploratoria llevada a cabo en dos escuelas de nivel medio de la ciudad de Buenos Aires. El objetivo del trabajo fue indagar acerca de las características de escuelas ubicadas en contextos socioeconómicos desfavorecidos cuyos alumnos obtenían resultados positivos en el aprendizaje.

El trabajo se estructura en tres partes. En la primera se presentan las nociones conceptuales desde las que se diseñó la

investigación y se abordó el trabajo de campo. El objetivo del apartado es construir una mirada alternativa -y a la vez complementaria- a las corrientes de "Eficacia Escolar" a partir del uso de algunos de los avances de esa perspectiva junto con otros provenientes de campos académicos diversos como la filosofía y el análisis cultural.

La segunda parte aborda los resultados de la investigación a partir de cuatro "hallazgos" que permiten volver a pensar las instituciones de nivel medio. Dichos hallazgos refieren a las características que presentan estas instituciones en relación con el uso de dispositivos, nuevos o no, para el logro de sus resultados.

Finalmente se presentan una serie de conclusiones acerca del valor de este tipo de estudio para orientar los cambios en las prácticas y para servir de guía a las políticas educativas.

2. LEY, CULTURA Y MORAL: TRES NOCIONES PARA PENSAR LA ESCUELA MEDIA EN CONTEXTOS SOCIOECONÓMICOS DESFAVORECIDOS

Esta investigación se propone indagar las características de las escuelas que obtienen buenos resultados en relación con el contexto socioeconómico de los alumnos. Partimos del supuesto que las variables socioeconómicas condicionan,

pero no determinan los resultados escolares ya que existen diferencias en los logros de aprendizaje de los alumnos que pertenecen a sectores sociales comparables.

Como señalan Van Zanten *et al* (2002, p.16)

[...] Así, las investigaciones demuestran bien la existencia del "efecto establecimiento" (...) observamos asimismo, variaciones moderadas pero irrefutables, entre aquellos establecimientos que reciben alumnos con características comparables (La traducción es nuestra).

Para indagar acerca de las características de las escuelas que obtienen buenos resultados en sectores populares es necesario realizar algunas precisiones. En esta investigación se entiende por sectores populares aquel sector de la sociedad cuya apropiación de los bienes materiales y simbólicos disponibles es la menor en el conjunto social. Esta apropiación desigual de bienes materiales y simbólicos no equivale a la supresión de la capacidad productiva de este grupo social: "...aún dominada, una cultura funciona como cultura" (GRIGNON; PASSERON, 1991, p.18).

Las escuelas de sectores populares que obtienen buenos resultados en comparación con escuelas a las que concurren alumnos del mismo sector social se presentan en esta investigación como "buenas escuelas". Entendemos por "buena escuelas" aquellas en las cuales los resultados de aprendizaje de los alumnos son superiores a los de los alumnos de otras escuelas similares y que son reconocidas por sus resultados educativos por las autoridades educativas y por los actores de la escuela. Los resultados educativos refieren entonces tanto a los logros de aprendizaje en términos comparativos con alumnos del mismo sector social como al grado de satisfacción con la escuela.

Para esta investigación se seleccionaron dos escuelas de la zona sur de la Ciudad de Buenos: una escuela técnica tradicional con una larga trayectoria en un barrio de sectores populares (en adelante Escuela 1) y una escuela media de reciente creación dirigida a la atención de alumnos de sectores populares (en adelante Escuela 2)².

Tanto la literatura como la experiencia de las escuelas de este estudio - los casos- ofrecen elementos para analizar el

² Los requisitos para la selección de las escuelas fueron: 1. Estar ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires, 2. Tener la mayoría de alumnos provenientes de sectores populares, 3. Ser reconocidas como "buenas escuelas" por las autoridades educativas de la Ciudad de Buenos Aires, 4. Haber obtenido un promedio de 60 o más puntos en Lengua y/o Matemática en los operativos nacionales de evaluación de la calidad educativa, promedio que supera la media nacional y 5. Ofrecer trayectorias diferentes en la atención a sectores populares (una escuela con modalidad tradicional y una escuela con una modalidad nueva). Ninguna Escuela Municipal de Educación Media (EMEM) -escuelas creadas para sectores populares- cumplía con el cuarto requisito de manera que se seleccionó entre todas las EMEM aquella con mejores resultados en los operativos de evaluación en comparación con el resto de ese tipo de escuela. La estrategia de investigación utilizada fue el "Estudio de casos". Se privilegió un enfoque localizado (approche localisée) y un desarrollo de tipo etnográfico (démarche de type ethnographique) (VAN ZANTEN et al, 2002). Se entiende "lo local" como aquella construcción social dotada de cierta cohesión interna y de autonomía relativa pero articulada a las lógicas globales de dominación e interdependencia. Se incorpora el componente etnográfico, a través de la selección de métodos de investigación como las entrevistas y las observaciones de preferencia al uso de cuestionarios cerrados y de series estadísticas.

"éxito" de estas instituciones. El análisis se puede llevar a cabo a través de dos vías. Por un lado, cotejar los listados de las Escuelas Eficaces con lo que ocurre en las escuelas seleccionadas. Este puede ser un punto de partida, tal como señalamos en la introducción.

Por otro lado, es posible tomar los casos y ver "desde" las escuelas de nuestro estudio qué es lo que ocurre con los dispositivos de las escuelas -qué es "nuevo", qué es "tradicional", qué "sirve" y que "no"- y cómo se articulan esos dispositivos con un sistema de ley, moral y cultura apropiado para promover la "acción fértil" en escuelas con jóvenes de sectores pobres y empobrecidos³. Optamos por este segundo camino.

Vertebra nuestro marco conceptual las ideas del filósofo colombiano Antanas Mockus (1994) provenientes del campo del Análisis cultural. Tomaremos su noción de "acción fértil" para pensar en una escuela que además de ser productiva sea fecunda en el mundo de los significados. Para Mockus, la "acción fértil" es una acción eficaz en el plano técnico-instrumental, eficiente en el plano económico y facilitadora de la creación o recreación de sentido. Para nosotros, la acción fértil en la escuela es aquella que provee las condiciones potenciales para el desarrollo de aprendizajes -entre otras aquellas vinculadas con la serie de características

relevadas en las Escuelas Eficaces- que, además, permite el desarrollo efectivo del aprendizaje.

A partir de las ideas de Mockus, proponemos que la escuela puede funcionar como un sistema de reglas formado por tres elementos: ley, moral y cultura. Este sistema de reglas permitiría el funcionamiento de las escuelas en sectores populares como lugares de acción fértil, lugares donde se enseña y se aprende en "función de" las características socioeconómicas desfavorables del contexto en el que se encuentran.

La **ley** refiere al orden en el sentido del establecimiento de normas, en particular al establecimiento de una diferenciación entre la escuela y el entorno que permite las tareas de enseñar y aprender en contextos especialmente vulnerables (ANEP, 1999).

La **moral** se vincula con el compromiso con los alumnos de la institución y de sus profesores; la confianza de los docentes en las capacidades de los estudiantes para aprender, genera este compromiso.

La **cultura** se vincula con la actuación de los profesores, como "anfibia culturales", esto es

aquel que se desenvuelve soltamente en diversos contextos y al mismo tiempo posibilita una comunicación fértil entre ellos, es decir transporta fragmentos de verdad de un contexto a otro (MOCKUS, 1994, p.127).

³ Tomamos el concepto de dispositivo de Foucault: "conjunto resueltamente heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, etc. es el conjunto y los vínculos que hay entre estos elementos; que en cierto momento dado ha tenido como función principal resolver una urgencia. Tiene una función estratégica dominante. Los dispositivos que sirven son inventados, reciclados, se toman como están". (FOUCAULT apud DUSSEL, 1993, p.57).

En síntesis, ley, moral y cultura nos sirven para orientar la mirada hacia las escuelas actuales, inmersas en contextos de fragmentación social como el de la Argentina en particular y el de América Latina en general. La articulación de estas tres nociones en un sistema que promueve la "acción fértil", re ubica a la escuela en relación con sus mandatos tradicionales y la coloca frente a los desafíos de transmitir saberes escolares a sectores sociales para quienes tanto la escuela secundaria como los propios contenidos escolares representan un nuevo proyecto cultural. Se trata, en palabras de Van Zanten *et al* (2002) de "escuelas movilizadas".

3. LEY, MORAL Y CULTURA EN CONTEXTO: LOS HALLAZGOS INSTITUCIONALES

Los casos estudiados permiten discriminar cuatro hallazgos que nos llevan a la construcción de un discurso acerca de otro tipo de escuela media. Algunos de ellos se encuentran en los estudios de Escuelas Eficaces, otros no. Estos hallazgos permiten pensar a las escuelas como espacios fértiles, vitales, donde "pasan cosas". Este espacio fértil tiene un marco: el compromiso de los adultos con la institución y con los alumnos y el esfuerzo por hacer de ese espacio un lugar de trayectorias exitosas. Estos hallazgos se presentan a continuación.

3. 1. Escuelas sin "modelo": el lugar de la ley

El primer hallazgo consiste en el encuentro con dos modelos institucionales diferentes entre si y diferentes respecto del modelo de la escuela media tradicional. Un primer recorrido por las escuelas, desde su infraestructura hasta su cultura institucional permite apreciar estas diferencias.

La escuela 1 es una escuela técnica con más de 50 años de antigüedad. Se ubica en el límite de la Ciudad de Buenos Aires en la zona de Pompeya. A unas cuadras de la escuela, hacia la avenida comercial y antes de cruzar el límite con el conurbano, suele haber dos o tres jóvenes que lavan los vidrios de los autos. Estos jóvenes están tan próximos a la escuela como los alumnos, quienes esperan o descansan en la entrada o en el boulevard frente a la institución. En sus comienzos, esta escuela reclutaba a los sectores medios y medios bajos de la zona mientras que en la actualidad concurren a ella jóvenes provenientes de las clases medias bajas empobrecidas y pobres estructurales, con una incidencia marcada de alumnos de países limítrofes. La escuela tenía en el 2003, 900 alumnos divididos en 6 años con 6 divisiones en primero y 2 en sexto.

A primera vista casi todo nos recuerda a la escuela media tradicional: la disposición de las aulas, los cuadros de honor, el uso del pizarrón, las competencias

y los concursos. Junto con esto se encuentran elementos no tan tradicionales en escuelas numerosas como, son, por ejemplo, el cálido saludo de reconocimiento entre alumnos y profesores en las escaleras, las carteleras en las aulas con recortes sobre temas de actualidad o, el trabajo en Estadística con temas cercanos a los jóvenes -por ejemplo, el porcentaje de los gustos musicales de los alumnos de la división x, o los signos del zodíaco que predominan en la división y.

La escuela 2 es una Escuela de Enseñanza Media creada en el año 1990 en el marco de un programa de la ex municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires para la provisión de oferta educativa en la zona sur de la Ciudad donde antes no existía. La escuela está en Lugano, y se encuentra entre una villa muy poblada, en un extremo, y casas de clase media y media baja en el otro. En tanto Escuela de Enseñanza Media ofrece el título de bachiller, con orientación en Salud, y el título de Perito Mercantil.

Esta escuela funciona en el turno de 18 a 22 horas, y comparte el edificio con una escuela primaria, que funciona en el turno mañana y tarde. La geografía donde está inserta la escuela determina el origen social de los alumnos; pensada para atender a los sectores pobres de esta zona de Lugano, concurren a la escuela los jóvenes de la villa cercana. En el año 2003, hay 200 alumnos divididos en 5 años. La progresiva pauperización de las condiciones de

vida de estos chicos y sus familias, es una constante de los últimos años de la escuela y aparece en los discursos de directivos y profesores.

A primera vista, uno concluye que queda poco de la escuela media tradicional: el movimiento constante, los bebés, los hermanitos, alguna que otra vez un perro que se cuele, jóvenes con sólo una carpeta como mucho, una señora que los invita a entrar, que los saluda a cada uno por su apellido y que les recuerda a algunos que quiere hablar con ellos, madres de 35 años que parecen de 50, chicos que fuman en los pasillos.

A la hora de comenzar las clases, surge algo de la escuela de la instrucción simultánea: aulas, bancos, tizas de colores y un profesor que explica desde el pizarrón. Hay pocos materiales, pocos libros, pocos recursos. En forma paralela hay un profesor de arte que trata de convencer a los alumnos de 1° año que todos tienen capacidad para expresarse mediante el dibujo, aunque sea sobre papel de diario. También está la profesora de Contabilidad que trabaja en la creación de un microemprendimiento con los alumnos de 5° año a través del uso de herramientas de administración y computación; o la directora, que no concibe la escuela sin utilizar las horas oficiales de Talleres de Estética y Tecnología para poner a los alumnos en contacto con la música, el teatro, la plástica y la tecnología.

Escuelas sin "modelo" significa utilizar

todos los recursos que se tienen y que se pueden pensar para que los alumnos en situaciones de desventaja social y cultural puedan estudiar, esto implica mantenerse flexible respecto del modelo de escuela tradicional. La escuela 1, la escuela más grande y más antigua, saca provecho de lo que le sirve de la escuela tradicional - los chicos entrevistados manifiestan que les gustaría estar en el cuadro de honor, por ejemplo - y maximiza los dispositivos más novedosos- como es el caso de las consejerías implementadas a partir del programa Proyecto 13. La escuela 2, la escuela más chica, la más golpeada por la situación social, "despeja" el camino para que los alumnos puedan continuar en la escuela y para que aprendan.

Escuelas sin "modelo" nos remite a una nueva mirada: la interacción entre lo nuevo y lo viejo da lugar a una escuela media diferente al modelo tradicional. Frente a los nuevos desafíos, la escuela no puede permanecer invariable y esto explica parte del éxito en la enseñanza y el aprendizaje en sectores populares. Van Zanten y otros lo expresan de manera clara:

[...] En efecto, la movilización se apoya en la capacidad de los [actores escolares] de adaptar sus prácticas y su ética profesional a las características de su público sin renunciar a sus exigencias (VAN ZANTEN *et al.*, 2002, p.12). (La traducción es nuestra).

Es necesario alterar la dinámica interna frente a las variables de cambio externas. Junto con esto, es necesario mantener el

espacio de la escuela como un espacio particular en el que se da lugar a la construcción de una **ley**, un orden que sostiene el éxito de escuelas en sectores populares. En palabras de los mismos autores, se trata de la fabricación cotidiana de una cultura local para cada escuela.

3.2. Directivos y equipos de gestión: una organización que se compromete

A lo largo de los últimos 20 años la literatura sobre gestión educativa destacó la importancia del trabajo en equipo en las escuelas. Mucho se dijo y escribió acerca del rol de los directivos en la formación de los equipos de trabajo. En el caso de las escuelas de esta investigación, encontramos situaciones diferentes que permiten pensar las herramientas no ya como imperativos -"tenemos" que trabajar en equipo- sino como recursos - en qué momento y con qué fin le sirve a esta escuela el trabajo en equipo.

Sostendremos que en algunas escuelas el trabajo en equipo es una herramienta fundamental y en otras no. Las escuelas requieren equipos pero también requieren liderazgos individuales o colectivos. Esto dependerá de aquello que demande la gestión de la institución, como observamos en los casos estudiados.

En la escuela 1 podemos hablar de un caso de gestión colegiada. Una nueva forma de gestión colegiada implica acuerdo en los ejes centrales, compromiso con la tarea,

delegación junto con reconocimiento de saberes y otorgamiento de poder y respeto por el trabajo del otro y junto con el otro. Implica también, conocer los alcances y limitaciones de los actores y demanda un tiempo de conocer la institución, una experiencia para saber con quienes se puede trabajar para alcanzar el objetivo, y con quienes, por diferentes motivos, no.

En la escuela 2, proponemos un caso de "personalismo referencial", un personalismo que le da sentido a la escuela. Le da el sentido que la directora y los profesores cercanos, las psicólogas, el asesor pedagógico, la jefa de preceptores y el secretario quieren para la escuela: quieren ofrecer una escuela en la que estos chicos puedan estudiar. El compromiso de la directora, funciona como referente de construcción del compromiso del resto de los actores de la escuela, de los actores del sistema educativo- el director de Educación Media de la Secretaría de la Ciudad- e incluso de los actores del gobierno - los diputados que dan becas.

Son indispensables el liderazgo y los equipos de trabajo pero estos están en función de la situación que enfrente la escuela en ese momento, de la historia institucional y de los recursos y capacidades con que esta escuela cuenta. En la escuela 1, la institución grande, la clave está en el ejercicio descentralizado de la dirección, que permite el trabajo de un equipo - actores diferentes con saberes complementarios. La escuela 2, la

institución chica, creada como escuela para sectores populares, no podría seguir adelante sin un liderazgo fuerte y comprometido pero que no es de ninguna manera hegemónico: hay una directora pero por detrás hay un equipo.

En síntesis, Directivos y Equipos de gestión, nos habla del cambio en la concepción del rol y, en la forma de ejercer el rol directivo, vemos la emergencia de la posición del director como mediador. También encontramos prácticas de gestión colegiadas que se caracterizan por la división de tareas a partir de la experiencia y, sobre todo, por la delegación. La moral que se expresa en el compromiso, personal o colegiado, resulta una condición fundamental para sostener el trabajo pedagógico y educativo en estas escuelas.

3.3. Los "nuevos" mediadores: preceptores, psicólogos y profesores tutores: sujetos con voz

En las escuelas estudiadas se encuentran nuevos, y no tan nuevos, actores tales como los preceptores, los psicólogos y los profesores tutores. Estos actores forman parte del capital de estas escuelas en aquellos sectores sociales más desfavorecidos. Las tres figuras que mencionamos arriba, emergen a causa de un motivo que, en general, se deja de lado en las escuelas medias ya que estas tres figuras se relacionan con el vínculo entre los jóvenes y su estar en la institución. En este trabajo sostenemos que "escuelas con

nuevos mediadores" significa reconocer el lugar que tienen estos actores como intermediarios entre los alumnos y la escuela, vale decir, en un sentido más amplio, entre los alumnos y el conocimiento.

La escuela 1 maximiza un recurso: el de la consejería con el profesor tutor. Este dispositivo le brinda un pivote para el conjunto de la acción pedagógica. A través de las consejerías se construye un vínculo entre la gran institución y el alumno, que adquiere una presencia a través del registro de su trayectoria en la escuela. Esto le permite a los profesores tutores encontrarse cada nuevo año con un sujeto y un grupo de sujetos que tienen una historia. El conocimiento de esa historia allana el camino hacia la enseñanza y el aprendizaje. La escuela 2 inventa nuevos dispositivos - el psicólogo como "lugar de escucha"- y recicla algunos preexistentes -los preceptores como creadores de identificación. En el contexto que la rodea, poder hacer de los alumnos sujetos con voz, significa otorgarles la posibilidad de que puedan expresar sus angustias y alegrías y así dar lugar a su deseo por conocer. Significa también, darles a los profesores el apoyo que requieren para enfrentar situaciones que los exceden, que no son parte de su tarea y que sin un tratamiento adecuado, dificultan la enseñanza. Significa, a su vez, permitir la construcción de una autonomía moral. Este apoyo lo dan los psicólogos y los preceptores.

Junto con esto, las psicólogas y los pre-

ceptores arman una red de información que le permite a la directora y a la institución ver en el alumno al "sujeto": el joven, atravesado por la pobreza, que intenta estudiar.

Nuevos Mediadores, refiere a figuras que cumplen un papel central en la institución: profesores consejeros, profesores tutores, preceptores y psicólogos que habilitan lugares de escucha. Estos actores son intermediarios entre la institución y los alumnos y transforman a la escuela en un lugar de reconocimiento de los jóvenes en tanto alumnos y en tanto sujetos. Sin este reconocimiento, propio de la moral como compromiso, no es posible dar lugar a la construcción de la autonomía moral. Sin este reconocimiento, resulta difícil comprender el éxito de ambas escuelas.

3. 4. La cultura en las buenas escuelas de sectores populares: institución, profesores y contenidos vitales

En la escuela 1, los testimonios de los alumnos expresan una nueva relación entre sus proyectos personales y el proyecto que les ofrece la escuela. En el caso que nos ocupa, el proyecto de la escuela es el de la modalidad técnica. Las Escuelas Técnicas ofrecen un proyecto bien definido que complementa la construcción del proyecto personal. Percibimos que en situaciones de fuerte desintegración social, la orientación institucional es una variable clave para el proyecto de los jóvenes.

En esta escuela, la oferta de modalidad se transforma en una opción personal para el joven, una opción que va más allá de la salida laboral y le permite contar con un marco institucional sólido que intenta reemplazar la desintegración del mundo externo. La modalidad, entendida como proyecto, otorga al adolescente un espacio de seguridad frente a las inseguridades que generan las sociedades posfordistas.

La escuela 1 ofrece alternativas frente al "fracaso" escolar. El punto de partida es, precisamente, evitar pensarlo como fracaso y tomar conciencia de la oportunidad. La nueva oportunidad aparece a través de dos dispositivos que se expresan en la idea de contrato. El primer dispositivo es el contrato entre los padres de un alumno que tiene que repetir el año, el alumno y la escuela. Involucrar a los padres es de suma importancia ya que suelen arrastrar historias de fracaso escolar. En palabras de Lahire (1995, p. 280).

[...] Vemos también que aquello que se 'transmite' de una generación a otra, es mucho más que un capital cultural: se trata de un actitud hacia la escuela y hacia lo escrito - de angustias y vergüenzas, de reticencias y rechazos-... El segundo dispositivo se denomina "Previas por parciales", un mecanismo que permite a los alumnos que adeudan materias de años anteriores rendir a través de exámenes parciales con profesores que ellos eligen).(La traducción es nuestra).

De esta manera no pierden la posibilidad de seguir cursando con sus compañeros de año y experimentan otra forma de examen.

Así, vemos que la experiencia de la escuela 1 no supone el desarrollo de teorías complejas para orientar las prácticas curriculares. Más bien, se recurre a principios simples que siempre resultan útiles. El acceso a la escuela secundaria no sostiene el interés y el aprendizaje del joven pero el acceso unido al establecimiento de vínculos entre su conocimiento y el que le ofrece la escuela - en otros términos una apertura que no lo excluya - brinda una oportunidad.

La escuela 2, la más golpeada por la situación económica y social, presenta nuevas reflexiones acerca del problema curricular. ¿Qué significa aprender en contextos de fuerte fragmentación social? ¿cuáles son los contenidos a enseñar? son preguntas que aparecen en el discurso de las autoridades que conocen la escuela.

Del conjunto de estas reflexiones destacamos una idea que las atraviesa. Enseñar en escuelas de sectores populares implica incorporar a las prácticas curriculares contenidos directamente vinculados con la vida de los jóvenes. Partir de la vida cotidiana es un recurso útil pero, en casos como este, insuficiente. En esta escuela es necesario ofrecer una enseñanza en la que los jóvenes encuentren contenidos propios del proceso de socialización.

En cuanto al discurso de los alumnos, la mayoría señala como la característica más importante de un buen profesor, que el profesor explique. Boulhamane (2001, p. 42) destaca, para el caso de Francia, el valor de la explicación en las escuelas secundarias:

[...] En la actualidad el rol del profesor cambió. La formación que los docentes reciben se enfrenta con un público que fracasa fácilmente de manera que [las escuelas secundarias] tienen alumnos a los que hay que explicarles (La traducción es nuestra).

El estudio de caso nos revela que estos jóvenes destacan en su escuela la existencia de profesores que "explican". Algunos estudios sostienen que los jóvenes valoran la explicación porque no quieren hacer un esfuerzo por aprender.

Creemos que aquí se trata de algo diferente. Se trata de profesores que explican porque ven "jóvenes que pueden aprender" en lugar de alumnos con un amplio historial de fracasos. También se trata de alumnos que saben del conocimiento del profesor para que ellos puedan acceder a una cultura que desconocen. Bautier, Charlot e Rochex (2000) se refieren a esta idea a través del concepto de interdependencia en la interacción entre profesores y alumnos en las escuelas. La interdependencia remite a la medida en que la escuela y sus actores reconocen la necesidad de no presuponer que los alumnos cuentan con las disposiciones, las formas de interpretación y de vincularse

con el conocimiento que se "supone" que los alumnos tienen cuando entran a los diferentes niveles del sistema educativo.

Si fuese cierto que los alumnos no quieren hacer un esfuerzo por aprender, en el caso de esta escuela y el contexto que la rodea, los alumnos dejarían de asistir. Esto ocurre y con mucha frecuencia. Pero resulta que los que se quedan son quienes valoran que alguien les explique. En tal caso, el lugar que ocupa la "explicación" para estos alumnos no se explica, al menos no solamente, desde la falta de voluntad para aprender.

Institución, profesores y contenidos vitales refiere al uso de dispositivos variados que dan cuenta del éxito de las dos escuelas. La escuela 1 se apoya en su tradición, la oferta de una modalidad que sirve como proyecto, y fortalece esa tradición a través de nuevos dispositivos para los nuevos jóvenes que concurren a la institución: las paredes y los talleres de expresión y las diferentes "oportunidades" para seguir aprendiendo.

