
Gestão
em
ação

v.7 n.1 janeiro/abril 2004
Salvador-BA

ISSN 1808-124X

| | | | | | |
|------------|----------|-----|-----|----------|-----------------|
| Gest. Ação | Salvador | v.7 | n.1 | p.05-116 | jan./abr. 2004. |
|------------|----------|-----|-----|----------|-----------------|

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) 235-8290 e 237-1018 (r.233)
homepage: <http://www.gestaoemacao.ufba.br>
E-mail: liderisp@ufba.br

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação-FACED.
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha Temática Política e Gestão em Educação
Av. Reitor Miguel Calmon, s/n - Vale do Canela
Salvador/BA Brasil - CEP:40110-100
Tel./Fax. (71) 245-9941

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); 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); 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/Curitiba, 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/UFGM); Robert Evan Verhine (UFBA); Rogério de Andrade Córdova (FE/UnB); Romualdo Portela de Oliveira (USP); 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 Rodriguez. (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).

Projeto Gráfico: Helene Monteiro de Castro Lima.

Normalização: Sônia Chagas Vieira.

Revisão: Regina Maria de Sousa Fernandes, Katia Siqueira de Freitas, Charlie Palomo (Espanhol/Ingles) e Robert E.Verhine.

Diagramação e formatação: Helene Monteiro de Castro Lima e Léia Verônica de Jesus Barbosa.

Capa: Maria Lúcia Ganem Assmar e 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 1808-124X

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

Revista financiada com os recursos do Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação (PGP/LIDERE), doados pela Ford Foundation e pela Financiadora de Estudos e Projetos do Ministério da Ciência e Tecnologia (FINEP).

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação-BBE, INEP

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

Inscrita em:

Biblioteca Ana Maria Popovick - BAMP/FCC.

Afilhada a Associação Brasileira de Editores Científicos - ABEC

Avaliada pelo Qualis 2003 - Nacional B.

Gestão em Ação é um periódico editado sob a parceria e responsabilidade da Linha Temática Política e Gestão em Educação (LTPGE) 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: 1500 exemplares Circulação: junho 2004.

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

Sumário

| | |
|--|-----------|
| Editorial | 5 |
| <i>Regina Fernandes</i> | |
| Projeto Político-Pedagógico como mecanismo de autonomia escolar | 7 |
| <i>Antônio Cabral Neto</i> | |
| <i>Tatiane Campêlo da Silva</i> | |
| Os desafios da instituição educativa frente à descentralização da gestão | 25 |
| <i>Sueli Menezes Pereira</i> | |
| <i>Analgia Becker</i> | |
| <i>Ariadne Schmidt Furtado</i> | |
| Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos | 37 |
| <i>Carlos Frederico Bernardo Loureiro</i> | |
| Educação liberal centralizadora na Bahia sob o império de Pedro I (1822-1830) | 51 |
| <i>Antonietta d'Aguiar Nunes</i> | |
| A recente expansão do ensino superior privado no Distrito Federal: uma análise de suas principais motivações no período 1995-2001 | 65 |
| <i>José Vieira de Sousa</i> | |
| Movimento dos docentes do ensino fundamental e médio do Estado da Bahia | 87 |
| <i>Mara Schwingel</i> | |
| <i>Maria Sacramento Aquino</i> | |
| <i>Nelson Wanderley Ribeiro Meira</i> | |
| Avaliação da disciplina semiologia e semiotécnica: a contribuição do aluno de enfermagem | 99 |
| <i>Maria Jocilene Oliveira Martins Santos</i> | |
| <i>Ana Maria Fontenelle Catrib</i> | |
| <i>Luiza Jane Eyre de Souza Vieira</i> | |

| | |
|---|------------|
| Instruções editoriais para autores | 111 |
| Política Editorial Gestão em Ação (GA) | 113 |
| Publicações permutadas | 115 |

Editorial

Platão em seu livro "A república" na parte em que se refere à educação, chama a infância, período compreendido entre 0 a 7 anos, de a "Idade dos Contos" e afirma que, a educação, nessa faixa etária, deve acontecer através dos contos.

A proposta de trabalhar as virtudes através dos contos infantis é uma prática natural e louvável; por meio dela podemos desenvolver nas crianças as suas melhores qualidades, tomando como exemplo as das heróis, sempre presentes na trama. A lição dos contos é necessariamente clara num mundo onde as injustiças sociais e as diferenças econômicas são flagrantes: o gosto da criança pela leitura, desde cedo, promove a capacidade de ela transitar entre as várias linguagens que lhe vão permitir interpretar o mundo e os seres humanos em um desejo contínuo de aprender e inventar. Inventar sempre. "O homem inventou a roda para ir mais longe, construiu casa que o abriga e a roupa que o protege do sol e do frio", por que não defender a escola uma educação que motive a atuação do aluno na sua criação, na sua expressão, na vivência em grupo, garantindo-lhe sucesso e presença mais viva na sala de aula e permanência na escola? Como? Há um esforço quantitativo para pôr gente na escola. Não há o mesmo esforço para dotar de conteúdo a ação pedagógica e humana das escolas. Ao lado disso, nas casas dos ricos, dos remediados e dos pobres desapareceu

a mesa da sala de jantar. Centro de formação moral e psicológica da criança. Nessa mesa eram desenvolvidos valores da sensibilidade, do gosto, da amizade, da solidariedade, do patriotismo. Uma nação só é capaz de se firmar a partir de uma sociedade com um mínimo de exigência ética e moral. E não havendo essas exigências a sociedade continuará de mais a mais se distanciando dos seus ideais, da ética e dos valores civis da república.

Hoje não há mais mesa na sala de jantar onde se praticava também o contar e o ouvir histórias, atividades fascinantes e prazerosas da mente humana. Não há escola com definição de uma política pedagógica que seduza o aluno com projetos contendo valores imprescindíveis para o seu trilhar pela vida de real cidadão.

Segundo Dewey, a educação é um processo de vida e não a preparação para a vida futura; e a escola deve representar a vida presente tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa e na comunidade. Faz-se necessário a mudança de postura pedagógica fundamentada na concepção de que a aprendizagem só acontecerá se houver situações significativas para o aluno, fazendo-o ativo, participativo, reflexivo. E o trabalho com projetos propicia a frequente execução de tarefas por todos os alunos, tornando-os ativos, participativos, reflexivos, também atores do projeto polí-

tico pedagógico. O professor, portanto, passa a ser mais ainda mais importante na seleção das informações essenciais. Assim, acontecendo surgirá a etapa da sensibilização, de motivação e naturalmente cada aluno contribuirá, mesmo de forma embrionária, com a sua parte na organização e na elaboração de um trabalho pedagógico de significado e protagonizado também pela comunidade, o que será uma demonstração de autonomia escolar.

A boa escola será aquela que submeter seus alunos à maior quantidade possível de experimentações e pesquisas, nas quais o professor desempenhe o papel de facilitador, saindo da passividade tão comum na escola tradicional para uma educação prática interdisciplinar com interligação das várias ciências particulares, visando uma transformação da realidade; esquece-

rámos, com o exercício da gestão democrática e autônoma, os resquícios do governo centralizador d. Pedro I ainda tão presentes na "educação de nível elementar" das nossas escolas conforme ressalta, nesta revista, a professora Antonietta d'Aguiar Nunes.

A transição qualitativa que o país precisa fazer, é sabido, encontra obstáculos difíceis. O despreparo do professor é um deles. Quase a metade (46,7%) dos docentes da rede pública só tem nível médio. Os salários da carreira são de R\$320,00 mensais em média. Num contexto de carência de recursos como o atual, será muito difícil melhorar rapidamente esse quadro, mas deixar de agir agora, para que o país dê o salto qualitativo de que tanto necessita, significa condenar as crianças de hoje ao emprego precário de amanhã ou ao desemprego.

Regina Fernandes

Licenciada em Letras, UFBA.
Especialista em Pesquisa Educacional, UNESCO/INEP/USP.
Integrante do PGP/LIDERE.

Projeto Político-Pedagógico como mecanismo de autonomia escolar

*Antônio Cabral Neto¹
Tatiane Campêlo da Silva²*

Resumo: Este artigo analisa a contribuição do Projeto Político-Pedagógico para o fortalecimento da autonomia da escola. Contempla uma discussão sobre autonomia como uma das dimensões da gestão democrática, destaca a contribuição do Projeto Político-Pedagógico para concretizar a autonomia no espaço escolar e analisa a implementação do Projeto Político-Pedagógico em escolas públicas estaduais, evidenciando as suas possibilidades e limites na edificação da autonomia pedagógica. Os resultados da reflexão desenvolvida sobre o tema revelam que a autonomia não se constrói apenas com a definição de um ordenamento jurídico. Este é importante, porém não é suficiente para criar todas as condições necessárias à concretização da autonomia. Constatou-se, na realidade pesquisada, o surgimento de uma tomada de consciência, por parte dos educadores, sobre a necessidade de construir mecanismos coletivos de gestão pedagógica.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico; Autonomia da escola; Participação.

As discussões empreendidas no decorrer dos primeiros anos da década de 1990 sobre a reforma do Estado brasileiro têm enfatizado a necessidade de aprimorar a capacidade de gestão das instituições públicas, objetivando construir uma nova racionalidade, adequada às estratégias neoliberais.

Nesse cenário, o governo propõe para o setor educacional um conjunto de reformas

pautadas na descentralização e na autonomia. Essas reformas têm por objetivo aumentar a capacidade do Estado para implementar programas educacionais em parcerias com organismos internacionais (principalmente com o Banco Mundial), voltadas para melhorar a produtividade do sistema educacional.

A defesa da autonomia, nesse contexto, engloba as dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas das instituições educacionais para gerir o seu projeto educacional (CABRAL NETO; ALMEIDA, 2000).

O foco de interesse da discussão realizada neste artigo centra-se na análise do Projeto Político-Pedagógico como mecanismo de edificação da autonomia no âmbito das unidades escolares.

AUTONOMIA COMO DIMENSÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

O tema da autonomia assume, no cenário educacional da década de 1990, no Brasil, uma ênfase acentuada. Isso pode ser cons-

tatado tanto nos debates acadêmicos e na literatura da área quanto nos documentos que contêm as formulações da política educacional do referido período.

A implementação da autonomia, conforme o previsto nos instrumentos normativos, tem desdobramentos nos mecanismos de gestão das escolas públicas. Essas desdobramentos podem ser traduzidos, segundo Barroso (1998), em diferentes medidas, que vão desde o reconhecimento e reforço da autonomia da escola, promoção de associações entre escolas e a sua integração em territórios³ mais amplos até a adoção de modalidades específicas de gestão adaptadas às novas demandas da sociedade.

Ainda de acordo com esse mesmo autor, a autonomia da escola resulta sempre da confluência de várias lógicas e interesses. É um campo de forças, em que se confrontam e se equilibram diferentes detentores de influência, destacando-se o governo, a administração, os professores e outros membros da sociedade local. É por isso que a autonomia tem de ser construída, em cada escola, de acordo com suas especificidades locais, privilegiando uma perspectiva mais *sócio-organizacional*.

Bacelar (1997) evidencia que a autonomia da escola só se concretizará, se alguns requisitos forem atendidos; entre eles, o compromisso de todos quantos se encon-

tram envolvidos no processo educativo. E isso não é impossível, mas é um processo muito lento, tanto pela falta de conscientização política da maioria dos envolvidos que atuam na escola e pela incapacidade de auto-crítica, como pela ausência de um espírito democrático, que objetive fins coletivos em vez de alcances individuais.

Segundo Barroso (1995), a autonomia da escola envolve duas dimensões: a jurídico-administrativa e a sócio-organizacional. A primeira dimensão corresponde à competência que os órgãos próprios da escola detêm para decidir sobre matérias nas áreas administrativa, pedagógica e financeira. Na segunda dimensão, a autonomia consiste no jogo de dependências e interdependências que uma organização estabelece com o seu meio e que definem sua identidade.

O autor alerta para o fato de que a autonomia da escola precisa ter em conta a especificidade da organização escolar, sendo construída pela interação dos diferentes atores organizacionais em cada escola. A interação desses diferentes atores conduz à conjugação de diferentes interesses que são necessários saber articular.

A autonomia é, pois, o resultado do equilíbrio de forças numa escola entre os vários detentores de influência. A autonomia da escola pressupõe a autonomia de seus atores.

³Barroso (1998) utiliza o conceito de *territorialidade*, para significar uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas. Ou seja, o termo é utilizado para designar o processo de deslocamento do centro de poder para a escola. As características principais desse movimento são: afirmação dos poderes periféricos, mobilização local dos atores e contextualização da ação política.

A autonomia deve ser compreendida como um dos aspectos relevantes para a edificação da gestão democrática, todavia, verifica-se que nas escolas públicas existe uma autonomia, ainda, restrita. Na maioria das vezes essas escolas limitam-se apenas a executar tarefas propostas pelos governos federal, estadual e municipal.

É importante sublinhar que, no caso brasileiro, após décadas de cultura política centralizada e clientelista, torna-se difícil reverter esse quadro apenas pelo discurso oficial que prevê a implementação da autonomia nas escolas públicas. Nesse cenário, a autonomia construída, nos moldes defendidos por Barroso (1998), enfrenta dificuldades reais, considerando que a atual organização do sistema educacional, pauta-se em uma concepção de descentralização que realça o deslocamento de responsabilidades da execução de tarefas para o âmbito da escola, mas ao mesmo tempo busca manter, no nível central, a concepção das políticas e o controle do poder decisório.

Os limites da autonomia escolar são demarcados, dentre outros fatores, pela relativa incapacidade de decisão no âmbito interno das escolas. Assim, verificamos, na realidade pesquisada, que a comunidade escolar não tem poder decisório, uma vez que essas decisões são hierarquizadas. Os diretores recebem os programas concebidos fora do espaço escolar para serem executados; a partir daí, os professores tomam conhecimento desses programas e, muitas vezes, não se com-

prometem com a sua operacionalização, porque não se sentem atores partícipes do processo.

Demarcamos, entretanto, que no atual cenário não podemos descartar as possibilidades de criarmos alternativas de conquistar a autonomia construída. Os atores escolares precisam estabelecer um processo de inter-relação e concomitantemente, buscar um caminho autônomo, mesmo conscientes de seus limites.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO DIMENSÃO DA AUTONOMIA

A elaboração do Projeto Político-Pedagógico é prevista nas orientações da política educacional brasileira para a década de 1990. Essas orientações são expressas, dentre outros documentos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96 e no Plano Nacional de Educação (2001) que atribuem ao Projeto Político-Pedagógico um papel de destaque na construção da autonomia pedagógica da escola.

A LDB, em seu Título IV, Artigo 12, determina que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar suas propostas pedagógicas;

VI - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Na seqüência, a referida Lei destaca, no artigo 13, que os docentes incumbir-se-ão de:

I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Segundo a LDB, cabe à escola elaborar e executar sua proposta pedagógica (art. 12) e aos docentes e a toda comunidade escolar participar da sua elaboração (art.13). E cabe ao diretor ser o dinamizador do processo, definindo-se como líder pedagógico e não só administrador.

De acordo, ainda, com a LDB, a escola é incumbida da elaboração do projeto, mas deve respeitar às normas comuns e às do respectivo sistema de ensino.

No que concerne ao nível do Planejamento, o Plano Nacional de Educação (2001, p.21), entre os objetivos e metas do ensino fundamental destaca a importância da elaboração do Projeto Pedagógico, ao assumir a pretensão de

Assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus Projetos Pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Se o Plano Nacional entrou em vigor a partir do ano de 2001, e, se a pretensão era, no prazo de três anos, possibilitar às escolas a elaboração de seus projetos, significa dizer que o período ficaria compreendido entre 2001 e 2004. O alcance

dessa meta depara-se com algumas dificuldades no contexto das escolas públicas. No Rio Grande do Norte, por exemplo, a preparação dos atores educacionais e a falta de motivação para elaborar o Projeto Político-Pedagógico têm se constituído em uma limitação real para o cumprimento desse objetivo. O que se tem observado é a secundarização do Projeto Pedagógico e um maior privilégio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), porque a elaboração deste último se baseia em normas rigidamente estabelecidas pela Secretaria de Educação/Banco Mundial.

Há casos em que o Projeto Político-Pedagógico é elaborado, porém é visto como algo intocável que precisa ser protegido e guardado, perdendo, dessa forma, a sua função de orientar o trabalho de todos os profissionais da escola.

É preciso esclarecer que as leis e decretos não são suficientes para concretizar a realização da autonomia escolar. As leis e decretos servem para favorecer um aporte legal da autonomia, mas, sozinhos, não conseguem fazer muita coisa. Autonomia não pode ser decretada, mas sim construída (BARROSO, 1996a).

No atual cenário torna-se pertinente conceber o Projeto Político-Pedagógico como um dos elementos facilitadores da autonomia escolar. Ele deve constituir-se em um instrumento de trabalho para delinear com clareza o que deve ser realizado e as estratégias políticas e pedagógicas

para atingir os resultados esperados. Neves (1995, p.113) sublinha que a:

autonomia é a possibilidade e a capacidade de a escola elaborar e implementar um projeto Político-Pedagógico que seja relevante à comunidade e à sociedade a que serve.

No Brasil, a autonomia pode ser vista, na maioria das escolas, como decretada e, em reduzidos casos, como conquistada. Decretada porque a lei cria um facilitador institucional e seus agentes são vistos como atores educacionais, o que lhes confere uma legitimidade e um fundamento legal. Todavia, não basta decretar a autonomia e investir em infra-estrutura, é preciso que os atores educacionais sejam capazes de exercê-la (CANÁRIO, 1996).

Autonomia requer desburocratização, desregulamentação e transparência. A legislação deve concentrar-se em aspectos básicos e comuns ao sistema, bem como na fiscalização das questões que envolvam recursos públicos: autonomia muito regulamentada deixa de ser autonomia. A autonomia da escola pública é um desafio para os atores educacionais que buscam a elaboração e a construção do Projeto Político-Pedagógico para atingir tal autonomia (BUSSMANN, 1995).

Destacamos que no processo de elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico, torna-se preciso superar a visão conservadora e extrapolar o centralismo burocrático o que pressupõe o envolvimento de diferentes instâncias que atuam no campo educacional. O coletivo da escola deve participar ativamente da construção

de seu Projeto Político-Pedagógico, exprimindo sua intencionalidade pedagógica, cultural, profissional.

Pensar o Projeto Político-Pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa por todas as pessoas nela envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consistente e possível (VEIGA, 2001).

Toda e qualquer organização que pretenda implantar e desenvolver prática de natureza participativa deve ter por base o exercício do diálogo. Uma das dificuldades para o desenvolvimento de formas políticas de participação e diálogo é a existência da cultura autoritária no interior das organizações (VEIGA, 1995, p.56).

O Projeto deve assegurar a presença da família, questionando e participando da gestão democrática da escola. Isso exige coordenação de forma cooperativa, respeitando as responsabilidades de cada um, pois

[...]a família não é convidada da escola, num dia especial do ano, marcado por muita propaganda, mas sujeito ativo do cotidiano escolar e participe de suas decisões e orientações [...] o dia da família na escola é a consagração da prática do espontaneísmo, esvaziando a escola de seu conteúdo pedagógico e diminuindo sua função de construir e socializar o conhecimento e, assim, contribuir para o enriquecimento cultural (SILVA, 2001, p.1).

A participação, no sentido que estamos conceituando, tem em vista a construção de

um projeto de escola, inspirado em princípios democráticos. Nessa perspectiva, deveria criar condições reais para o envolvimento consciente dos atores escolares na proposição de ações que devem ter a marca da escola e não das instituições alheias ao seu âmbito.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA EM ESCOLAS ESTADUAIS

Diretrizes delineadas

O Estado do Rio Grande do Norte, seguindo as orientações delineadas no Plano Nacional, define a sua política educacional para a década de 1990, enfatizando a necessidade da adoção de estratégias descentralizadoras. Nessa direção, o Plano Estadual de Educação para Todos (1994/2003) defende a construção de mecanismos para o fortalecimento da gestão educacional, estabelece a universalização do ensino como uma prioridade e argumenta a necessidade de se elaborar e implantar uma proposta Político-Pedagógica, coletivamente, objetivando criar as condições para promover a autonomia pedagógica da escola.

Para reforçar essa autonomia, o Plano Estadual de Educação (1994, p.14) propõe o

desenvolvimento de um projeto pedagógico que permita ultrapassar os baixos índices de desempenho do sistema educacional e ampliar as condições de permanência do aluno na escola.

Os instrumentos de construção de uma

escola pública democrática, segundo esse plano, são os Projetos Político-Pedagógicos e os Conselhos Escolares. Esses Conselhos seriam uma instância de decisão colegiada, com a função de gerir a escola democraticamente, representando os diferentes segmentos da comunidade escolar, e de exercer um papel ativo na construção, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico.

O Projeto Político-Pedagógico é delineado, no âmbito do Plano Estadual, como fruto da interação entre os objetivos e as prioridades da coletividade, que estabelece, por meio da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade. É, antes de tudo, um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe técnica, alunos, pais e a comunidade.

Para tornar realidade essa pretensão, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte elabora um conjunto de documentos, contendo as orientações técnicas para nortear a formulação do Projeto Político-Pedagógico das escolas. No primeiro documento "Projeto Político-Pedagógico: uma construção coletiva", os argumentos formulados assinalam que a principal finalidade do Projeto Político-Pedagógico diz respeito à construção da autonomia escolar. Argumenta, ainda, que a capacidade de a escola delinear sua própria identidade significa resgatá-la como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.

Segundo, ainda, o referido documento, o

Projeto Político-Pedagógico da escola busca a democratização do processo de planejamento; a melhoria da qualidade do ensino; o incentivo às atividades culturais; o desenvolvimento da avaliação institucional da escola; a agilização da prática administrativo-pedagógica com qualidade e o provimento de condições facilitadoras para o efetivo cumprimento dos fins da escola.

Nesse documento, encontra-se, também, a defesa de que o Projeto Político-Pedagógico organiza o trabalho pedagógico da escola na busca de melhorias na qualidade do ensino. Na construção do Projeto, estará sempre presente uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

Um segundo documento que orienta a elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas denomina-se "Projeto Político-Pedagógico como alternativa para re-dimensionar a escola pública". Nesse documento, destaca-se que a elaboração e construção do Projeto Político-Pedagógico deve considerar os seguintes princípios: a) a concepção do projeto pedagógico da escola deve estar necessariamente articulada a um projeto mais amplo de gestão democrática da escola pública e b) o Projeto Político-Pedagógico deve ser construído coletivamente. As diretrizes contidas no referido documento realçam que a participação no processo de elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico deve ser uma decisão dos atores educacionais organizados no interior da escola a partir de uma análise comprometida do papel que a escola pública

deve assumir no presente momento.

O terceiro documento, "Gestão Democrática da Rede Estadual de Ensino" tem por objetivo orientar o desenvolvimento, a formulação e consolidação de um projeto de escola buscando um horizonte político, aberto, democrático, cidadão, criativo, dialógico e plural.

Nesse mesmo documento é explicitado que a gestão democrática da escola exige a compreensão dos problemas postos pela prática pedagógica. A gestão democrática implica, segundo os argumentos delineados, em repensar a estrutura de poder da escola, tendo em vista a socialização do conhecimento. Elege a participação como um mecanismo essencial para dinamização da ação escolar.

Nesse sentido, reforça que a participação deve envolver todos os atores educacionais, garantir a produção de um planejamento no qual estejam contemplados os diferentes "olhares" da realidade escolar, possibilitando, assim, a criação de vínculos entre pais, alunos, professores, funcionários e especialistas. Especifica, ainda, o documento que a presença do debate democrático possibilita a produção de critérios coletivos na orientação do processo da gestão democrática que, por sua vez, incorpora significados comuns aos diferentes atores educacionais, colaborando com a identificação desses com o trabalho desenvolvido na escola. Favorece a execução de ações por meio de compromissos construídos entre aqueles diretamente atingidos pelo planejamento educacional.

As orientações expressas nos documentos da Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, como fica evidenciado nesse breve delineamento, configuram a necessidade da implementação de um Projeto Político-Pedagógico concebido de forma coletiva e que contribua para a autonomia da escola.

Os contornos da elaboração e implantação do Projeto Político-Pedagógico⁴

Projeto Político-Pedagógico: possibilidades e limites na elaboração

A participação é considerada tanto nas orientações governamentais (plano e legislação) quanto na literatura específica como sendo uma dimensão essencial à elaboração do Projeto Político-Pedagógico.

Nesse sentido, é importante evidenciar como os técnicos e docentes se integram ao processo de elaboração do PPP das escolas nas quais trabalham.

No que concerne à participação dos atores educacionais, no processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico, constata-se que os técnicos se envolvem nessa atividade de forma mais efetiva do que docentes, em todas as etapas. Na etapa de realização dos estudos de fundamentação, momento em que ocorre maior participação de todos as categorias de atores, o quadro evidenciado foi o seguinte: 77,1% dos técnicos e 56,3% dos docentes declaram ter participado de forma ativa. Na segunda fase - elaboração do diagnóstico - 75,0%

dos técnicos e 38,7% dos docentes dizem ter se envolvido com esse procedimento. Nas duas fases seguintes verifica-se, ainda, uma menor participação dos docentes: no momento de definir a concepção de educação (20,4%) e na sistematização do Projeto Político-Pedagógico (20,4%).

A participação dos técnicos nesses dois momentos também foi menor em relação às fases anteriores - estudos de fundamentação e diagnóstico. A participação dos técnicos na definição da educação e sistematização do Projeto Político-Pedagógico foi, respectivamente, de 54,2% e 47,9%, portanto mais intensa do que a participação dos docentes. O quadro delineado, a partir dos dados da pesquisa, demonstra que, em todos os momentos, os técnicos participaram mais intensamente na elaboração do referido Projeto do que os docentes.

A situação observada no presente estudo difere daquela constatada por Cabral Neto e Almeida (2001, p.16-17) em pesquisa realizada no âmbito de escolas públicas estaduais do Estado do Rio Grande do Norte. No estudo dos autores referidos encontra-se uma ponderação:

essa situação representa um dado emblemático porque os professores, como um dos segmentos importantes na implementação do Projeto Político-Pedagógico, são os que menos se envolvem com a sua sistematização.

A situação constatada expressa uma realidade preocupante, uma vez que a participação de todos os atores educacionais no

⁴ As informações referidas nesta parte do artigo foram coletadas em 12 escolas públicas da rede estadual de ensino do município de Natal, Estado do Rio Grande do Norte. Nessas escolas foram entrevistados 60 técnicos e 120 professores.

processo decisório deve ser uma característica importante na concepção do Projeto Político-Pedagógico. Essa característica participativa imprime, necessariamente, a marca que o transforma em um instrumento técnico-político que favorece a construção de uma escola autônoma no âmbito pedagógico.

A participação apresenta-se como um imperativo na feitura do Projeto Político-Pedagógico porque ele contém as diretrizes essenciais para orientar a ação política e pedagógica da escola. A sua formulação caracteriza-se, principalmente, por expressar os interesses e necessidades dos atores envolvidos e por ser concebido e construído com base na realidade local e com a participação conjunta da comunidade escolar.

Nesse entendimento não apenas a participação dos técnicos e dos docentes na elaboração do Projeto Político-Pedagógico é importante; a comunidade também deve ser convocada para tomar parte desse processo. Na realidade pesquisada isso não se concretizou. Além disso, faz-se necessário realçar que a participação deve ser correta e adequadamente liderada pelo gestor da escola. Esse profissional historicamente tem tido pouca participação na dimensão pedagógica da gestão, priorizando, quase sempre, as atividades administrativas. Os dados da pesquisa evidenciam que essa tendência está fortemente presente no cotidiano das escolas estaduais do Município de Natal.

A participação como elemento basilar

no fortalecimento da autonomia deve ser uma constante em todos os momentos de formulação do Projeto Político-Pedagógico. A pouca presença dos docentes, principalmente na sistematização do referido Projeto, pode ser um indicativo da fragilidade desse instrumento para nortear o trabalho pedagógico. Observa-se que nas escolas, o Projeto Pedagógico continua, quase sempre, sendo um documento que a escola elabora, mas que, raramente, cumpre a função de ser um guia para a ação docente. Poucos são os professores que detalham os seus planos de trabalho tomando como referência o Projeto Político-Pedagógico da escola. Isso indica que mesmo parte daqueles professores que diz participar da elaboração do Projeto Pedagógico não o utiliza como instrumento de sua ação docente, caracterizando, dessa forma, uma prática individualista na concepção do programa de sua disciplina, o que fragiliza o seu trabalho pedagógico.

Para que a participação assuma um caráter educativo e contribua para a edificação de um processo democrático e autônomo, torna-se necessário desencadear uma ação no interior da escola para sensibilizar todos segmentos que nela atuam, no sentido de convencê-los da importância do Projeto Político-Pedagógico construído coletivamente. Essa compreensão é ainda pouco evidenciada na realidade particular das escolas estaduais do Município de Natal, Estado do Rio Grande do Norte.

A pertinência de um trabalho de sensibilização dos atores escolares sobre a im-

portância da elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico é realçada na literatura sobre o tema. Vasconcellos (2000, p.175), por exemplo, destaca que antes de se iniciar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, é preciso uma etapa de sensibilização, de motivação, de mobilização, a fim de que a tarefa de elaborar o projeto seja assumida coletivamente e tenha significado para a comunidade.

A realidade constatada indica a necessidade de se realizar, no âmbito escolar, um trabalho de sensibilização junto aos técnicos e, mais particularmente, junto aos docentes, para despertar sobre a necessidade de uma participação mais efetiva na edificação do Projeto Político-Pedagógico. Isso porque a sensibilização possibilita ao indivíduo tomar decisões, seguir caminhos, procurar formas mais condizentes de ser, frente ao mundo; um indivíduo capaz de pensar, criticar e refletir sobre as ações. Todas essas possibilidades ficam enfraquecidas diante do distanciamento existente entre a participação dos atores envolvidos no processo de elaboração do Projeto Pedagógico e as possibilidades imanentes a esse coletivo.

A ausência desse processo de sensibilização, junto às escolas estaduais do município de Natal, parece ter sido um dos fatores que contribuíram para a fragilidade da participação dos docentes e técnicos na elaboração do Projeto Político-Pedagógico. A decisão de elaborar o citado projeto não foi tomada pela escola. Foi uma decisão da Secretaria de Educação, sem uma discussão prévia com as escolas, para sensibilizá-las da necessidade e importância do Projeto Pedagógico.

Vale ressaltar que a participação dos professores e técnicos na elaboração da PPP, está prevista nos artigos 12 e 13 da LDB (9394/96). Nesse dispositivo legal, especifica-se, inclusive, a necessidade de utilização de mecanismos, como a sensibilização e capacitação dos docentes para implementar o Projeto Pedagógico.

Não se trata de querer colocar em prática os princípios normativos de qualquer forma. Às vezes a pressa para cumprir os dispositivos legais pode criar uma situação artificial, transformando uma ação medular para a organização da escola, em apenas mais uma atividade burocrática sem significado educativo. Como bem assinala Neves (1995), a motivação e o envolvimento da comunidade escolar não se fazem com decreto, nem com publicidade. A seu ver, há necessidade de um convencimento de que a participação de cada um determina o rumo diferenciado no que se quer construir.

Desse ponto de vista, uma política destinada a reforçar a autonomia pedagógica não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Ela precisa assentar-se, sobretudo, na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, liberar as autonomias individuais e dar-lhes um sentido coletivo. Assim, é necessário possibilitar aos atores educacionais (técnicos e docentes) condições objetivas e

subjetivas para que participem do processo de construção e implantação do Projeto Político-Pedagógico.

A avaliação objetivada pelos técnicos e docente de escolas públicas estaduais do Município de Natal, Estado do Rio Grande do Norte revela uma realidade que expressa uma situação de fragilidade na participação desses atores na elaboração do Projeto Político-Pedagógico. O nível de participação constatado está muito longe do recomendado nas orientações oficiais e na literatura como sendo necessário à elaboração de um projeto coletivo.

Enquanto nas orientações oficiais e na literatura encontra-se uma forte recomendação no sentido de que o Projeto Pedagógico seja elaborado pela comunidade e pelos atores educacionais, os dados revelam que nas escolas públicas estaduais do Município de Natal ocorre um distanciamento entre o proclamado e a prática vivenciada.

Em síntese, os dados da pesquisa revelam que houve uma participação decrescente, tanto dos técnicos quanto dos docentes, nas fases de elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Essa tendência pode ser decorrente de uma falta de motivação dos atores, para desenvolver um trabalho para o qual não foram preparados nem sensibilizados. Outro aspecto que deve ser considerado, principalmente, em relação aos docentes - categoria cuja participação foi inferior em todas as fases de elaboração do PPP - é a situação de desânimo provocada pelas condições de trabalho.

Essa é uma referência ao fato de que os professores das escolas públicas têm jornadas muito extensas, e em várias unidades de ensino, dificultando a sua participação no processo de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. Um outro fator importante diz respeito às especificidades de funções. Assim sendo, os técnicos participam mais intensamente, devido às atribuições de seus papéis no chão da escola.

Projeto Político-Pedagógico: avaliando a participação dos atores na fase de execução

A avaliação dos técnicos e docentes, no que concerne à sua participação na execução do Projeto Político-Pedagógico expressa uma situação que encerra um conjunto de dificuldades.

Os dados da pesquisa indicam que 4,2% dos técnicos e 0,7% dos docentes avaliaram a sua participação na execução do Projeto Político-Pedagógico como ótima. Essa participação foi considerada boa por 16,7% dos técnicos e por 12,75% dos docentes. A grande maioria classifica o seu envolvimento como tendo sido regular (técnicos 27,1% e docentes 19,7%). O conceito ruim, por sua vez, foi atribuído por 4,2% dos técnicos e 8,4% dos docentes. No item péssimo, registram-se os percentuais de 6,3% para os técnicos e 12,0% para os docentes.

A fragilidade do envolvimento dos referidos profissionais nessa fase do Projeto Político-Pedagógico é reforçada, também, pela não disponibilidade de uma parcela

significativa dos técnicos (41,5%) e dos docentes (46,5%) para avaliarem o seu envolvimento na execução do referido projeto.

As constatações revelam uma dificuldade das lideranças da escola para articular mecanismos apropriados a fim de envolver os atores educacionais na execução do Projeto Político-Pedagógico. Essa situação guarda uma relação com a constatada na fase de elaboração do referido Projeto, quando os entrevistados avaliaram o seu envolvimento de forma insuficiente.

Essa dificuldade de envolver os profissionais que atuam na escola com a execução do Projeto Político-Pedagógico, pode fragilizar esse importante instrumento de descentralização pedagógica e de produção da autonomia escolar. Nesse sentido, Cunha (1998) lembra que o Projeto Político-Pedagógico, como instrumento de descentralização interna, objetiva a revisão e o aperfeiçoamento dos processos de trabalho escolar, mediante a participação de todos na programação e controle das atividades escolares. Como instrumento gerador da autonomia institucional, constitui-se em eixo de criatividade, de controle, de responsabilização e de convergência na atuação dos atores educacionais internos e externos, em torno de intenção comum.