La escuela 2 pensó un nuevo currículum que se expresa en diferentes prácticas. El contenido de ese currículum tiene que ver con la vida, con el cuidado, la defensa y la oportunidad de un proyecto de vida. Algunos de los profesores, como actores centrales de ese currículum, recurren a la forma más tradicional para el ejercicio de su tarea: recurren a la explicación y los alumnos los valoran por eso.

Institución, Profesores y Contenidos vitales, da cuenta de las prácticas curriculares y pedagógicas que posibilitan la enseñanza y el aprendizaje. La más tradicional, la explicación del profesor, es la que los alumnos más valoran. También encontramos una fuerte articulación de los contenidos y las formas de enseñanza con la experiencia cotidiana, los saberes previos o los intereses de los alumnos. Este reconocimiento "cultural" es de suma importancia para jóvenes que sufren la exclusión de sus pautas culturales. La cultura, como aquello a transmitir y como aquello que se reconoce en los jóvenes, permite comprender la satisfacción de los alumnos en estas escuelas.

Para concluir, sostenemos que ambas escuelas cuentan con un liderazgo claro y colaborativo en las figuras del equipo directivo (escuela 1) y de la directora (escuela 2). Estos equipos directivos comparten un objetivo: lograr que los jóvenes que "hoy" están en las escuelas puedan aprender. Para ello, mantienen sus expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos y crean y re crean dispositivos diversos que les permitan lograr esta tarea. En ambos casos, la escuela emerge como una institución que aprende a lo largo del tiempo y este aprendizaje le permite sostener un clima propicio para las tareas de enseñanza. Este clima se apoya en el conocimiento por parte de todos de sus derechos y sus deberes al interior de la escuela. Muchas de estas características son las que se encuentran en los "listados"

de las Escuelas Eficaces.

El enfoque Ley, moral y cultura permite observar a la escuela como un todo, permite decir que son buenas escuelas porque tienen una serie de características positivas que se enmarcan en un estilo de funcionamiento que incluye la ley, la moral y la cultura. El análisis de los casos desde este enfoque puede pensarse como un camino a recorrer al estudiar buenas escuelas de sectores populares. Son necesarias las buenas características -los listados- pero, sobre todo, se requiere un marco que le de sentido a esas buenas características. El liderazgo, el trabajo en equipo, la visión compartida, las expectativas elevadas y el ambiente de aprendizaje se sostienen y se justifican a partir de un espacio diferenciado (la ley en y de la escuela) sobre un compromiso compartido (la moral en los actores escolares) con un fin determinado (la transmisión, valoración y recreación de la cultura).

4. CONCLUSIONES

Para el cierre de esta trabajo volvemos a las preguntas de la introducción y nos planteamos otras preguntas nuevas. ¿Cómo mirar las escuelas cuando éstas son cuestionadas? ¿Por qué pensar en el éxito en contextos de fracaso?

Se propuso una mirada en contexto situacional. Una mirada que nos permitió pensar a la escuela en la interacción entre

lo nuevo y lo viejo, entre las tradiciones y las rupturas que le permiten dar respuestas a los cambios sociales y culturales que la rodean.

Las escuelas de este estudio son escuelas de sectores populares que trabajan con jóvenes pobres, estructurales, y empobrecidos. Ambas escuelas se destacan por sus resultados en los logros de aprendizaje si se toman en cuenta las características socioeconómicas de sus alumnos. Sus resultados no son los deseables, como tampoco lo son los de la mayoría de las escuelas medias de la Argentina.

Los hallazgos de este estudio confirman muchos de los resultados de investigaciones similares en contextos diferentes como Francia, Estados Unidos o Uruguay. También aportan nuevos hallazgos que enriquecen el conocimiento pedagógico. Señalamos más arriba que las investigaciones sobre el éxito institucional realizan contribuciones pedagógicas antes que sociológicas.

A partir del estudio de caso proponemos que las escuelas "exitosas" son lugares de "acción fértil" porque se organizan en torno a un sistema de reglas de ley, moral y cultura. Por un lado, las dos escuelas diferencian el espacio escolar del extraescolar, instauran una ley territorial, a la vez que ponen a los sujetos en intercambio con otra ley, la de sus derechos y obligaciones como sujetos, como jóvenes.

Por otro lado, las dos escuelas parten de la confianza que tienen en la capacidad para aprender de sus alumnos -jóvenes de sectores populares pobres y empobrecidos - y sostienen esa confianza a partir de cambios organizacionales: los nuevos mediadores como los psicólogos, los profesores tutores y los preceptores, las redes y las alianzas para mantener a los alumnos "en" la escuela y las prácticas curriculares que permiten seguir aprendiendo - entre otras el contrato con repetidores, los talleres de Arte, Literatura y Teatro, el sistema de materias previas por parciales. Al otorgar a los jóvenes la posibilidad de ser sujetos con voz, que cuestionan, por ejemplo, el accionar de la policía, la escuela los transforma en ciudadanos.

La mirada "en contexto" sobre la escuela media también nos permite reflexionar acerca de las nuevas características y los nuevos lugares que ocupa esta institución. Aquí aparecen "hallazgos" no supuestos en las hipótesis de investigación.

El primero de estos hallazgos es la emergencia de diferentes modelos de escuela, o más bien de Escuelas sin "modelo". Este hallazgo enriquece nuestra reconstrucción de las escuelas de "acción fértil". Las características de los jóvenes e incluso las del mundo actual suponen una mayor flexibilidad en las instituciones.

Hay una serie de reglas que son necesarias para pensar en escuelas exitosas para los sectores populares: ley, moral y cultura. A partir de esas reglas, la creación y reconfiguración de los dispositivos escolares no tiene ni debe tener límites. Si hay un elemento a destacar es la creatividad para volver a pensar la institución y dar respuesta a sus alumnos de los equipos de gestión de estas escuelas.

En segundo lugar vemos que las dos escuelas presentan una articulación armónica con el nivel de la gestión central. Los equipos de gestión funcionan como canteras de recursos porque tienen competencia para la apropiación de las políticas educativas e incluso sociales. El desarrollo de esta competencia se apoya en la experiencia de las personas pero también en la capacidad de establecer vínculos "productivos" con los supervisores, el director de nivel e incluso con funcionarios políticos. La "acción fértil" excede el ámbito institucional y se articula, para ser más eficiente y eficaz, con las burocracias. No se trata de lobby institucional sino de selección y apropiación de recursos pertinentes para sostener a la escuela en su función.

La experiencia de los casos estudiados demuestra que la educación de los jóvenes es una apuesta imprescindible para cualquier sociedad. Sobre todo, es una apuesta por el respeto que merece

todo joven por el hecho de ser joven. En estas escuelas los jóvenes todavía no aprenden todo lo que sería deseable que aprendan; en estas escuelas los jóvenes reciben "contención" dentro de un clima escolar. Probablemente la clave para pensar las escuelas en contextos de fuerte fragmentación social se vincule con la hibridación: ofrecer a los jóvenes una escuela con un poco menos de "aparición" de escuela.

Sin embargo, creemos que no se trata simplemente de rotular instituciones - escuelas efectivas, escuelas eficaces, escuelas productoras de conocimiento, escuelas con condiciones de educabilidad o, incluso, escuelas fértiles-, más bien se trata de reconocer y reconstruir aquellos "casos" que se enmarcan en este comportamiento y que permiten orientar la mirada y la búsqueda en contextos sociales e históricos concretos.

Artigo recebido em: 29/05/2006.

Aprovado para publicação em: 10/06/2006.

Secondary schools and underprivileged social sectors: institutional analysis about the power of the schools

Abstract: This article presents the results of an exploratory research undertaken in two secondary schools at the city of Buenos Aires. Its aim is to find out about the features of secondary schools that get positive learning results working with students from underprivileged social sectors. The theoretical framework proposed departs from "cultural analysis" and seeks insights from a situational approach. Research outcomes offer new ideas to re think secondary schools. These outcomes relate to the features of the schools under study in relationship to the use of school

devices, old or new, in order to get positive results. The perspective from all school actors is included: students, teachers, management teams and their link to knowledge and culture as one of the keys to understand success or failure.

Keywords: Secondary schools; Effective schools; Cultural analysis; Education in Argentina; School improvement.

Escolas secundárias e setores populares: análise institucional sobre o poder das escolas

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória empreendida em duas escolas secundárias na cidade de Buenos Aires. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória empreendida em duas escolas secundárias na cidade de Buenos Aires. O objetivo do artigo é indagar quais as características das escolas secundárias cujos alunos obtiveram resultados positivos de aprendizagem. O marco conceitual parte “da análise cultural” e procura introspecções de uma aproximação situacional. Os resultados da pesquisa oferecem idéias novas para repensar as escolas secundárias. Estes resultados apontam as características das escolas estudadas e as relaciona ao uso de dispositivos, novos ou não, no alcance dos resultados. São estudadas as perspectivas de todos os atores da escola: estudantes, professores, equipes da gerência e sua ligação ao conhecimento e cultura como uma das chaves para compreender o sucesso ou o fracasso.

Keywords: Escolas secundárias; Escolas eficazes; Análise cultural; Instrução em Argentina; Melhoria da escola.

REFERENCIAS:

ANEP/BIRF. **Factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primaria de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay.** Montevideo: Proyecto MECAEP-ANEP, 1999

ANYON, J. **Gueto Schooling. A political economy of Urban Educational Reform.** New York: Teachers College Press, 1997.

ARENDT, H. **Entre pasado y presente.** Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península, 1996.

BAUTIER, E.; CHARLOT, B.; ROCHEX, J.Y. **Entre apprentissages et métier d'élève: le rapport au savoir.** In: VAN ZANTEN, A. **L'école. L'état de savoirs.** Paris: Centre National du livre, 2000.

BOULHAMANE, Y. **Les élèves cherchent une personne de confiance.** In: DUBREUIL, B. (Dir.). **Pédagogies en milieux populaires.** Paris: Licorne/L'Harmatan, 2001.

BRASLAVSKY, C. **Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma educativo en América Latina.** Buenos Aires: Convenio Andrés Bello/Santillana, 1999.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M. **L'hypocrisie scolaire.** Pour un college enfin démocratique. Paris: Sutil, 2000.

DUSSEL, I. **Sobre el discurso pedagógico.** **Revista Propuesta Educativa**, ano.6, n.11. Buenos Aires: FLACSO/Miño y Dávila editores, 1993.

GRIGNON, C.; PASSERON, J.C. **Lo culto y lo popular.** Miserabilismo y populismo en sociología y literatura. Buenos Aires: Nueva Visión, 1991.

LAHIRE, B. **Tableaux de familles.** Paris: Gallimard/Le Senil, 1995.

MOCKUS, Antanas. **Anfibios culturales, moral y productividad.** **Revista Colombiana de Psicología**, Bogotá, n.3, Universidad Nacional de Colombia, 1994.

VAN ZANTEN, A. et al. **Quand l'école se mobilise.** Paris: La dispute, 2002.

Sobre a autora:

¹Felicitas Acosta

Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO Argentina). Profesora de Educación Comparada y Administración y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de San Martín, Argentina.
E-mail: f.acosta@fibertel.com.ar

Endereço Postal: Galileo 2436, 1425, Buenos Aires - Argentina.

Gestão participativa em uma Coordenadoria Regional de Educação: contribuições das tecnologias da comunicação e da informação

Jucélia Ferreira Soares dos Santos¹
Lina Cardoso Nunes²

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar os resultados e as reflexões surgidas após pesquisa desenvolvida na 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do Município do Rio de Janeiro, a respeito das contribuições das novas tecnologias para as equipes administrativo-pedagógicas. A pesquisa constituiu-se em um estudo de caso e foi realizada no espaço da 8ª CRE, locus de atividades administrativo-pedagógicas, fonte de coleta de dados pormenorizados para melhor compreender e identificar aspectos da realidade em questão. As informações foram obtidas por meio de entrevistas semi-estruturadas e observação. As considerações finais indicam: (a) o empenho efetivo da Secretaria Municipal de Educação para o processo de informatização da CRE; (b) a qualificação dos profissionais é ainda considerada insuficiente, pelos mesmos; e (c) os participantes reconhecem as contribuições das tecnologias da informação e comunicação na agilização das atividades no espaço administrativo.

Palavras-chave: Novas tecnologias da comunicação e informação; Gestão participativa; Capacitação de professores.

INTRODUÇÃO

Muito se tem falado sobre as radicais mudanças provocadas pela globalização no cenário mundial, ora se destacando as grandes conquistas para o homem, ora se enfatizando os efeitos malévolos e destrutivos que os avanços têm acarretado nas relações sociais. Apesar das discussões favoráveis e con-

trárias, os fenômenos estão acontecendo e transformando rigorosamente a vida do planeta. Conforme Dreifuss (1999, p.156):

[...] são fenômenos do mundo da tecnologia, da produção, das finanças e do comércio que atingem de forma desigual e combinada todos os países da terra, e não somente aqueles que operam em escala mundial... os fenômenos da globalização que se expressam na sociedade, se expressam na cultura e marcam a política, condicionando gestão e governança nacional.

É possível observar a busca de um novo Homem para um Novo Mundo. A era atual atravessa um momento de transição e crise, vivido em ritmo acelerado. Faz-se necessário uma revisão dos valores culturais vigentes na sociedade atual, para a transição dessa fase e a instalação de um novo tempo. As mudanças que têm ocorrido no mundo da ciência chegaram em outros setores da sociedade.

Assim, também, as reformas no setor de educação têm sido alvo de preocupação mundial, mesmo nos países com sistemas de ensino desenvolvidos. As tecnologias se apresentam como perspectiva de mudan-

ça no cenário do ensino mundial e precisam ser internalizadas por todos os atores do sistema.

Nesse sentido, a formação de gestores e o modelo de gestão participativa na educação surgem como alternativa desejada pela sociedade. Seu objetivo é implementar uma reforma que garanta a participação efetiva dos que esperam uma educação de qualidade. As comunidades internas e externas das unidades escolares e os processos educacionais constituem o palco do cotidiano escolar e das políticas de educação.

Bordignon e Gracindo (2001, p.158-159) afirmam que

[...] o sistema de ensino e das escolas é essencialmente administrar, em níveis diferentes, a elaboração e o acompanhamento de projeto de qualidade de educação que se deseja - a Proposta Educacional, fundamentada num paradigma de homem e sociedade.

O projeto político-pedagógico da escola, de acordo com Tachizawa e Andrade (2002, p.72)

[...] deve ser estruturado a partir de um planejamento estratégico [...] no âmbito da instituição de ensino dentro dos contornos delineados pelo modelo de gestão.

É importante que se considere a pertinência do modelo de gestão adotado e as tecnologias da informação e comunicação como favorecedoras de um fluxo de informações, que auxiliará o gestor em suas ações na instituição em que atua.

A equipe docente desempenha importante papel, ocupando e ampliando seu espaço de trabalho na escola, exercitando sua autonomia e seu potencial de criatividade, com o favorecimento dos novos recursos de Informática. Por razões históricas, o professor nem sempre se vê como sujeito do seu trabalho, capaz de interferir nos rumos da educação que produz. Os órgãos oficiais decidem, cabendo-lhe a execução dos projetos implementados. É imprescindível que o professor, no contexto contemporâneo, assuma as decisões e participe da implementação dos projetos governamentais.

Assim, a gestão dos espaços escolares deve ser repensada, a fim de acompanhar os avanços tecnológicos indispensáveis para atender às transformações da sociedade atual. O desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação tem provocado grandes transformações na sociedade e no mundo do trabalho, exigindo novos rumos para o ensino aprendizagem e novas competências do professor.

Se por um lado vive-se momento de profundas e velozes conquistas científicas e tecnológicas nos diferentes ramos do conhecimento, por outro lado, busca-se uma educação democrática que melhore o cotidiano escolar, familiar, comunitário e respeite os direitos mais elementares do cidadão.

Somos hoje, reconhecidamente, uma sociedade tecnológica mergulhada num contexto de comunicação de massa, mas continuamos sensíveis, poéticos e, sobretudo criativos. A nova realidade tecnológica e cultural cria, constantemente, novos desafios e, com eles, a exigência de uma visão mais crítica e ampliada dos recursos que estão à volta de todos nós, adultos e crianças, dando nova ordem ao tempo e espaço em que vivemos (MULTIEDUCAÇÃO, 1996, p.128,132).

Cabe, então, buscar uma educação escolar voltada para a efetiva construção e formação do cidadão brasileiro; garantir a aprendizagem com a apropriação de saberes significativos, mobilizar e instrumentalizar crianças e jovens para torná-los capazes de interferir com competência, criatividade e criticidade na realidade social.

O acesso à mídia impressa e eletrônica, ao vídeo, ao computador, às redes e a apropriação de suas linguagens e estéticas, não é uma utopia ou um desvario, é condição básica da habilitação do cidadão ao diálogo com sua realidade em todos os seus níveis. Para conquistar seu espaço social, afetivo, político, profissional, o cidadão da sociedade informático-mediática necessita adquirir a habilitação técnica e lingüística que lhe permita transitar e sobreviver no meio informacional no qual está imerso (MULTIEDUCAÇÃO, 1996, p.134).

Segundo Freire (1995, p.98),

[...] o homem concreto deve se instrumentar com os recursos da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação.

Entende-se a necessidade e urgência da escola em adequar-se ao novo tempo, embora se compreenda o lento processo de apropriação dos novos recursos teleinformativos (DREIFUSS, 1999).

As organizações escolares têm introduzido esses recursos com o propósito de dinamizar os processos institucionais. No Município do Rio de Janeiro, as Coordenadorias Regionais de Educação vêm implantando as tecnologias digitais, na perspectiva de ampliar progressivamente as competências de gestores e professores diante das exigências impostas pelos avanços das tecnologias da comunicação e informação. Reconhecem que as inovações tecnológicas propiciam um fluxo de informações que pode favorecer o intercâmbio entre as unidades escolares.

Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo analisar como se desenvolve o processo de informatização numa Coordenadoria Regional de Educação (CRE), apontando as contribuições das tecnologias para a participação de equipe administrativa nas atividades desenvolvidas nesse espaço educacional.

É oportuno alertar que a informática é mais que um conjunto de micros; é uma realidade presente em todos os ambientes; é uma linguagem recente que tem transformado o cotidiano da sociedade, exigindo o desenvolvimento de novas competências para obter e utilizar informações.

Entende-se que o uso de novos materiais, linguagens e tecnologias podem dinamizar o cotidiano escolar, produzindo mudanças significativas na estrutura institucional, no currículo, nas formas de gestão, nos processos de ensino-aprendizagem, nas formas de interação com o meio social, na organização escolar e na capacitação de recursos humanos.

O CASO DA INFORMATIZAÇÃO EM UMA CRE DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

O estudo em foco foi desenvolvido com os profissionais da educação da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), selecionada intencionalmente por se encontrar informatizada, desde janeiro de 2002. Os sujeitos do estudo foram os coordenadores, os assessores e um professor de cada equipe, totalizando vinte e sete sujeitos. Dentre os instrumentos de pesquisa, a entrevista é um dos elementos básicos para a coleta de dados (LUDKE; ANDRÉ, 1986) por possibilitar a interação entre o entrevistado e o entrevistador. Ao escolher entrevistas semi-estruturadas, tinha-se por objetivo articular perguntas previamente organizadas, sem, contudo, perder a necessária flexibilidade, característica de um estudo como o proposto.

Os dados coletados na CRE em foco, situada do Município do Rio de Janeiro foram analisados tendo por base a Análise de Conteúdo, na modalidade de análise temática (BARDIN, 1988), tendo sido rele-

vantes os seguintes temas: (a) a implantação da Informática na CRE; (b) capacitação dos professores e (c) contribuições das tecnologias de informação e comunicação.

O primeiro tema está relacionado ao processo de implantação da Informática na CRE. Neste processo evidenciaram-se os diversos os pontos de vista dos participantes da pesquisa, acerca dessa questão. Percebe-se em grande parte das falas o desconhecimento dos entrevistados em relação ao processo de informatização no ambiente investigado, emergindo os seguintes subtemas: a resistência ao computador, o processo gradativo de implantação e as ações do Proinfo.

O primeiro subtema emergente da falas refletiu a **questão da resistência** encontrada entre os profissionais da educação em relação ao computador. Os entrevistados expressam essa resistência ao processo quando falam acerca da demora na aceitação das inovações tecnológicas e até do medo da máquina. Compreende-se a rapidez com que se dá o processo do conhecimento e a circulação de informação no mundo atual impõe novas disputas para a vida em sociedade, disputas essas que não acontecem sem certa resistência. Seguem as falas dos participantes ligadas a esse subtema:

“[...]quando a gente observa na sociedade como um todo, existe um processo de resistência muitas vezes por parte dos profissionais, há uma demora cultural para aceitar aqueles valores...Então aqui foi uma

coisa muito lenta em processo, eu diria que dependeu muito das iniciativas dos próprios profissionais de quererem buscar em se atualizar, acompanharem as inovações tecnológicas..." (participante 1)

"Como nos assustou, a gente tem medo da máquina, aquele medo de como eu vou fazer..." (participante 14)

Os professores nem sempre participam das decisões mais amplas no interior das escolas e nesse estudo, especificamente, no âmbito das CRES. Conforme afirma Toschi (2001, p.95) os ambientes escolares "organizam-se, em geral, com relações autoritárias e normas superiores do sistema". Assim, ocorreu com a implantação da Informática na CRE em foco, iniciada sem que os gestores e professores tenham sido consultados, e nesse caso, recebida com certa desconfiança pelos profissionais.

Cabe lembrar, no entanto, que se expressam sobre a questão de acompanhar a modernidade e reconhecem as vantagens da informatização, no que se refere à quantidade de papéis com que se lida no ambiente administrativo. Observa-se abaixo como se pronunciam acerca da informatização:

"[...] De uma maneira assim lenta. Com um colega ou outro que já conhecia um pouco mais sobre a questão da informática e aí as pessoas foram se aproximando e percebendo que realmente esse trabalho da informatização iria auxiliar mui-

to porque nós mexemos com muitos papéis, com muita informação, com muitas escolas. E aí aconteceu dessa maneira, mais ou menos"(participante 19)

[...] O processo de informatização se deu mais até pelo acompanhamento da modernidade que a gente não pode deixar as coisas fluírem e a gente ficar para trás, nós temos que acompanhar" (participante 22).

Ratificando a urgência de serem implementadas mudanças nos sistemas educacionais, Paulo Freire (1995) acentuou a necessidade de sermos homens e mulheres do nosso tempo que empregam todos os recursos disponíveis para dar o grande salto que a nossa educação exige, visto que a rapidez com que se dá o processo do conhecimento e a circulação de informação no mundo atual impõe novas disputas para a vida em sociedade.

Toschi (2001, p. 91) mostra a postura do professor em relação ao computador, afirmando que "o professor tem demonstrado uma forma de resistência individual, equivocada". Os professores, em suas falas, consideram que pouco a pouco essa resistência pode ser superada, para que se acompanhe a modernidade. Perrenoud (1999, p. 85) reitera essa demora na aceitação das mudanças, mostrando os motivos que podem estar presentes entre os professores:

[...] não é irracional preservar interesses adquiridos, mesmo que seja difícil confessar sua oposição a uma reforma porque ela complica a vida, da muito trabalho, põe em

evidência certas incompetências, ameaça o frágil equilíbrio construído com os alunos ou com os colegas (PERRENOUD, 1999, p.85).

Esses autores ajudam a compreender "os dois lados da moeda": por um lado, as posturas dos professores diante das transformações introduzidas em suas atividades diárias, mas por outro lado acenam para os caminhos a serem percorridos, a fim de não estagnarmos em posições retrógradas e tradicionais.

O segundo subtema se refere à **forma gradativa de implantação das tecnologias da informação e comunicação** na CRE: a chegada dos equipamentos telemáticos, a organização das salas de Informática e a criação da gerência da Informática para providenciar a transmissão dos dados, que conforme as falas dos participantes, foram facilitando a integração do trabalho administrativo-pedagógico:

"[...] esses processos aos poucos vão sendo implantados, todo o material. Hoje você tem uma gerência de informática em cada CRE, essa gerência de informática é encarregada de repassar todos os dados. Nossa parte de informática veio toda em rede, ou seja, você tem todo um panorama da Secretaria Municipal de Educação. E todos os dados principalmente de desempenho, tudo sobre o aluno hoje está sendo informatizado"(participante 2).

"[...] esse processo foi implantando aos pouquinhos. Nós temos uma sala de informática,

onde todo o trabalho assim, que a gente precisava, era feito dentro da salinha de informática, depois foi ampliando, sendo colocado equipamentos dentro das divisões para que nós pudéssemos trabalhar. Isso foi aos pouquinhos desenvolvendo (participante 8).

Pretto (2001, p. 51) defende a implantação dos programas de informatização de forma gradativa e alerta que:

[...] a falta de condições de acesso e as dificuldades em preparar professores e alunos para o trabalho com essas tecnologias não podem ser um estímulo para implantação de programas de formação aligeirada, sejam eles presenciais ou à distância..

Essa idéia corrobora a necessidade de se prepararem os que participam do processo para a apropriação gradual dos conhecimentos relativos às inovações tecnológicas.

Na perspectiva de Perrenoud (1999, p. 86), a implantação de mudanças deve ser realizada paulatinamente, afirmando:

[...] nem as práticas, nem os sistemas evoluem muito rapidamente, por isso, é preciso buscar o tempo necessário para a mudança das atitudes [...] não se muda com base no medo ou no sofrimento, tampouco na indiferença.

Assim, para que se pense em mudanças é indispensável buscar a cooptação dos envolvidos no processo e ter em vista a minimização de ações autoritárias e apressadas.

O terceiro subtema remete **às ações do Proinfo**, suas relações com a SME, a CRE e o processo de informatização. As falas apontam a colocação dos computadores, como ação do programa em foco, no entanto sinalizam que a ação de fiscalização se reveste de demasiada importância comparada com a que acompanha a realização dos projetos das escolas. A seguir transcreve-se o que os participantes expressaram nesse subtema:

“Bem, aconteceu no nível de Secretaria (...) foram informatizadas e inclusive os próprios professores através de um projeto do Proinfo isso foi também divulgado para as escolas e todas as escolas da oitava CRE hoje possuem computadores e esses laboratórios que são usados por professores que foram capacitados pela própria CRE” (participante 3).

“O Proinfo é um projeto de informática que tem uma parceria federal, municipal e estadual. É um projeto que se iniciou em 98. Nós tivemos alguns problemas pela situação assim: equipamentos vieram do federal, o recurso humano de treinamento veio do estado, as escolas eram as bases centralizadoras onde ficaria esse laboratório, seria aí então que entraria o município, com esse professor trabalhando nesse laboratório e esse espaço físico da escola municipal (...) eu acho que o Proinfo já apresentou resultados muito positivos. Eu só acho que ele fica um pouco desgarrado do município, ele precisaria ter assim um encaixe maior com as nossas visões pedagógicas, que eles tivessem mais preocupados com a nossa

realidade, com o nosso trabalho pedagógico dentro da escola, porque ele fica muito desgrudado” (participante 17).

O Proinfo, segundo a opinião de Cysneiros (2001), poderia ser um dos instrumentos para a redução das desigualdades regionais em educação, se fosse explicitamente assumido pelo governo. No entanto, em alguns aspectos indispensáveis para que se alcançassem os objetivos do programa, como, por exemplo, a questão da formação de recursos humanos, o programa não correspondeu plenamente às metas traçadas. Além disso, conforme é apontado pelos professores há muita cobrança em relação aos materiais existentes nos laboratórios e nem sempre há preocupação com os projetos que estão sendo desenvolvidos nas escolas.

Cysneiros (2001, p. 140) aponta para o grande desafio que é:

manter o sistema implantado em funcionamento, através de estruturas de manutenção com um mínimo de eficiência que possibilite o trabalho nas escolas.

Nesse sentido, refere-se também à avaliação do programa que poderia acompanhar o processo na perspectiva de corrigir as falhas e orientar para o alcance dos objetivos.

O segundo tema focaliza a **capacitação de professores** e se relaciona com os processos de capacitação/treinamento dos profissionais na inserção dos equipamentos

tecnológicos na CRE. As falas dos professores evidenciam a necessidade de um preparo específico para a utilização da Informática em suas atividades. Percebe-se que os entrevistados utilizam os temas capacitação/treinamento freqüentemente com o mesmo significado.

Neste sentido, Toschi (2001, p.87) explica sobre a expressão treinamento em serviço, também utilizada quando nos referimos à preparação do professor para diferentes tarefas, na qual está implícita a dimensão técnica dessas expressões:

A expressão treinamento em serviço traz embutida a concepção de trabalho docente com algo técnico, treinável. Na forma dicionarizada, o termo treinamento significa ato ou efeito de treinar, quer dizer, tornar apto, destro, capaz para determinada tarefa ou atividade, também, habitar, adestrar. Adestrar significa ensinar, amestrar, industrializar, treinar.

Barreto (2001, p.20) recorre ao texto do Plano Nacional de Educação (PNE) - Proposta da Sociedade Brasileira, que postula sobre a formação continuada do magistério, que constitui outra forma de se referir à capacitação profissional:

Nenhum sistema educacional pode considerar a perspectiva de manter ensino de qualidade, sobretudo de qualidade social, a não ser que se disponha a investir com seriedade na formação básica e continuada dos profissionais da educação e, de forma mais específica, na formação do magistério para todos os níveis e modalidades educacionais.

Com relação a esse tema os entrevistados ora apontam para a necessidade de capacitação do professor ora para a falta de capacitação do mesmo.

Quanto à **necessidade de capacitação** o subtema reflete a compreensão dos entrevistados sobre o compromisso de SME para a preparação dos professores, oferecendo cursos de capacitação/treinamento. As falas dos entrevistados podem ser interpretadas com base em Barreto (2001, p.24), na qual se observa ora a referência ao treinamento, na perspectiva técnica e em outro momento na capacitação com ênfase na eficiência:

É uma nova roupagem para o velho determinismo técnico, com a valorização da técnica em si e, conseqüentemente, com a ênfase posta no treinamento para sua utilização correta (p.21). (...) A tendência é investir na capacitação dos professores para uma utilização mais eficiente...

A seguir transcrevem-se algumas falas relativas a esse subtema:

"[...] A Secretaria financiou um curso de informática oferecendo um curso na CEFET para todos os professores das salas de leitura Pólo, então nós fomos capacitados. Depois a gente teve um mini cursinho que aconteceu na CINE, curso de informática educativa, e nós fomos sendo capacitados, as máquinas foram chegando, foi tudo acontecendo assim só entre as Pólos. Nós tivemos o curso de gerenciamento de projetos na mídia, na Secretaria de Educação, tivemos outros mini

cursos dados pela Secretaria de Educação e fomos sendo capacitados...” (participante 14).

“A Secretaria promoveu treinamentos em informática básica para determinado número de pessoas de cada divisão” (participante 15).

“[...] E nesse sistema houve a necessidade de preparar os professores, tanto os que atuam na CRE como os que atuam também na direção das escolas. Então houve um treinamento que algumas pessoas participaram, nem todas porque não havia condições, mas eu acho que é um trabalho assim de multiplicadores, porque uma pessoa recebe as informações e vai passando para outra e para outra, e assim a gente consegue alcançar o maior número...” (participante 16).

A dimensão crítica que deve estar presente na capacitação dos professores é enfatizada por Kenski (2001, p.74) ao afirmar

capacitá-los não apenas para lidar com as novas exigências do mundo do trabalho, mas, principalmente, para a produção e a manipulação das informações e para o posicionamento crítico diante dessa nova realidade.

A autora citada ratifica a idéia anterior quando alerta para a utilização das tecnologias contemporâneas nas mais variadas situações de aprendizagem pelos professores no trecho que se segue:

...é preciso que o professor saiba lidar criticamente com as tecnologias contemporâneas de informação e comunicação, que saiba utilizá-las pedagogicamen-

te. Conhecer o computador, os suportes mediáticos e todas as possibilidades educacionais e interativas das redes e espaços virtuais para aproveitá-las nas mais variadas situações de aprendizagem e nas mais diferentes realidades educacionais (KENSKI, 2001, p.75).

Em relação ao subtema **dificuldades para a capacitação** foi considerado o fato de que nem sempre os professores se consideram satisfatoriamente capacitados, contudo foram aprendendo passo a passo, na medida em que equipamentos chegavam na CRE; alguns falam que não aconteceu a preparação para os profissionais e outros se referem à falta de o interesse pelo crescimento pessoal. Adiante as falas relativas ao subtema:

“Na verdade o pessoal foi se preparando, foi chegando equipamento e o pessoal foi se preparando, tudo junto, não houve primeiro preparou o pessoal, capacitou, vamos agora entregar os equipamentos, vamos determinar os trabalhos, tem que fazer um projeto, não. Foi chegando o equipamento, foram chegando as novidades, o pessoal foi se preparando, tudo ao mesmo tempo” (participante 5).

“A grande preocupação da gente é ele não ter esse interesse de crescimento. Se ele se encontra numa posição de estagnação aí nós vamos ficar preocupados porque esse professor não vai acrescentar nada a ele, logo não vai acrescentar nada a educação” (participante 17).

As falas transcritas remetem à Lei nº 9394/96, que inclui essas questões logo no pri-

meiro artigo do Título VI, tratando dos profissionais da educação e apontando como fundamentos da formação do professor: "a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço" (art. 61, inciso I).

Ainda na mesma lei no art. 87, parágrafo 3º, inciso III, fica estabelecido que irão ser realizados "programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância".

Este programa é compreendido, pelo governo, como capaz de "sanar algumas das deficiências mais graves do nosso sistema de ensino, como a capacitação insatisfatória do magistério", ou como um projeto capaz de "treinar" e apoiar o professor em sala de aula, a fim de melhorar a qualidade do ensino no Brasil.

O terceiro tema está ligado às **contribuições da tecnologia** no cenário atual que fica evidenciado na fala dos entrevistados como uma das condições da implantação dos novos recursos midiáticos. Os seguintes subtemas foram evidenciados: a agilização do processo administrativo; as possibilidades de comunicação e o maior interesse na aprendizagem.

As falas dos entrevistados relativas à **agilização do processo administrativo** evidenciam que o sistema de informação foi agilizado, aumentando a comunicação entre todos os elementos que compõem a

CRE. De acordo com Kenski (2001, p.78) "O novo papel do professor será o de validar, mais do que de anunciar a informação". Sob tal ótica, o papel do professor é validar os processos de agilização, mostrando sua importância para a dimensão administrativa cumprida pela CRE. A seguir as falas dos participantes evidenciam como foi importante a informatização do setor:

"Através da informática a gente pôde diminuir papel, porque tudo era mandado para a CRE, perdia-se documentos das escolas, documentos com dados importantíssimos, dados dos alunos, e agora isso não acontece porque tudo é enviado por e-mail e através de uma própria página que está sendo aberta pela Internet para todas as escolas. As escolas estão possuindo sua própria página na Internet" (participante 3)..

"Trouxe inúmeras contribuições. Agilizou todo o processo de comunicação entre as escolas e a coordenadoria, agilizou esse trabalho. Hoje nós temos um controle acadêmico que diz na hora para a gente todo o desempenho da escola, como a escola está caminhando. Então agilizou principalmente a comunicação entre a CRE e a escola" (participante 4).

Os participantes no segundo subtema cujo foco foram as **possibilidades de comunicação** enfatizaram o espaço criado pelos recursos da Informática para a comunicação entre as equipes técnico-administrativas, que podem usar os computadores, comunicar-se rapidamente

com as escolas, acessar seus materiais arquivados com facilidade. Nesse contexto, Kenski (2001, p.83) mostra a nova ação dos professores e as possibilidades de participação e cooperação oriundas da utilização dos dispositivos midiáticos.

[...] a integração dos professores em uma nova ação docente mediada pelas tecnologias gera o desejo de participar do processo de intercâmbio de conhecimentos, a vontade de apresentar contribuições originais, transmitir e trocar idéias, de forma cooperativa e aberta.

Os participantes da pesquisa assim se expressam acerca dessa inovação nas atividades administrativas:

“Grandes contribuições, até por nós sermos uma mega CRE, que a nossa CRE é a maior CRE das dez coordenadorias que a prefeitura tem. Então, diversificou muito o nosso trabalho e agilizou muito mais também porque no caso a comunicação se tornou bem mais rápida, o retorno mais rápido ainda” (participante 7).

“Foram muitas mesmo. Facilitando mais o trabalho para a comunicação com o nível central. Isso aí foi muito bom mesmo” (participante 8).

Martim-Barbero (2001, p.19) alerta quanto à importância dos meios de comunicação para a escola e sua inserção na sociedade midiática.

Os meios de comunicação e as tecnologias da informação significam para a escola em primeiro lugar isto: um desafio cultural, que torna visível a distância cada dia maior entre a cultura ensinada pelos professores e aquela outra

aprendida pelos alunos. Pois os meios não só descentram as formas de transmissão e circulação do saber como também constituem um decisivo âmbito de socialização através dos mecanismos de identificação/ projeção de estilo de vida, comportamentos, padrões de gosto. É apenas a partir da compreensão da tecnicidade mediática com dimensão estratégica da cultura e que a escola pode inserir-se nos processos de mudança que atravessam a nossa sociedade.

O terceiro subtema diz respeito ao **maior interesse dos alunos na aprendizagem**. Os profissionais entrevistados, alocados na Divisão de Educação, responsáveis pela organização de cursos e capacitações e em contato com os professores das escolas da CRE, vão identificando as necessidades emergentes no espaço escolar relativas aos avanços tecnológicos. Nesse sentido, constatam que as crianças e os jovens das escolas públicas buscam alternativas para a aprendizagem por meio dos recursos tecnológicos, reconhecendo sua importância e interessando-se mais vivamente pela apropriação do conhecimento. Assim, o professor, conforme afirma Kenski (2001, p. 75):

[...] precisa ter condições para poder utilizar o ambiente digital no sentido de transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumemente os alunos freqüentam as salas de aula em interesse e colaboração, por meios dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem melhores pessoas e cidadãos participativos.

Numa sociedade motivada pela velocidade tecnológica e pelo impacto da televisão, da imprensa, da escrita, do rádio, e das redes

de computadores, as formas de aprender e sentir se modificaram, tendo por consequência o surgimento de alguns mitos de salvação e problemas correspondentes. Rodrigues (2001, p.24) lembra que:

[...]devido à abundância, à rapidez e à instantaneidade da informação, a percepção da atualidade tornou-se uma realidade cada vez mais defasada em relação aos ritmos concretos da experiência humana que alimentam os processos comunicacionais. Deixamos inclusive de ter tempo para tratar, assimilar, compreender os ecos da atualidade que nos chegam constantemente de todas as partes do mundo.

A seguir se transcrevem o que os participantes dizem sobre esse subtema, reconhecendo que os alunos podem não estar plenamente satisfeitos com o ensino oferecido, pois as motivações anunciadas pelos recursos midiáticos oferecem uma visão mais ampla do que se passa no mundo, o que não acontece com a escola:

“O aluno hoje pode, digamos que ele não esteja satisfeito com o ensino que está sendo dado na escola municipal, ele de repente num clube escolar ou numa oficina de informática da escola ele pode ser ensinado a procurar na Internet outros meios além de ser já um meio, através da Internet outros meios e uma pá de coisas” (participante 5).

“Essa tecnologia vem trazendo que o aluno deixa de ver somente o seu habitat natural, a sua comunidade. Ele tem uma visão muito mais ampla, tanto que as pesquisas desenvolvidas na sala de leitura, as pesquisas que

os professores pedem, eles vão direto à Internet ou vão em cd-rom ou procuram ler revistas, jornais. Porque a Internet faz também de um lado, o aluno pensa que vai ser mais fácil...” (participante 13).

As falas dos participantes podem ser interpretadas com a contribuição de Belloni (2001, p.56), que revela tanto as facilidades com que as crianças de hoje se integram aos computadores, quanto às desigualdades observadas no acesso às mesmas, quando afirma:

[...] prova disto é que as crianças de hoje, que têm acesso às tecnologias de informação e comunicação mais avançadas já as integram e as utilizam "naturalmente" como meios de lazer e de informação, via videogames, tamagoshis e assemelhados (p.54). (...) a relação entre infância e mídias é terrivelmente desigual e cabe a todas as instituições de socialização, à escola em particular, compensar essa desigualdade através da educação para e com todas as mídias, entendida como uma condição indispensável para a cidadania.

A autora em foco (2001) mostra que a escola tem um papel a desempenhar para que se diminuam as desigualdades, constituindo-se relações mais igualitárias e que se construa um novo paradigma de pensamento, capaz de evitar os perigos de uma expansão desordenada do saber.

Cabe lembrar que a instituição escolar vive um descompasso, especialmente no ensino fundamental e médio, diante dos

avanços extraordinários no âmbito dos meios de comunicação e das novas tecnologias. Existe um desencontro entre o discurso didático-pedagógico e as linguagens institucionalmente não-escolares.

CONCLUINDO PROVISORIAMENTE

A velocidade das transformações tecnológicas impõe novos ritmos e dimensões às tarefas de ensinar, aprender e também organizar as instituições escolares. "É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e adaptação ao novo" (KENSKY, 2001, p. 60).

Exigem-se espaços educacionais mais dinâmicos, antenados à evolução científico-tecnológica que se presencia na sociedade digital, invadida pelos dispositivos midiáticos nos bancos, nos supermercados, nos metrô, nos aeroportos...

Faz-se urgente investigar como as tecnologias estão sendo implantadas nas escolas, tanto nas salas de aula, quanto nos espaços administrativos. O propósito desta pesquisa atende às atuais exigências da era digital e objetivou identificar como se efetiva a implantação e adoção de novas tecnologias numa CRE. Durante o percurso da investigação houve a preocupação de alcançar os objetivos traçados, no ambiente da pesquisa, em contato com os participantes, durante três meses, observando a dinâmica dos relacionamentos e o espaço físico, participando dos diálogos

dos grupos durante o trabalho desenvolvido pelos profissionais. A partir do material obtido nas entrevistas e observações iniciou-se a análise e interpretação dos dados coletados.

Foi importante observar as novas práticas dos gestores e professores e, sempre que possível, participar das discussões. Nesse sentido, é válido registrar a dinâmica observada durante a pesquisa sob a gestão participativa desenvolvida na 8ª CRE, através da qual os profissionais sistematicamente trocavam idéias sobre o desenvolvimento das atividades, as possibilidades de acatar sugestões dos profissionais e da comunidade do entorno e a divulgação periódica das ações desenvolvidas.

O universo dos profissionais participantes foi considerado pertinente em razão de estarem rodeados pelas tecnologias no seu dia a dia, em casa e no trabalho, reunindo condições favoráveis para pesquisa de campo, pois, além de serem funcionários públicos da CRE, em que foram implantadas novas redes de informática, percebe-se que os funcionários compreenderam a importância de discutir as contribuições das tecnologias da comunicação e informação em seu ambiente de trabalho.

A descrição do conteúdo das entrevistas dos participantes da pesquisa no cotidiano da CRE, circunscrita às atividades administrativas, evidenciou comunicação, agilização, interação com a informatização, expectativas, que foram construídas no espaço institucional, assim como lentidão,

medo e demora cultural que aparecem como sinalizadores das imensas possibilidades das contribuições das tecnologias digitais no âmbito da CRE.

Artigo recebido em: 13/05/2005.

Aprovado para publicação em: 23/03/2006.

Participative management in the Regional Education Coordination: the contributions of technology in improving effectiveness in the administrative area

Abstract: The goal of this article is to point out the contributions of the new technologies in the activities developed in the Regional Education Coordination. The research was based on a study case at the 8th. CRE. The information was obtained through semi-structured interviews and observation. The main findings were: (a) there was a real effort of the Municipal Secretary of Education to computerize the CRE; (b) the employees' qualifications are still considered insufficient and (c) the participants recognize the contributions of technology in improving effectiveness in the administrative area.

Keywords: Communication and information technologies; Participative management; Teacher training.

Gestión participativa en una Coordinación Regional de Educación: contribuciones de las tecnologías de la comunicación y la información

Resumen: El objetivo de este artículo es presentar los resultados y las reflexiones surgidas luego de la investigación en la 8ª CRE del municipio del Rio de Janeiro, respecto de las contribuciones de las nuevas tecnologías para los equipos administrativo-pedagógicos. La investigación se constituyó en un estudio de caso y fue realizada en el espacio de la 8ª CRE, lugar de actividades administrativa-pedagógicas, fuente de recolección de datos pormenorizado para comprender mejor e identificar aspectos de la realidad en cuestión. Las informaciones fueron obtenidas por medio de entrevistas semiestructuradas y observación. Las consideraciones finales indican: a) el empeño efectivo de la Secretaría Municipal de Educación para el

proceso de informatización de la CRE b) la calificación de los profesionales es todavía considerada insuficiente por ellos mismos c) los participantes reconocen las contribuciones de las tecnologías de la información y la comunicación en la agilización de las actividades en el espacio administrativo.

Palabras-clave: Nuevas tecnologías de la comunicación y la información; Gestión participativa; Capacitación de profesores.

REFERÊNCIAS:

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDS-ZNAJDER, Fernando. **Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. **A integração das tecnologias da informação e comunicação aos processos educacionais**. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão na Educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, Naura C. F. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Pulo: Cortez, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394; estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 dez.1996.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Programa Nacional de Informática na Educação: novas tecnologias, velhas estruturas**. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Tecnologias Educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

DREIFUSS, René Armand. **A época das perplexidades**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 2.ed. Rio de Janeiro: Cortez, 1995.

KENSKI, Vani Moreira. **Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais**. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTÍN-BARBERO, J. Herendando el futuro. **Pensar la educación desde la comunicacion**. In: CITELLI, Adilson. *Outras linguagens na Escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola com/ sem futuro: educação e multimídia**. São Paulo: Papirus, 1996.

_____. **Desafios para a Educação na era da Informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre**. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

RODRIGUES, Adriano Duarte. **Comunicação e Cultura. A experiência cultural na era da informação**. In: CITELLI, Adilson. *Outras linguagens na Escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação Núcleo Curricular Básico**. Rio de Janeiro, 1996.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes. **Gestão de Instituições de Ensino**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

TOSCHI, Mirza Seabra. **TV ESCOLA: o lugar dos professores na política de formação docente** In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

Sobre as autoras:

1 Jucélia Ferreira Soares dos Santos
Mestre em Educação, Universidade Estácio de Sá.
Professora das Faculdades Integradas Simonsen
E-mail: juceliass@aol.com

Endereço postal: Rua Alberto Cardoso n. 59
Campo Grande. CEP: 23090-670, Rio de Janeiro/
RJ- Brasil.

2 Lina Cardoso Nunes
Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá.
E-mail: linanunes@ig.com.br

Endereço postal: Rua Barão de Pirassununga n. 52
apt. 904 Tijuca. CEP: 20521-170, Rio de Janeiro/
RJ- Brasil.

Perspectiva de género, salud y trabajo docente

Lucía Rodríguez¹

Resumen: Este documento proporciona un marco conceptual acerca de la igualdad y la equidad de género en el área de la salud y el trabajo docente. La perspectiva de género es un foco sobre las relaciones desiguales entre hombres y mujeres. Género es un comportamiento aprendido y socialmente determinado. Empoderamiento, género como eje principal, coeducación y democracia de género son áreas estratégicas en el contexto social de América Latina. Estos desafíos implican la justa distribución de responsabilidades, oportunidades y poder, dando valor al trabajo no remunerado, a la definición de prioridades en salud y al diseño de políticas y programas desde una perspectiva de género. Los maestros son invitados a jugar un papel activo en las escuelas a favor de la equidad de género.

Palabras-clave: Género; Salud; Trabajo; Docentes.

APROXIMACIONES CONCEPTUALES A LAS CUESTIONES DE GÉNERO

La justicia social se construye en un marco de participación de las mujeres y los hombres en reciprocidad, por eso el presente estudio aunque se propone dar mayor visibilidad a las mujeres docentes, tiene como referente una visión amplia del profesorado de educación básica en su conjunto.

En el marco de los organismos internacionales han surgido precisiones que resulta conveniente adoptar. Una primera distinción conceptual se ubica en los términos de sexo, género y sus derivados, mismos que no se conciben estáticos, sino en reconstrucción teórica y en continuo debate abierto a la multirreferencialidad.

Las fuentes consultadas indican una pluralidad conceptual amplia y en ocasiones divergente, por tanto, se propone la siguiente dilucidación entre los términos de uso generalizado: Sexo, se refiere a las características biológicas que definen a un ser humano como hombre o mujer. *Género* es el conjunto de roles, relaciones, características, actitudes, comportamientos, valores, poder relativo e influencia, socialmente construidos, que la sociedad asigna de manera diferenciada a las personas de uno u otro sexo.

En tanto el sexo biológico está determinado por características genéticas y anatómicas, el género es una identidad adquirida y aprendida que varía intra e interculturalmente. El género es relacional,

pues no alude en forma exclusiva a las mujeres y los hombres, sino a las relaciones entre ambos. De ahí que la equidad de género tenga que ver precisamente con la distribución justa de oportunidades, derechos, recursos y corresponsabilidades, respetando las diferencias entre hombres y mujeres.

Desde 1975, cuando se realizó en México la Primera Conferencia Mundial sobre la Condición jurídica y social de la Mujer, hasta la reciente 9ª Conferencia Regional de la Mujer de América Latina y el Caribe (CEPAL, 2004), se reconocen los avances en materia de equidad de género como parte de los ámbitos legislativo, educativo, de la salud y del trabajo, entre otros. Aunque falta asegurar la inclusión de la perspectiva de género en las políticas y programas públicos que garanticen el pleno respeto de los derechos laborales e individuales de las mujeres, así como su acceso equitativo a los beneficios de la protección social y el acceso sin discriminación a los servicios de salud.

Hace falta también eliminar todas las formas de violencia y sus manifestaciones contra las mujeres, incluidas la violencia familiar, el acoso y el hostigamiento en los lugares de trabajo. En este tema se ha insistido desde la Plataforma de Acción de Beijing y más tarde en la Declaración del Milenio, en Beijing + 10 y en el "Consenso de México".