Na construção da autonomia, revestido de caráter político-administrativo, o Projeto pode ser considerado como um instrumento catalisador de esforços, iniciativas, recursos e, ainda, disciplinador dos rumos

da instituição.

O projeto pedagógico ordena, articula, dirige e regula a concepção, a execução e a avaliação do planejamento escolar, do currículo e da própria organização da instituição. Ao concorrer para a efetividade desses mecanismos, poderá suprimir o cunho autoritário e meramente burocrático que os tem caracterizado na prática escolar.

Efetivamente, o problema crucial no sistema educacional não é a falta de propostas, mas sim a execução delas. É preciso romper com essa cultura, pois as escolas precisam de ação, e execução (CUNHA, 1998).

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de que o acompanhamento da execução do Projeto Pedagógico seja uma ação coletiva e não só restrita à Secretaria de Educação ou ao corpo de direção da escola. Em uma perspectiva de administração democrática, os técnicos, os docentes e a família devem participar da definição das formas e dos mecanismos de acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico. Essa compreensão reforça o posicionamento segundo o qual a participação deve ser exercida por todos e em todos os momentos da vida escolar. A situação constatada na pesquisa indica uma realidade pouco satisfatória em relação a esse aspecto, haja vista a participação efetiva do coletivo no Projeto Político-Pedagógico em todas as suas etapas poder ser considerada insuficiente para a sua legitimação.

A falta de um acompanhamento sistemático do Projeto Político-Pedagógico, na realidade pesquisada, pode significar a

ausência de uma avaliação das atividades que foram planejadas. Essa ausência, de um acompanhamento mais sistematizado do referido Projeto, impossibilita também uma compreensão da dimensão do projeto e das ações a serem executadas, fragilizando a gestão participativa da escola.

Para desencadear modificações na instituição escolar, favorecendo a construção da autonomia, é necessário superar essa situação de inércia e promover o engajamento responsável, dinâmico, contínuo, criativo e auto-regulável dos atores educacionais, bem como convocar a comunidade, beneficiária do serviço público educacional, para a co-participação e co-responsabilização nesse processo.

O acompanhamento e execução de um projeto pedagógico concebido como referencial para o trabalho em uma dada escola deve ser produção de todos os atores educacionais desse espaço escolar. A identificação dos problemas a serem resolvidos, das possibilidades de intervenção e transformação da realidade são inerentes as formas de acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (GUIMARÃES, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autonomia não se define apenas pela existência de um determinado ordenamento jurídico. Se este último pode ser importante com vista a uma maior dinâmica na autonomia das escolas, a autonomia, no entanto, tem de partir da própria dinâmica da escola na construção de sua identidade. Trata-se, pois, de uma mudança de percep-

ção da escola como espaço de repetição, para a noção da escola como lugar de produção e inovação (BARROSO, 1996a).

Para que a escola seja realmente um espaço democrático e não se limite a reproduzir a realidade sócio-econômica em que está inserida, cumprindo ordens e normas a ela impostas por órgãos centrais da educação, deve-se criar um espaço para a participação e reflexão coletiva sobre o seu papel junto à comunidade. Na ausência desse espaço para viabilizar a participação, a escola tende a elaborar um Projeto Político-Pedagógico que prioriza a reprodução da realidade sócio-econômica e impossibilita uma real autonomia da escola. Essa reprodução inviabiliza a participação autêntica dos atores educacionais que se limitam, muitas vezes, à repetição, descaracterizando, dessa forma, uma ação reflexiva indispensável à autonomia da escola. Autonomia é construção e não imposição.

Nas escolas investigadas pela pesquisa, o que predominou foi a implantação de Projetos Políticos-Pedagógicos impostos pela Secretaria de Educação. Não houve um processo de sensibilização dos técnicos e docentes para discutir e analisar a importância de a escola delinear ações coletivamente. Essa situação resultou em uma frágil participação dos atores educacionais em todas as fases do Projeto Político-Pedagógico. Essa participação é mais tênue entre os docentes do que entre os técnicos. Uma grande maioria dos docentes demonstrou um quase total desconhecimento a respeito do Projeto Político-Pe-

dagógico da escola. Muitos docentes, inclusive, optaram por não responder o questionário, por não terem elementos significativos que dessem sustentação às suas respostas.

Outro aspecto relevante que a pesquisa demonstrou é que o Projeto Político-Pedagógico, na realidade, não está se concretizando de forma significativa e que muito pouco se tem feito para mobilizar a sua dinamização. A escola está mais preocupada com o gerenciamento dos recursos financeiros advindos da Caixa Escolar do que, necessariamente, com aspectos pedagógicos, esquecendo as relações que existem entre estes e os demais.

A questão da autonomia escolar e de seu desdobramento em um Projeto Político-Pedagógico, nas escolas públicas, está sujeita a interferências de órgãos externos responsáveis pela organização, administração e controle da rede escolar.

Os órgãos centrais, com maior ou menor amplitude, tendem a desconhecer a peculiaridade de distintas situações escolares e orientam como se todas as unidades fossem idênticas ou muito semelhantes. A consequência mais indesejável desse procedimento diz respeito às tentativas de homogeneização daquilo que é substancialmente heterogêneo. Acrescente-se a isso o fato de que as escolas ficam ou sentem-se desoneradas da responsabilidade pelo êxito de seu próprio trabalho, uma vez que ele é continuamente objeto de interferências externas. E ainda que essas interferências sejam bem intencionadas não levam em conta serem as escolas pú-

blicas bastante diversificadas, portanto, não podem ser tratadas de maneira uniforme. Essa foi a tendência observada nas escolas pesquisadas: havia uma heterogeneidade de situações (qualificação dos técnicos e docentes, condições materiais, nível de experiência, entre outros) que não foram considerados pela SEC, na implantação do Projeto Político-Pedagógico.

É aí que reside um grave problema da escola pública, e é para resolvê-lo que se reivindica a autonomia da escola no processo de elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico, a partir da criação de condições reais e levando em consideração as peculiaridades das escolas. A situação constatada, em escolas públicas do Município de Natal, denota a necessidade de a escola percorrer um extenso caminho para concretizar uma gestão participativa que resulte na construção de mecanismos para viabilizar um trabalho pedagógico que contribua, mesmo dentro de seu limite, para a melhoria da qualidade social do ensino.

No entanto, a fragilidade na concepção e implantação do Projeto Político-Pedagógico não descarta o reconhecimento de sua importância como algo que começa a ser pensado no âmbito das unidades escolares.

Nas escolas pesquisadas, o quadro se apresenta bastante diversificado quanto ao estágio de implementação do Projeto Pedagógico, porém todas elas, de uma forma ou de outra, estão preocupadas com essa dimensão da reforma.

Os aspectos realçados são indicativos das dificuldades de se implantar, na escola, um Projeto que se constitua em uma ação consistente para a construção de uma autonomia real. Entretanto, pode-se afirmar que existe no interior das escolas, ainda que de forma embrionária, uma participação dos atores educacionais na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, significando que, apesar dos limites apontados, se inicia no espaço escolar um germe de algo que poderia avançar em direção ao que Barroso (1996) chama de autonomia construída.

Cabe demarcar, por último, que o Projeto Político-Pedagógico é apenas uma oportunidade para a tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas, para eliminar ou atenuar as falhas detectadas, porém sua implantação é muito difícil.

Não obstante a insistente e cansativa retórica sobre a necessidade do trabalho participativo, e a imposição de órgãos escolares que reúnem professores, pais e alunos, não há, geralmente, no Brasil, a tradição de um esforço coletivo para discutir, analisar e buscar soluções no âmbito das escolas. Assim, não é tarefa fácil elaborar e implantar coletivamente o Projeto Político-Pedagógico no espaço das instituições públicas de ensino.

É preciso, todavia, insistir na necessidade de alterar práticas conservadoras, ainda presente nos espaços dos órgãos centrais e das escolas e construir alternativas democráticas com vistas a um trabalho pedagógico de qualidade social. Para isso, não

há fórmulas prontas, e convém não esperar auxílio de uma inexistente “ciência dos projetos” ou de roteiros burocratizados. Elaborar o Projeto Político-Pedagógico é um exercício de autonomia escolar.

A experiência de gestão pedagógica descentralizada, viabilizada por meio da elaboração e implantação do Projeto Político-Pedagógico, da escola, expressa uma realidade complexa. Essa experiência, ao mesmo tempo em que é recortada por enormes dificuldades, possibilita o surgimento de elementos inovadores que não podem ser desconsiderados. Os próprios entrevistados, em suas avaliações, evidenciam essa dinâmica, na medida em que apontam aspectos positivos e dificuldades na trajetória por eles vivenciada.

Enfim, não existem receitas ou modelos acabados. Cada escola precisa descobrir as suas potencialidades para que possa construir a sua autonomia, tomando como referência as condições subjetivas e objetivas presentes na sua realidade. É preciso ter presente que a realidade é sempre mais complexa do que possam imaginar os formuladores da política que propõem medidas legais para a autonomia da escola.

Artigo recebido em: 04/02/2004.

Aprovado para publicação em: 29/03/2004.

Political and Pedagogic Project as a mechanism for achieving school autonomy

Abstract: This article analyzes the contribution of the Political and Pedagogic Project to reinforce school autonomy. It discusses autonomy as part of the democratic management and emphasizes the contribution of the Political and Pedagogic

Project to the implementation of school autonomy. It also analyzes the application of this Project in state government schools, highlighting its possibilities and limitations regarding pedagogic autonomy. Results show that autonomy cannot only be based on legal provisions. These are important but not sufficient to create all necessary conditions to autonomy attainment. Evidence demonstrates that educators are becoming aware of the importance of creating collective mechanisms of pedagogic management.

Keywords: Political and Pedagogic Project; Local autonomy schools; Participation.

Projecto Político-Pedagógico como mecanismo de autonomía escolar

Resumen: Este artículo analiza la contribución del Proyecto Político-Pedagógico al fortalecimiento de la autonomía de la escuela. Contempla una discusión sobre la autonomía como una de las dimensiones de la gestión democrática, destaca la contribución del Proyecto Político-Pedagógico para concretar la autonomía en el espacio escolar y analiza la implementación del Proyecto Político-Pedagógico en las escuelas públicas estatales, evidenciando sus posibilidades y limitaciones en la edificación de la autonomía pedagógica. Los resultados de la reflexión desarrollada sobre el tema revelan que la autonomía no se construye sólo con la definición de un ordenamiento jurídico. El es importante aunque no suficiente para crear todas las condiciones necesarias para la concreción de la autonomía. Se constata, en la realidad investigada, el surgimiento de una toma de conciencia, por parte de los educadores, sobre la necesidad de construir mecanismos colectivos de gestión pedagógica.

Palabras-clave: Proyecto Político-Pedagógico; Autonomía de la escuela; Participación.

REFERÊNCIAS

BACELAR, Inalda Vieira. Escola, Descentralização e Autonomia. **Revista de Administração Educacional**. Recife, v.1, p.27-37, jul./dez.1997.

BARROSO, João. A administração escolar reflexões em confronto. **Inovação**, n.8, 1995. Mesa redonda.

_____. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1996a. Estudo prévio realizado de acordo com o despacho nº130/ME/96.

_____. Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da escola: que sentido para a territorialização das políticas educativas. In: FÓRUM NACIONAL DE PROJETOS- PEPT. **Contra a exclusão escolar**, 2000, Lisboa. **Conferências**. Lisboa: PEPT, 1996b.

_____. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (Org.). **O estudo da escola**. Porto:Porto Editora, 1996c.

BRASIL. Lei nº LDB 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, v.135, n.24, 20 dez.1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Decenal de Educação**. Brasília-DF, MEC, 2001.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília-DF, 1995.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político - pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos (Org). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 2ed. São Paulo: Papirus, 1995.

CABRAL NETO, Antonio; ALMEIDA, Maria Doninha de. Educação e gestão descentralizada: conselho diretor, caixa escolar, projeto político-Pedagógico. **Em Aberto**, Brasília-DF, v.17, n.72, p.35-45, fev./jun.2000.

_____. O Projeto político-pedagógico na Gestão Descentralizada. **Gestão em Ação**, Salvador, v.4, n.2, p.15-26, jul./dez.,2001.

CAMPELO, Tatiane. **Projeto político-pedagógico**: uma avaliação dos agentes educacionais. Natal, 2000. Monografia (Trabalho de conclusão de Curso) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

CANARIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (Org.). **O estudo da escola**, Porto: Porto Editora, 1996.

CUNHA, Daisy Moreira. Gestão e autonomia: reflexão a partir do estudo de algumas experiências de gestão escolar. In: **REDE gestão na escola**, [S.l:s.n.], 1998.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos: culturais, sociais, políticos, religiosos e governamentais. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUIMARÃES, Célia Maria; MARIN, Fátima A. L. Gomes. Projeto Pedagógico: considerações necessárias à sua construção. **Revista Nuances**, v.4, p.35-47, set. 1998.

MACEDO, B. Projecto educativo de escola: do porquê construí-lo à gênese da construção. **Inovação**, n.4, p.127-139, 1991.

MARQUES, Mario O. O Projeto Político-Pedagógico: A marca da escola. **Revista Contexto e Educação**, Unijuí, v.5, n.18, p.16-28,1990.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, I.P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Magistério, formação e trabalho pedagógico. 2.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. p.95-130.

NÓVOA, A (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. **Plano Estadual de Educação Básica**: Decênio 1994-200. Natal, 1994.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação, Cultura e Desportos. **Projeto Político Pedagógico como alternativa para redimensionar a escola pública**: um caminho a ser trilhado no RN?. Natal, 1996.

SILVA, L. H. **Século XXI**: Qual o conhecimento e o currículo. Petrópolis, 1999. Disponível em: < [http:// www.CNTE-CONTEBRAS.com.br](http://www.CNTE-CONTEBRAS.com.br) > acesso em 25 de maio de 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico: elementos metodológico para elaboração e realização, 7.ed. Cadernos Pedagógicos do Libertad, São Paulo, 2000.

VEIGA, Ilma Passos de A. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: _____; FONSECA, Marília (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2001. p.45-69.

_____. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político da escola: uma construção possível**. 2.ed. São Paulo: Papirus, p.11-35, 1995.

Sobre os autores:

¹*Antônio Cabral Neto*

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
E-mail: cabraln@ufrnet.br

Endereço: Rua engenheiro Nelson Bahia, n.1854, Cidade Jardim, Natal/ RN CEP.: 59078-280

²*Tatiane Campêlo da Silva*

Mestre em Educação, UFRN. Professora do Programa de Qualificação Profissional para Educação Básica (PROBÁSICA), UFRN.
E-mail:tatianecampelo@bol.com.br

Endereço: Rua Escritor Alceu d'Amoroso Lima, n.161, Pitimbu, Natal/RN CEP.:59069-460

Os desafios da instituição educativa frente à descentralização da gestão

*Sueli Menezes Pereira¹
Analígia Becker²
Ariadne Schmidt Furtado³*

Resumo: A escola, como instituição educativa, deve levar em consideração o perfil de cidadão que se compromete a formar correspondendo aos anseios da comunidade frente aos desafios impostos pelo mundo globalizado em que vivemos. Neste âmbito, percebemos a importância da participação da comunidade escolar, de forma autônoma e consciente, em todas as decisões tomadas pela escola, principalmente, na construção do seu projeto político-pedagógico. No entanto, a falta de clareza dos profissionais da educação, frente às políticas educacionais, calcadas na descentralização da gestão educacional, tem feito com que a escola reproduza os modelos centralizados de gestão dando pouca importância à participação, tanto da comunidade interna como da externa, dificultando a democratização da gestão. Estes são fatos que nos levam a analisar mais particularmente a realidade em questão.

Palavras-chave: Descentralização; Gestão Educacional; Projeto Político-Pedagógico.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma decorrência da pesquisa, em andamento, intitulada "A escola e a comunidade frente à democratização da gestão escolar" que está sendo desenvolvido com base nas determinações das atuais políticas educacionais, cuja diretriz central tem sua ênfase na democratização da gestão, uma prerrogativa dos espaços de autonomia legalmente instituídos. Através de debates, entrevistas e questionários,

bem como análise de projetos pedagógicos, o campo de pesquisa é a rede de escolas municipais de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Com esta investigação, pretendemos conhecer como a escola municipal enfrenta os grandes desafios que se colocam para as instituições educativas pelas políticas educacionais que têm na descentralização administrativo-pedagógica a sua característica mais marcante.

Pela Constituição de 1988, que institui a gestão democrática nas instituições públicas de ensino, é lhes dada a possibilidade de decidir sobre sua identidade e é neste processo que se consolida, através da participação coletiva, o que se entende por democracia como direito e dever de participar, o que é um direito de cidadania.

Esta é uma posição assumida em Bobbio (2000), quando afirma que democracia é o governo de muitos, o governo do povo, em contraposição ao governo de poucos. Neste sentido, como indica o autor, o povo é entendido como conjunto de cidadãos a quem cabe o direito de tomar decisões coletivas.

Este trabalho trata, portanto, da participação da comunidade escolar na ocupação dos espaços de autonomia conferida legalmente à instituição educativa de modo que esta exerça seu poder de decisão no sentido de melhorar a qualidade do ensino e, também, a partir dessa intervenção, formar cidadãos conscientes da realidade social na qual estão inseridos.