En las últimas décadas, las acciones a favor de la promoción de la mujer transitaron

desde una perspectiva asistencial de la Mujer en el Desarrollo (MED), hasta una estrategia denominada Género en el Desarrollo (GED) que considera las determinaciones de género y los intereses estratégicos de las mujeres, con el propósito de hacerlas partícipes como agentes y beneficiarias del desarrollo.

Claramente la concepción MED centra la atención en la mujer y sus programas buscan componentes separados para mujeres. El GED pone foco en el género y la equidad, aunque con frecuencia se lleva a la práctica a través de proyectos y componentes para mujeres, de ahí que las críticas al paradigma del GED van en el sentido de una polarización entre lo instrumental que regresa al trabajo con la población femenina, y la óptica conceptual de género que mira hacia el conjunto de la sociedad.

A fines del siglo pasado se identificaron tres orientaciones generales: a) empoderamiento, b) igualdad de oportunidades o equidad de género, y, c) democracia de género. Cada opción constituiría una estrategia con énfasis en determinados enfoques e instrumentos operativos. Estas corrientes se apreciaron a la vez como medios estratégicos y como fines, persiguiendo el propósito común de avanzar hacia la equidad de género.

Conviene aclarar que la igualdad entre los géneros forma parte de la idea de equidad, entendida ésta como la igualdad de oportunidades entre personas no necesariamente iguales. Así, la categoría de

equidad amplió la convocatoria a los hombres, pero sin perder la visión de mejorar la situación de las mujeres. En la fig.1 se resumen las especificidades de las tres estrategias, así como los elementos que pudieran yuxtaponerse a nivel operativo.

El enfoque de igualdad de oportunidades y equidad ha ganado mayor consenso y cobertura. A partir de la década de 1975-1985, surgió el *empowerment*, traducido como empoderamiento, lo cual abrió nuevas dimensiones al debate sobre el poder y la transformación de las relaciones de género.

EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES	IGUALDAD DE OPORTUNIDADES/ EQUIDAD DE GÉNERO	DEMOCRACIA DE GÉNERO
ENFOQUE		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situación y condición de las mujeres. ▪ Potencialidad de la mujer para el cambio. ▪ Empoderamiento individual y colectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situación y condición de las mujeres. ▪ Análisis y comparación entre géneros. ▪ Relaciones de género más equitativas. ▪ Igualdad/ equidad entre mujeres y hombres. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situación y condición de mujeres y hombres. ▪ Convoca y corresponsabiliza al conjunto de la sociedad. ▪ Cambio en las estructuras y en la identidad. ▪ Relaciones democráticas de género en lo interpersonal, laboral, familiar y político.
INSTRUMENTOS		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Talleres de autoconciencia. ▪ Talleres de autoestima. ▪ Promoción de control sobre la sexualidad y salud reproductiva. ▪ Promoción de autonomía personal y económica. ▪ Redes contra la violencia de género. ▪ Conquistas de espacios de poder por mujeres. ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis de género. ▪ Acciones afirmativas a favor de las mujeres. ▪ Planes de igualdad de oportunidades. ▪ Información y sensibilización de los hombres. ▪ Mainstreaming, mujeres y género a nivel institucional, estatal y de políticas sociales. ▪ Gender Budgeting. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis de género holístico. ▪ Acciones diferenciadas para mujeres y hombres en espacios separados y mixtos. ▪ Promoción de diálogo y negociación entre los géneros. ▪ Corresponsabilidad de hombres y mujeres. ▪ Redistribución de recursos y del cuidado social. ▪ Compatibilización de mundos público/labor y privado/familiar. ▪ Mainstreaming, género inclusivo. ▪ Campañas de cambio cultural para el conjunto la sociedad.

FIGURA 1 - Estrategias de Género

FUENTE: MEENTZEN, A.; GOMARIZ, E. (2003)

Algunos cuestionamientos señalan que un empoderamiento personal serviría de poco sin empoderamiento jurídico, económico, laboral y social, en tanto significa mayor poder interno y externo que potencialmente ampliaría la habilidad de las mujeres para hacer elecciones estratégicas en sus vidas, en un contexto donde esa habilidad solía estar limitada. Las críticas advierten que el empoderamiento parte de un supuesto déficit de las mujeres y una versión androcéntrica rectilínea del poder, negando las potencialidades intrínsecas y diferenciadas de las mujeres en un marco de relaciones desiguales.

A propósito, el poder es una cuestión sustantiva que se ha documentado ampliamente a nivel teórico, sobre todo cuando se pretende develar los mecanismos de la dominación en las relaciones humanas (ARENDRT, 1993; BOURDIEU, 2005; FOUCAULT, 1990; BONAL, 1997).

Desde una óptica a favor, el *empoderamiento* tiene como punto de referencia el descubrimiento de lo heterogéneo y diverso como categorías positivas que legitiman el enfoque de género. En tal sentido, pudiera adoptarse su dimensión estratégica de fortalecimiento, que integrada con otras acciones de mayor alcance a favor de las mujeres, promueva un impacto transversal en las esferas políticas y en la cultura organizacional, donde con frecuencia se perciben los desequilibrios de género desde lejos y como parte de un patrimonio cultural inamovible y persistente.

La democracia de género pugna por un cambio de paradigma sustentado en la propuesta género-inclusiva, la cual abarca al conjunto de la sociedad e implica diálogo, información, participación activa, negociación y acuerdos entre mujeres y hombres, con base a sus intereses comunes y diferentes. Esto no significa eliminar las acciones específicas para mujeres, sino articularlas con otras acciones en un sentido de género inclusivo.

La democracia de género tampoco busca ocultar la evidencia de discriminaciones persistentes contra las mujeres, al contrario, busca un compromiso social mayor a favor de su eliminación (MEENTZEN; GOMÁRIZ, 2003, p.10).

Por tanto, desde una mirada inclusiva de género, no significa traicionar ni abandonar la postura a favor de los derechos de las mujeres, sino diseñar un modelo distinto de sociedad cimentado en la equidad en todos los niveles de coexistencia.

Un punto medular sería la coparticipación de los hombres en las responsabilidades familiares, en cuyo espacio reside el mayor obstáculo para una participación de calidad de las mujeres en el mundo social y laboral. Precisamente, el énfasis en la inclusión es lo que permitiría no excluir situaciones específicas donde sea necesario realizar acciones de empoderamiento de las mujeres, y a favor de la igualdad de oportunidades y derechos en todos los espacios mixtos de la vida cotidiana.

Una de las inconsistencias en materia de género se ubica entre el discurso crítico y el discurso burocrático del poder. Pues, lo que se pudiera esperar de una política en función de la transformación de las relaciones de género, sería proveer a las mujeres de los recursos para alcanzar mayor control de sus vidas, poder autodeterminarse en qué modo de relación de género prefieren vivir, y construir estrategias y alianzas para lograrlo. Sin embargo, los procesos de transformación no pueden producirse sin el manejo del doble carácter de la categoría género, por complicado que fuere.

El apoyo solamente práctico de las mujeres en sus posiciones sociales, sin el combate paralelo a la matriz del orden patriarcal de género, pierde la esencia emancipadora del concepto de género. Y perseguir solamente objetivos estratégicos sin relacionarse con las condiciones de vida y los intereses reales de las mujeres equivaldría a ser ideología vacía (BRAUNMÜHL, 2001, p.90).

En consonancia, la atención universal de la perspectiva de género es un esfuerzo de institucionalización, para evitar parcializar o marginalizar este enfoque que busca justicia en los objetivos y procedimientos. En el contexto latino-americano, dicho esfuerzo se traduce en la transversalización del enfoque de género en las políticas públicas, desde la planificación hasta la fase operativa, de monitoreo y evaluación. Sin embargo este método no corresponde al aplicado en los países de la Unión Europea, *gender mainstreaming*, pues mientras la transversalización trata de incorporar sistemáticamente la perspectiva

de género en todos los componentes de una estructura, el *mainstreaming* busca instalar dicha incorporación en la matriz estructural, es decir, cruzando de manera efectiva el eje principal de todo el conjunto social. Por ejemplo, en salud y educación, la temática de género más que un agregado buscaría instalarse en la corriente principal de las políticas.

El objetivo primordial pudiera impactar el diseño, implementación y evaluación de programas, desde un abanico de opciones posibles que: no refuercen las desigualdades de género existentes (neutro al género); intenten replantear las desigualdades (sensible al género), así como redefinir los roles y relaciones de género entre hombres y mujeres (positivo al género/ transformador).

El análisis de género ofrece una forma sistemática de observar el impacto diferenciado de proyectos, programas y políticas sobre hombres y mujeres, así como las múltiples formas en que ambos se involucran en el proceso transformador de roles, relaciones y modelos establecidos.

GÉNERO, SALUD Y TRABAJO

El asunto del trabajo en la sociedad actual pudiera estudiarse desde múltiples visiones, entre las que destaca la paradoja de considerarlo, como fuente de realización personal que garantiza el derecho a la subsistencia, y por otra parte, como espacio social en el que se reproducen todavía las inequidades de género.

Por muchos años las mujeres trabajadoras han enfrentado desiguales condiciones de contratación, menos oportunidades de capacitación, segregación y concentración en ciertas ocupaciones, así como escasa participación en la toma de decisiones y ascenso desigual.

La segregación laboral es uno de los aspectos más importantes y persistentes en todo el mundo. Se denomina segregación horizontal a la concentración desproporcionada de mujeres y hombres en ocupaciones consideradas típicamente "femeninas" y "masculinas". La segregación vertical, en cambio, se refiere a la división jerárquica del poder y la influencia por razón de género dentro de la misma ocupación. Los hombres tienen en mayor cantidad los cargos de gestión y las mujeres las posiciones inferiores, tanto en ámbitos laborales de predominio femenino como masculino.

Al margen de las consideraciones anteriores, estudios sobre la temática indican que el trabajo fuera del hogar se relaciona en las mujeres con una mejor salud física y mental, (REPETTI *apud* ÖSTLIN, 2001). Los hallazgos corresponden a países industrializados de altos ingresos; pero al parecer, incluso en las regiones geográficas más pobres, las mujeres que trabajan muestran más confianza en sí mismas y mayor independencia económica a pesar de laborar muchas veces en condiciones peligrosas y violentas. Surge así la paradoja.

La OIT (2003) ha documentado que un creciente número de hogares monoparentales a cargo de una mujer, junto con el limitado acceso de la misma al trabajo productivo y a los planes de seguridad social, es una de las principales causas de lo que se ha denominado la "feminización de la pobreza".

Además, si el trabajo asignado es demasiado exigente, si representa el principal sostén familiar y se combina con la función reproductiva circunscrita en el hogar a las mujeres, cualquier responsabilidad que se les agregue provocaría efectos negativos sobre su salud.

Investigaciones revelan que los ambientes ocupacionales pueden conducir a una muerte prematura (accidentes, suicidios, infarto del miocardio, cáncer etc.), y a discapacidades crónicas o agudas tales como lesiones, enfermedades osteomusculares, deficiencia funcional, infertilidad, aborto espontáneo, enfermedades de las vías respiratorias, enfermedades infecciosas, estrés, fatiga y desgaste (ÖSTLIN, 2001; PARRA, 2004; ZWART; FRINGS-DRESEN; KILBOM, 2001; OIT, 2004)

Es importante resaltar algunos eventos peligrosos que se relacionan más frecuentemente con el trabajo de mujeres y hombres, y cómo esas exposiciones pueden afectar la salud física y mental de unas y otros. Al respecto, se afirma que los mismos riesgos pueden impactar de distinta manera la salud debido a las diferencias biológicas

y sociales; aunque, el conocimiento acumulado en este campo se basa principalmente en estudios dirigidos a la salud ocupacional de los hombres y, por regla general, el concepto de trabajo está referido al trabajo remunerado. En Suecia, por ejemplo, la cuantiosa asignación de recursos destinada a la investigación de las condiciones laborales, no se traduce en mejoras ante los problemas psicosociales del trabajo, como sería el estrés negativo al que están más expuestas las mujeres.

En el proceso salud-enfermedad es posible hablar de mayor vulnerabilidad biológica, derivada de las diferencias entre los sexos por cuestiones fisiológicas y morfofuncionales. El calificativo vulnerable alude a desventajas relativas y no tanto a debilidad, carencia o deficiencia. Así, en lo que se refiere a la esperanza de vida, en todas las sociedades las mujeres viven más años en promedio que los hombres, aunque soportan mayor carga de morbilidad, con padecimientos a lo largo de la vida. En México y en la mayoría de los países del mundo, la principal causa de muerte se atribuye a las enfermedades del corazón y de vasos sanguíneos. Se ha confirmado

[...]el exceso de riesgo coronario de varones, en comparación con las mujeres premenopáusicas, aunque tras la menopausia, el riesgo coronario femenino se acelera (KASPER *et al*, 2005).

El estudio de las diferencias biológicas entre uno y otro sexo ha llegado a constituir una nueva disciplina clínica. Se documenta que el sexo de la persona tiene

trascendencia amplia en los procesos biológicos y patológicos, y en materia de enfermedad hay diferencias importantes entre los sexos. Esto indica que las mujeres empiezan a hacerse visibles en el marco de las políticas sanitarias.

Una mirada al panorama epidemiológico permite identificar que las mujeres tienen mayor proclividad y registran, de hecho, mayor incidencia en las enfermedades que se enlistan a continuación (DRESCH; APARICIO *apud* SÁNCHEZ, 2003)

- Enfermedades de tipo musculo esquelético, principalmente artritis y osteoartritis
- Trastornos de la glándula tiroidea
- Diabetes
- Hipertensión
- Venas varicosas en las extremidades inferiores
- Asma
- Cáncer, neoplasias malignas, obviamente de mama y útero principalmente.

En México, la Secretaría de Salud (2006) comunicó que el cáncer de mama, ocasiona la pérdida de 21 años potenciales de vida en la mujer, y que un diagnóstico temprano permitiría una supervivencia de 10 años en el 90% de los casos. Además, el cáncer cérvico-uterino es la neoplasia más frecuente en la mujer mexicana y la primera causa de muerte en este grupo de la población. En tal caso es importante luchar contra los mitos y prejuicios que dificultan el tratamiento oncológico a

tiempo en esta problemática vinculada a elementos biológicos y socioculturales del sexo/género.

Aunado al impacto de la susceptibilidad biológica, las condiciones inherentes al trabajo en contextos sociales específicos, añaden diferencias sistemáticas en cuanto a los procesos morbosos. Las mujeres tienen una proporción mayor de tejido graso, piel más fina y metabolismo más lento, por lo que están expuestas a mayor riesgo de sufrir daño por la acción de productos químicos solubles en grasas y por agentes infecciosos. Las enfermedades de la piel y los trastornos osteomusculares relacionados con el trabajo son más comunes entre ellas (KJELLBERG *apud* ÖSTLIN, 2001). Además, la sobrecarga física y psicológica en los ambientes de trabajo, si se combina con el trabajo doméstico, aumenta los niveles de fatiga crónica y reduce los tiempos que las mujeres pudieran dedicar al ejercicio físico como elemento protector de la salud (SABO, 2000).

Excepto la predisposición genética, muchos factores deletéreos con fuerte presencia en las mujeres podrían mejorarse: alimentación inadecuada, escaso tiempo para el descanso, obesidad y sedentarismo, entre otros, pues tienen su origen en estilos de vida modificables y en condicionantes de índole sociocultural, entre las que destaca la carga desigual de trabajo por razón de género. Por tanto, la salud de las mujeres también está íntimamente relacionada con los binomios trabajo-salud y hogar-trabajo, que determinan una mayor vulnerabilidad

social, entendiendo ésta como desventaja instalada en la situación de vida de las personas.

La democracia de género alude a cuestiones económicas, sociales, culturales y políticas que develan los valores del trabajo remunerado y no remunerado y su distribución entre hombres y mujeres. En este punto, las brechas de género en los ingresos económicos y la ocupación, requieren ser cuestionadas y reconstruidas. La compatibilidad del trabajo doméstico y familiar con el trabajo productivo, para mujeres y hombres, amerita una reorganización total del mundo laboral, del trabajo en la familia y el derecho al tiempo libre, al descanso y a la recreación.

El concepto mismo de salud va más allá de la ausencia de enfermedad. La Organización Mundial de la Salud, hace referencia a un estado de bienestar físico, mental y social, y no sólo a la ausencia de enfermedad o invalidez. La salud se aprecia en un sentido positivo que atañe a la persona en su totalidad y en un contexto espacio-temporal determinado.

En otras palabras, la salud que busca el máximo bienestar con un mínimo de malestar y dolor, como señala Cánovas *et al* (1999), no debe contemplar a la persona de manera estática y fija, sino en equilibrio con las diversas condiciones de vida, de trabajo, de tiempo que transcurre, de peligros, riesgos y tensiones que inevitablemente atraviesan el camino de la existencia humana.

En este estudio, los procesos de salud-enfermedad se conciben como un continuum que fluctúa en espiral entre un polo de mayor bienestar y el perfil patológico. Lo cual permite dilucidar que la buena salud encierra una connotación relativa y mediada por la intersubjetividad, aunque es pertinente mantener un ideal hacia el cual dirigir los esfuerzos de mantenimiento, promoción y prevención.

Hombres y mujeres difieren en su vulnerabilidad fisiológica a la mala salud (LEVINE, 2001); pero, si se considera que ni las mujeres ni los hombres son categorías homogéneas, se encontrarán variaciones en diferentes grupos de mujeres y en diferentes grupos de hombres.

Se han localizado estudios realizados con mujeres de diferente estrato social, encontrándose que las de clase trabajadora reportan la experiencia subjetiva de la enfermedad con una visión más física de la vida, mientras las de clase media y alta tienden a reportar a su "psique" como el lugar donde se experimentan los principales padecimientos, lo cual muestra una visión más psicológica y emocional (CASTRO 2000). Aunado a ello, las especificidades de género reflejan la visión del mundo y la experiencia subjetiva de la enfermedad, pues al hablar de la misma, los hombres indexan sus difíciles condiciones de trabajo; las mujeres, a su vez, indexan sus labores en el hogar y situaciones de violencia a las que están sometidas.

Se admite que el cuerpo biológico es condición necesaria pero insuficiente para definir lo humano, por tanto, la parte somática no debe comprenderse dissociada de la emocional. La OMS (2001), anuncia que los trastornos mentales pueden causar discapacidades graves y duraderas, e incluso incapacitan para el trabajo.

Algunos estudios sostienen que la depresión es más alta entre las mujeres, pero el origen tiene menos que ver con factores hormonales que con las experiencias ligadas a tipos de socialización y oportunidades diferenciales por género (OPS, 1995).

De acuerdo con Parra (2004), la relación salud mental y trabajo es una preocupación recurrente en el mundo laboral. Situaciones de violencia en el trabajo, acoso, sobrecarga y demás estresantes, figuran como detonadores de ansiedad, depresión y pérdida de satisfacción laboral.

En la literatura psicológica internacional se introdujo el término "mobbing" (psicoterror laboral u hostigamiento psicológico en el trabajo), para hacer referencia a procesos en los que una persona o un grupo de personas ejercen una violencia psicológica extrema, de forma sistemática y durante un tiempo prolongado (más de seis meses), sobre otra persona en el lugar de trabajo.

En los últimos años es evidente la gran cantidad de bibliografía relativa a las características psicosociales del trabajo y su

relación con el cansancio, la fatiga psicológica, la tensión muscular percibida y el estrés emocional (BÜLTMANN *et al.*, 2002).

La salud definitivamente es una red multidimensional de eventos con una dinámica de interacción muy alta. Las aproximaciones al estudio de la salud no dejan de constituir un campo de confluencia interdisciplinario, donde las ciencias biomédicas entran en diálogo con los aportes provenientes de la filosofía, la psicología y la sociología de la salud, incluso de la historia porque de acuerdo con Gadamer (2001), la preocupación por la propia salud es un fenómeno que nació con la humanidad.

Con esto ubicamos que las cuestiones de género no se encuentran aisladas de una entramada realidad hipercompleja y multidimensional, que se aborda en los proyectos de salud y trabajo.

GÉNERO, TRABAJO DOCENTE Y COEDUCACIÓN

Hoy día las instituciones educativas enfrentan fuertes presiones que convergen en el asunto de la calidad educativa. En este ámbito el profesorado es objeto de múltiples exigencias de continua formación y actualización para mejorar la enseñanza; sin embargo, en el marco de las reformas y nuevas propuestas curriculares, por lo general, se omiten las consideraciones referentes al bienestar del profesorado como eje de la transformación educativa.

Por otra parte, la creciente violencia social propia de las sociedades contemporáneas genera mayor desgaste emocional en los profesores. Las escuelas no escapan a diferentes manifestaciones de violencia, donde tiene cabida la violencia de género en sus distintas expresiones de control y poder. Pierre Bourdieu (2005), aporta una teoría de la violencia simbólica que pasa por la definición social del cuerpo, la asimilación de las relaciones de poder y la desvalorización de la imagen de la mujer. La violencia suave y a menudo imperceptible tiene arraigo en lo más profundo de las estructuras sociales, a tal grado que los dominados interiorizan su propia dominación y contribuyen, unas veces sin saberlo y otras a pesar suyo. A partir de ahí se organiza el espacio, el tiempo y la división del trabajo.

La violencia simbólica está inmersa en el trabajo pedagógico. El ámbito escolar es uno de los dispositivos donde acontece más claramente la socialización de los códigos de género, desde el ejercicio mismo de la docencia que se cataloga una de las funciones más adecuadas para las mujeres porque representa una prolongación de las funciones domésticas, y amerita un rol casi maternal en los primeros grados de la educación básica.

Desde la óptica laboral, las modalidades de segregación horizontal y segregación vertical por razón de género, se aprecian claramente en el trabajo docente. En el magisterio hay un predominio de mujeres en todo el mundo y la OIT (2003) reconoce que la

profesión docente es una de las desempeñadas tradicionalmente por las mujeres pero en la que, sin embargo, se concentran en los peldaños inferiores. En este rubro también se constata el predominio de docentes varones en cargos directivos (segregación vertical).

Santos Guerra (2000), explica que debido a la invisibilidad ligada a todo el fenómeno discriminatorio, donde los hombres han discriminado a las mujeres y las mujeres se han autodiscriminado, las maestras afrontan una serie de desventajas instaladas que limitan su participación en puestos directivos: necesidad de atender la casa, obligación de cuidar a los hijos e hijas, posibilidad de embarazo, falta de confianza en sí mismas, historia condicionada que por tradición las excluye de puestos de poder; así como la lenta ruptura de los estereotipos femeninos y del mito de poca unión de las mujeres. No obstante, las experiencias de maestras directoras muestran rasgos de mayor sensibilidad hacia las necesidades de sus congéneres, ya que desde una dirección ejercida por mujeres habría (no de forma segura, pero sí probable) una mayor preocupación por estas cuestiones que pasan inadvertidas a muchos varones.

En el mismo sentido, con frecuencia el trabajo educativo se reduce a la transmisión de contenidos curriculares; es decir, en el escenario del aula, el profesorado se convierte en actor de un guión diseñado por otros jerárquicamente. En cierta medida su formación docente previa y la organización escolar rígida, impiden

desplegar el rol de autor reflexivo y crítico de la propia práctica pedagógica. Sólo a partir de una formación docente inicial y continua, en la que tenga cabida la perspectiva de género, sería posible cuestionar el curriculum educativo oculto y, a veces explícito, que privilegia entre otros aspectos: el sesgo lingüístico en el aula y en los libros de texto; una visión fragmentada con poca presencia de la cultura femenina; el desequilibrio en la sobrevaloración de algunas tareas y la infravaloración de otras, según roles asignados por género; y en suma, lo que Torres (1991) denomina como niños visibles y niñas invisibles. Por consiguiente, el trabajo escolar reproduce cierta tipificación de valores y legitima el paradigma dominante.

Para que la escuela deje de ser transmisora de desigualdades es necesario que cambie la cultura que transmite, pues como señala Subirats (1994), la escuela tiene importantes repercusiones en la génesis de la personalidad femenina, incluso las alumnas más brillantes interiorizan su papel secundario y su inseguridad en el ámbito público a medida que crecen. En el campo educativo, la educación mixta aportó algún avance, aunque se juzga insuficiente y en ciertos casos contraproducente como acción afirmativa para corregir las asimetrías de poder.

Algo similar se observa en las narrativas escolares que abordan estas cuestiones:

Como docente y como alumna, he vivido las contradicciones de regímenes del cuerpo, sobre todo

en la medida en que informan la circulación del poder en el aula universitaria. Me siento atraída a explorar allí donde las tecnologías disciplinarias de la vigilancia (de sí misma) construyen 'sujetos escolarizados'. Pensar en los juicios que se han hecho sobre nosotras mismas, como estudiantes, como mujeres, como miembros de otros grupos marginados, ayuda a delinear estrategias para cambiar la educación. Si existe algún terreno común que todas compartimos como mujeres es la implacable vigilancia y juicio (por parte de otros y de nosotras mismas) sobre nuestro aspecto, nuestra feminidad y nuestras capacidades (ORNER, 2000, p. 294).