De acordo com Aurélio Buarque de Hollanda, "autonomia" é entendida como "o direito ou faculdade de se reger por leis próprias; emancipação; independência" o que leva à idéia de liberdade para agir.

Segundo Urzúa & Puelles (1997, p.141), autonomia escolar diz respeito ao "tipo de escola que necessitamos para fazer frente aos caminhos atuais do mundo sem fronteiras, cada vez mais influenciado pela revolução tecnológica". Supõe superar estruturas autoritárias e descomprometidas com a realidade social e substituí-las por uma escola democrática e participativa, isto é, "um espaço público que faz da participação da comunidade o eixo da organização escolar".

Isto configura a necessidade, tanto da comunidade interna, como da comunidade externa à escola, a partir da representatividade de cada segmento composto de professores, pais, alunos, funcionários e pessoas interessadas em conhecer e participar das decisões da vida escolar, a garantia de que a escola poderá encontrar caminhos para enfrentar, de forma crítica e contextualizada, alternativas para superar

a organização burocrática, setorizada, individualista e distanciada da compreensão da realidade social em que se insere.

Isto implica em entender que o conhecimento da realidade social e das políticas educacionais, imbricadas nas determinações do mercado globalizado, que tem na ciência e na tecnologia e seus impactos no contexto sociocultural com reflexos na vida das comunidades, representa o grande desafio da escola na construção do seu projeto político-pedagógico, projeto este que tem a responsabilidade de inserir o aluno para participar desta sociedade complexa e excludente, com competência e consciência política.

O teor deste trabalho, portanto, se refere à escola, à comunidade, ao projeto político-pedagógico como resultado do espaço de autonomia, temas que podem ser sintetizados na gestão democrática que, conforme a Constituição Federal de 1988, é o balizamento das decisões da sociedade hoje e, portanto, da instituição escolar.

A partir destas referências, buscamos desenvolver idéias para reflexão que auxiliem as instituições educativas a enfrentar o desafio da democratização da gestão numa perspectiva crítica, de modo que os profissionais da educação tanto compreendam as determinações do mundo do mercado globalizado como utilizem-se dos espaços possíveis de autonomia na construção de uma escola cidadã.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO NEOLIBERAL

A importância da participação da comunidade interna e externa à escola, especialmente dos profissionais da educação, deverá ter, consciente e criticamente, conhecimento das políticas educacionais para que a construção da identidade da escola não seja, apenas, mais o cumprimento de uma burocracia sem sentido e descomprometida com a formação da cidadania, mas sim a busca de qualidade para a escola pública brasileira a partir dos interesses da sociedade.

Esta qualidade tem de ter presente o tipo de cidadão que a escola pretende formar e organizar-se para operacionalizar suas propostas. Isto não se dará se a escola não assumir criticamente seu espaço de autonomia e, nesta, não contar com a participação efetiva da comunidade escolar.

Neste processo, importante se faz uma análise das políticas macroeconômicas que se refletem nas decisões da escola, visto que, numa época em que tanto se fala em democracia e se apregoa a participação da sociedade como coadjuvante de decisões tomadas pelo Estado, o tema oportuniza uma série de reflexões. Desta forma, qualquer esforço que se faça, com o objetivo de trazer o centro decisório das ações da escola para perto da comunidade, só será possível quando houver a compreensão do fenômeno educacional dentro de um contexto mais amplo, onde estão presentes os elementos culturais, políticos e, sobretudo, econômicos.

Toda proposta de integração entre a escola e a sua respectiva comunidade - pais, professores, alunos, funcionários - que deixe de contemplar essa realidade, bem como compreender sua dinâmica interna e, ainda, entender como a totalidade destes processos se reflete na educação, resulta ingênua e, por conseguinte, inócua.

Tendo isto presente, entendemos que a comunidade, responsável pelas decisões da escola, deverá ter consciência política de que a descentralização administrativa, pedagógica e financeira, fundamento da gestão democrática, ao mesmo tempo em que representa um espaço para garantir os anseios da comunidade, também representa os interesses do capital no modelo neoliberal, pelo qual as principais instituições sociais vinculadas ao Estado estão organizadas em função dos interesses do capital privado, do que é possível concluir que a conjuntura político-econômica vigente no sistema social, se reflete, inevitavelmente, no campo educacional.

Esta reflexão afirma a idéia de que a escola assume um grande desafio com a compreensão do duplo espaço em que ela está inserida, ou seja, o de compreender, criticamente, as propostas neoliberais para não transformar a escola pública num espaço privado e o de resguardar o espaço público para a sociedade, entendendo este não como a estadualização da educação, mas como um compromisso do Estado em manter a escola pública como direito de todos. Desta forma, o Estado deve garantir os recursos necessários para que a escola não

deixe de ser um espaço público e este é, efetivamente, o grande desafio da instituição educativa, isto é, o de compreender as políticas educacionais no conjunto das políticas do mercado globalizado como garantia deste espaço.

Isto nos leva a afirmar a diferença entre as esferas pública, privada e estatal, pela qual a escola, como espaço público, é aprisionada pelos interesses do Estado que, por sua vez, numa sociedade neoliberal, está a serviço do privado. Ganha, portanto, sentido a permanência do Estado no cenário da educação pública brasileira e não a abdicação de seu papel de provedor de bens públicos. Este é um dos compromissos da sociedade e, especialmente, da comunidade escolar como elementos de controle do Estado, no sentido de empenhar-se numa democracia capaz de ampliar a presença da sociedade civil no âmbito do Estado e, com isto, evitar as armadilhas neoliberais de privatização da escola pública.

Pelas políticas neoliberais que reduzem o tamanho do Estado para as questões públicas e o colocam a serviço do privado, a escola deverá, portanto, ter presente que a gestão democrática não é uma benesse do capital. Sem esta visão, isto pode confundir as decisões, acriticamente tomadas na escola, visto que pelas políticas educacionais atuais, há o surgimento de espaços mais democráticos. Os problemas específicos são transferidos para espaços de decisões próximos da comunidade escolar.

Assim, como explica Pereira:

As novas determinações do capital... se traduzem no processo de descentralização de poder em todas as áreas sociais onde, aí, se inclui o sistema educacional no qual a escola, a menor parcela deste sistema, passa a ser o lugar, por excelência, de suas próprias decisões. Nesta perspectiva a educação precisa ser resolvida localmente a partir de decisões do coletivo escolar (PEREIRA, <http://www.ufsm.br/adeonline>).

Insere-se, portanto, a própria legislação educacional nas determinações do capital, numa pretensão de responder às exigências do mundo do trabalho, o que se traduz na LDB- Lei 9394/96- por seu caráter efetivamente descentralizador, colocando a gestão democrática como principal forma de integração da educação com a nova dinâmica de organização da sociedade.

A Lei, ao estabelecer que a escola deve aproximar-se da comunidade, possibilita um modelo participativo de gestão no sentido de que sejam buscadas alternativas de solução para os problemas educacionais brasileiros que são, em grande parte, gerados pela própria estrutura do capital, visto as características excludentes de nossa escola em todos os níveis.

Os aspectos referidos, sinalizam para que a integração entre escola e comunidade não apenas signifique o cumprimento de uma determinação legal e, sim, a compreensão lúcida das questões das políticas macroeconômicas que estabelecem as diretrizes das políticas educacionais. Isto implica em ocupar os espaços possíveis para a

organização de uma escola pública como direito de todos, gratuita e obrigatória, como garantia da formação de cidadãos comprometidos com a transformação social, para o que se faz necessária a participação da comunidade.

Assim, a comunidade é instigada a refletir, a tomar parte nas decisões levadas a cabo pela escola e a participar, rompendo com os esquemas centralizadores, ainda hoje existentes e fortemente comprometidos com os interesses do capital pois, pela descentralização - entendida aqui como fenômeno incorporado pela educação, decorrente das transformações ocorridas nos níveis mais amplos da organização do sistema social - a educação deve se valer desta prerrogativa legal e buscar sua integração com a comunidade, no sentido de alavancar processos de transformação na sociedade.

É preciso, então, que ocorram mudanças na gestão escolar e que estas se manifestem no projeto político-pedagógico, que deverá conter propostas de integração entre a escola e sua respectiva comunidade, no sentido de fazer com que esta participe da definição de suas políticas e projetos educacionais, amplamente compreendidos no contexto social brasileiro, como país dependente do sistema global de mercado.

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA NA REALIDADE INVESTIGADA

A instituição educativa deve levar em

consideração o perfil de cidadão que se compromete a formar, bem como os anseios da comunidade frente aos desafios impostos pelo mundo globalizado em que vivemos. Neste âmbito, percebemos a grande importância da participação da comunidade, de forma autônoma, em todas as decisões tomadas pela escola, principalmente, na construção do seu projeto político-pedagógico.

De acordo com a LDB, o projeto político-pedagógico de uma escola deverá ser representativo dos interesses de uma comunidade escolar, lúcida de seus propósitos e esta é uma das prerrogativas que se salienta como característica fundamental de uma escola que, se utilizando dos espaços possíveis da autonomia concedida legalmente, constrói, também, lucidamente, a sua identidade.

Na posição de Veiga (1995, p.13), o Projeto Político-Pedagógico

(...) é uma ação intencional (...). É político no sentido de compromisso da formação do cidadão para um tipo de sociedade (...). É pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias das escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Tomando a posição da autora, afirmamos a responsabilidade das instituições educativas com o compromisso de construir a sua identidade que, resultante da descentralização das políticas educacionais, colocam na base do sistema, ou seja, na escola, a responsabilidade de buscar alternativas inovadoras que lhe possibilitem uma

melhor qualidade de ensino, o que se retrata em seus projetos. Com isto a escola estará criando, num processo participativo, sua caminhada de propostas e ações que identifiquem a construção gradativa de sua autonomia, especialmente político-pedagógica, fonte de todas as decisões.

Verificamos que este é um compromisso que tem sido objeto de grandes preocupações e grandes indefinições das instituições educativas, objeto da investigação em questão, que deverão ter, como ponto de partida, a sua própria realidade através da avaliação de seus avanços e descontinuidades, do que se propõe e do que realmente faz em busca da formação de cidadãos capazes de enfrentar o mundo do trabalho e capazes de criar condições de superação dos problemas do cotidiano pela compreensão crítica dos mesmos.

O político e o pedagógico estão implícitos como dimensões essenciais do que se determina como uma identidade para a escola, em função de sua intencionalidade, situação esta causadora de grandes conflitos nas instituições em estudo, o que sinaliza para a falta de clareza do significado do papel político da escola com reflexos na proposta pedagógica.

O que observamos, de concreto, é que a escola se mantém, ainda, isolada do contexto, assim como toma decisões isoladas, tanto da comunidade interna na sua totalidade, como da comunidade externa. Isto se traduz na ausência de propostas inovadoras e comprometidas com os interesses sociais.

Considerando estes dados, observamos que a escola municipal não ocupa seu espaço de autonomia e, com isto, assume uma postura individualista, distanciando-se do que se preconiza como gestão democrática, da participação coletiva.

Nesta perspectiva, necessariamente o projeto pedagógico não se sustenta como identidade de uma escola voltada para formar o cidadão comprometido com a transformação social. Limita-se a cumprir as determinações centralizadas nas Secretarias Municipais de Educação que têm, fortemente, ainda, como base de sustentação o clientelismo político e os interesses imediatos do partido político no poder.

Isto faz com que a escola municipal deixe de responder aos anseios da comunidade e, o que é pior, de buscá-la como participante da construção de uma nova escola que esteja voltada para a inserção crítica do sujeito no seu contexto e não para a exclusão social.

Ao contrário, um projeto pedagógico comprometido com os interesses sociais tem como ponto de partida o tipo de cidadão que se propõe a formar e para que tipo de sociedade. Isto indica que a escola deve ter presente, tal como pensa Rousseau, que a educação é um fator de cidadania.

Para Rousseau (*apud* Ferreira, 1993), cidadão é aquele que aprende a inibir a sua inclinação e de centrar-se em si mesmo, a libertar-se de seus próprios limites e encontrar a sua plenitude na

experiência política e, neste caso, o indivíduo deverá estar sempre a serviço dos interesses da comunidade.

Contrariando as idéias da sociedade liberal em que vivemos, a afirmação de Rousseau implica entender a educação para a cidadania como o exercício do direito ao trabalho, ao saber, acesso aos direitos sociais e consciência política, além de outros fatores que envolvem a sua participação consciente nas decisões da sociedade. Este é um ponto fundamental a ser definido no projeto político-pedagógico de uma instituição educativa, visto que, sem a definição de cidadania, os outros elementos do projeto se tornam palavras sem sentido, sem finalidade.

Nesta ótica, Veiga (1995) aponta princípios básicos do projeto pedagógico de uma escola democrática, entre eles, a igualdade de acesso e permanência na escola e o princípio da qualidade. Efetivamente, estes, coerentes com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei 9394/96, são princípios democráticos norteadores do projeto, veiculando a idéia de educação de qualidade para todos, independente da classe social à que pertença o educando.

O importante nesse processo é a participação consciente dos elementos envolvidos na construção do projeto, pois sem essa prerrogativa, os princípios norteadores da igualdade, da qualidade e da diversidade tornam-se apenas um discurso sem operacionalização na prática escolar.

Conforme Silva (1997, p.8),

(...) todo projeto é sempre um projeto político-pedagógico, pois traz em si embutida toda uma filosofia e ideologia que se pretende implantar. Ele delimita a identidade da escola. Construído, deve ser vivido evidenciado em todos os momentos por todos os envolvidos no processo educativo da escola, passando pelos níveis da organização da escola como um todo até a organização da sala de aula. O que se ensina e o porque se ensina deve estar colocado numa teoria que lhe dê suporte, que convide a reconciliação da teoria com uma prática, comprometida com a solução dos problemas da educação e do ensino da unidade escolar e, ainda, comprometida com uma constante e contínua avaliação de seu trabalho.

Este processo só se dará com a participação do coletivo escolar, para o que a gestão democrática constitui um importante espaço, no qual a totalidade das ações da escola, sejam elas políticas ou pedagógicas, são definidas por toda a comunidade escolar. Tirando proveito dessa proposta, a escola pode se transformar num espaço de formação da cidadania.

Nesta mesma linha de pensamento, Guimarães & Marin (1998, p.38), lembram que um projeto não deve ficar somente em termos de reflexão, atendendo às exigências burocráticas, mas partir para a fase de concretizações. Tal como afirmam os autores citados:

O projeto pedagógico não pode restringir-se a discussões e reflexões. Esses procedimentos deverão anteceder e oferecer elementos para a tomada de decisão, pois trata-se do plano de ação coletivo. A coordenação

exerce uma função imprescindível nesse âmbito, pois tem a tarefa de (co) ordenar as ações do coletivo com o objetivo de registrar os resultados do processo reflexivo e as decisões tomadas, garantir que os encontros para as discussões, análises, reflexões e estudos não se percam no esquecimento, caso não sejam sistematizados, organizados e formalizados com base no referendo do coletivo.

Tomando estas referências, observamos que não basta a escola esperar apenas pela participação espontânea da comunidade, tanto interna como externa, mas buscar estratégias para ir até as instituições da comunidade e inseri-las nestas discussões com conhecimento necessário para isto, o que faz da escola a grande responsável por esclarecimentos e pela construção de uma consciência crítica e reflexiva de todos os envolvidos, tanto em relação as macro, como as microestruturas sociais no mundo capitalista dependente em que vivemos.

O compromisso da escola implica em redefinir o papel que pais, alunos e comunidade desempenham e como devem desempenhar dentro da estrutura escolar. Isto implica em encontrar alternativas que estejam voltadas para tornar a escola uma instituição a serviço da transformação da realidade existente, não ficando apenas na reflexão e sim na concretização dos ideais pensados e propostos no conjunto da comunidade escolar. Estas são exigências que se tornam imprescindíveis na construção de um projeto político-pedagógico comprometido com a formação da cidadania.

A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DA COMUNIDADE NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA ESCOLAR

Tomando as prerrogativas até então consideradas no presente texto e levando em conta a descentralização administrativa proposta pelas atuais políticas educacionais, a escola deve conquistar o seu princípio de autonomia no sentido de construir sua identidade.

No que diz respeito à descentralização administrativa, pedagógica e financeira a ser garantida pelos sistemas de ensino às unidades escolares, a comunidade escolar assume compromissos nas tomadas de decisões que, até então, apenas a elas se submetia, visto as políticas centralizadoras que, historicamente, determinaram a organização escolar.

Este é o grande desafio que faz da comunidade, juntamente com os profissionais da educação, um elemento responsável pelos destinos da escola.

Na prática, através de dados desta pesquisa, apesar de o discurso atual das escolas estar em consonância com as propostas das atuais políticas públicas com base na gestão democrática em busca da formação da cidadania, isto não acontece, o que indica que a relação entre a teoria e a prática, entre o discurso e a operacionalização do projeto político-pedagógico, especialmente no tocante à sua construção coletiva, revelam a inconsistência e a insegurança em que se encontram as escolas frente aos novos desafios.

De concreto, concluímos que, mesmo com um projeto pedagógico construído, as instituições em estudo não têm formas de operacionalizá-lo, servindo este mais como uma burocracia sem significado para as práticas escolares que se desenvolvem de forma convencional. Por sua vez, a escola ainda está buscando na comunidade apenas apoio para problemas disciplinares e para resolver problemas econômicos emergenciais. Além disto, indica, por suas ações e propostas, que não tem um projeto de integração com a comunidade na conquista de decisões maiores, do que concluímos que as escolas não estão preparadas para assumir seu espaço de autonomia.

CONCLUSÕES PARCIAIS

Podemos dizer que os fatos que ocorrem na realidade são profundamente dinâmicos, trazendo novos desafios para a escola, o que implica na sua profunda transformação, visto que, ao longo da investigação realizada, observou-se que o desconhecimento das políticas educacionais por parte dos docentes é um fator significativo para a não concretização da democratização da escola e, naturalmente, um fator impeditivo da conquista da autonomia. Conserva-se esta, ainda, na expectativa das decisões de órgãos superiores e, o pior, calcada, em sua organização, na divisão do trabalho.

Desta forma, a escola terá uma grande caminhada para a formação de um coletivo escolar, onde se insira a comunidade,

não por suas características assistenciais e sim por suas decisões comprometidas com a formação de cidadãos para conviver e buscar soluções numa sociedade dependente e que tem como característica a exclusão social.

Concretizar estes propósitos exige uma organização escolar em que se integrem o administrativo e o pedagógico e isto, naturalmente, trará alterações em toda a estrutura organizacional da escola, na qual a visão de globalidade supere a fragmentação das atividades e de todos os envolvidos com este compromisso.

Esta é uma proposta em que deve estar calcada a escola no seu conjunto, o que acontece quando a instituição se dá conta dos espaços a serem conquistados e da sua própria responsabilidade nestas conquistas pois, organizada a partir de uma estrutura centralizadora, ainda se encontra no estágio das expectativas das decisões da Secretaria Municipal de Educação, bem como da utilização apenas do espaço da sala-de-aula para o trabalho com os alunos a partir de problemas imediatos, sem uma análise mais ampla do contexto em que se insere.

Neste caso, a escola deixa de se valer da democracia direta e delega a outros o seu próprio espaço de decisão. Essa posição, assumida em Bobbio (2000), demonstra o enfraquecimento do princípio do governo popular e do distanciamento da formação para a cidadania.

A gestão democrática, ao contrário, exige e propicia a participação da comunidade interna e externa para participar, conscientemente, das transformações da escola no sentido de reduzir as desigualdades, impedindo a exclusão social. Este é um requisito necessário para um projeto político-pedagógico de uma instituição educativa que esteja cumprindo seu papel social, sob pena de que esta, mesmo num processo coletivo de decisões, cumpra as determinações do capital sob a égide do neoliberalismo, sem consciência do significado real do que isto representa para uma organização que esteja efetivamente comprometida com a transformação social.

Estas são as conclusões a que chegamos, até o momento.

Artigo recebido em: 03/12/2003.

Aprovado para publicação em: 15/04/2004.

The challenges of educational institutions facing decentralizing management

Abstract: The school as an institution, should consider the profile of citizenship it intends to obtain through its educational process. The above mentioned profile should match the social desires caused by the challenges emerging of the globally connected world where we use to live. The importance of the participation of the school community in the decision-making process, in an autonomous and responsible way, particularly in the definition of the political-pedagogic project, can be perceived. An obstacle in the development of this alternative is the not so clear conscience of education professionals about the adopted educational policies. These policies are built on the basis of a decentralizing managerial process. Notwithstanding, a frequent reaction of the school is to reproduce centralized models of management, giving not the necessary emphasis in participation, from inward and outward community, creating difficulties to the democratization of mana-

gement. These facts induce us to analyse more accurately the here mentioned reality.

Keywords: Decentralization; Educational management; Political-Pedagogic Project.

Los desafíos de la institución educativa frente a la descentralización de la gestión educativa

Resumen: La escuela, en tanto institución educativa, debe tener en consideración el perfil de ciudadano que se compromete a formar correspondiendo a las aspiraciones de la comunidad frente a los desafíos impuestos por el mundo globalizado en el que vivimos. En ese ámbito percibimos la importancia de la participación de la comunidad escolar, de forma autónoma y consciente, en todas las decisiones tomadas por la escuela, principalmente, en la construcción de su proyecto político-pedagógico. Sin embargo, la falta de claridad de los profesionales de la educación, frente a las políticas educacionales, inspiradas en la descentralización de la gestión educacional, tiene hecho que la escuela reproduzca los modelos centralizados de gestión dando poca importancia a la participación, tanto de la comunidad interna, como de la externa dificultando la democratización de la gestión. Estos son hechos que nos llevan a analizar más particularmente la realidad en cuestión.

Palabras-clave: Descentralización; Gestión educacional; Proyecto Político-Pedagógico.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BRASIL. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <<http://www.senado.gov.br/legbras/>>. Acesso em: 12 dez. 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e cultura. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores de educação básica em cursos de nível superior**. Maio, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio dicionário de língua portuguesa séc. XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [2003]. Versão 3.0 (eletrônico).

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

GUIMARÃES, Célia Maria; MARIN, Fátima Aparecida D. G. Projeto pedagógico: considerações necessárias à sua construção. **Revista Nuances**, v.4, p.35-47, set.1998.

PEREIRA, Sueli M. **Gestão da escola básica.** 2000. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/adeonline>>.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola Pública: a re-humanização da escola.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

URZÙA, Raul; PUELLES, Manuel. Governabilidade democrática e dos sistemas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.100, p.121-148, 1997.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: _____ (Org). **Projeto político pedagógico da Escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1995 .

Sobre as autoras:

¹*Sueli Menezes Pereira*

Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação-Seção RS-(ANPAE/RS).

E-mail: sueli@ce.ufsm.br

Endereço Postal: Rua Benjamin Constant, n.768/203 - Santa Maria/RS, Brasil. CEP: 97050-020.

²*Analígia Becker*

Acadêmica dos Cursos de Educação Especial e Pedagogia na UFSM/RS. Bolsista PIBIC/CNPq. E-mail: analigia@mail.ufsm.br

Endereço Postal: Rua Artur da Costa e Silva, n.74, Lajeado/RS, Brasil. CEP: 95900-000.

³*Ariadne Schmidt Furtado*

Acadêmica do Curso de Pedagogia na UFSM/RS. Bolsista PROLICEN/UFSM.

E-mail: ari.pedg@mail.ufsm.br

Endereço Postal.: CEUII, Apto 4211, Cx.Postal 5041, Santa Maria/RS, Brasil. CEP: 97111-970.

Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos

Carlos Frederico Bernardo Loureiro¹

Resumo: Este artigo apresenta conceitos estruturantes da prática educativa ambiental voltada à gestão democrática de conflitos estabelecidos em torno do uso e apropriação dos recursos naturais em unidades territoriais delimitadas. A teorização é feita com base em experiências ocorridas em Unidades de Conservação e em comunidades, cujas atividades foram realizadas em espaços públicos de concertação entre atores sociais, por meio de processos educativos participativos e informais. Em síntese, são destacadas premissas que contribuem para a reflexão do educador e a atuação social qualificada e coerente com uma perspectiva crítica e emancipatória da Educação Ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Gestão democrática; Conflito Ambiental.

ASPECTOS INICIAIS

No Brasil, as discussões afetas à Educação Ambiental adquirem caráter público em meados da década de 1980, com a realização dos primeiros encontros nacionais, a atuação crescente das organizações ambientalistas e a ampliação da produção acadêmica relacionada à chamada "questão ambiental". Sua importância para o debate educacional se explicita formalmente na obrigatoriedade constitucional, em 1988, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Lei Federal que define a Política Nacional de Educação

Ambiental (Lei 9795/1999), instrumentos legais e documentos governamentais que asseguram à temática um caráter transversal, indispensável e indissociável da política educacional brasileira.

Dentre os diferentes espaços pedagógicos em que se concretizam as práticas e experiências metodológicas em Educação Ambiental, além da instituição escolar, historicamente dois outros se destacaram no cenário nacional: as Unidades de Conservação (UCs) e a atuação direta em comunidades específicas, principalmente junto às chamadas populações tradicionais e aos grupos socialmente excluídos em núcleos urbanos. Em relação às UCs, não só estas são objeto direto de atenção dos projetos realizados por órgãos governamentais de meio ambiente das três esferas de poder, como a ação educativa e participativa em seus espaços privilegiados de gestão - os Conselhos Gestores - passou a ter destaque e caráter obrigatório na Lei 9.985 de 18/07/2000, que define o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (ROCCO, 2002). No que se refere às comunidades, as denominadas populações tradicionais estão envolvidas nas experiências em UCs e em áreas preserva-

das, em função de estarem assentadas próximas a estas ou inseridas nestas, em localidades não urbanizadas e com menor grau de degradação e ocupação humana. Constituem-se, portanto, em grupos sociais que classicamente se apresentam como de interesse para instituições governamentais e não-governamentais envolvidas com a conservação e a gestão ambiental. As postas à margem pelo processo produtivo capitalista em seu movimento de urbanização são objeto de atenção especial dos trabalhos realizados por ONGs de caráter socioambiental, movimentos sociais e poder público (ao inserir o componente Educação Ambiental nos projetos sociais e de intervenção territorial).

Dada à relevância e ao aumento quantitativo das ações constituídas nesses espaços e em função da experiência vivenciada pelo autor em projetos aí executados², no presente artigo, desenvolvemos um conjunto de conceitos que são estruturantes da Educação Ambiental e que fornecem uma orientação efetiva para aqueles que atuam ou pretendem atuar junto a sujeitos que vivem em elevado estado de vulnerabilidade socioambiental.

DE QUE EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESTAMOS FALANDO?

O modo como se realiza a Educação nas sociedades contemporâneas complexas e as diferentes compreensões da relação sociedade-natureza (sentido estrito) que permeiam o movimento ambientalista e

demais movimentos sociais não nos permite definir uma única Educação Ambiental, mas uma miríade de tendências constituídas por sujeitos distintos, com visões paradigmáticas de natureza e de sociedade, numa rede de interesses e interpretações em permanente conflito e diálogo (CARVALHO, 2001).

Ao analisarmos a história da Educação Ambiental no Brasil, podemos categorizar, para efeito de compreensão didática, seguindo esquema de Lima (2002) e as considerações de Loureiro (2003 e 2004), dois grandes blocos político-pedagógicos que se constituíram nos últimos trinta anos e no interior dos quais se estabeleceram inúmeras tendências que conformam o seu processo contínuo de construção. Mesmo não sendo únicos nem homogêneos, os destacamos, pois obtiveram hegemonia, por diversos motivos que não cabe aqui abordá-los, na produção acadêmica e teórica, nas articulações das redes de educadores ambientais e na definição da Política Nacional de Educação Ambiental.

Um primeiro bloco, que poderíamos denominar conservador ou comportamentalista, é caracterizado por: propostas que implicam no reformismo superficial das relações sociais e de poder, não raramente reforçando situações de alienação e subordinação; pouca ênfase nos aspectos políticos da ação pedagógica; dicotomização das dimensões naturais e sociais, diluindo a especificidade das sociedades humanas na natureza; sobrevalorização das solu-

² Dentre as experiências, destacamos as realizadas com o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase) na comunidade da Ilha de Paquetá/RJ e em comunidades do entorno da Baía de Guanabara, no ano 2000; e a executada em 2002 e 2003 em unidades de conservação do estado do Rio de Janeiro, numa parceria institucional entre Ibase e Ibama.

ções tecnológicas, subjetivistas e da aprendizagem experimental; e ênfase na educação como processo comportamentalista e moral. Geralmente, estão fundamentadas em concepções holísticas-espiritualistas e sistêmicas clássicas ou funcionalistas, no ambientalismo pragmático norte-americano e nas pedagogias de orientação liberal, tecnicista ou escola-novista, seguindo classificação de Saviani (1989). O outro, que poderíamos chamar de emancipatório, crítico ou transformador, é caracterizado pela politização e publicização das questões ambientais, entendidas como inerentemente sociais e históricas. Esta também se define pela valorização da democracia e do diálogo na explicitação dos conflitos ambientais, em busca de alternativas que considerem o conhecimento científico, as manifestações culturais populares e uma nova ética nas relações sociedade-natureza pautada e construída em processos coletivos de transformação social, enquanto condição básica para se estabelecer patamares societários que requalifiquem nossa inserção na natureza. Pensa a relação cultura-natureza sem estabelecer dualismos ou diluições da natureza humana na natureza (enquanto totalidade). É um bloco normalmente inspirado na pedagogia freireana ou histórico-crítica, na dialética marxista, na Teoria da Complexidade, na Ecologia Política e no ambientalismo radical.

Dentro deste amplo cenário que define e redefine o próprio sentido da práxis educativa ambientalista, a posição teórica por nós assumida pressupõe a Educação Ambiental inserida no segundo grupo

categorizado, sendo, portanto, um processo educativo permanente que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente (LOUREIRO, 2000).

Assim, a Educação Ambiental não tem a finalidade de reproduzir e dar sentido universal a modos de vida e a valores de grupos dominantes, hegemonicamente apresentados ou compreendidos como adequados à harmonização com a natureza (como se esta fosse uma exterioridade à história), impondo condutas. Seu sentido primordial é o de estabelecer processos práticos e reflexivos que levem à consolidação de valores que possam ser entendidos e aceitos como favoráveis à sustentabilidade global, à justiça social e à preservação da vida. Este ponto merece todo destaque, posto que não é incomum observarmos projetos de Educação Ambiental sendo promovidos por órgãos governamentais e instituições da sociedade civil com o objetivo de levar grupos sociais em situação de exclusão a aceitarem padrões culturais e comportamentais previamente estabelecidos e a assumirem certos problemas como prioritários. O fato é que estes projetos, à luz do referencial adotado, deveriam fundamentalmente estabelecer processos participativos de ação consciente e integrada, fortalecendo o sentido de responsabilidade cidadã e de pertencimento a uma determinada localidade. Afinal, em Educação todos são sujeitos

da transformação individual e coletiva, não podendo haver passividade diante do mundo.

Ao pensarmos e realizarmos uma Educação Ambiental crítica e emancipatória, voltada para a democratização no acesso e apropriação dos bens naturais, para a gestão participativa e o exercício da cidadania, capaz de levar os sujeitos a se recolocarem no ambiente e a se ressignificarem como natureza, resgatar o conceito de práxis associado à educação torna-se fundamental. No dizer de Konder (1992), a práxis é a atividade concreta pela qual o sujeito se afirma no mundo, modificando a realidade objetiva e sendo modificado, não de modo espontâneo, mecânico e repetitivo, mas reflexivo, pelo auto-questionamento, remetendo a teoria à prática. Práxis "implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 1988, p.67). Portanto, é a atividade que pressupõe sujeito livre e consciente e na qual não ocorre a dicotomia teoria e prática, objetividade e subjetividade, nem a supremacia de um dos pólos sobre o outro.

Práxis se refere à ação intersubjetiva. É uma atividade relativa à liberdade e às escolhas conscientes, feitas pela interação dialógica e pelas mediações que estabelecemos com o outro, a sociedade e o mundo. É, portanto, um conceito nuclear para a educação e, particularmente, para a Educação Ambiental, uma vez que conhecer, agir e se perceber no ambiente deixa de ser um ato exclusivamente teórico-cognitivo,

espiritual ou experimental e torna-se um processo que se inicia nas impressões genéricas e intuitivas e que vai se tornando complexo e concreto na práxis.

Nos educamos na atividade humana coletiva com sujeitos localizados temporal e espacialmente. Ter clareza disso é o que nos leva a atuar em Educação Ambiental, evitando o discurso genérico de que todos nós somos igualmente responsáveis e vítimas do processo de degradação ecossistêmica. Educar é agir conscientemente em processos sociais que se constituem conflituosamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual. A práxis educativa transformadora e ambientalista é, portanto, aquela que fornece as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana, visando à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade capitalista globalizada. Assim, a educação dialógica, apoiada no conceito de práxis, se define como "a atividade de um sujeito que, ao enfrentar o desafio de mudar o mundo, enfrenta também o desafio de promover sua própria transformação" (KONDER, 1992, p.117).

TERRITORIALIDADE, COTIDIANIDADE E VULNERABILIDADE SOCIO-AMBIENTAL

Um dos pressupostos da Educação Ambiental é trabalhar os problemas especí-

ficos de cada grupo social, principalmente quando se tem por finalidade básica a gestão de unidades territoriais demarcadas, sem, contudo, deixar de articular tais problemas às questões macrosociais em que se inserem e à visão integradora do ambiente. Os grupos possuem peculiaridades ligadas à situação particular de seus ambientes, ao modo como interagem neste e à percepção qualitativa dos problemas. É a partir da ação territorializada dos diferentes atores sociais, com seus distintos interesses, compreensões e necessidades que se instauram os conflitos, acordos e diálogos pela apropriação e usos do patrimônio natural e se realizam os processos educativos voltados para a gestão democrática do ambiente (LOUREIRO, 2002). Logo, podemos entender territorialidade enquanto síntese integradora entre o natural (sentido estrito) e o humano localizada histórica e espacialmente, o locus de atuação cotidiana e educativa no qual ocorre a transformação das relações sociais na natureza.

A cotidianidade se refere ao lugar ocupado e habitado pela pessoa, àquilo que nos fornece um ponto concreto a partir do qual exercitamos nossa cidadania diariamente, nos relacionamos com sujeitos, em que procuramos a coerência entre desejos, pensamentos e atitudes. Cotidianidade não é rotina (fazer por fazer e de modo repetitivo), mas o espaço imediato de realização e desenvolvimento do indivíduo. As grandes transformações históricas só se concretizam quando são incorporadas ao modo de vida das pessoas e à sua exis-

tência cotidiana, vinculando o particular ao público, o micros social ao macros social. Segundo Gadotti (2003, p.24):

É no cotidiano que podemos aprender a nos olhar, aprender a falar, a ouvir, a ver, a viver uma vida banal ou não. A banalidade está em não reconhecer o valor de cada instante, a só atribuímos valor aos grandes momentos, aos momentos 'heróicos' da vida.