En toda acción humana existen juegos de poder: Foucault (1990), ha insistido en lo relativo a la dominación y poder como tipo particular de relaciones, donde va implícito el rechazo y alguna propuesta emergente.

La coeducación es una propuesta superadora de la educación mixta. En tanto modelo pedagógico, busca el desarrollo personal y completo de niñas y niños en condiciones de igualdad, libertad y solidaridad. Asimismo, asume la necesidad de una actividad educativa intencionada para eliminar las desigualdades y las jerarquías de género.

Subirats (1998), resume las prioridades de la coeducación en lo siguiente:

- Inclusión de aprendizajes "femeninos", transversalidad
- Unificación de espacios
- Transversalidad de valores y materias

- Equilibrio en la presencia de temas masculinos y femeninos
- Lenguaje con presencia equilibrada
- Inclusión de los hombres en actividades femeninas
- Equilibrio hombres-mujeres en todos los estudios profesionales
- Equilibrio hombres-mujeres en todas las posiciones docentes

Si bien, la escuela coeducadora amerita por sí sola un tema completo de investigación, se considera importante difundirla en el marco del trabajo docente, pues desde ahí sería factible desplegar estrategias que permitan redefinir el modelo curricular, a la vez que promover en los microespacios escolares una apropiación progresiva de la educación como vía para universalizar las conductas y capacidades de mujeres y hombres. En consonancia con el enfoque de la democracia de género, una labor pedagógica coeducativa sería favorable al esfuerzo de mejorar las condiciones y posiciones de alumnas y maestras.

Por lo anterior, dado que la mayor población de docentes son mujeres, resulta impostergable poner el acento en la grave problemática del trabajo docente, pues en otros países ya existe la denuncia generalizada de que la docencia, lejos de constituir una labor inocua, es cada vez más una profesión de riesgo, y, ser docente perjudica seriamente la salud.

Desde la perspectiva antropológica pudiera concluirse que las personas dedicadas a la

docencia tienen representaciones sociales y experiencias subjetivas de su salud y enfermedad, posiblemente relacionadas con el papel de ser modelo de la niñez y el rol de educadores de la salud que también les corresponde; además de lo que implica ejercer la docencia como "apostolado de la educación", con su consiguiente carga de sufrimiento y renuncia. Tales representaciones son imágenes cognitivas socialmente construidas, donde la capacidad para trabajar es detectada también como uno de los indicadores de salud.

Freire (2001), entre sus impresionantes elucidaciones habla también de las condiciones materiales del ejercicio docente, de los intolerablemente bajos salarios que parecen relacionados en muchos sentidos con la calidad de vida, la autoestima, la valoración social y la salud del profesorado. Su visión de género se aprecia cuando hace visible la trampa ideológica de reducir la condición de maestra a la de tía (en el contexto educativo brasileño), pero que se observa en todos los sistemas educativos y en muchas escuelas donde "las administraciones autoritarias,...buscan por diferentes medios introyectar en el cuerpo de las personas el miedo a la libertad. Cuando se logra esto la maestra guarda dentro de sí, hospedada en su cuerpo, la sombra del dominador, la ideología autoritaria de la administración" (FREIRE, 2001, p.16).

Si bien cada vez más estudiosos de la educación otorgan particular importancia a

la igualdad de género en proyectos de educación alternativa (FLEMING; PINI, 2005); y en trabajos referentes al sistema relacional en el marco de los procesos de gestión escolar, se denuncia la ausencia de una cultura femenina en la escuela

[...] al extremo de que aunque paradójicamente son muchas las mujeres que se dedican a la educación... son pocos los textos que hacen referencia a ellas" (CORONEL; CARRASCO; FERNÁNDEZ, 2005).

En las esferas de la salud y el trabajo, la inserción del género ha quedado definida como una de las categorías sociales más relevantes para hacer visibles las condiciones de vulnerabilidad biológica y social. Asimismo, la transformación de las relaciones de género a favor de la equidad en el trabajo docente, implica un cambio de paradigma que toca ineludiblemente las esferas productiva y reproductiva, y que no puede mantenerse al margen de los contextos socioculturales, económicos y políticos.

Según el consenso teórico hasta aquí expuesto, la democracia de género significaría la inclusión sistemática y progresiva de la sociedad en su conjunto, en especial de las mujeres y hombres docentes, familias, estudiantes y comunidades educativas a favor de la equidad de género y la construcción de interrelaciones más justas y solidarias.

Artigo recebido em: 12/08/2005.

Aprovado para publicação em: 03/04/2006.

Gender, health and teaching

Abstract: This paper provides a conceptual framework about gender equality and equity with respect to health and teachers' work. A gender perspective focuses on the unequal relations between men and women. It is argued that gender is a learned, socially determined behaviour. Empowerment, coeducation and gender democracy, are areas of strategic concern in the social context of Latin America. These challenges imply the need for a just distribution of responsibilities, opportunities, power, placing value on non-remunerated work, defining health priorities, and planing policies and programs with a gender perspective in mind. Teachers are encouraged to play an active role in school in promoting gender equity.

Keywords: Gender; Health; Work; Teachers, educational inequality.

Perspectiva de género, saúde e trabalho docente.

Resumen: Este artigo proporciona un marco conceptual acerca da igualdade e da equidade de género na área de saúde e no trabalho docente. La perspectiva de género é focada nas relações desiguais entre homens e mulheres. Género é um comportamento aprendido e socialmente determinado. Empoderamento, co-educação e democracia de género são áreas estratégicas no contexto social de América Latina. Estes desafios implicam na justa distribuição de responsabilidades, oportunidades e poderes, dando valor ao trabalho não remunerado, a definição de prioridades na saúde e ao planejamento de políticas e programas em uma perspectiva de género. Os professores são convidados a assumir um papel ativo nas escolas a favor da equidade de género.

Palabras-chave: Género; Saúde; Trabalho; Docente.

REFERENCIAS

ARENDDT, Hannah. **La condición humana**. Barcelona: Ed. Paidós, 1993.

BONAL, Xavier. **Las actitudes del profesorado ante la coeducación**. Propuestas de intervención. Barcelona: Ed. Graó, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **La dominación masculina**. 4 ed. Barcelona: Ed. Anagrama, 2005.

BRAUNMÜHL, Claudia Von. **Mainstreaming gender**. Entre el discurso crítico y el discurso burocrático del poder. México: Ediciones Böll, 2001.

BÜLTMANN, U. et al. The relationship between psychosocial work characteristics and fatigue and psychological distress. **Arch. Occup. Environ. Health**, n. 75 p. 259-266, 2002.

CÁNOVAS, Paz; GARFELLA, Pedro; RIUS, Mercedes. Educación para la salud. In: AZNAR, Pilar (Coord.). **Teoría de la educación, un enfoque constructivista**. Valencia: Humanidades Pedagogía, 1999.

CASTRO, Roberto. **La vida en la adversidad: el significado de la salud y la reproducción en la pobreza**. México: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, 2000.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Consenso de México y Novena Conferencia Regional de la Mujer de América Latina y el Caribe. México: CEPAL, 2004.

CORONEL, José Manuel; CARRASCO, María José; FERNÁNDEZ, María Luisa. Sistema relacional y procesos de gestión escolar: la experiencia de dos directoras en acción. **Gestão em ação**, Salvador, Brasil, v.8, n.2, p.187-206, maio/ago.2005.

FLEMING, Thomas; PINI, Marta. Proyecto de Educación Alternativa. **Gestão em Ação**, Salvador, Brasil, v.8, n.2, p.167-186, mai/ago. 2005.

FREIRE, Paulo. **Cartas a quien pretende enseñar**. 7ed. México: Ed. Siglo XXI, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo**. Barcelona: Ed. Paidós, ICE-UAB, 1990.

GADAMER, Hans-Georg. **El estado oculto de la salud**. Barcelona: Ed. Gedisa, 2001.

KASPER, Dennis et al. **Principios de Medicina Interna**. 16ed. Chile: McGraw Hill, 2005. Vol. II.

LEVINE, Ruth; GLASSMAN Amanda; SCHNEIDMAN, Miriam. **La salud de la mujer en América Latina y el Caribe**. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo: OPS, 2001.

MEENTZEN, Angela; GOMÁRIZ, Enrique. La democracia de género en el marco de las estrategias de acción. **Democracia de Género, una**

propuesta inclusiva, Contribuciones desde América Latina y Europa. México: Fundación H. Böll, 2003.

OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO. **ABC de los derechos de las trabajadoras y la igualdad de Género**. Ginebra: OIT, 2003.

_____. **Marco de Promoción en el ámbito de la seguridad y la salud en el trabajo**. Ginebra: OIT, 2004. Informe IV(1).

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Informe sobre la Salud en el Mundo. **Salud mental: nuevos conocimientos, nuevas esperanzas**. França: OMS, 2001.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. Conceptualización de género para la planificación de la salud. **Mujer, Salud y Desarrollo**. Washington: OPS, 1995.

ORNER, Mimi. Narrativas escolares: educación, dominación y subjetividad femenina. In: POPKEWITZ, Thomas S; BRENNAN, Marie (Comp). **El desafío de Foucault**. Discurso, conocimiento y poder en la educación. Barcelona: Pomares, 2000.

ÖSTLIN, Piroška. **Desigualdades por razón de género en la salud ocupacional**. [S.l]: Organización Panamericana de la Salud, Harvard Center for Population and Development Studies, 2001.

PARRA, Manuel. Promoción y protección de la salud mental en el trabajo: análisis conceptual y sugerencias de acción. **Ciencia & Trabajo**, Chile, n. 14, p.153-161, out-diez, 2004.

SABO, Don. **Comprender la salud de los hombres. Un enfoque relacional y sensible al género**. [S.l]: Organización Panamericana de la Salud, Harvard Center for Population and Development Studies, 2000.

SÁNCHEZ, Ma. Pilar. **Mujer y salud. Familia, trabajo y sociedad**. Madri: Ed. Díaz de Santos, 2003.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares. In: _____. **El Harén Pedagógico**. Perspectivas de género en la organización escolar. Barcelona: Graó, 2000.

SECRETARÍA DE SALUD. Comunicado de prensa 261, México, 10 de mayo de 2006. Disponible em: <www.salud.gob.mx/ssa> Acceso em 7 de Julio, 2006.

SUBIRATS, Marina. Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid: OEI, n. 6., p.49-78, set./dez. 1994.

_____. **La educación de las mujeres: de la marginación a la coeducación**. Propuesta para una metodología de cambio educativo. Serie mujer y desarrollo. Chile: CEPAL, 1998.

TORRES, Jurjo. **El currículum oculto**. Madrid: Ed. Morata, 1991.

ZWART, B.C; FRINGS-DRESEN M.H.; KILBOM A. Gender differences in upper extremity musculoskeletal complaints in the working population. **Arch. Occup. Environ. Health**, n.74, p.21-30, 2001.

Sobre a autora:

¹Lucía Rodríguez

Maestra en Investigación Educativa. Candidata a Doctorado en Educación. Universidad de Guanajuato, IISTUG.
E-mail: luciarg@prodigy.net.mx

Endereço postal: Caruso 124 (116) León Moderno, León. Cep: 37.480, Guanajuato - México.

Licenciatura em serviço: o olhar dos participantes

Katia Siqueira de Freitas¹

Resumo: O texto apresenta uma percepção positiva de docentes que atuam no ensino fundamental em escolas públicas da Bahia sobre sua participação em cursos de licenciatura em serviço em relação à vida pessoal, familiar e profissional.

Palavras-chave: Licenciatura em serviço; Qualidade da educação; Gestão da educação.

INTRODUÇÃO

As mudanças sociais e econômicas transformaram o mundo do trabalho, atingiram os sistemas de ensino e o trabalho dos docentes em todo mundo. Atrair os melhores para a educação, prepará-los e mantê-los trabalhando no sistema educacional têm constituído em grandes desafios para os países que precisam manter um sistema educacional capaz de atender necessidades presentes e futuras, como por exemplo o atendimento educacional permanente de toda a população em qualquer idade e em qualquer condição social, econômica ou física. Que tipo de professor pode ensinar e preparar-se para a aprendizagem permanente durante toda a vida? Que tipo de preparação ele precisa?

Como serão os futuros ambientes de aprendizagem? Que tipo de aprendizagem será necessário? Que cenários estaremos enfrentando? Que ética e que valores estarão vigentes? Só podemos responder com suposições. É impossível prever as rápidas mudanças que acontecem e ainda estão por acontecer em todo o mundo. Vários pesquisadores estão antevendo uma mudança de direção na condução da educação e na oferta de programas educacionais que precisam atender mais às demandas do que apresentar propostas prontas e sem sentido para toda a população de potenciais estudantes vitalícios. Ora, se muda o foco, se a educação precisa atender demandas, necessidades e desejos dos estudantes, que formação é necessária aos formadores de formadores e aos docentes em geral? Como preparar docentes com competência psicológica, humana, técnica e política para exercer autonomia e tomar decisões que não estão nos regulamentos? A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) - Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) - vem desenvolvendo e divulgando estudos

nessa linha. Enquanto alguns países e organizações internacionais tratam questões semelhantes e desenvolvem investigações que extrapolam o momento presente e lidam com cenários futuros, com o devir, outros tentam resolver problemas imediatos como licenciar professores com nível superior, atrair e manter docentes qualificados em sala de aula, rever os cursos de formação de docentes, elaborar planos de carreira para docentes, oferecer salários compatíveis com a qualidade do professor que se precisa, implementar ensino fundamental de nove anos, inclusão social no sistema regular de ensino, elaborar Plano Municipal de Educação, e assim por diante.

A grande preocupação do Brasil com a difícil situação da educação nacional ainda não está resolvida satisfatoriamente. Embora o país tenha avançado muito nos últimos 10 anos no que concerne à algumas das questões apontadas, especialmente com a ampliação das matrículas no ensino fundamental e a formação dos docentes e gestores, a qualidade da educação pública brasileira continua inadequada, sobretudo no que se refere ao ensino básico, à formação qualificada dos docentes em serviço e dos futuros docentes. Um dos focos das discussões, sobre o que é necessário para que a qualidade da educação atinja os índices desejáveis, gira em torno não só da formação em nível superior e profissionalização de todos os docentes, inclusive do ensino fundamental, mas também da satisfação desses profissionais no

trabalho, a inserção deles no mundo científico e tecnológico, o reconhecimento e respeito social dentre outras questões. Apesar de todo o esforço que vem sendo realizado, o Brasil ainda apresenta um grande contingente de docentes atuando em escolas públicas do ensino fundamental e médio sem formação pedagógica em curso superior e muitos continuam com formação em magistério - nível médio e outros tantos com cursos universitários incompletos. Este quadro vem sendo modificado.

Examinado os dados do INEP (2003), podemos afirmar que houve uma redução de cerca de 50% das escolas que ofereciam magistério de nível médio e também no número de matrículas correspondentes. Este fato é atribuído a uma conjunção de fatores tais como a globalização e internacionalização da economia e das empresas, que precisam de trabalhadores bem preparados, e mais especialmente aos rumos das políticas públicas internacionais e nacionais: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jontien, Tailândia, 1990), Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- n° 9394/96 (exigindo formação em nível superior para todos os docentes), assim por diante. Para responder a estas exigências, o sistema educacional precisa ser forte e de qualidade compatível com os avanços científicos, tecnológicos, culturais e éticos. Podemos considerar também que com a redemocratização do país e a participação

popular (prevista na Constituição Federal/86) , voltam as crescentes demandas dos movimentos sociais por melhor educação , mais acesso da população a todos os níveis de ensino, permanência na escola e atendimento de necessidades especificamente solicitadas pelos participantes dos sistemas educacionais que dizem o que querem e exigem atenção. Neste cenário, as demandas reprimidas dos potenciais estudantes do ensino médio e superior passam a ser preocupações sócias e que estão vinculadas com a necessidade de formação de docentes que precisam atuar competentemente para além do ensino fundamental de 9 anos. É preocupante saber que só 23% da população adulta jovem, compreendida entre 25 a 35 anos, têm o ensino médio ou nível superior nos estados do Nordeste e 12% dos nordestinos não têm nenhum grau de instrução (INEP/MEC²).

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE DOCENTE

Com relação à formação dos docentes, dados do INEP apontam, em 1991, cerca de 139.556 concluintes em 5.130 escolas de curso normal e médio profissionalizante com habilitação em magistério, e, em 2001, apenas 124.776. Desses concluintes, 108.544 estudaram em escolas públicas. Enquanto a habilitação em magistério decresceu, a oferta dos cursos de licenciatura plena aumentou 90%, no período 1991/

2002, abrangendo cerca de 1.059.385 alunos, em 2002.

Para começar a atender melhor a demanda por ensino médio, o país precisou licenciar um contingente de 125 mil novos docentes, porque embora o Ensino Médio retenha os docentes com mais escolaridade, cerca de 21% deles ainda não havia atingido a formação mínima exigida pela legislação em 2003, e, no conjunto dos docentes, 32% estavam em condições semelhantes. Em consequência dos avanços no sistema e na oferta de ensino superior, houve uma redução de 2,8% , em seis anos, na taxa de docentes (15,3% em 1996) com apenas Ensino Fundamental e que lecionavam no próprio Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série.

De maneira geral, o nível de qualificação dos docentes vem melhorado muito. Há, entretanto, muitas barreiras e desafios a serem vencidos até atingirmos completamente, pelo menos, duas das metas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001): "elevação global do nível de escolaridade da população" e "melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis"

Lessard (2006) apresenta dez orientações da Organização para o Desenvolvimento e a Cooperação Econômica (OCDE) para a formação de docentes para melhorar o desempenho dos docentes. Em linhas bem gerais, elas estão voltadas para: aperfeiçoamento continuado, flexibilização da

² Vide <http://www.inep.gov.br/default.aspxhttp://www.inep.gov.br/default.aspxhttp://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>

formação, melhoria na seleção e recrutamento, credenciamento dos programas de formação e certificação de docentes.

O Manifesto dos Pioneiros em Educação, Já em 1932, chamava a atenção do país para a formação docentes. Posteriormente, em 1959, o Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público dava mais outra grande arrancada na mesma direção. De acordo com Pimenta (2002), a formação dos docentes é discutida com intensidade em 1965 com a reedição das Conferências Nacionais de Educação. Além desses, outros movimentos também pressionaram os governantes e ocorreram alguns avanços. Mas ainda há muito por ser feito até conseguirmos a profissionalização e a formação superior de todos os que atuam na docência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, tornou-se um grande marco na educação nacional. Acompanhado as orientações da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinada em Jontien, 1990, a LDB afirma (artigo 87, inciso III, do parágrafo 3) ser de competência dos Municípios, Estado e União "realizar programas de capacitação para todos os docentes em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância" e, no parágrafo 4 do mesmo artigo 87, determina que "... somente serão admitidos docentes habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

Diante das prescrições legais e das pressões para acelerar o processo de formação de docentes com nível superior, vários cursos de licenciatura em serviço passaram a ser oferecidos, em todo o Brasil, aos docentes que já lecionavam e que não haviam atingido nível superior. As Universidades e Instituições de Ensino Superior se mobilizaram e firmaram convênios com vários municípios, através das prefeituras e secretarias de educação, para programarem e oferecerem os cursos necessários ao atendimento das metas indicadas. Vasques e Palipério (2004) afirmam que a formação continuada dos docentes é uma prioridade. A formação em serviço propicia a formação reflexiva e transforma a prática pedagógica, favorecendo o aprender a aprender.

Entendendo que a capacitação dos profissionais da educação relaciona-se com o novo perfil que eles precisam assumir na sociedade do conhecimento e da comunicação e que a sociedade exige.

Desse modo, nos últimos anos 10, um grande contingente de docentes com magistério em nível médio, atuando em escolas públicas de ensino fundamental, teve a oportunidade de frequentar cursos de licenciatura em serviço oferecidos por instituições públicas e privadas e, assim se graduaram. A grande maioria desses cursos tem sido presencial. Contudo, com o avanço das tecnologias de informação (TI) e a consequente aceitação legal da educação a distância, no Brasil e no mundo, deli-

neia-se um novo cenário: há um número cada vez maior de cursos oficiais a distância, voltados para a formação de docentes e gestores em educação. Possivelmente, esses, em breve, suplantarão os presenças. Haja vista as próprias iniciativas do Ministério de Educação e Cultura, como exemplos citamos: a) o Programa de Formação de Professores em Exercício - Proformação- para professores de 1ª a 4ª série sem formação para magistério, b) a Rede Nacional de Formação de Docentes constituída por 19 instituições de ensino superior públicas e privadas. Essa rede oferece cursos a distância e semi-presenciais aos docentes em âmbito nacional, c) o PRADIME ON-LINE, que através da plataforma eproinfo (via internet) está atingindo, em caráter experimental, 300 dirigentes municipais de ensino ou seja secretários municipais de educação, d) a Escola de Gestores, que, em 2005, iniciou suas atividades oferecendo, em cinco estados e municípios, cursos a gestores selecionados, e e) o projeto de criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, funcionando atualmente com apoio das universidades públicas federais já estabelecidas e cujos primeiros cursos piloto já estão em funcionamento, exceto na Universidade Federal da Bahia que está se organizando para oferece-los em 2007.

O Sistema Universidade Aberta, instituído pelo Decreto 5.800 de 8 de junho de 2006, visa atender "...à democratização, expansão e interiorização do ensino superior público e gratuito.." no Brasil. Tal Pro-

jeto foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005, no âmbito do Fórum das Estaduais pela Educação. Busca, experimentalmente, a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, voltado para atividades decorrentes das políticas públicas concernentes ao aumento da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade e a sua interiorização.

Os dois primeiros objetivos do Sistema UAB, explicitados no parágrafo Único do artigo primeiro do referido Decreto, são:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

No panorama atual, convivem cursos presenças e á distância para formação de docentes, sendo os primeiros em maior número e credibilidade. Mas, isto tende a se modificar. Estimamos que, em breve, os cursos a distância para licenciar docentes, suplantarão os presenças, sobretudo com relação aos docentes de matemática, química e física, áreas carente de docentes licenciados até mesmo para o ensino superior.

Os cursos presenças, frequentemente, ocorrerem à noite ou nos finais de semana. A forma mais comum de oferta é à noite,

após uma longa jornada de trabalho dos docentes cursistas e daqueles que coordenam e lecionam nos cursos. Os docentes cursistas que lecionam quarenta horas semanais, por vezes, ficam dispensados de 20 horas semanais de trabalho para se dedicarem aos estudos. Contudo, nem todos conseguem esta dispensa devido às inúmeras restrições burocráticas e conveniências administrativas.

Não são novas as políticas públicas que têm enfatizado a necessidade de formar os docentes mediante cursos de licenciatura, todavia o impulso maior ocorreu mesmo a partir de 1996, com a força da LDB. Contudo não é possível esquecer que só em 1968 foram criadas as faculdades e os centros de educação nas universidades brasileiras. As licenciaturas só foram criadas em 1930 nas faculdades de filosofia, onde a formação docente, nível superior, era realizada. Desse modo, os cursos de magistério nível médio tiveram um papel relevante e formaram um grande contingente de docentes durante muito anos.

O Brasil convive com docentes leigos desde a expulsão dos jesuítas pelo Marques de Pombal em 1759. Só na Bahia, há dados do INEP registrando que, até 2002, atuavam no ensino médio cerca de 3.946 docentes leigos e no ensino fundamental 11.210.

A preparação docente para o antigo curso primário é iniciada formalmente em 1830, quando a primeira escola normal brasileira

em Niterói. Só 1932, é criado o Instituto de Educação que compreenderia todo o ensino e a formação do professor para atender às mudanças ocorridas no país.

Continua grande a expectativa em torno da educação formal, apesar dos países não se apresentarem satisfeitos com os resultados das escolas, salvo algumas exceções como, por exemplo, a Finlândia, que tem sistematicamente obtido bons resultados no programa internacional de educação comparada, intitulado PISA. Seu objetivo é apresentar

[...] indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países (vide <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>).

PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFIS- SIONALISMO DO MAGISTÉRIO

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) discutem a profissionalização do ensino e o desenvolvimento de competências profissionais, distinguindo a **profissionalidade** e o **profissionalismo** dos docente. Na primeira instância, a profissionalidade, chamam a atenção para os saberes específicos, as competências e atitudes, dentre outras. Na segunda, o profissionalismo, estaria voltado para a busca do reconhecimento social, o sentir-se respeitado e estimado, o status social, a auto estima.

Estes aspectos lembram Maslow, ao enfatizar a importância do indivíduo sentir-se respeitado e parte de um grupo socialmente aceito, como uma das necessidades básicas.

Uma breve caracterização do cenário brasileira, indica que a grande maioria dos docentes do ensino fundamental é mulher, tanto na zona urbana como na zona rural e no campo. Boa parte, cerca de 42%, ainda não completou a licenciatura e trabalha no sistema público de ensino, que sabidamente, precisa oferecer mais qualidade social e mais oportunidade para aprendizagem significativa da população que a frequenta. Os docentes sem licenciatura concentram-se no ensino fundamental, sobretudo, mas não exclusivamente, nas séries iniciais das escolas de periferia e da zona rural. O salário dessa categoria é, em geral, mais baixo que de outras categorias de profissionais. A maioria dos planos de cargos e salários- (PCS) - não atende às expectativas de ascensão social, profissionalização e valorização das necessidades de continuo aperfeiçoamento, lazer, saúde e moradia, estando muito dependente das políticas de governo que mudam conforme o partido da situação e as intrigas da política local. Esta situação é mais terrível nos pequenos municípios que convivem com brigas partidárias e com poucos recursos financeiros, mesmo após a incorporação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)- que melhorou grandemente a situação financeira educacional dos mu-

nicipios. Poucos governantes entendem a educação como uma questão supra-partidária e acima de disputas políticas ou pessoais.

Dentre os diversos modelos de formação de docentes não há, na literatura, um consenso que sinalize a melhor, a mais eficiente e eficaz forma de fazê-lo. Há sim muitas experiências sendo implementadas.

Desde 1996, as políticas públicas nacionais têm permitido, mais largamente, que cursos de Licenciatura sejam oferecidos em serviço. Esse movimento está voltado para a melhoria geral da educação nacional e a consolidação da gestão democrática e participativa, estando relacionado com a possibilidade de continuo aprimoramento para enfrentar as permanentes mudanças em todos os campos do saber e colocar o Brasil em melhores patamares de resultados educacionais do que os obtidos até o momento. A maior parte dos países do mundo tem preocupações semelhantes, pois querem manter-se na liderança do desenvolvimento científico e tecnológico. A educação formal é percebida como um meio legítimo para o desenvolvimento do indivíduo e das nações e as populações de todo o mundo depositam fortes esperanças de avanços, inclusive de ascensão social. Não é sem motivo, pois, que todos se voltam para acelerar a melhoria continuada da educação, inclusive o Brasil, e a testar novas formas de formação continuada de docentes, especialmente em serviço.

Segundo os autores referidos, há três elementos que precisam ser considerados na profissionalização dos docentes: "a reflexão, a pesquisa e a crítica". Vasconcelos (2005) também enfatiza a importância da pesquisa na formação de docentes e critica os cursos que esquecem o seu valor.

Os cursos de formação em serviço são lócus próprio à reflexão sobre a prática, o cotidiano de trabalho e a pesquisa. Contudo não é possível restringir-se a essa instância. É necessário e oportuno avançar para além da reflexão sobre a prática, incorporar e produzir novos conhecimentos com estudos teóricos, com a troca de experiência (com profissionais mais competentes), observar o respeito à cultura local e vencer o desafio do aprofundamento através das pesquisas fundamental e aplicada. O método de estudos com o enfrentamento de situações problemáticas, iniciado nas escolas de medicina, também é largamente usado e considerado importante instrumento de promoção da aprendizagem.

A inserção no mundo das novas tecnologias da informação e comunicação constitui-se essencial, especialmente com relação aos professores que não tiveram ainda a oportunidade de se familiarizarem com elas, quer por falta de recursos financeiros ou por rejeição natural o novo. A exposição à literatura é outro fator determinante. Nem sempre é possível aos docentes aprofundar as leituras. Os motivos são vários, vão desde a sobrecarga

de trabalho até o alto custo das obras literárias e didáticas em relação aos baixos salários. A apropriação desses conhecimentos e ferramentas de trabalho, entendidas como meio para largar oportunidades e aprofundar o entendimento dos caminhos e processos que viabilizam a aprendizagem significativa, pode ter forte efeito na qualidade da educação nacional.

A FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Várias pesquisas chamam a atenção para o aspecto humano dos cursos de formação em serviço. Gatti (2003) realiza um estudo sobre o Proformação, curso voltado para a formação de professores leigos em serviço, e afirma que é necessário

[...] ver os professores não como seres abstratos, mas, como seres essencialmente sócias, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos, numa vida grupal, na qual partilham uma cultura, derivam seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo....Mas apenas o levar em consideração essas questões como premissas abstratas não cria mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo.

A pesquisa realizada concluiu que o impacto do curso sobre a vida e as experiências profissionais dos concluintes foi muito significativo e poderá perdurar com reflexos no futuro deles.

Apontando nessa mesma direção, estão dados de pesquisas avaliativas conduzidas com docentes participantes dos cursos de licenciatura em serviço, (oferecidos pelas as Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) - em convenio com prefeituras de vários municípios baianos). Os pesquisados sinalizaram a importância da licenciatura em serviço para suas vidas: a auto estima melhora, o prestígio social aumentou, as famílias, os amigos e colegas de profissão e da escola passaram a respeitá-los mais, suas aulas ficaram mais vivas e os alunos e familiares começaram a exigir matrícula em suas aulas.

Os principais objetivos da pesquisa realizada, na Bahia, foram avaliar, sob o olhar dos participantes, o impacto da licenciatura em serviço para profissionais de educação que atuam em escolas públicas de Salvador.

As questões indagavam o olhar dos participantes sobre seu próprio desempenho, sua própria aprendizagem, o desempenho de seus alunos, as condições do trabalho, os cursos vivenciados, a gestão.

Em seguida, perguntamos aos docentes desses cursos qual era o nível de satisfação profissional com o resultado de seu trabalho e o que diziam sobre os cursistas.

Posteriormente, interessava saber o que os coordenadores dos cursos diziam so-

bre as condições operacionais, as principais dificuldades e como elas foram superadas.

O uso de diferentes técnicas qualitativas tornou a pesquisa mais consistente e confiável. As principais características dos métodos qualitativos são a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa. Empregamos entrevistas, grupo focal, observação e análise das interações sociais que se estabeleceram no ambiente pesquisado, considerando a perspectiva dos sujeitos envolvidos nos processos de licenciatura em serviço e no processo de interação pedagógico. Participaram coordenadores, docentes, docentes cursistas.

O foco de investigação ateu-se à essência do fenômeno e à significação que os atores envolvidos atribuíram ao processo e ao impacto em suas vidas.

Neste sentido, resultados de pesquisas qualitativas, preocupadas com o significado que os atores sociais dão às suas experiências e expectativas, contribuem para definições de políticas nacionais que envolvem e afetam pessoas, suas circunstâncias, seus familiares, seus sonhos.

ALGUNS RESULTADOS

Os cursistas entrevistados enfatizaram a questão pessoal. Toda sua percepção sobre si, sua vida e seu trabalho, mudou.

Apontaram considerável elevação da auto estima o que tem tido impacto significativo no desempenho de todas as suas atividades, especialmente, na escola que lecionam, porém também no bairro que moram e no município. Estes último aspecto foi enfatizado muito por todos os que moravam em municípios pequenos e com forte controle social. Com o aumento do seu nível de escolaridade, não só eles têm entendido que os cursos são importantes e muito proveitosos, mas também as comunidades escolar e local. As atividades realizadas nos cursos de licenciatura em serviço são voltadas para a sua realidade, estabelecendo uma relação teoria e prática, ações- reflexão. Segundo os entrevistados, eles estão mais vivos e conscientes que podem atingir o grau que desejarem de sua vida profissional. Vários seguiram para cursos de especialização, outros para mestrado.

Indicaram que o curso de licenciatura foi desenvolvido um ambiente favorável ao diálogo, a discussão de temáticas que envolvem a aprendizagem do educando e a socialização de experiências de docentes, valorizando desse modo, o saber da experiência deles, reconhecendo-os como construtores de conhecimentos oriundos de sua prática, que devem ser compartilhados a fim de outros saberes sejam elaborados na e sobre a prática através do processo de reflexão teórico prático. Os docentes que conduzem as aulas incentivam a troca de experiência entre todos os cursistas. As trocas de ex-

periências e de conhecimentos teóricos fortalecem a formação mútua, cada professor é formador de formadores e, simultaneamente, é formando. Podemos afirmar que o maior impacto dos cursos de formação em serviço é na auto-estima dos participantes dos referidos cursos. Em decorrência, há mudança na linguagem; passam a acreditar no seu próprio trabalho, colegas e gestores observam mudanças teóricas, práticas e metodológicas; tornam-se mais respeitados; a rotina é quebrada; há mais valorização do próprio trabalho e, segundo os entrevistados, os alunos dos professores cursistas notam diferença para melhor.

Os entrevistados solicitaram a inclusão no currículo de: novas tecnologias, disciplinas sobre iniciação à educação a distância, oportunidades de trabalho fora do sistema de ensino, como trabalhar com alunos especiais, possibilidades de pesquisa em sala de aula, a questão do voluntariado, a pedagogia nas ONG's, a pedagogia de projetos, como se defenderem e prevenir violência escolar, como evitar burnt out, como postar a voz, e assim por diante. Solicitam também:

[...] serem ouvidos quando do planejamento dos cursos, pois muito se fala em participação das comunidades escolar e local durante as aulas, mas eles não participaram das decisões sobre os cursos, felizmente alguns professores são sensíveis e os atendem...

Ao falarem das dificuldades os cursistas apontam:

- Acervo bibliográfico disponível no local do curso, frequentemente, é em número insuficiente e, nem sempre, o acesso é fácil;
- Computadores e acesso a internet, precisam de manutenção mais frequente;
- Transporte inadequado;
- Sobre carga de trabalho, quando não conseguem diminuir a jornada de trabalho;
- Escrever a monografia;
- Tempo para leitura, recursos.... Solicitam bolsa, pois gastos aumentam.

O coordenador de um dos cursos afirmou que

“...comparando estes cursos de licenciatura em serviço... com os cursos normais dos departamentos, é possível redirecionar os cursos regulares, porque a todo momento há intervenções com as visitas realizadas pelos professores de Estágio e professores formadores, como por exemplo, o cotidiano das creches é trazido para a sala e é possível acompanhar a evolução...”

Podemos concluir que todos os envolvidos (coordenador de curso, professores do curso e cursistas) aprendem e melhoram suas práticas docentes. O conhecimento da realidade do cotidiano da escola pública de ensino fundamental é uma descoberta significativa para os que lecionam nas licenciaturas. Pelas falas, supomos que a ação dos docentes univer-

sitários passa a ser mais realista também:

“...a riqueza do trabalho com o professor do ensino fundamental que está em exercício nos permite um diagnóstico da nossa própria prática pedagógica na universidade...”

Mais alguns aspectos podem ser apresentados, como:

- Professores universitários efetivos e regulares das Universidades se aproximam da realidade das escolas fundamentais de vários municípios;
- Alguns mudam discurso e prática na universidade;
- Há, em geral, revisão de conteúdos, teoria e prática são renovadas;
- Há mais reflexão sobre e com a realidade municipal da educação.

A expectativa é que seja possível melhorar a aprendizagem dos alunos e da gestão das escolas públicas e comunitárias onde os egressos dos referidos cursos trabalham, além de contribuir para o planejamento de novos cursos e para o bem estar de todos os professores: tantos dos cursistas quando dos que lecionam. Alguns pontos merecem destaque especial: apesar de que, em geral, cursistas e docentes deslocam-se, diariamente, dos seus distritos, havendo uma distância média entre 60 e 90 km do local onde funciona o curso e sua residência, a Evasão é mínima, a conclusão com aprovação é quase total. Há muito esforço, comprometimento, vontade de vencer e aprender. Há também

pressão social para mais cursos de licenciatura e mais oportunidades para todos os professores do ensino fundamental dos municípios vizinhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sabemos, atualmente, a cobertura no ensino fundamental está assegurada a quase totalidade dos potenciais estudantes. Já as matrículas no ensino médio e superior ainda não atingiram os mesmos índices. Há muito que fazer até atingirmos as metas do Plano Nacional de Educação. Criar condições adequadas ao trabalho docente de qualidade e ao estudo, acreditar na capacidade de atuação humana, técnica e política do profissional de educação constituem os primeiros passos para a melhoria da qualidade da educação formal neste país. A licenciatura em serviço, além de se constituir um locus de reflexão sobre a prática respaldada pela teoria, é uma necessidade até que os 42% dos docentes sem licenciatura neste país tenham alcançado o grau de licenciado. Sob o olhar dos participantes da pesquisa, esses cursos têm ajudado a mudar qualitativamente seu trabalho docente e os resultados são satisfatórios. Sua vida pessoal ficou mais cheia de encantamento e respeito social e familiar. Sentiram-se empoderados. Muitos continuaram seus estudos de pós-graduação e estão confiantes que podem continuar contribuindo para o desenvolvimento dos educandos desta nação. A inclusão de novas tecnologias nestes cursos é um desejo

relatado e uma necessidade real para que os docentes possam estar inseridos na era tecnológica. Disciplinas que envolvam cuidados com a preservação da saúde do docente precisam serem incluídas nos currículos de licenciatura. É preciso ainda investir de tal sorte em educação que os mais talentosos sejam atraídos pelo trabalho docente e se mantenham constantemente motivados para continuarem o processo de atualização continuada em serviço, quando não for possível outra forma de atualização. Os países que têm mais sucesso em educação, como a Finlândia, afirmam que este é um dos segredos para a alta qualidade alcançada pelo seu sistema educacional. É igualmente importante, agirmos de tal sorte que equidade sócio-educacional seja prioridade neste país, a fim de que todos possam participar de um sistema educacional da mais alta qualidade. A democracia participativa só será realidade na sociedade quando aprendermos que a educação na escola e na família são elementos fundantes para o desenvolvimento e a inclusão do cidadão.

Nossa missão: “Compreender o universo de cada ser humano, respeitar as diferenças, brindar as descobertas, buscar a evolução” (L. F. Veríssimo).

Artigo recebido em: 03/05/2006.

Aprovado para publicação em: 01/07/2006.

In-service teacher training: the participants' perception

Abstract: The article presents a positive perception of elementary public school teachers in Bahia regarding their participation in in-service

teacher certificate programs related to their personal, family and professional lives.

Keywords: In-service teacher training; Educational quality; Educational management.

Licenciatura en servicio: la mirada de los participantes

Resumen: El texto presenta una percepción positiva de docentes que actúan en educación fundamental en escuelas públicas de Bahía sobre su participación en cursos de licenciatura en servicio en relación a la vida personal, familiar y profesional.

Palabras-clave: Licenciatura en servicio; Calidad Educativa; Gestión Educativa.

REFERENCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988, organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira, 5.ed. S. Paulo: Saraiva, 1991 (Série legislação brasileira).

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.º. 9394/96.

BRASIL **Plano Decenal de Educação para Todos, 1993-2003**. Brasília,DF: MEC, 1993.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**, 2001.

FONTANIVE, N. S.; KLEIN, R. Uma visão sobre o sistema de avaliação da Educação Básica do Brasil – SAEB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 29, p. 409 – 442, out./dez. 2002

GATTI, Bernadete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.199, 2003.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação dos docentes: novos questionamentos. **Educação e sociedade**. Campinas, jan./abr.2006 v. 27, n. 94.

MASLOW, Abraham H. **Behavioral Science: concepts and management Application**.N.Y.: The Conference board,1978

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor: profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

VASCONCELOS, Mônica. A formação do professor pesquisador: uma possível alternativa para a melhoria da qualidade do trabalho docente. **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade do Estado do Mato Grosso, ano 3, n.3, p.107-115, 2005.

<http://www.inep.gov.br/default.asp>. Acesso em 23-04-05 às 10h.

http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news03_02.htm.Acesso em 23-04-05 às 13h.

<http://www.flem.org.br/certificacao/index.htm>. Acesso em 07-02-05 às 17h.

<http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/apresentacao.asp>. Acesso em 27-08-2006.

<http://www.uab.mec.gov.br/>- Acesso em 19-08-06 às 22h.

http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas docentes INEP_2003.pdf Acesso em 2-08-2006

OECD http://www.oecd.org/department/0,2688,en2649_3452111111,00.html. Acesso em 03-07-06 às 11h15.

UAB <http://www.uab.mec.gov.br/presidencia republica.pdf>

Sobre a autora:

¹ *Katia Siqueira de Freitas*

Pós-Doutorado, The Pennsylvania State University (PSU), EUA. Doutora em Administração Educacional, PSU, EUA. Professora e Pesquisadora da Universidade Católica do Salvador (UCSal), Programa de Mestrado em Políticas e Cidadania.

E-mail: katiasf@ufba.br

Endereço Postal: Av. Universidade Federal da Bahia(UFBA). Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP). Av. Adhemar de Barros, Campos Universitário de Ondina, Pav. IV, CEP: 40170-110, Salvador/BA, Brasil.

O Fio de Ariadne: o que diz a literatura sobre a evolução dos gastos e as políticas educacionais no Brasil¹

*Candido Alberto Gomes²
Beatrice Laura Carnielli³
Wellington Ferreira de Jesus⁴
Helder Bueno Leal⁵*

Resumo: Este trabalho analisa a produção bibliográfica sobre o financiamento da educação, destacando as tentativas de desvendar a contabilidade pública para acompanhar os gastos sociais e educacionais do Brasil, bem como os principais movimentos da política educacional. A literatura evidencia a fragilidade dos controles internos e externos, as variações dos critérios contábeis e outros fatores que dificultam o contínuo monitoramento daqueles recursos, sua eficiência e eficácia. Trata-se de situação incompatível com o Estado democrático de direito. A literatura revelou, ainda, diversos dilemas alocativos de recursos, que se manifestaram nas arenas orçamentárias.

Palavras-chave: Financiamento da educação; Gastos públicos; Políticas educacionais.

O conhecimento sobre os mecanismos, caminhos, descaminhos, verdades e descasos do financiamento e gastos com educação no Brasil talvez não esteja fechado a sete chaves, mas, recorrendo à mitologia grega, é guardado numa espécie de Labirinto de Creta, onde um conjunto de interesses de ordem político-partidário-ideológica e a aposta na continuidade da situação de uma educação como “discurso de palanque”, por vezes, cobra o tributo de devorar os que se aprofundam quer na pesquisa ou o estudo deste campo.

O presente trabalho, uma análise a partir de levantamento bibliográfico, busca penetrar neste labiríntico universo da evolução dos gastos educacionais no Brasil, tendo como referencial o período histórico situado entre a segunda metade da década de 1980 e a primeira metade do início do século XXI.

Os primeiros desafios ao desenvolvimento deste trabalho surgem logo nos passos iniciais: deparamos-nos de um lado com a ainda incipiente preocupação dos principais atores deste processo: os educadores, que, às vezes ainda com punhos de renda e seda (GOMES, 1994), parecem estar alheios à escuridão do labirinto, permanecendo, em grande parcela, distantes no que diz respeito ao tema, como se só a pedagogia lhes dissesse respeito. De outro lado, os tortuosos caminhos que ainda, após décadas de retorno do país ao Estado de Direito, da construção de instrumentos legais, constitucionais e ao alcance da sociedade, permanecem a desafiar as possibilidades de tornar possível o uso de verbas públicas para a construção da educação no país. Por fim, o encontro com o

¹ Este trabalho é uma versão aprofundada de parte dos relatórios produzidos para a Secretaria de Planejamento e Orçamento do Ministério da Educação em 2005-6. Os conceitos e opiniões cabem exclusivamente aos autores, não tendo qualquer caráter institucional.

Minotauro: ainda há, em muitos casos a ausência de compromisso e a presença de interesses pessoais e partidários em muitos homens públicos que continuam a considerar a educação como despesa secundária e, sob certo prisma, pouco necessária.

Mesmo com a devida isenção que o trabalho acadêmico requer do pesquisador, torna-se necessário que o conduzamos atados ao “fio de Ariadne”: alertar sobre a permanência de uma concepção ainda predominante no Brasil do século XXI, isto é, a educação como algo voltado a um setor exclusivo e não à sociedade como um todo e, por extensão, aos interesses do próprio país.

O levantamento das publicações permite observar tentativas mais ou menos contínuas para desvendar a contabilidade pública e analisar os gastos sociais e educacionais, o que tem sido feito com frequência pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), entre outros institutos e centros de pesquisa. Ainda assim, a comparabilidade e as interrupções levam não raro a mais perguntas que respostas. O fio de Ariadne também não estabelece uma ligação clara entre as políticas educacionais adotadas por sucessivos governos e as despesas educacionais, como se as últimas não tivessem que refletir as primeiras. Também carecemos de uma ligação clara entre as políticas educacionais, a política tributária e as despesas governamentais.

METODOLOGIA

O levantamento da produção nacional no período reuniu trabalhos sobre o financiamento da educação, originários da própria área educacional, econômica ou da legislativa. Foram verificados os periódicos das áreas, sobretudo aqueles classificados pelo Qualis e constantes do Portal da CAPES e do ProQuest. Igualmente foram identificados trabalhos apresentados em encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPed) e relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES-USP) e UNESCO e outros. Na segunda área foram também arrolados documentos produzidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Banco Mundial e outros órgãos, enquanto portais do Poder Legislativo Federal forneceram uma pequena, mas não negligenciável parte da produção. Focalizando o período de 1988 a 2004, isto é, a partir do ano em que foi promulgada a Carta vigente, depois de dois turnos de seleção de documentos que se concentrassem majoritariamente ou exclusivamente no tema, foram escolhidos mais de uma dezena de livros e 190 artigos e relatórios publicados em papel e/ou eletronicamente. Além disso, quando necessário, foram utilizados trabalhos relevantes anteriores àquele espaço de tempo.

A EVOLUÇÃO DOS GASTOS COM EDUCAÇÃO NO BRASIL

O primeiro trabalho analisado foi o de Marques (1991), que focalizou os gastos em 1986-88. As dificuldades do autor se relacionaram à agregação de receitas e despesas antes dispersas nos orçamentos de vários ministérios. Além disso, notou que as despesas na função Educação e Cultura incluíam só as despesas do Tesouro Nacional e não as de Outras Fontes. O período analisado apresentou redução do PIB, mas aumento dos recursos educacionais públicos da fonte Tesouro. Com a vinculação de impostos, se verificou substituição de fontes, diminuindo a contribuição do Finsocial. Na área federal, houve ascensão das despesas no programa Ensino Superior, com o simultâneo recuo do Ensino Fundamental, corroborando outros trabalhos. Nos Estados, só o programa Ensino Superior teve crescimento.

Mussi, Ohana e Medeiros (1992) se dedicaram a analisar a estrutura funcional do gasto público nos três níveis governamentais, para o período de 1985 a 1990. Desse modo, abrangeram a chamada Nova República e o impacto imediato das reformas adotadas no primeiro ano da Presidência do Sr. Collor de Mello. As constatações indicaram fortes oscilações dos gastos nos anos eleitorais, além da falta de complementaridade das despesas correntes e de capital em algumas funções. Conforme o coeficiente criado pelos autores, a educação não apareceu como prioridade em nenhuma esfera

governamental, porém, alcançou maior destaque nas despesas estaduais. Em 1990, revelando significativa modificação das prioridades, o Governo Federal reduziu os gastos em funções consideradas prioritárias em 1985-90.

Por sua vez, Amaral Sobrinho (2001) analisou os dados do MEC referentes ao programa Ensino Fundamental, corroborando que os gastos se reduziram de 1986 a 1991, portanto, prolongando-se a tendência constatada antes. Ocorreu redução de recursos transferidos, sendo os seus critérios dependentes do poder político e provavelmente regressivos, isto é, Estados com menor capacidade de barganha recebiam menos.

Chagas, Silva e Corbucci (2001) enfocaram o gasto federal com a criança e o adolescente entre 1994 e 1997. Os resultados indicaram que a saúde correspondeu à maior parte do total, tendo os gastos educacionais se reduzido ao longo dos referidos anos. Ocorreu também uma diminuição em face do PIB, que reflete a descentralização determinada pela Carta de 1988. Ainda assim, porém, não foram encontradas evidências de diminuição do acesso aos serviços, inclusive das matrículas.

Gomes (1996) analisou a evolução das despesas educacionais públicas de 1980 a 1994, relacionando-as com os principais resultados, mensurados por meio dos indicadores disponíveis. As conclusões afirmam que os recursos federais e estaduais tiveram efetivamente recuo em relação ao

PIB (porém menor que o declínio deste) nos piores anos da recessão econômica, enquanto a segunda metade dos anos 80 foi mais generosa, retornando-se, nos anos 90, à escassez. Os resultados educacionais foram variados, com aumento da matrícula, diminuição da relação alunos por função docente, aumento do número de funções docentes e redução dos salários reais. Os números não expressam aparentemente uma racionalidade econômica, já que a escassez, segundo os indicadores disponíveis, não levou ao aumento da eficiência.

Já Fernandes e colaboradores (1998) dedicaram-se a estudar o gasto social federal entre 1994 e 1996 por área de atuação social e não por categoria funcional-programática. Com essa nova agregação, constataram aumento dos gastos maior que o do PIB, porém redução da parte concernente à educação, confirmando o estudo anterior. Os principais fatores deste declínio foram o decréscimo do pessoal ativo e a redução dos investimentos, apesar de ter ocorrido incremento das transferências negociadas. Verificaram também o mencionado processo de descentralização.