Cotidianidade e territorialidade são conceitos-chave pois, ao nos referirmos ao processo educativo, precisamos entender onde cada educador e educando se situa (comunidade, família, classe social, cultura regional, individualidade) de modo a promovermos uma prática que seja simultaneamente específica e universal, que reconheça a diversidade na busca da igualdade, evitando um "educar para todos" que desconsidere os sujeitos concretos.

Assim entendido, quando objetivamos educar para explicitar as condições de vida, a realidade existente, transformando-a, faz sentido destacar os grupos sociais em situação de maior vulnerabilidade ambiental como meio para redefinir as relações sociais que estabelecem os padrões de inclusão e exclusão, democratizando, intervindo e entendendo a sociedade em suas contradições. Além desse aspecto, destacamos que o processo desencadeado com tal posicionamento perante a sociedade é indissociável das ações capazes de tornar a Educação Ambiental uma política de governo democrática e universalista, consolidada nacionalmente.

Em termos conceituais, cabe esclarecer que, por estado de vulnerabilidade socio-ambiental, entendemos a situação de grupos específicos que se encontram: (1) em maior grau de dependência direta dos recursos naturais para produzir, trabalhar e melhorar as condições objetivas de vida; (2) excluídos do acesso aos bens públicos socialmente produzidos; e (3) ausentes de participação legítima em processos decisórios no que se refere à definição de políticas públicas que interferem na qualidade do ambiente em que se vive.

A finalidade de uma Educação Ambiental que incorpore a perspectiva dos sujeitos sociais excluídos não é a de reforçar as desigualdades de classes, mas, por meio do reconhecimento de que elas existem, estabelecer uma Educação Ambiental contextualizada e crítica, que explicita os problemas estruturais de nossa sociedade e as causas básicas do baixo padrão qualitativo da vida que levamos. Concorrendo com Gould (2004), é por meio da intervenção política no funcionamento excludente e desigual das economias capitalistas que os grupos sociais em situação de vulnerabilidade podem ampliar a democracia e a cidadania, invertendo o processo de degradação das bases que possibilitam a vida no planeta. Sem dúvida, evidenciamos nosso amadurecimento intelectual quando não naturalizamos, reificamos ou homogeneizamos a realidade, sendo capazes de agir conscientemente no próprio movimento contraditório que é a história.

AMBIENTE E CONFLITO AMBIENTAL

O conceito de ambiente aqui adotado expressa um espaço percebido, com diferentes escalas de compreensão e intervenção, em que se operam as relações sociedade-meio natural. Exprime uma totalidade, que só se concretiza à medida que é preenchido pelos sujeitos individuais e coletivos com suas visões de mundo (GONÇALVES, 1989 e 2000). O ambiente não é o espaço natural independente da ação social, mas o resultado de interações múltiplas e complexas, mutáveis e dinâmicas, limitadas em recortes espaço-temporais que permitem a construção do sentido de localidade, territorialidade, identidade, pertencimento e de contextualização para os sujeitos individuais e coletivos.

Em uma perspectiva crítica de Educação Ambiental, a degradação das condições de sustentação da vida planetária deve-se a um conjunto de variáveis interconexas que se dão em bases sociais, econômicas, culturais e políticas estruturalmente desiguais, que conformam a sociedade contemporânea. Tal estrutura faz com que o processo de exposição aos problemas ambientais, bem como a definição e percepção destes, também sejam diferentemente constituídos e distribuídos.

Precisamos avançar na compreensão da relação entre desigualdade na exposição aos riscos ambientais e justiça social. Para isso, é fundamental o reconhecimento do patrimônio natural como bem coletivo, que

deve ser gerido de forma sustentável, democrática e inclusiva. Esta postura, evidentemente, articula-se com a consolidação da percepção do uso e conservação dos bens naturais como parte de um processo social e econômico de concertação e confronto de interesses, de reconhecimento de identidades políticas, de participação cívica e de construção de valores democráticos nas decisões sobre a vida comum, ampliando a capacidade da sociedade reverter a lógica produtiva das injustiças ambientais, entendidas como:

a condição de existência coletiva própria a sociedades desiguais onde operam mecanismos sociopolíticos que destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento a grupos sociais de trabalhadores, populações de baixa renda, segmentos raciais discriminados, parcelas marginalizadas e mais vulneráveis da cidadania (ACSELRAD et al, 2004, p.10).

Não há democracia nem educação para a cidadania sem a explicitação de conflitos. A aceitação de que a sociedade além de plural é permeada por visões de mundo, interesses e necessidades distintas e estruturalmente antagônicas está implícita em processos efetivamente democráticos, nos quais se incluem as oposições, tensões e contradições entre direitos e deveres, indivíduo e coletividade, público e privado, liberdade e igualdade. Uma "pedagogia do consenso" que desconsidere estes aspectos tende a secundarizar o caráter processual, coletivo e participativo da ação dialógica em educação. E mais, no que se refere especificamente à Educação Ambiental, definir "a priori" um estado de "harmonia com a natureza" a ser buscado

por todos, pressupõe a idealização de algo atemporal e ahistórico, a existência de um estado perfeito pouco defensável quando se pensa e conhece a dinâmica das sociedades humanas no planeta.

Por conflitos ambientais, entendemos como sendo aqueles que envolvem:

[...] grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, tendo origem quando pelo menos um dos grupos tem a continuidade das formas que adotam de apropriação do meio ameaçada pelos impactos indesejáveis decorrentes das práticas de outros grupos. O conflito pode derivar da disputa por apropriação de uma mesma base de recursos ou de bases distintas, mas interconectadas por interações ecossistêmicas mediadas pela atmosfera, pelo solo, pelas águas etc. O tipo de conflito que aqui identificamos tem por arena uma mesma unidade territorial compartilhada por um conjunto de atividades cujo acordo simbiótico é rompido em função da denúncia dos efeitos indesejáveis que a atividade de um dos agentes produz sobre as condições materiais do exercício das práticas de outros agentes (ACSELRAD, 2003, p.03).

Todavia, o reconhecimento de que a sociedade é constituída por conflitos, não significa, em uma perspectiva democrática e dialógica, que não ocorram negociações e busca de consensos que resultem na resolução de um problema identificado, mas sim compreender que os acordos se dão em uma base conflitiva na qual nos movemos e que a capacidade de buscar o diálogo, a aproximação e o respeito define o amadurecimento da participação social e política existente em uma sociedade. O diálogo não elimina as contradições, mas

as pressupõem. O outro, pressuposto para que se dê o diálogo, gera a incerteza, a necessidade de reflexão, de empatia e de transformação permanente dos valores culturais e condições de existência. É esse nosso movimento de objetivação pela ação no mundo, que se dá pela intersubjetivação, pelo esforço de maior compreensão mútua, que faz com que a liberdade de se afirmar ocorra mediante o reconhecimento da necessidade do outro.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESTRATÉGIAS PARTICIPATIVAS

A participação é um processo que gera a interação entre diferentes atores sociais na definição do espaço comum e do destino coletivo. Em tais interações, como em quaisquer relações humanas, ocorrem relações de poder que incidem e se manifestam em níveis distintos em função dos interesses, valores e percepções dos envolvidos.

A participação é a promoção da cidadania, a realização do sujeito histórico, o instrumento por excelência para a construção do sentido de responsabilidade e de pertencimento a um grupo, classe, comunidade e local (BAUMAN, 2000). Num certo sentido rousseauiano, a participação é o cerne do processo educativo, pois desenvolve a capacidade do indivíduo ser "senhor de si mesmo".

Sob um enfoque emancipatório da Educação Ambiental, se a participação local e comunitária estiver orientada para reivindi-

cações específicas que não sejam vistas como parte orgânica da "grande política", corre-se o risco desta ser integrada ao sistema sociopolítico vigente ou a encontrar soluções fragmentadas e isoladas, sem implicações societárias. São os recorrentes casos de "experiências bem sucedidas" ou "exemplares" que se esgotam em si. Apesar de válidas, não obtêm ressonância nas políticas de governo e suas estratégias de desenvolvimento econômico, dificultando a articulação e a replicação destas junto a processos macropolíticos de reversão do quadro de mercantilização da vida observado no capitalismo globalizado.

Assim, a busca por novas formas de governabilidade democrática passa pelo poder local e pela ampliação da esfera pública, pois é a ação na territorialidade local, articulada às questões políticas do Estado-Nação, que torna os conflitos e tensões mais visíveis e permite aos atores sociais se relacionarem mais intensamente, tornando o processo de reconfiguração das formas políticas e culturais e a concertação entre os envolvidos uma tarefa árdua, mas qualitativamente indispensável para a mudança de padrões societários.

Em termos de procedimentos metodológicos que permitam trabalhar com tais premissas, considerando que os documentos nacionais e internacionais sobre Educação Ambiental destacam a participação como um dos seus pressupostos indissociáveis (LOUREIRO, 2003), e con-

siderando as formulações encontradas em Pedrini (1997), somos por afirmar que as metodologias participativas são as mais propícias ao fazer educativo ambiental.

Inauguradas nas ações políticas e de pesquisas sociais inseridas no campo da teoria marxista em finais do século XIX, ampliadas no decorrer do século XX, no campo da educação, com as práticas de educação popular e o uso da pesquisa-ação e da pesquisa participante, compuseram-se em uma variedade de estilos participativos (ALVES-MAZZOTTI, 1998; THIOLENT, 1987; MINAYO, 1996) cuja descrição não cabe no presente artigo. Contudo, no geral, podemos indicar que são objetivos norteadores das metodologias participativas em educação:

- Conduzir a ação educativa no sentido do crescente comprometimento com a melhoria da qualidade de vida;
- Conduzir os problemas da educação de maneira integrada, em processo participativo das forças sociais locais;
- Conduzir a ação educativa dentro de uma perspectiva de educação permanente, a partir da formação de consciência crítica;
- Conduzir a ação educativa de modo a apoiar e estimular a manifestação de indivíduos e grupos na transmissão e recriação do patrimônio cultural;
- Vincular os processos educativos com as atividades econômicas e políticas.

Em termos de operacionalização desses objetivos que norteiam as metodologias participativas, na prática educativa voltada para a resolução dos conflitos cotidianos e concretos, é oportuno levar em consideração alguns aspectos no planejamento pedagógico das atividades (FUNDACIÓN ..., 2001):

- 1.Reconhecer o problema como algo construído na dinâmica social e integrante da realidade, suas causas, interesses e argumentos produzidos pelas partes envolvidas.
- 2.Explicitar os posicionamentos distintos e suas implicações sociais e políticas.
3. Saber se colocar no lugar do outro.
- 4.Ter o diálogo como princípio indissociável do processo.
- 5.Atacar o problema e não as pessoas em suas individualidades.
- 6.Assumir uma postura de cooperação, solidariedade e respeito.
- 7.Usar a criatividade e o conhecimento disponível para encontrar alternativas.
- 8.Estabelecer mecanismos de avaliação coletiva das alternativas criadas, a partir de critérios definidos e aceitos consensualmente pelos atores sociais.
- 9.Negociar as bases que assegurem o cumprimento do que for acordado, construindo o senso de responsabilidade e de convivência democrática.

A concretização desses aspectos é em si expressão de uma aprendizagem conjunta e de vivência democrática em socie-

dade, fundamentais ao ato de educar, posto que compreendemos a Educação como:

[...] uma prática social cujo fim é o aprimoramento humano naquilo que pode ser aprendido e recriado a partir dos diferentes saberes existentes em uma cultura, de acordo com as necessidades e exigências de uma sociedade. Atua, portanto, sobre a vida humana em dois sentidos: (1) desenvolvimento da produção social, inclusive dos meios instrumentais e tecnológicos de atuação no ambiente; (2) construção e reprodução dos valores culturais (LOUREIRO; AZAZIEL e FRANCA, 2003a, p.12).

O que foi dito até aqui são categorias gerais para um fazer participativo em Educação Ambiental que considere o "lugar" a partir do qual cada grupo social interage no ambiente. Servem como subsídios à construção de estratégias não-formais, numa abordagem educacional inclusiva e dialógica.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ESPAÇO PÚBLICO E POLÍTICA PÚBLICA

O espaço público é aquele em que nos reconhecemos, discutimos e decidimos. É aí que se constrói um mundo comum e múltiplo, posto que reflete as perspectivas diferenciadas dos cidadãos. É o espaço do exercício da política por meio do diálogo e da negociação (ACSELRAD, 1993), garantindo a substantividade da democracia e a institucionalização de canais diretos de decisão sobre os destinos coletivos para além dos mecanismos formais encontrados nos modelos clássicos de democracia liberal. Atualmente, são exemplos de espaços públicos instituídos e voltados para a "questão ambiental", a

partir dos quais cabe a atuação educativa ambientalista: conselhos setoriais, temáticos ou de gestão de unidades territoriais; Agenda 21 comunitária, local, regional, municipal, estadual e nacional; fóruns temáticos ou populares; comitês gestores de bacias hidrográficas; e comissões paritárias. Em síntese, quando pensamos em espaços de participação social como estes, pressupomos que lutas coletivas contra as agressões ambientais e pelo respeito aos direitos da população são lutas pela garantia do caráter público do ambiente e pela ampliação da democracia.

No processo contraditório, plural e dinâmico que caracteriza a história de formação do Estado brasileiro, o poder público, ao estabelecer suas políticas ambientais, explicita o sentido de sustentabilidade que assume. E, por meio de seus canais institucionais e normativos, marca os processos de mediação de interesses e de conflitos entre diferentes grupos e classes pelo uso e acesso ao patrimônio natural, bem como pela orientação política e ideológica hegemônica. Isso significa afirmar que toda e qualquer política pública, mesmo realizada em nome do bem comum e do interesse coletivo, não é neutra, pois ao decidir a destinação de determinados recursos materiais estabelece quem ganha e quem perde no processo (QUINTAS e GUALDA, 1995).

Políticas públicas podem ser definidas como ações planejadas de governo, como instância do Estado capaz de operacionalizar políticas universalistas, incluídas e igua-

litárias. Estas se baseiam, em uma sociedade democrática, na construção coletiva e participativa, envolvendo os agentes sociais representativos de determinada problemática ou tema. Normalmente, a viabilidade destas se sustentam em dois pilares: (1) a busca constante de diálogo, apoio dos envolvidos e obtenção de consenso quanto às diretrizes, aumentando o grau de aprovação e capacidade de implementação; (2) a definição de normas, instâncias públicas deliberativas e procedimentos para a solução dos conflitos e situações imprevistas que surgem no processo.

Considerando os aspectos mencionados e o atual cenário da Educação Ambiental no país, inferimos que, apesar da mobilização dos educadores ambientais e da aprovação da Lei que define sua Política Nacional, esta ainda não se consolidou em termos de política pública de caráter democrático e universal, o que, inclusive, justifica os recentes encaminhamentos em âmbito federal. Contudo, no atual governo está sendo possível, não sem tensionamentos internos, construir espaços de diálogo que envolvem redes, universidades, Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação; além de se ter conseguido a implantação do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, prevista em Lei desde 1999³. Tal feito, cabe ressaltar, apenas sinaliza em determinada direção, mas não pode ser entendido como a certeza de que a teremos como política pública nacionalmente consolidada, principalmente, se

considerarmos que as orientações econômicas voltadas para os interesses do mercado continuam dominantes, mesmo em um governo relativamente disposto ao diálogo com os movimentos sociais.

Assim, para a viabilização de ações locais baseadas nos conceitos trabalhados no artigo, no sentido de se evitar que cada experiência meritória pela iniciativa e pela coerência interna se esvazie de sentido social ou seja algo válido em si, mas sem possibilidade de se desdobrar por falta de uma política pública efetiva, é estratégico criarmos canais e processos coletivos que propiciem:

1. A transversalização do ambiental em todas as esferas do Estado e seu aparato, aproximando as políticas dos ministérios centrais às do Ministério do Meio Ambiente; e a qualificação dos servidores públicos, problematizando o modo como enxergam a “questão ambiental” e ampliando a compreensão desta.
2. A garantia de estrutura material nos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação e de infra-estrutura de apoio ao Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, como condição elementar para a implementação de programas de alcance nacional.
3. O estabelecimento de canais de diálogo e acompanhamento do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental e seu Comitê Assessor, tendo por foco as ONGs, movimentos sociais, organizações populares e instituições acadêmicas, por meio da criação de veículos de divulgação de informações, realização de eventos nacionais e fortalecimento de fóruns regionais e redes.

³ Em termos de precisão e correção histórica, é importante dizer que a regulamentação da Lei Federal e seu Órgão Gestor foram feitas em junho de 2002, portanto, no final da gestão Fernando Henrique Cardoso. Contudo, o que ressaltamos é que o efetivo funcionamento desta instância começou a ocorrer no governo Lula.

4. A ampliação de fundos ambientais nas três esferas de governo, estabelecendo democraticamente prioridades de investimento de recursos públicos e privados.

5. A priorização e consolidação de programas que articulem a educação formal com a não-formal e a informal, num processo educativo popular e permanente.

6. A aproximação entre redes e movimentos coletivos de educadores ambientais e outras frentes democráticas que buscam redefinir o modelo de Estado e de sociedade (rede de justiça ambiental, de ecossocialistas e de jornalistas ambientais; movimento sindical; movimentos de trabalhadores rurais; movimento de reforma urbana; Fórum Social Mundial etc).

7. A maior articulação e diálogo dos educadores ambientais com os setores que classicamente debatem e influenciam a Política Nacional de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental é múltipla em conceitos e abordagens e criativa no seu fazer pelo país. A nossa intenção nesse texto foi basicamente a de apresentar premissas conceituais e metodológicas e sinalizar para estratégias de ação política que se inserem no âmbito de uma práxis educativa e ambientalista que seja transformadora das condições de vida dos grupos sociais. Nesse sentido, procuramos destacar conceitos estruturantes de uma Educação Ambiental emancipatória e voltada para a gestão democrática em unidades territoriais definidas, que permitem um fazer educativo participativo e inclusivo, contrapondo-nos às concepções de Educação Ambiental

dualistas entre o social e o ambiental e às posturas politicamente conservadoras que reforçam uma lógica excludente e discriminadora de culturas populares.

Chamamos a atenção para a necessidade de se considerar os espaços públicos, possíveis de serem instituídos no contexto da política ambiental do país, como excelentes oportunidades de articulação política e ação educativa, por meio dos quais se pode gerir conflitos, estabelecer negociações, questionar a realidade, e aprofundar nossa aprendizagem constante no que refere ao outro, encontrando coletivamente as melhores alternativas para cada situação concreta.

Por fim, buscamos elencar alguns pontos que estão na pauta de debates dos educadores ambientais, a partir de determinado entendimento de política pública, que podem ajudar a construir caminhos que consolidem no Brasil uma Educação Ambiental que consiga articular organicamente as ações locais às estratégias nacionais e regionais e que esteja vinculada às políticas de Educação e projetos de transformação societária.

Artigo recebido em: 12/03/2004.

Aprovado para publicação em: 12/04/2004.

Environmental education and participatory management in the unveiling and solution of conflicts

Abstract: This article presents concepts that structure the environmental education praxis aimed at the democratic management of conflicts established around the use and appropriation of natural resources in limited territories. The theory

is constructed based in situations that took place in conservation units and in communities, whose activities were carried out in public spaces of agreement among social actors, through participatory educational and informal processes. In short, the article highlights the assumptions that contribute to reflections about a qualified and coherent social action with a critical and emancipatory perspective of environmental education.

Keywords: Environmental education; Democratic management; Environmental conflict.

Educacion ambiental y gestion participativa en la explicacion y resolucion de conflictos

Resumen: Este artículo presenta conceptos estructurantes de la práctica educativa ambiental apuntada a la gestión democrática de conflictos establecidos en torno del uso y la apropiación de los recursos naturales en unidades territoriales delimitadas. La teorización está hecha en base a experiencias ocurridas en Unidades de Conservación y en comunidades, cuyas actividades fueron realizadas en espacios públicos de concertación entre actores sociales, por medio de procesos educativos participativos e informales. En síntesis, son destacadas premisas que contribuyen a la reflexión del educador y a la actuación social calificada y coherente con una perspectiva crítica y emancipatoria de la Educación Ambiental.

Palabras-clave: Educación Ambiental; Gestión democrática; Conflicto ambiental.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. **Ecologia-direito do cidadão**. Rio de Janeiro: Gráfica JB, 1993.

ACSELRAD, H. Conflitos ambientais revelam onde o desenvolvimento emperra. **Justiça ambiental**, v. 1, n.2, p.2-3, nov. de 2003.

_____.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. (Orgs.). **Justiça ambiental e cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, A J.; GEWANDSZNADJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

CARVALHO, I. C. de M. **A invenção ecológica - narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Rio Grande do Sul: EDUFRGS, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FUNDACIÓN FORO NACIONAL POR COLOMBIA. **Conflicto, convivencia y democracia**. Colômbia, 2001.

GADOTTI, M. **Dialética do amor paterno**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2003,

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1989.

GONÇALVES, C. W. P. Natureza e sociedade: elementos para uma ética da sustentabilidade. In: QUINTAS, J.S. **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. Brasília-DF: IBAMA, 2000.

GOULD, K. A. Classe social, justiça ambiental e conflito político. In: ACSELRAD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. (Orgs.). **Justiça ambiental e cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

KONDER, L. **O Futuro da filosofia da práxis**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIMA, G. F. C. Crise ambiental, educação e cidadania. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, R.S. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: _____, LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, R.S. (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. & CASTRO, R. S. de. **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.) **Cidadania e meio ambiente**. Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 2003.

_____.; AZAZIEL, M.; FRANCA, N. **Educação ambiental e gestão participativa em unidades de conservação**. Rio de Janeiro: Ibama/Ibase, 2003a.

_____. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social.** Petrópolis: Vozes, 1996.

PEDRINI, A de G. (Org.). **Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas.** Petrópolis: Vozes, 1997.

QUINTAS, J.S; GUALDA, M.J. **A formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental.** Brasília-DF: Edições Ibama, 1995.

ROCCO, R. **Legislação brasileira do meio ambiente.** Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 22.ed, São Paulo: Cortez, 1989.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** São Paulo: Polis, 1987.

Sobre o autor:

*¹Carlos Frederico Bernardo Loureiro
Doutor em Serviço Social - ESS/UFRJ. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UFRJ.
E-mail: floureiro@openlink.com.br*

Endereço Postal: Rua Almirante Tamandaré, 36/
203 - Flamengo, Rio de Janeiro/RJ, Brasil.CEP:
22.210-060.

Educação liberal centralizadora na Bahia sob o império de Pedro I (1822-1830)

Antonietta d'Aguiar Nunes¹

Resumo: O artigo estuda um período pouco conhecido da educação baiana: o do governo do imperador Pedro I (1822-1830), considerado liberal por governar com constituição, porém limitado pelo poder Moderador que conferia ao imperador excepcionais poderes e levava a um governo efetivamente centralizador. Analisa-se a educação baiana durante a vigência desta constituição, fala-se na 1ª lei sobre criação de escolas de 1as letras e do método monitorial sugerido por ela, da instrução superior e de outros níveis e modalidades de ensino no 1º império brasileiro e como isto foi aplicado na província da Bahia. Comenta-se o levantamento feito em 1829 por Domingos Antonio Rabello sobre a situação educacional baiana, constatando estar ela em situação privilegiada em relação às demais províncias do Império. Fala-se ainda dos reflexos, sobre o ensino, provindos das restrições às ordens religiosas.

Palavras-chave: Política educacional; Bahia; História da Educação.

INTRODUÇÃO

Quando, em 16 de dezembro de 1815, o Brasil foi elevado a Reino Unido a Portugal e Algarves, tendo os três reinos o mesmo monarca, as antigas capitanias ultramarinas brasileiras passaram a ser províncias, mas não possuíam qualquer autonomia legislativa, devendo, como antes, obedecer às leis gerais do Reino, só que agora do Reino do Brasil e não mais do de Portugal.

Falecendo d. Maria I em 9 de março de 1816, no Rio de Janeiro, o até então Príncipe Regente d. João assumiu o título de d. João VI, reinando, como seus antepassados, de forma ainda absolutista. Os portugueses, depois de expulsos os franceses de seu território, haviam pedido que o rei voltasse a residir em Portugal, o que ele protelou. Em 1820 houve naquele país uma revolução liberal que começou na cidade do Porto, reclamando a elaboração de uma constituição cerceadora dos poderes reais que d. João VI também deveria jurar e acatar, se pretendesse continuar reinando em Portugal. Exigiram na ocasião que ele retornasse à Europa, o que ele acabou fazendo.

Depois da volta de d. João VI a Portugal por imposição das Cortes Portuguesas, d. Pedro, na qualidade de Príncipe Regente no Brasil, baixou um decreto sobre instrução, em 28 de junho de 1821, que estava em pleno acordo com os princípios liberais da época, declarando ser livre a qualquer cidadão o ensino, e abertura de Escolas de primeiras letras em qualquer parte deste Reino, quer seja gratuitamente, quer por ajuste dos interessados, sem dependên-

cia de exame, ou de alguma licença (APEB-Livro De Decretos Imperiais, 1823/25, p.153).

Cedo os deputados brasileiros às Cortes Portuguesas descobriram a intenção da maioria dos deputados lusos de retornar à situação anterior de submissão do Brasil, que deveria voltar a ser parte do reino português, perdendo sua autonomia. Escreveram então às Câmaras Municipais que os elegeram, perguntando como deveriam votar; as Câmaras foram no geral unânimes em responder que o Brasil continuasse a existir como Reino separado, e declararam d. Pedro como seu Defensor Perpétuo. As Cortes determinaram sua volta a Portugal, mas ele decidiu ficar no Brasil, continuando a governar em sua qualidade de Príncipe Regente. Em alguns pontos do país os portugueses aqui residentes insistiram em obedecer às ordens das Cortes Portuguesas, desacatando d. Pedro, e houve luta em muitos pontos; finalmente os brasileiros venceram, e a independência do Brasil foi efetivada.

Embora tivesse declarado o Brasil independente em 7 de setembro de 1822, d. Pedro de Orleans e Bragança teve que lutar para consolidar a independência e a unidade do seu império recém-fundado. Foi necessário vencer as resistências portuguesas ocorridas na Província Cisplatina, no Maranhão, no Piauí, no Pará, e, sobretudo na Bahia, onde os portugueses ocuparam Salvador e muitos baianos lutaram contra eles no Recôncavo da baía de Todos os Santos.

Afinal, com a fuga dos portugueses em 2 de julho de 1823, o Exército Libertador en-

trou vitorioso na Bahia. Os conventos de frades de nacionalidade portuguesa, que haviam acompanhado o general Madeira de Melo em sua fuga para Portugal, foram requisitados pelo imperador, constituíram-se em propriedades nacionais, como foi o caso dos conventos dos agostinianos na Palma e dos carmelitas descalços em Santa Tereza, que depois abrigaram instituições educativas.

D. Pedro precisou desenvolver todo um trabalho diplomático - após, finalmente, expulsar do Brasil os portugueses que resistiram - para fazer reconhecer a nossa independência pelas várias potências européias. Portugal só veio a aceitar esta nova situação em 1826.

Por fim, era necessário organizar internamente o novo governo, estruturá-lo politicamente, o que foi feito - ainda dentro do espírito liberal que dominava na época - através da convocação de uma Assembléia constituinte para elaborar a Constituição do país.

Enquanto preparava a constituição, a assembléia legislava, em 20 de outubro de 1823, aprovou uma lei abolindo os privilégios do Estado na área da instrução, criando o princípio da liberdade do ensino sem restrições e definindo a gratuidade do ensino primário a todos os cidadãos (MOURA, 2000, p.81-83).

Insatisfeito com os rumos - para ele excessivamente liberais - tomados pela Assembléia, o Imperador a dissolveu e encarregou uma comissão para redigir um texto constitucional, que ele outorgou

em 25 de março de 1824, incluindo nela, além dos três poderes clássicos (Executivo, Legislativo e Judiciário), um quarto poder, o Moderador, exercido apenas pela pessoa do Imperador, e que o colocava acima de todos os demais poderes.

A EDUCAÇÃO BAIANA DURANTE A VIGÊNCIA INICIAL DA CONSTITUIÇÃO

A Constituição de 1824, no artigo 179 do seu título 8º, afirmava que a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros seria garantida por: item XXXII- A instrução primária é **gratuita** a todos os cidadãos (grifo não existente no original) e item XXXIII - Colégios e Universidades aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes (CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1971, p.602).

Declarando-se **gratuita** a instrução primária, o Estado seria obrigado a providenciar os meios para que isto ocorresse. Mas embora se dissesse que isto valia para **todos** os cidadãos, não era enfatizada igualmente a **obrigatoriedade** de estudos, o que de fato acabava eximindo o Estado de providenciar escola para a totalidade dos brasileiros em idade escolar. Apenas a partir de 1840, já no segundo reinado portanto, os relatórios ministeriais consideraram necessário o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino. O Regulamento de 1854 o estabeleceu, mas de uma maneira tão imprecisa, que ficou inoperante (ALMEIDA, 1989, p.38).

De qualquer maneira, porém, reconhecia-se a importância de educar-se a população do recente império. Os deputados cônegos Januário da Cunha Barbosa e José Cardoso Pereira Mello e o dr. Antonio Ferreira França apresentaram na Assembléia Geral um projeto de lei sobre a criação de escolas de primeiras letras, ou pedagogias, em todos os lugares. Este projeto, transformado em lei a 15 de outubro de 1827, determinou que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos houvesse as escolas de primeiras letras consideradas necessárias. Sua localização e quantidade seriam indicadas pelos presidentes dos conselhos municipais, ouvidas as câmaras. Nelas seria ensinado (art.6º):

a ler e escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, décimas e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (APEB - Livro De Decretos Gerais, 1827, p.5;129).

Esta lei preconizava ainda que os professores fossem formados na capital da província e admitidos por exame, em caráter vitalício e com estipêndio anual máximo de Rs 500\$000 (quinhentos mil réis), só fazendo jus o professor a uma gratificação - não superior a um terço do ordenado - depois de 12 anos de regular exercício no magistério². A lei sugeria ainda a existência em cada capital de uma escola de ensino mútuo, que deveria existir também

² Por ser a primeira lei que tratava dos professores no novel país, foi a sua data - 15 de outubro - tomada mais tarde como sendo a data comemorativa do Dia do Professor no Brasil.

nas outras vilas onde o número de alunos e de prédios escolares assim o permitissem. Deveria haver ainda professoras para meninas, onde se tornasse necessário. A fiscalização de tais escolas seria feita pelos presidentes dos conselhos de cada lugar onde se situasse(m) a(s) escola(s).

As Câmaras Municipais também tinham, pela lei de 1º de outubro de 1828, o direito de inspecionar as escolas primárias, mas isto era pouco feito. Em geral, o controle da Câmara limitava-se aos atestados de assiduidade dos professores para que pudessem receber seus ordenados do tesouro público. Esta lei teria falhado, entre outras causas, por falta de professorado qualificado, não atraído pela parca remuneração, que na maioria dos casos não atingia sequer o teto estabelecido por lei. Quanto às escolas femininas, em 1832 o ministro José Lino dos Santos Coutinho³ só conseguiu identificar 20 funcionando em todo o império. A fiscalização das câmaras municipais mostrou-se de todo inoperante (SUCUPIRA, 1996, p.58-59; ALMEIDA, 1989, p.60).

Em 16 de janeiro de 1828 mandou o governo uma circular às câmaras da província para que, de acordo com a lei de 15 de outubro de 1827, indicassem as cadeiras de primeiras letras que convinha criar, determinando os lugares que, pela sua população, deveriam receber tal benefício. (Na Bahia, apenas em 1830 esta lista ficou pronta, indicando a necessidade de cerca de 160 escolas primárias

em toda a província, sendo que 30 delas na capital). Além disto, o governo recomendou ao lente visitador das aulas públicas que corrigisse os professores que davam muitos feriados, pois, além das quintas-feiras em que não havia aula, começavam as férias a 1º de dezembro, com prejuízo para a instrução dos alunos (AMARAL, 1923, p.38, 57-63).

Em 1828 o então presidente da província da Bahia, Gordilho de Barbuda [Visconde de Camamu], mencionava em seu relatório anual a lei de 15 de outubro de 1827, mandando criar escolas elementares, porém afirmava que, dadas as dificuldades, tratou de início apenas das escolas da cidade do Salvador, tendo tido problemas em achar os edifícios necessários para se pôr em prática o método lancasteriano (*sic*) recomendado pela lei (BARBUDA, 1828, p.2).

O MÉTODO MONITORIAL OU LENCASTERIANO

Antes mesmo da lei de 15 de outubro de 1827, Decisão de d. Pedro I datada de 22 de agosto de 1825 havia mandado, através da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, promover nas Províncias a introdução e o estabelecimento de Escolas públicas de primeiras letras pelo Método Lencasteriano, que já se achavam, segundo o mesmo texto, geralmente admitidas em todas as nações civilizadas; tem a experiência mostrado serem muito próprias para imprimir na mocidade os primeiros conhecimentos (Col. Decisões do Império do Brasil de 1825, p.112).

³ Baiano, participara da comissão que levou a D. Pedro I a lei de 15 de outubro de 1827 e, em 1849, publicaria na Bahia um livro sobre educação feminina: *Cartas sobre a educação de Cora* - (PEIXOTO, 1980, p.155).

O ensino mútuo, praticado nas escolas para órfãos de guerra criadas em Paris por Fleurus Pawlet em 1773 e fechadas em 1795, consistia em confiar a um aluno melhor formado o papel de instrutor para um pequeno grupo de seus discípulos. O escocês André Bell introduziu um sistema análogo na Inglaterra, com grande sucesso. O pedagogo inglês Joseph Lancaster o propagou na América. Na França, Lazare Carnot e Degérando apoiaram o movimento pelo qual a Restauração em seus começos (1814) se entusiasmou. A fórmula do ensino mútuo permitia dissimular a insuficiência de professores (ARÉNILLA e outros, 2000, p.204).

O método de ensino utilizado em fins do séc. XVIII nas escolas de primeiras letras era principalmente o individual, em que o professor se dedicava a um aluno por vez, fazendo-o ler, escrever e calcular; e enquanto um deles estava com o professor, os demais trabalhavam em silêncio e sozinhos. O emprego de meios coercitivos garantia o silêncio e o trabalho, e cada professor afinal dedicava pouco tempo a cada aluno. Não existia um programa a ser adotado e eram comuns as variações de escola para escola (BASTOS, 1997, p.116).

No final do séc XVII, sob a inspiração de Jean-Baptiste de La Salle (1615-1718) foi introduzido o método simultâneo, que consiste em o professor instruir e dirigir simultaneamente todos os alunos, que realizam os mesmos trabalhos, ao mesmo tempo. O ensino se tornou coletivo, apresentado ao grupo de alunos reunidos

em função da matéria a ser ensinada. Os alunos são divididos de maneira mais ou menos homogênea, de acordo com seu grau de instrução. Para cada grupo ou classe um professor ensina e adota material igual para todos. Generalizou-se nas escolas primárias do Brasil a partir de 1850, sendo praticado até os nossos dias (BASTOS, 1997, p.116-117).