Castro (1998), por seu lado, focalizou os gastos sociais e educacionais públicos em 1995. Os primeiros se dividiram em 60% para a União, 24% para os Estados e 16% para os municípios. Contudo, na educação, a descentralização se acentuou: 28% ficaram sob a responsabilidade da União; 40%, dos Estados e 32% dos municípios (em 1986-88, segundo Marques (1991) a distribuição foi, respectivamente, de 40%,

44% e 16%). As transferências negociadas da União corresponderam a modestos 6% dos gastos dos governos subnacionais, embora se revestissem de importância por se dedicarem a outros custeios (que não pessoal) e capital. A distribuição intergovernamental das despesas correspondia às competências constitucionais e legais, cabendo maior esforço para os Estados no ensino fundamental; para os municípios, na educação infantil e para a União, na educação superior. Deve-se observar que o FUNDEF ainda não havia sido implantado.

Almeida (2001) tomou como objeto os gastos educacionais públicos de 1994 a 1999, constatando aumento em relação ao ritmo do PIB e ainda maior incremento nas Regiões Norte e Nordeste. A tendência à descentralização, já com o FUNDEF, se acentuou rumo aos municípios, com o recuo correspondente dos Estados. De modo geral, foram encontradas grandes variações de gasto por aluno segundo a região e a dependência administrativa, o que confirma pesquisas anteriores relacionando o acesso educacional à área de residência e ao tipo de escola. Quanto ao ensino médio, o gasto médio por aluno não acompanhou o crescimento das matrículas. Na educação superior, os valores variaram conforme o tipo de instituição, a existência ou não de pesquisa e a esfera governamental mantenedora da instituição. Os resultados revelam a queda do gasto médio por aluno, com números muito aquém do que se poderia esperar de um ensino de qualidade.

Mesquita e Gomes (2003) focalizaram o

período de 1995 a 1998, isto é, especialmente os efeitos do Plano Real. A estabilização financeira levou a um considerável aumento do volume de recursos para o MEC. Com isso e a desvinculação parcial de recursos determinada pelo Fundo Social de Emergência, paradoxalmente a vinculação constitucional de recursos passou a ser uma proteção menos eficaz contra eventuais cortes de recursos, precisamente a intenção dos Constituintes. Foi também verificada uma diferença entre recursos orçados e executados pelo MEC em percentual muito mais alto que a média dos demais órgãos do Poder Executivo. Em outras palavras, apesar do incremento das despesas, a educação era preterida na execução orçamentária. Por outro lado, ao contrário do planejamento estratégico, o Ministério, que deveria se converter em órgão predominantemente coordenador, continuou com amplas funções executivas.

Por seu lado, Ribeiro (2001) se concentrou no financiamento e gastos do MEC em 1993-99. No concernente às despesas governamentais, o Ministério perdeu espaço, enquanto cresceram as despesas financeiras e previdenciárias da União. Na vertente do financiamento, a principal fonte de financiamento do MEC foi a dos recursos vinculados, que apresentaram incremento e relativa estabilidade. Em segundo lugar, vieram os recursos dos Fundos Sociais de Emergência e de Estabilização Fiscal, com estes diminuindo quando as verbas vinculadas aumentavam e vice-versa. É possível que as negociações so-

bre os recursos não vinculados procurassem compensar as perdas dos vinculados. O salário-educação teve arrecadação relativamente estável, com alguns picos. Na vertente dos gastos, a maior participação correspondeu ao pessoal ativo, com tendência à redução, seguido das outras despesas correntes, também em queda. Os investimentos igualmente caíram para 1,5% em 1998 e 1999, sendo um fator o fim do projeto dos Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Ao mesmo tempo, ocorreu elevação gradual das despesas com inativos e pensionistas. Por fim, a desagregação por programa indicou o aumento do Ensino Fundamental, inclusive porque a alimentação escolar a ele se incorporou. O ensino médio e a educação superior apresentaram queda.

Castro e Sadeck (2003), com os dados de financiamento e gastos por nível de governo em 2000, classificaram os recursos em protegidos (vinculados) e flexíveis (contribuições sociais, loterias, operações de crédito etc). Os primeiros apresentavam grande importância, atingindo o total de R\$ 48,8 bilhões, porém fica claro que parte ponderável dos recursos é negociada. Embora não fossem obtidos os valores para os Estados e municípios, para a União os recursos protegidos montaram a R\$ 8,7 bilhões, contra R\$ 4,3 bilhões de recursos flexíveis.

A capacidade de financiamento correspondeu ao perfil da distribuição da receita, após as transferências. Em face do PIB, a União contribuía com 0,8%, os Estados com 2,3% e os municípios com 1,4%. Mais

uma vez se observou a relativamente pequena participação federal, ao lado de grandes desigualdades entre as regiões. Nesse sentido, a Região Sudeste reuniu 54% de toda a capacidade de financiamento público protegido. A Região Nordeste foi a única em que os Estados tinham menor parcela que os municípios. Por nível de ensino, o fundamental, já no terceiro ano de aplicação do FUNDEF, patenteou o seu caráter descentralizado, com a União responsável por 12% do total de gastos; os Estados, por 47% e os municípios, por 41%. Ao contrário, a educação superior teve a contribuição de 68% de recursos federais, com o restante a cargo dos Estados (não se consideraram os gastos municipais). No total, o maior volume de recursos coube ao ensino fundamental, seguido da educação superior.

Embora com enfoques variáveis, os trabalhos mostraram perdas para os gastos educacionais; a descentralização progressiva na gestão, sobretudo no ensino fundamental, e a continuação do compromisso federal com a educação superior, embora nos últimos anos analisados o primeiro tenha alcançado prioridade no conjunto dos governos.

O conjunto dos trabalhos resenhados mostra a existência de um acompanhamento razoavelmente constante do IPEA em relação às despesas sociais e educacionais, além de artigos em periódico que se propuseram o mesmo objetivo. No entanto, ficam evidentes, a partir do quadro

1, que os estudos adotam enfoques diferentes, enriquecedores, sem dúvida, porém dificultam a continuidade das séries históricas, pois são analisados diferentes aspectos em diversos períodos, sem haver necessariamente continuidade. Os anos 80 e parte dos anos 90 se caracterizaram, ainda, por elevada inflação, mudanças sucessivas de padrão monetário e de indexadores. O dólar, por sua vez, ficou sujeito às flutuações da política cambial. A utilização da taxa oficial ou da taxa livre, conforme os argumentos utilizados, pode levar a conclusões divergentes. Por onde se puxar o fio da meada, pode-se obter resultados diferentes. Permanecem constantes as limitações dos dados, especialmente municipais, o elo mais fraco da corrente. Na coleção Textos para Discussão, do IPEA, os trabalhos em geral se propõem a aprofundar um ou outro tema. Assim, as suas constatações às vezes parecem vagalumes que passam iluminando ângulos diversos da noite escura. O acompanhamento regular da educação teve iniciativas variadas, entre as quais se destacam o “Relatório Anual de Acompanhamento” (BRASIL, 1987; GUSSO, 1990), que em algumas oportunidades gerou interessantes discussões entre órgãos do Executivo. A imprensa teve um papel revelador e muito salutar. Mais recentemente, o periódico “Políticas sociais: acompanhamento e análise” (BRASIL, 2000) tem acompanhado os diversos setores, acrescentando um anexo estatístico que envolve dados financeiros para a educação, limitados pelo seu histórico hermetismo. O traba-

lho de Almeida (2001), realizado pelo INEP em colaboração com o IPEA, em que pesem as limitações de dados, era um ex-

celente augúrio, porém cessou em 1999. Consta, porém, que se prepara a sua continuidade.

QUADRO 1 - PUBLICAÇÕES SOBRE O ACOMPANHAMENTO DAS DESPESAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

PUBLICAÇÕES	PERÍODO	OBJETO	DADOS	PRINCIPAIS LIMITAÇÕES	PRINCIPAIS RESULTADOS
Marques, 1991	1986-1988	Gastos federais com educação	Balanços	Despesas na função Educação e Cultura incluem Tesouro Nacional, mas não Outras Fontes. Mudança da ordem constitucional.	Redução do PIB, mas aumento dos gastos educacionais. Substituição de fontes com a vinculação de recursos.
Mussi, Ohana e Medeiros (1992)	1985-1990	Estrutura funcional dos gastos públicos nos três níveis governamentais.	Balanços	Comparabilidade, com a mudança da ordem constitucional.	Gastos não uniformes, com fortes oscilações em anos eleitorais. Falta de complementaridade das despesas correntes e de capital em algumas funções. Preponderância da função Educação e Cultura nos Estados. Esta função, porém, não aparece como prioridade em nenhum nível de governo, segundo a metodologia adotada. Em 1990 a União reduziu os gastos em funções que foram consideradas prioritárias em 1985-89.
Amaral Sobrinho (1994)	1986-1991	Gastos federais com ensino fundamental	Balanços	Comparabilidade de dados, especialmente com a mudança da ordem constitucional e novas disposições sobre orçamentos e finanças.	Redução dos gastos
Gomes (1996)	1980-1994	Gastos federais e estaduais coteados com principais indicadores educacionais.	Balanços e indicadores fornecidos pelo INEP.	Comparabilidade de dados, especialmente com a mudança da ordem constitucional e novas disposições sobre orçamentos e finanças. Falta de dados municipais.	Recuo dos recursos educacionais menor que a redução do PIB nos anos de recessão. Escassez não levou ao aumento da eficiência.
Fernandes et al (1998)	1994-1996	Gastos sociais federais por área de atuação social e não por categoria funcional-programática.	SIAFI e SIDOR. Despesa líquida		Aumento dos gastos sociais maior que o crescimento do PIB, mas redução dos gastos educacionais, em vista do decréscimo do pessoal ativo e dos cortes de investimentos.
Castro (1998)	1995	Gastos sociais e educacionais públicos por nível governamental	Balanços		Gastos sociais concentrados na União (grande parte na previdência social). Descentralização dos gastos educacionais. Transferências negociadas da União = 6% dos gastos dos governos subnacionais

QUADRO 1 - PUBLICAÇÕES SOBRE O ACOMPANHAMENTO DAS DESPESAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS (cont.)

PUBLICAÇÕES	PERÍODO	OBJETO	DADOS	PRINCIPAIS LIMITAÇÕES	PRINCIPAIS RESULTADOS
Chagas, Silva e Corbucci (2001)	1994-1997	Gastos federais com crianças e adolescentes	Orçamentos Gerais da União	Despesas orçadas não são necessariamente executadas.	Redução do gasto por criança e adolescente sem diminuição da cobertura (maior eficiência?), redução dos gastos educacionais e de saúde, como resultado da descentralização.
Ribeiro (2001)	1993-1999	Financiamento e gastos do MEC	Balanços	Comparabilidade de certos dados, considerada na análise.	Principal fonte: recursos vinculados, FSE e FEF parecem compensar perdas dos vinculados. Nas despesas, o MEC perdeu espaço, sobretudo para despesas financeiras e previdenciárias da União. Queda dos investimentos educacionais. Aumento dos gastos no ensino fundamental (alimentação a ele se incorporou), queda no ensino médio e educação superior.
Almeida (2001)	1994-1999	Gastos educacionais públicos, inclusive por aluno.	Balanços e censos escolares.	Limites inerentes à classificação funcional-programática, para originar dados por pré-escola etc. Fragilidade já assinalada nos dados sobretudo municipais	Tendência à queda do gasto médio por aluno. Descentralização com o FUNDEF.
Castro e Sadeck (2003)	2000	Financiamento e gastos nos três níveis de governo.	Balanços	Limites correspondentes.	Recursos protegidos (vinculados) corresponderam ao dobro dos flexíveis. Capacidade de financiamento variou conforme a distribuição da receita. Pequena participação federal, apesar das desigualdades estaduais (descentralização com o FUNDEF). Recursos concentrados no ensino fundamental e educação superior.
Mesquita e Gomes (2003)	1995-1998	Intenções manifestas e despesas educacionais federais.	Orçamentos, balanços, relatórios do TCU, Plano Estratégico	Divergências entre fontes.	Aumento de recursos com a estabilização financeira. Recursos do Tesouro responsáveis por cerca de 1/3 do financiamento. Piso constitucional passa a ser proteção insuficiente, com o aumento de outras fontes e do FSE. Diferença valores orçados/executados muito maior que a dos demais órgãos do Executivo.

Para as numerosas restrições contribuem também os desencontros entre as fontes primárias e, ainda, a mudança de critérios introduzida pela nova ordem constitucional, em 1988 (MESQUITA; GOMES, 2003). De um lado, os orçamentos públicos, aprovados por lei autorizativa (isto é, em termos aproximados, o Executivo os cumpre se desejar, dentro de determinados limites, exercendo um grande poder de barganha, sobretudo com o Legislativo), apenas revelam a intenção de gastar nisto ou naquilo. Os balanços, que indicam as despesas executadas, apresentam flutuações de classificação que podem fazer supor mudanças drásticas de um ano para outro (p. ex., MARQUES, 1991; GOMES, 1998). Apresenta pormenorizações a que muitos não têm acesso e que podem conduzir a constatações relevantes. Apesar disso, é elevado o grau de opacidade das fontes não só para pesquisadores, como também para o público de educadores e o contribuinte em geral. Daí em grande parte resultam as eternas discussões sobre o cumprimento ou não cumprimento das vinculações constitucionais, além de estimativas desconstruídas sobre as despesas educacionais em relação ao PIB e a outras grandezas. Os números tornam-se elásticos, puxados para um ou outro lado, conforme o argumento que se deseja defender.

A isto se alia a fragilidade do sistema de fiscalização e controle, em que os tribunais de contas atuam como órgãos auxiliares do Poder Legislativo. Compostos com maior frequência por políticos ou ex-políticos,

coerentemente assumem papel em grande parte político. Cabe mencionar, sob este aspecto, os relatórios e pareceres dos Tribunais de Contas, inclusive da União, que costumam informar sistematicamente sobre o cumprimento dos pisos constitucionais. Esta é uma condição essencial para a aprovação das contas do Poder Executivo pelo respectivo Legislativo, um ato que por várias vezes na história do país se transformou em instrumento de barganha política, sem nada a ver com o mérito da probidade ou não dos governantes. Ainda outra questão reside nos desencontros entre a classificação funcional-programática da despesa pública e a definição constitucional de manutenção e desenvolvimento do ensino. Este conceito teve origem na Carta de 1934 (“manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos”, *caput* do art. 156) e na Carta de 1946 (“manutenção e desenvolvimento do ensino”, art. 169). Retomado pela Emenda Calmon, em suas duas propostas, nos anos 70 e 80, a expressão “manutenção e desenvolvimento do ensino” se conservou na Carta atual, também por iniciativa do próprio Senador João Calmon. Representando um conceito mais restrito que o de despesas educacionais ou dos programas orçamentários “Educação e Cultura” e “Educação”, os dados de despesas em manutenção e desenvolvimento do ensino são herméticos e não raro são apresentados resultados sem explicitação da metodologia de apuração, especialmente o que incluem e o que excluem. Isso tem ocorrido apesar das definições legais (a Lei Calmon (nº 7.348, de 24

julho de 1985) e a chamada Lei Darcy Ribeiro, segunda Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Na prática, a aplicação desse conceito legal pelos Tribunais de Contas varia consideravelmente, conforme verificado por Davies (2003). *Cui bono?*, poderiam investigar os romanos em relação a tal estado de coisas, dotado de relativa cristalização ao longo do tempo.

AS POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS

Pequena parte da produção intelectual do período analisado se dedica a analisar as políticas educacionais de sucessivas presidências, sendo rara a verificação ou a elucidação de relações entre as políticas, os orçamentos e os balanços públicos. É interessante notar que o enfoque dos autores da área da educação com frequência difere dos economistas. Além de ricos aspectos pedagógicos, que fogem à especialidade daqueles, as idéias reiteradas são as de que faltam recursos para a educação pública e de que o incremento destes desempenha papel chave para resolver os problemas diagnosticados. Verifica-se, de modo geral, o silêncio a respeito da qualidade dos gastos e da sua focalização, assim como argumentos mais abundantes e vi-

gorosos que defendam o valor econômico e social da educação que sustentem maiores despesas, o que tende a ser destacado pela vertente econômica da literatura. Além disso, a análise das políticas governamentais raramente cruza os planos e propostas com a realização das despesas, como se estas correspondessem a uma ótica diferente ou, pelo seu peso inercial, não pudessem espelhar as referidas políticas. É como se a música das políticas nada tivesse a ver com a dança dos orçamentos públicos ou, ainda, como se cada um tivesse a sua própria música, talvez, quem sabe, a dos “discursos” e a da “realidade”⁶.

A gestão do MEC na presidência do Sr. Fernando Collor foi objeto de críticas de Trein; Nunes (1991) a partir do seu documento orientador, isto é, “Brasil: um projeto de reconstrução nacional”. Este destacou a alfabetização como processo continuado, sem, no entanto, explicitar como isto se realizaria. No item melhoria da qualidade foram feitas referências à formação continuada dos professores, porém, nas políticas de distribuição de recursos, contraditoriamente esta matéria se encontrava ausente. Já no item Educação para a Modernidade foram consideradas questões sociais e culturais que devem fazer parte da intencionada

⁶Um dos autores não pode se furtar ao relato, não escrito, de uma lembrança da primeira lei orçamentária votada pelo Congresso Nacional após a Carta de 1988. O Senador João Calmon, farto de pareceres de valor mais simbólico que prático, quando o Congresso apenas sacramentava os projetos de lei orçamentária, decidiu abrir audiências públicas para discutir o sub-anexo do MEC, de que era relator. Para uma delas, em novembro de 1988, convidou os principais dirigentes do MEC, inclusive os de planejamento e orçamento. Houve manifestações de verdadeiro encanto, como se o Senador tivesse descoberto o ovo de Colombo, por promover o diálogo entre eles, especialmente entre o planejamento e o orçamento. Estes dois demonstraram viver culturas diferentes, o planejamento, mais acadêmico, voltado para o longo prazo e as questões mais abstratas, enquanto o orçamento, mais próximo ao Gabinete do Ministro, tinha uma ótica econômico-financeira mais hermética e ocupava grande parte do seu tempo “apagando incêndios” e fazendo malabarismo para enfrentar a escassez de recursos e pela acelerada inflação. Foram tempos inovadores, com a atuação de vários parlamentares denodados.

promoção humanística, concebendo a educação, nos seus aspectos científico-tecnológicos e econômicos conforme as orientações do Fundo Monetário Internacional. Por outro lado, o documento ignorava trabalhos científicos importantes e então recentes, como a evasão e repetência, tratados como fenômenos indiferenciados. A realidade brasileira não foi, pois, devidamente considerada.

Velloso (1992), por sua vez, afirmou que, em vez dos CAICs, poderiam ser contempladas várias alternativas para a melhoria, expansão e democratização da escola pública, com custos mais baixos e maior impacto educacional. Por outro lado, se pronunciou contra a expansão das escolas técnicas, por ser a sua manutenção dez vezes mais cara que a do ensino médio regular, além de fortalecer mecanismos da política clientelista e produzir efeitos idênticos aos da vertente privatizante do salário-educação. Quanto à educação superior, fez objeção à institucionalização da avaliação das universidades federais. Por fim, apresentou dados sobre o descumprimento sistemático da vinculação constitucional de recursos, se consideradas as despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino, ainda que não fossem citadas as fontes para tão minuciosos e interessantes levantamentos. Tal descumprimento era agravado pela inflação e pela estratégia de retardar a liberação de recursos educacionais.

As presidências do Sr. Fernando Henrique Cardoso também foram alvo de numerosos reparos na literatura identificada. Monlevade (1996) afirmou que, pelo Ato Adicional de 1834, se consumou a fórmula da política de financiamento educacional até hoje, a saber, responsabilização dos governos subnacionais, complementação do setor privado e disputa de verbas entre setores da ação pública e níveis de ensino. Estimou o *quantum* de recursos para a educação básica e os considerou insuficientes, sendo necessário aumentá-los para garantir a qualidade. Nesse sentido encarou a proposta do FUNDEF como “socialização da miséria”.

Pinto (2002), focalizando o período de 1995 a 2002, criticou a legislação aprovada pela coalização de centro-direita no Poder Legislativo Federal, com impactos negativos sobre o financiamento público da educação, tais como a Lei de Diretrizes e Bases, o FUNDEF e o Plano Nacional de Educação. As diretrizes adotadas denotam que o seu fundamento foi o de que os recursos existentes eram suficientes, cabendo apenas otimizar a sua utilização. Contrastou os novos rumos com as decisões ao final da presidência do Sr. Itamar Franco, inclusive estabelecendo um piso salarial nacional para o magistério. No que se refere ao FUNDEF, destacou a necessidade de calcular de maneira realista um valor mínimo por aluno/ano, para diminuir as desigualdades. Contrastou também as duas propostas de Plano Nacional de Educação, a de

iniciativa do Poder Executivo e a subscrita por vários deputados, considerando a última muito mais vantajosa. Ainda assim, o Projeto de Lei do Plano sofreu vetos que o alteraram profundamente, sobretudo ao aumento da despesa educacional pública em relação ao PIB. Em suma, as presidências privilegiaram a dívida externa, a cujos juros e encargos foram dedicados 8% do PIB, ao passo que a despesa pública nacional em educação se reduziu a cerca de 4%.

No que se refere ao financiamento e gestão do Plano Nacional de Educação, Sena (2004) comentou as propostas do FUNDEB, que seria o grande motor para execução das metas de educação básica, muitas modificadas pela Proposta de Emenda Constitucional em tramitação. Analisou as metas de financiamento do PNE, destacando que o aumento do percentual de despesas educacionais públicas sobre o PIB (conforme veto de 2001, mantido até hoje) não é a medida mais importante. Entre as possibilidades de melhor aproveitar os recursos, se salientam o controle e a fiscalização, a absorção da Bolsa Escola pela Bolsa Família, a integração de verbas e o aperfeiçoamento do regime intergovernamental de colaboração.

Davies (2001), por sua vez, especialista em detectar burlas à legislação do financiamento, analisou diversidades entre os dois Projetos de Lei que conduziram ao PNE. Sua diferença básica foi que o

Projeto do MEC diminuía a responsabilidade do Poder Público e convocava a participação da sociedade para suprir suas deficiências, mas não para controlar as ações estatais. O Projeto de iniciativa do Legislativo reduzia o diagnóstico a problemas conjunturais e não captava a dimensão estrutural do Estado dependente. Por outro lado, o Projeto oriundo do Executivo caía na contradição de elaborar um plano de ação estatal, a partir de um diagnóstico que identificava a ineficiência da mesma ação estatal e propunha a participação da sociedade, sem que os meios e recursos dos órgãos centrais da burocracia fossem usados para corrigir essa ineficiência. Assinalou que existe muito discurso e pouco recurso. Bastaria que os níveis de governo cumprissem a legislação existente, com seriedade e controle, para se elevarem as despesas educacionais.

Davies (2003a) não fez avaliação mais positiva das perspectivas da presidência do Sr. Luiz Inácio Lula da Silva. A política de ajuste fiscal do governo anterior teria continuado a comprimir as despesas sociais e educacionais. É assim que se pode entender a manutenção dos vetos ao Plano Nacional de Educação (que sequer foram discutidos pelo Congresso Nacional), a prorrogação da Desvinculação das Receitas da União até 2007 e a proposta do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que apresentava diversas fragilidades. Igualmente, Arelaro e colaboradores (2004) as-

sinalaram a continuidade da política econômica, no sentido de, primeiro atender aos credores (R\$ 145 bilhões em 2003), secundarizando a segurança pública, a assistência social, educação, saúde, habitação e outras políticas sociais (R\$ 81 bilhões, no mesmo ano). O artigo também chamou a atenção para a Lei de Responsabilidade Fiscal, que pode comprimir e congelar os salários dos servidores públicos, o que é grave para uma atividade, como a educação, em sua maior parte apoiada no pessoal docente e não docente. Ao mesmo tempo, os autores estimaram a necessidade de abandonar o mito de que os recursos educacionais são suficientes e mal empregados. Estimam que, ao contrário, é preciso, no mínimo, duplicar as verbas públicas para o setor.

Os analistas desde a chamada “década perdida”, dos anos 80, que se seguiram à moratória do México, assinalam que os efeitos dos ajustes fiscais se fazem sentir sobre as políticas sociais em geral. Respeitando primeiro os acordos externos para pagamento relativos às dívidas externa e interna, o ônus do ajuste recai sobre o setor social. É o que ocorre internacionalmente (GOMES, 1995), nacionalmente e no caso particular do Estado de São Paulo (PACHECO FILHO; CURI, 1992; FRACALANZA, 1999). Apesar da redução de recursos, matrículas e corpo docente cresceram no Continente e no Brasil. Por seu lado, os cortes orçamentários incidentes do setor social e da educação, em particular, tenderam a recair sobre as ca-

tegorias de despesa politicamente mais vulneráveis e os grupos sociais menos privilegiados, sem maior consideração da equidade, da eficiência e da eficácia. Dessa forma, cortes lineares ou cortes dirigidos a subsetores específicos tendem a ser onerosos para a administração pública como um todo, pois introduzem maior irracionalidade nos padrões de gasto. O resultado final pode ser a redução absoluta do déficit público, mas o ajuste contábil gera dificuldades de toda ordem e tende a efeitos regressivos.

Estes trabalhos, embora de modo geral denunciem o nó górdio do endividamento público e a conseqüente diminuição do orçamento social, se abstêm de propostas sobre como superar a situação. A solução seria uma moratória interna e externa? Quais as conseqüências, sobretudo em face do recente exemplo argentino e dos mais recuados do México e Brasil? O que poderia ser realizado, na política macroeconômica, para reduzir o endividamento? Certamente, por não serem especialistas nestes temas, os autores se abstêm de apresentar propostas. Outra lacuna importante observada na literatura é o cruzamento entre os dados financeiros, as intenções registradas de políticas e a execução das mesmas. Não raro se utilizam indicadores educacionais e financeiros, combinados de forma inadequada com a análise documental, o que escapa, de certa forma, ao problema. Com isso, se oblitera a avaliação dos gastos educacionais, inclu-

sive a sua eficiência e efetividade, além da própria coerência entre políticas e gastos.

CONCLUSÕES

O exame da literatura patenteia a descon-tinuidade do acompanhamento das des-pesas educacionais públicas, a falta de transparência das mesmas, a fragilidade dos controles internos e externos e a falta de relacionamento entre políticas e recursos. Em outras palavras, o fio de Ariadne é frágil e passível de ser sucessivamente encontrado e perdido. No labirinto da falta de evidências claras, se destacam os movimentos pendulares das discussões, que “puxam” os dados para um lado e outro, coloridos pelos vieses ideológicos. Para a educação, há dinheiro demais ou de menos? Deve-se vincular ou desvincular os recursos? Cabe centralizar ou descentralizar – o quê e em que níveis? As políticas educacionais imprimem marcas na alocação de recursos ou tendem a constituir meros discursos? Não seria viável, do ponto de vista epistemológico, criar uma discussão “pasteurizada”, que eliminasse toda coloração ideológica. Os peixes vivem dentro do lago e o vêem de dentro dele. No entanto, se destaca a necessidade de a literatura se aproximar mais intimamente das evidências empíricas. E, para que isso aconteça, é indispensável que o acesso aos dados da receita e despesas públicas correspondam plenamente às regras do Estado democrático de direito. Há, portanto, deveres mútuos, tanto dos pesquisadores, como do Poder Públi-

co, para que não continuemos derrapando no que precisamos conhecer – e não conseguimos conhecer.

Artigo recebido em: 25/03/2006.

Aprovado para publicação em: 17/07/2006.

The Ariadne's thread: what literature reveals on the evolution of educational public expenditure and policies in Brazil

Abstract: This paper analyses the literature published in 1988-2004 on the financing of the Brazilian education. It focuses specially the continuity and discontinuities in opening the black box of the public accountancy in order to follow up public social and educational spending. It also studies the main trends of the educational policies. The literature shows that the fragility of internal and external control systems, as well as the variation of the accountancy criteria, hinders the monitoring of public expenditure and its efficiency and efficacy. This lack of transparency is incompatible with the democratic régime. Furthermore, the literature revealed, several resource allocation dilemmas in the budget arenas.

Keywords: Educational financing; Public expenditure; Educational policies.

El hilo de Ariadne: lo que la literatura revela sobre la evolución de los gastos públicos y las políticas educativas en Brasil

Resumen: Este trabajo analiza la literatura publicada entre 1988-2004 sobre el financiamiento de la educación en Brasil, con énfasis a las tentativas más o menos continuas de desvendar la contabilidad pública con el objetivo de monitorear los gastos públicos sociales y educativos, así como las tendencias de las políticas educativas. La literatura muestra la fragilidad de los controles financieros internos y externos, las variaciones de los criterios contables y otros factores que constituyen obstáculos para acompañar aquellos recursos, así como su eficiencia y su eficacia. Esta es una situación incompatible con el estado democrático de derecho. La literatura ha mostrado también varios dilemas de aloca-ción de recursos, que ocurren en las arenas presupuestarias.

Palabras-clave: Financiamiento de la educación; Gastos públicos; Políticas educativas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ivan de Castro. Gastos com a educação no período de 1994 a 1999. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 82, n.200/201/202, p.137-198, jan./dez. 2001.
- AMARAL SOBRINHO, José. Um novo FUNDEF? As idéias de Anísio Teixeira. **Educação & Sociedade**, v. 12, n. 75, p.277-290, ago.2001.
- ARELARO, Lisete Regina G. et al. Passando a limpo o financiamento da educação nacional: algumas considerações. **Revista ADUSP**, São Paulo, v. 32, p.30-42, abr. 2004.
- BRASIL. INSTITUTO DE PLANEJAMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Relatório anual de acompanhamento, 1986: área: Educação**. Brasília: DF, IPEA, 1987.
- _____. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**, Brasília, v.1, n.1, jun. 2000.
- CASTRO, Jorge Abrahão de. **O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e seu impacto no financiamento do ensino fundamental**. Brasília: IPEA, 1998.
- _____. ; SADECK, F. **Financiamento do gasto em educação nas três esferas de governo em 2000**. Brasília: IPEA, 2003.
- CHAGAS, Ana Maria de R.; SILVA, Frederico A. da.; CORBUCCI, Paulo R. **Gastos federais com crianças e adolescentes: 1994 a 1997**. Brasília: IPEA, 2001.
- DAVIES, Nicholas. O público, o privado e o estatal no pensamento educacional brasileiro. **Movimento**, Niterói-RJ, v.8, n.1, p. 93-110, 2001.
- DAVIES, Nicholas. Tribunais de contas e os seus procedimentos de verificação dos recursos da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Piracicaba, v. 19, n. 1, p. 99-118, jan./jun. 2003.
- _____. Nicholas. O financiamento da educação no governo Lula: o “ajuste fiscal” continua. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n.30, p.69-75, 2003a.
- FERNANDES, Maria Alice da Cunha (Coord). **Dimensionamento e acompanhamento do gasto social federal**. Brasília: IPEA, 1998.
- FRANCALANZA, Paulo Sérgio. A gestão do ensino fundamental pelo governo do estado de São Paulo: uma análise do financiamento e dos indicadores sociais de educação (1980-1993). **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 69, p.92-118, dez. 1999.
- GOMES, Candido Alberto. Os caminhos e descaminhos dos recursos financeiros da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 9-32, jan./dez. 1994.
- _____. Administrando a escassez em educação: uma perspectiva internacional. **Revista Universa da Universidade Católica de Brasília**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 37-60, 1995.
- _____. Educação pública é prioridade? Aplicação de recursos e seus resultados no Brasil a partir de 1980. **Cadernos da Católica: Série Educação**, Brasília, v. 2, n.3, p.2-56, 1996.
- GUSSO, Divonzir Arthur (coord.). **Educação e cultura-1987: situação e políticas governamentais**. Brasília: IPEA, 1990.
- MARQUES, Antonio Emilio S. **Despesas governamentais com educação: 1986-1990**. Brasília: IPEA,1991.
- MESQUITA, Ivan Muniz; GOMES, Candido Alberto. Intenções e realizações do financiamento federal da educação brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Piracicaba, v. 19, n. 1, p. 81-98, jan./jun. 2003.
- MONLEVADE, João A. Cabral de. O financiamento da educação básica no Brasil (1549-1996). **Cadernos de Educação**, Brasília, v. 1, n. 2, 2.ed. out. 1996.
- MUSSI, Carlos; OHANA, Eduardo Felipe; GUEDES, José Rildo de Medeiros. **Análise da estrutura funcional do gasto público no Brasil: 1985-1990**. Brasília: IPEA, 1992.
- PACHECO FILHO, Adolpho; CURI, Luiz Roberto Lisa. Políticas de ajuste das contas públicas e o financiamento da educação do Estado de São Paulo, no período 1980-1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 43, p.428-446, dez. 1992.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.109-136, 2002.

RIBEIRO, José Aparecido Carlos. Financiamento e gasto do Ministério da Educação nos anos 90. **Em Aberto**, Brasília, v.18, n.74, p.33-42, dez. 2001.

SENA, Paulo de. **A União e a aplicação dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino**. Brasília: DF: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 2004.

TREIN, Eunice S.; NUNES, Lizete Castro P. As políticas educacionais do governo Collor, uma análise crítica, Contexto e Educação. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 6, n.24, p.58-74, out./dez. 1991.

VELLOSO, Jacques. Políticas do MEC e recursos para o ensino no governo Collor. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.42, p.256-267, ago. 1992.

Sobre os autores:

² *Candido Alberto Gomes*

Doutor em Educação, University of California, Los Angeles. Professor titular fundador da Universidade Católica de Brasília.
E-mail: clgomes@terra.com.br

³ *Beatrice Laura Carnielli*

Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília.
E-mail: beatrice@pos.ucb.br

Endereço Postal: Universidade Católica de Brasília, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. SGAN 916, módulo B - Asa Norte. CEP:70.790-160, Brasília/DF- Brasil.

⁴ *Wellington Ferreira de Jesus*

Mestrando em Educação, Universidade Católica de Brasília.
E-mail: wellingtonfj@pop.com.br
Orientador: Dr. Candido Alberto da Costa Gomes.

Endereço Postal: Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. SGAN, 607 - Projeção D, Sala 14, Asa Norte. CEP: 70.850-070, Brasília/DF, Brasil.

⁵ *Helder Bueno Leal*

Mestrando em Educação, Universidade Católica de Brasília
E-mail: buenoleal@uol.com.br
Orientador: Dr. Candido Alberto da Costa Gomes.

Endereço Postal: Secretaria de Segurança Pública do Estado do Tocantins, Superintendencia de Polícia Técnico-Científica, 9º Núcleo de Perícias Criminais-Arraias. Rua Domingos Pires, s/nº, Setor Arnaldo Prieto. CEP: 77.330-000, Arraias/TO-Brasil.

Instruções editoriais para autores

Publishing instructions for authors

A GESTÃO EM AÇÃO (GA) é uma publicação quadrimestral e irá considerar para fins de publicação trabalhos originais que sejam classificados em uma das seguintes modalidades: GESTÃO EM AÇÃO (GA) is published quarterly and considers for publication original works that are classified in one of the following areas:

- Resultados de pesquisas sob a forma de artigos/Results of research;
- Ensaaios/Essays;
- Resumos de teses/Summaries of MA or Ph.D;
- Dissertações/Theses or dissertations;
- Monografias/Monographs;
- Estudos de caso/Case Studies.

A aceitação para publicação de qualquer trabalho está subordinada à prévia aprovação do Conselho Editorial da GA e ao atendimento das condições especificadas.

The acceptance for publication of any work is subject to the approval of the Editorial Committee of the Gestao em Acao and to meeting any specified conditions. In order to be considered, submissions should be:

- Os trabalhos deverão ser entregues em três vias impressas e em disquete WinWord 7.0 ou superior (contendo o texto completo, tabelas etc.).
- Delivered in one of three ways printed and floppy or compact disc in 7,0 WinWord or superior (containing the complete text, tables etc.).
- Devem estar de acordo com a NBR6022/2003, norma referente a artigo em publicação periódica científica impressa.
- To be in accordance with NBR 6022/2003, the norm specified for articles published in scientific journals.
- Devem ter entre 8 e 20 páginas e obedecer o seguinte formato: papel tamanho A4; espaçamento de 1,5 linhas; margens 2,5cm; fonte Times New Roman 12 e parágrafo justificado. Na etiqueta do disquete deverá constar o título do trabalho, o nome do autor, a instituição a que está vinculado, e-mail e telefone de contato.
- Between 8 and 20 pages in the following format: paper sized A4; spacing of 1,5 lines; edges 2,5cm; font Times New Roman 12 with justified paragraphs.
- Indicate, on the label of the floppy or compact disc, the title of the work, the name of the author, the institution the author is affiliated with, email and telephone number.
- Os dados **sobre o autor** (nome completo, endereço postal, telefone, e-mail, titulação acadêmica, cargo, função e vinculação institucional) e o título completo do artigo, devem ser colocados em página de rosto. Mestrandos e doutorandos devem indicar o nome dos seus orientadores. Na primeira página do texto deve constar o título completo do artigo, omitindo-se o nome do autor.
- Indicate on the initial page, the author's full name, postal address, telephone, email, academic title, position, function and institutional connection) and the complete title of the article.
- The first page of the text should contain the complete title of the article, omitting the name of the author.
- MA and Ph.D. theses must indicate the name of the principal advisors or committee members.

- As **citações e notas** devem ser apresentadas de acordo com a NBR 10520/2002.
- To present **citations and notes** in accordance with NBR 10520/2002.

- Citações curtas: integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com o sobrenome do autor, ano da publicação e indicação da página. Citações longas: serão separadas do texto (parágrafo único), corpo menor que o do texto, espaço simples, com indicação do autor, ano e página.
- Short citations will be integrated to the text, between quotations marks, followed of parentheses with the last name of the author, year of the publication and the page number.
- Long citations will be separated within the text as a paragraph, a smaller size font than the text, single space, indicating the author, year and page.

- As menções a autores, no decorrer do texto, devem seguir o sistema de citação Autor/Data (Ver NBR 10520/2003).
- Citations of authors must follow the system Author/Data (see NBR 10520/2003).

- **Figuras, gráficos, tabelas, mapas** etc. devem ser apresentados em folhas separadas do texto (com a devida indicação dos locais onde serão inseridos); devem ser numerados, titulados e apresentar indicações sobre as suas fontes.
- **Figures, graphs, tables, maps** etc. should be on separate pages of the text (with indication of the places where they are to be inserted); all should be numbered, titled and with sources specified.

- **Siglas e abreviações**, quando mencionadas pela primeira vez no texto deverão estar escritas por extenso.
- **Acronyms and abbreviations** should be spelled out when first mentioned in the text.

- Os artigos podem ser apresentados em português, espanhol, francês ou inglês e devem ser acompanhados de um **resumo** informativo no idioma original e em inglês (*Abstract*), de até 10 linhas e de no máximo três palavras-chave (ver NBR 6028/1990, da ABNT).
- The articles can be submitted in Portuguese, Spanish, French or English and must include an abstract or summary in the original language and in English of up to 10 lines and with a maximum of three key words (see NBR 6028/1990, of the ABNT).

- As **referências** bibliográficas devem ser completas, apresentadas ao final do artigo, em ordem alfabética, obedecendo às Normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas ABNT (NBR 6023/2002), por exemplo:
- **Bibliographical references** must be complete, located at the end of the article, in alphabetical order (see - ABNT NBR 6023/2002). For example:

Monografias - autor; título; edição; imprenta (local, editor e ano de publicação); descrição física (nº de páginas/volumes); série ou coleção.

Monographs - author; title; edition; publisher (place, publisher and year of publication); number of pages/volume, series or collection.

Artigos em periódicos – autor; título; nome do periódico; local onde foi publicado; número do volume e do fascículo; páginas inicial e final do artigo; mês; ano.

Periodical articles - author; title; name of the periodical; place where published; number of the volume; initial and final page numbers of the article; month; year of publication.

ESTÊVÃO, C. V. A administração educacional em Portugal: teorias aplicadas e suas práticas. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.2, n.6, p.9-20, jul./dez.2000a.

Heller, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Ministro dá posse ao Conselho do FUNDEF**. 27 de maio de 1998. Disponível em:< <http://www.inep.gov.br/noticias/news>> Acesso em: 12 fev.2003

- Serão fornecidos, gratuitamente, ao autor principal de cada artigo cinco exemplares do número da revista em que seu trabalho foi publicado. A Gestão em Ação não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas. Os textos assinados são de responsabilidade de seus autores.
- Each main author of each article will receive five copies of the volume of the journal. Gestão em Ação will not return the originals of any submissions. The authors are responsible for the accuracy of all texts.
- As colaborações deverão ser encaminhadas para:
- Submissions should be sent to:

Revista Gestão em Ação
A/c Dra. Katia Siqueira de Freitas,
Universidade Federal da Bahia
Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público
Av. Adhemar de Barros, Campus Universitário de Ondina, Pavilhão.IV –
Salvador, BA, Brasil CEP. 40.170-110,
ou para o e-mail: gaufba@ufba.br.
website: <http://www.gestaoemacao.ufba.br>

Política Editorial Gestão em Ação (GA)

TÍTULO I - DO OBJETIVO

Art. 1º A Gestão em Ação (GA), editada sob a parceria e responsabilidade da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação (LPGE), do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFBA e do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP/UFBA)- tem por objetivo a difusão de estudos, pesquisas e documentos relativos à educação superior, à pós-graduação e aos processos da gestão, da educação presencial, aberta, continuada e a distância, bem como questões relativas às políticas públicas, planejamento, descentralização e municipalização do ensino, autonomia, avaliação e financiamento.

TÍTULO II - DO PÚBLICO ALVO

Art. 2º A Gestão em Ação (GA) tem como público-alvo docentes e alunos de pós-graduação, pesquisadores e gestores de instituições de ensino superior e de pesquisa, gestores de associações científicas e profissionais, dirigentes e técnicos da área da Educação e demais órgãos envolvidos na formação de pessoal e produção científica.

TÍTULO III - DAS RESPONSABILIDADES

Art. 3º As responsabilidades da Gestão em Ação (GA) serão exercidas por um Editor, um Conselho Editorial e um Comitê Científico.

§1º Exercerá a função de Editor um Professor Doutor vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FAGED), ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, à Linha de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação (LPGE) e ao Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP), voluntariamente.

§2º Compete ao Editor:

- I. convocar e coordenar as reuniões do Conselho Editorial e do Comitê Científico;
- II. distribuir os artigos recebidos para publicação ao Comitê Científico e/ou aos consultores ad hoc;
- III. coordenar os trabalhos de editoração, produção e distribuição da revista.

Art. 4º Compete ao Conselho Editorial elaborar a política editorial do periódico.

§1º Integram o Conselho Editorial da revista 17 membros com mandato temporário:

- I - um representante do ISP;
- II - um representante da LPGE;
- III - um representante da comunidade científica nacional e um representante da comunidade científica internacional, indicados pelo ISP;
- IV - um representante da comunidade científica nacional e um representante da comunidade científica internacional, indicados pela LPGE;
- V - um representante da comunidade científica nacional e um representante da comunidade científica internacional, indicados pelo PGP/LIDERE;
- VI - um representante da comunidade científica nacional e um representante da comunidade científica internacional, indicados pelo Comitê Científico.

§2º Os membros do Conselho Editorial serão designados, com número igual de suplentes, para um mandato de dois anos, sendo possível a prorrogação de mandato.

§3º Não há limite de prorrogação do mandato de suplentes.

Art. 5º O Comitê Científico tem por competência emitir pareceres sobre as contribuições encaminhadas à GA e opinar sobre sua qualidade e relevância.

§1º O Comitê Científico será constituído por membros, escolhidos por sua competência acadêmica e científica em áreas relacionadas à pós-graduação, podendo ser substituídos a critério do Conselho Editorial.

Art. 6º Compete ao PGP/LIDERE, a LPGE e ao ISP manter a Secretaria-Executiva da GA sob a coordenação do Editor.

Art. 7º Compete à Líder de Publicações e Coleta de Dados do PGP/LIDERE a divulgação, editoração, produção gráfica, controle de assinantes e distribuição das versões eletrônicas e impressas da GA.

TÍTULO IV - DA PERIODICIDADE E DAS SEÇÕES DA REVISTA

Art. 8º A Gestão em Ação terá periodicidade quadrimestral e contará com as seguintes seções:
- Editorial;
- Estudos - divulga trabalhos de caráter acadêmico-científico (conforme especificado no Art.10º).

Art. 9º A revista terá divulgação impressa e eletrônica.

§1º A revista impressa será distribuída gratuitamente, a título de permuta, para programas de pós-graduação, pró-reitorias de pós-graduação e bibliotecas de instituições de ensino superior, órgãos públicos, mantendo possibilidade de subscrição para assinaturas.

§2º A publicação eletrônica da revista terá acesso gratuito.

TÍTULO V - DA ORIENTAÇÃO EDITORIAL

Art. 10º Serão aceitos trabalhos originais que sejam classificados em uma das seguintes modalidades: resultados de pesquisas sob a forma de artigos: ensaios; resumos de teses; dissertações; monografias; estudos de caso.

Art. 11º O autor será comunicado do resultado da avaliação do seu trabalho em até 90 (noventa) dias.

Art. 12º Serão remetidos a cada autor 05(cinco) exemplares do número em que for publicada a sua colaboração.

Art. 13º A publicação de artigos não é remunerada, sendo permitida a reprodução total ou parcial dos mesmos, desde que citada a fonte.

Art. 14º Os artigos assinados serão de responsabilidade exclusiva de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da GA/PGP/LIDERE/ISP/FACED.

Art. 15º A critério do Conselho Editorial da GA, poderão ser aceitas e publicadas colaborações em língua estrangeira.

Art. 16º Os originais podem ser adaptados para fins de editoração, em adequação às normas da GA.

Art. 17º As colaborações para a GA devem ser enviadas à redação, de acordo com as normas editoriais.

Art. 18º Toda autoria dos pareceres e dos artigos, durante o processo de avaliação, será mantida em sigilo.

TÍTULO VI - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 19º Os casos omissos e as dúvidas suscitadas na aplicação do presente Regimento serão dirimidos pelo Conselho Editorial da GA.

Publicações Permutadas

AE AMBIENTE E EDUCAÇÃO
FURG

AMAZONIA
UFAM

CADERNO CRH
EDUFBA

CADERNOS CAMILLIANI
Revista da São Camilo/ES

CADERNOS DE DIREITO FESO
Fundação Educacional Serra dos Orgãos/RJ

CADERNOS DE PESQUISA EM
ADMINISTRAÇÃO
USP

CADERNOS PPG-AU
UFBA

CADERNOS UFS
UFS

CIÊNCIA HOJE
Instituto CIÊNCIA HOJE

EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
UNEB

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CEDES

EDUCAÇÃO EM FOCO: REVISTA DE
EDUCAÇÃO
UFJF

EDUCATIVA
UCG

ENSAIO- Avaliação e Políticas Públicas
em educação
Fundação CESGRANRIO

FÊNIX
NUPEP/UFPE

FORMADORES: VIVÊNCIA E ESTUDOS
Faculdade Adventista da Bahia

FORUM CRÍTICO DA EDUCAÇÃO
ISEP

FÓRUM DE COORDENADORES
UMESP

GESTÃO EM REDE
CONSED

LINGUAGENS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
UFPI

O&S- ORGANIZAÇÃO E SOCIEDADE
UFBA

QUAESTIO - REVISTA DE ESTUDOS DE
EDUCAÇÃO
UNISO

REVISTA AVALIAÇÃO
RAIES/UNICAMP

REVISTA BRASILEIRA DE INOVAÇÃO
FINEP/RJ

REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E
ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO
ANPAE

REVISTA CANADART
UNEB/ABECAN

REVISTA CIÊNCIA & EDUCAÇÃO
UNESP

REVISTA CIENTÍFICA ECCOS
UNINOVE

REVISTA DA AATR
**Associação de Advogados de Trabalhadores
Rurais no Estado da Bahia - AATR**

REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNEMAT

REVISTA DA FAEÉBA
UNEB

REVISTA DE CIÊNCIAS MÉDICAS E
BIOLÓGICAS
ICS/UFBA

REVISTA DE ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS
UNISO

REVISTA DE EDUCAÇÃO
CEAP

REVISTA DE MEDICINA DE TERESÓPOLIS
Fundação Educacional Serra dos Orgãos/RJ

REVISTA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
UFS

REVISTA EDUCAÇÃO
PUC/RS

REVISTA EDUCAÇÃO
UNISINOS

REVISTA EDUCAÇÃO
UFMS/RS

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL
UFMS/RS

REVISTA EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
UMESP

REVISTA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO
CCSA/UFRN

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL
UFMS/RS

REVISTA EM ABERTO
INEP

REVISTA ESTUDO E DEBATE
UNIVATES/RS

REVISTA IDEIAÇÃO
Unioeste

REVISTA INTER-AÇÃO
UFG

REVISTA INTERFACE
UFRN

REVISTA LINHAS CRÍTICAS
UnB

REVISTA LINHAS DO PROGRAMA DE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
UDESC/SC

REVISTA PROPOSIÇÕES
UNICAMP

REVISTA REFLEXÃO E AÇÃO
UNISC/RS

REVISTA SÉRIE-ESTUDOS
UCDB/MS

TEIAS - REVISTA DA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO DA UERJ
UERJ

TEMAS EM EDUCAÇÃO
UFPB

VER A EDUCAÇÃO
UFPA

REVISTA DE EDUCACIÓN - PAIDEIA
Universidad de Concepción - Chile

REVISTA DIÁLOGO IBEROAMERICANO
Universidad de Granada - Espanha

REVISTA DO FÓRUM PORTUGUÊS
DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL
**Universidade de Lisboa/Faculdade de
Psicologia e Ciências da Educação-
Portugal**

REVISTA DE FILOSOFIA Y TEOLOGIA
ALPHA OMEGA
**Ateneo Pontificio Regina Apostolorum-
Roma-Itália**

REVISTA FUENTES
Universidad de Sevilla - Espanha

REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO
Universidade do Minho - Portugal

REVISTA PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E
CULTURA
Colégio Internato dos Carvalhos-Portugal

REVISTA TAREA
**Asociación de Publicaciones Educativas-
Perú**