O método do ensino mútuo foi, de certa forma, esboçado nas escolas monásticas, nas escolas dos Irmãos da Vida Comum, e em certas escolas de caridade no período anterior à Revolução Francesa. André Bell (1753-1832), médico e pastor anglicano, aplicou princípios do método nas Índias Inglesas, onde dirigiu um orfanato em Madras, de 1787 a 1794. Não podendo contar com mestres capacitados, teve a idéia de utilizar os melhores alunos como monitores para transmitir os conhecimentos que haviam aprendido com o professor para os seus colegas. Com isso conseguiu instruir um grande número de alunos e, quando retornou à Inglaterra, publicou em 1797 um Ensaio onde relatou sua experiência. Nesta ocasião, Joseph Lancaster, da seita dos Quackers, criou no ano de 1798, em Londres, uma escola para crianças pobres (800 meninos e 300 meninas) onde, para instruir gratuitamente muitos alunos sem utilizar muitos professores, dividiu a escola em várias classes, colocando em cada uma delas, como monitor, um aluno com conhecimento superior aos dos daquela classe, sob a direção imediata do professor. Com isso, um só professor poderia dirigir, com ordem e facilidade, uma escola de 500 ou

até mais alunos. Publicou também os resultados de sua experiência e estimulou a abertura de inúmeras escolas utilizando o seu método. O *monitorial system* ou *méthode mutuelle* baseia-se no ensino dos alunos por eles mesmos. Todos os alunos da escola, centenas sob a direção de um só mestre, ficam reunidos num vasto local dominado pela mesa do professor que está colocada sobre um estrado. Na sala, enfileiram-se as classes (conjuntos de aquisições e conhecimentos; a primeira corresponde aos iniciantes) tendo em cada extremidade, o púlpito do monitor e o quadro-negro. As classes são geralmente 6 em que os alunos são agrupados por semelhança de nível de conhecimento. Cada classe tem um programa a desenvolver de leitura, escrita e aritmética, e um ritmo determinado de estudo. Cada programa se divide em oito graus hierarquizados, que devem ser percorridos sucessivamente. O trabalho em cada classe é dirigido pelo monitor, aluno mais avançado que os colegas a quem o professor, antes do início da aula, dá uma explicação especial e indicações particulares. O monitor transmite aos colegas os conhecimentos dados pelo professor. Está sempre havendo um movimento de classificação dos alunos que mais se distinguem, que podem então mudar de classe ou mesmo passar a dirigir uma classe com conhecimentos inferiores aos seus (BASTOS, 1997, p.117-118).

A INSTRUÇÃO DE NÍVEL SUPERIOR NO 1º IMPÉRIO

No começo do séc. XIX, os brasileiros que tinham diploma de curso superior,

o haviam cursado na Europa. Só a partir de 1808, com a vinda da Família Real, é que passaram a existir cursos deste nível no Brasil, mas bastante escassos: duas Escolas de Medicina (Bahia e Rio de Janeiro) e mais tarde, com d. Pedro I, uma Academia de Belas Artes (Rio de Janeiro) e dois Cursos Jurídicos (São Paulo e Olinda). Ainda assim, existem alguns dados sobre a população que detinha este nível de instrução em nosso país.

Edelweiss apresentou uma lista da quantidade de estudantes baianos e brasileiros que fizeram cursos na Universidade de Coimbra, nos cem anos que se seguiram à sua reforma sob Pombal em 1772; a ela foi acrescentada uma coluna de porcentagens, para melhor avaliação (QUERINO, 1955, p.136).

| Período | Estudantes baianos | TOTAL Estudantes brasileiros | Porcentagem de baianos (%) |
|--------------|--------------------|------------------------------|----------------------------|
| 1772-1800 | 112 | 527 | 21,25 |
| 1801-1814 | 28 | 116 | 24,14 |
| 1815-1827 | 149 | 355 | 41,96 |
| 1828-1849 | 24 | 145 | 16,55 |
| 1850-1872 | 3 | 99 | 3,03 |
| Total | 316 | 1242 | 25,44 |

Fonte: QUERINO, 1955 (mencionando lista publicada no v.62 dos Anais da Biblioteca Nacional).

Por esta tabela se vê, em primeiro lugar, que, mesmo no período das lutas pela independência do nosso país e da grande animosidade aqui existente contra os portugueses, não diminuiu, até aumentou, a quantidade de brasileiros - e baianos em especial - que iam fazer curso superior em Coimbra. E que, depois da Independência e de seu reconhecimento por Portugal, em 1826, este número

diminuiu consideravelmente. E mais: constatamos que eram baianos, no total, pouco mais de um quarto de todos os brasileiros estudantes em Coimbra nos cem anos considerados, o que revela uma efetiva proeminência da Bahia em relação ao restante do país, no que se refere a estudos de nível superior.

Em 1820 foi criada no Rio de Janeiro uma Academia de Belas Artes e elaborado o seu estatuto. Ela não veio a funcionar imediatamente; em 1826 seu estatuto foi revalidado e só depois disso é que ela começou a funcionar.

Decisão de d. Pedro I de nº 78, datada de 17 de julho de 1822 determinava que nenhum (aluno) mais seja admitido (na Academia Médico-cirúrgica do Rio de Janeiro, e isto certamente valia também para a da Bahia) sem os conhecimentos precisos para bem entender as lições de Fisiologia, cuja cadeira está já separada da Anatomia em virtude do Decreto de 10 do corrente (Col. Decisões do Império do Brasil em 1822, p.63)

No ano de 1825, constatando a grande falta de bacharéis formados para ocupar os lugares de magistratura do novel império, e julgando não convir continuar demandando a Coimbra ou a países estrangeiros a sua formação, um decreto datado de 9 de janeiro, assinado pelo Ministro do Império, Estevão Ribeiro de Resende, criava na Corte e cidade do Rio de Janeiro um curso jurídico com todas as cadeiras e lentes, tendo igualmente os privilégios das Universidades. Este decre-

to não chegou, porém, a ter execução (Col. de Decretos, Cartas e Alvarás do Brasil, 1825, p.4 e MinJusNegInt-OrgProgMin, 1962, p.11).

Em 1826 instalou-se em 19 de outubro no Rio de Janeiro a Academia de Belas Artes que teve seus Estatutos aprovados por Decreto imperial datado de 30 de setembro deste ano (Col. Decisões do Império do Brasil, 1826, p.110-122).

Mais tarde, em 1827, o Governo Imperial elaborou uma lei de 11 de agosto em que criou dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda (MinJusNegInt-Org ProgMin, 1962, p.20). Esta lei determinava em seu art. 8º que os estudantes que quiserem matricular nos cursos jurídicos devem apresentar as certidões que mostrem ter a idade de 15 anos completos e de aprovação de Língua Francesa, Gramática Latina, Filosofia Racional e Moral e Geometria (APEB - Livro de Decretos Gerais 1827, p.17). O curso seria dado em cinco anos, nos quais seriam seguidas nove distintas cadeiras jurídicas. O certificado de aprovação seria obtido através de exames feitos nos próprios cursos jurídicos, por dois professores peritos nas respectivas matérias designados pelo Diretor da Academia, a quem competia presidir os trabalhos da Comissão. Em 7 de novembro de 1831, os novos Estatutos das Academias de Ciências Jurídicas do Império previam a incorporação a estas instituições de seis outras cadeiras, onde seriam ministrados aos candidatos ao curso superior, os conhecimentos

exigidos nos Preparatórios, das disciplinas: Latim, Francês, Inglês, Retórica, Filosofia Racional e Moral, Aritmética e Geometria, História e Geografia (NUNES, 1984, p.54).

O Colégio Médico-cirúrgico da Bahia - que, como o do Rio de Janeiro, fora reorganizado pela Carta Régia de 29 de dezembro de 1815 e assim permaneceu durante o 1º Império - tinha a duração de seis anos, com os lentes e demais empregados pagos pela nação. Quanto ao curso ministrado, Rabello (1929, p.152-153) a seguinte distribuição das matérias lecionadas: 1º ano - Anatomia Geral e Química Farmacêutica; 2º ano - Fisiologia; 3º ano - Higiene, Patologia e Terapêutica; no 4º - Operações e Obstetrícia; no 5º e 6º anos - Matéria Médica, Medicina prática, uma cadeira de Química Geral e outra de Farmácia. Pelo Decreto da Assembléia Legislativa, sancionado pelo Imperador e publicado em 9 de setembro de 1826, ampliou-se a liberdade aos alunos que, tendo concluído o curso de 5 anos receberiam carta de Cirurgião; os que fizessem seis anos, carta de Cirurgião Formado, podendo exercitar a Cirurgia e Medicina em todo o Império. Se depois fossem estudar mais 3 anos em qualquer Universidade (francesa ou européia), voltavam Doutores em Medicina.

OUTROS NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO

O imperador Pedro I não se preocupou apenas com a instrução de nível elementar e superior, seus decretos abrangiam também outros níveis e modalidades de ensino.

Em 29 de janeiro de 1825, João Vieira de Carvalho, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Guerra, baixou instruções para o aprimoramento de oficiais do Exército acompanhando Decreto Imperial desta data em que claramente expressava:

Convindo muito que os Oficiais do Exército do Brasil possuam conhecimentos próprios de sua profissão, não se limitando aos das três armas em particular, mas devendo abranger em geral a combinação das mesmas, a tática, estratégia e os diferentes ramos de Artilharia e Engenharia, ordenou Sua Majestade o Imperador, que fossem mandados alguns Oficiais à Europa, aonde se instruísem nas diferentes escolas militares, passando depois aos trabalhos práticos de cada um dos ramos a que se tiverem aplicado, para que um dia paguem com seus conhecimentos a dívida da sua educação (Col. De Decretos, Cartas e Alvarás do Brasil, 1825, p.13).

Em 9 de agosto deste mesmo ano de 1825, uma Carta imperial criou na Bahia as cadeiras de língua francesa e de língua inglesa, (Aulas ditas Maiores, equivalentes ao atual nível médio) nomeando para ensinar ambas as línguas a Manuel José Estrela Júnior. A criação destas cadeiras - como lembrado ao presidente da província da Bahia, João Severiano Maciel da Costa - serviria ainda de princípio ao Seminário Arquiepiscopal desta província⁴ (Col. De Cartas, Alvarás e Decretos do Brasil em 1825, p.77).

O Seminário foi reaberto funcionando inicialmente no antigo convento dos agostinianos, na Palma, apropriado por d. Pedro depois da fuga de todos os pa-

⁴O Seminário Arquiepiscopal fora criado desde 1815, mas sofrera interrupção na época da luta pela independência.

dres aí residentes, de nacionalidade portuguesa, com o general Madeira de Melo, embarcados para Portugal em 2 de julho de 1823.

A SITUAÇÃO EDUCACIONAL BAIANA

Domingos José Antonio Rabello (1929) nos relatou as aulas existentes na Bahia em 1828, por sua localização nas freguesias. Citou apenas quatro locais onde se ensinava pelo método lencasteriano ou monitorial: nas cadeiras nacionais de primeiras letras das freguesias da Sé e São Pedro e no Colégio de Órfãos de S. Joaquim, as três em Salvador, e na freguesia de N.Sra. de Nazaré, na vila de Pedra Branca (hoje Santa Terezinha), onde o visconde deste título, Domingo Borges de Barros, tinha, em sua fazenda, para os filhos dos moradores, uma Aula de primeiras letras pelo Ensino Mútuo.

Para melhor visualização da situação educacional da província, elaborou-se uma tabela das cadeiras existentes na Bahia, a partir das informações de Rabello. Constatou-se que, no total, ele citou a existência de "cadeiras nacionais de primeiras letras" em 59 das 107 freguesias então existentes, sendo que em 36 outras havia "aula particular de primeiras letras". Igualmente mencionou Aulas nacionais de Gramática Latina em 30 freguesias, e em 35 outras, as havia particulares. Num primeiro cálculo porcentual constatou-se que 88,8 % das freguesias baianas tinham aulas de primeiras letras: 55,2% das paróquias tinham aulas "nacionais" ou públicas, 33,6% aulas particulares, e apenas 11,2 % não possuíam qualquer local onde se pudesse aprender a

ler, escrever e contar. As aulas de Gramática Latina já indicavam um nível mais elevado de instrução, equivalente talvez hoje ao nível da 5ª à 8ª séries do ensino fundamental, e existiam em 60,7 % de todas as freguesias da província, o que leva a concluir que ao menos havia uma certa preocupação, tanto do poder público quanto mesmo da população residente, em relação à aprendizagem institucionalizada. As Aulas maiores, que eram exigidas nos Preparatórios para ingresso em cursos superiores, como Retórica, Filosofia, Geometria, Grego, Desenho, Música, Teologia Moral, Inglês e Francês, só existiam mesmo na capital, Salvador, muitas delas públicas.

Por Lei de 27 de agosto de 1828, assinada pelo Ministro do Império, José Clemente Pereira, dava-se regimento para os Conselhos Gerais de Província, aos quais os presidentes de província deveriam anualmente apresentar relatório (MinJusNeg Int- OrgProgMin, 1962, p.22).

Em 1830 o Conselho Geral da Província da Bahia, em execução dos artigos 2º e 11º da Lei de 15 de outubro de 1827, finalmente chegou a marcar o número e localidades das escolas de Primeiras Letras que julgava necessárias na província: 164 ao todo, relacionadas por comarca (AMARAL, 1923, p.56-63)

Certamente pela preocupação liberal de laicização, um Decreto Imperial de 28 de junho de 1830 proibiu o estabelecimento de novas casas religiosas de qualquer título ou denominação que fosse e determinando que por espaço de dez anos a

partir da data de publicação deste decreto não se admitiria nenhum noviço para as comunidades religiosas então existentes, de um e outro sexo (TOBIAS, 1987, p.147). E uma lei de 9 de dezembro do mesmo ano determinava a extinção da Congregação dos padres de São Felipe Nery ou Congregação dos Oratorianos, em Pernambuco e na Bahia. Em Pernambuco eles tinham um colégio, mas não ainda na Bahia. Em Salvador a congregação tinha um hospício na ladeira da Preguiça (BARBOSA, 1970, p.73 e AMARAL, 1921-1922, p.288), cuja fundação fora autorizada por El Rei desde 12 de abril de 1756. Depois de extinta a congregação, o patrimônio deste hospício em Salvador passou a ser administrado pela Mesa da Casa Pia dos órfãos do colégio de São Joaquim (MACEDO, 1919, p.84). Estas restrições às ordens religiosas refletir-se-iam certamente na possibilidade de encontrar mestres para os diversos níveis escolares, dado que até então eram utilizados vários membros do clero como professores por possuírem níveis educacionais mais avançados que a média da população.

No final do 1º império, não se tinham dados estatísticos muito precisos sobre a real situação das escolas na província da Bahia. O presidente da província da Bahia, José Egídio Gordilho de Barbuda (depois Visconde de Camamu, 05/11/1828 a 28/02/1830) dizia em seu relatório de 28 de fevereiro de 1830:

De todas as partes da Província se representa a necessidade da criação de novas escolas, e a este Conselho

compete marcar o número das que devem haver. A vontade de aprender é certamente grande, o que bem se prova com o número de alunos que freqüentam as escolas da cidade [de Salvador], em relação ao dos anos anteriores, montando os de primeiras letras a 2.952 e 264 meninas; as aulas maiores tem tido sempre seu aumento, e no curso jurídico de Olinda entre 55 escolares, que acabaram o primeiro ano, 34 são filhos da Bahia (Fala do Presidente Visconde de Camamu, 1830, p.2).

No final do ano, na sua Fala em 1º de dezembro, o presidente Luís Paulo de Araújo Bastos (depois barão [1841] e visconde [1854] dos Fiais - 13/04/1830 a 07/04/1831) também só dava dados genéricos:

Prospera igualmente quanto é possível a província na instrução; só dentro da capital há quatro colégios de educação, a saber: o dos Órfãos, e três particulares; dezessete aulas públicas de Estudos preparatórios, dezenove ditas particulares, sendo o maior número destas nos colégios, vinte e três Aulas públicas de Primeiras letras, vinte e duas ditas particulares; entre as aulas pública já há duas que ensinam perfeitamente pelo sistema de Ensino mútuo, e três entre as particulares. Há mais o colégio Médico-cirúrgico. O número [de alunos] em todas as Aulas é de dois mil quinhentos e trinta e cinco, em que há aumento comparativamente com os alunos que as freqüentavam o ano passado, especialmente quanto ao sexo feminino (Fala do presidente Luís Paulo de Araújo Bastos, 1830, p.1).

Em todo o caso, ambos os presidentes da província julgavam auspiciosa a situação do ensino, a vontade de aprender e a freqüência que diziam ser cada vez maior de alunos nas escolas.

CONCLUSÃO

Com a independência do Brasil e sua constituição em Império, houve a preocupação não só da consolidação de suas fronteiras e reconhecimento externo da existência de um novo país, como de organizar o novo governo. No que se refere a ensino, um artigo da Constituição determinava que o ensino primário seria gratuito e, em 1827, uma lei determinava a existência em todos os locais populosos de escolas de primeiras letras e regulamentava o trabalho dos professores. A falta inicial de mestres habilitados levou à recomendação imperial de utilização do método monitorial ou lencasteriano que permitia, com menos professores, atingir-se um número bem maior de alunos.

Apesar da monarquia brasileira ser constitucional, o Poder Moderador inserido na Constituição concentrava os poderes no imperador, que de fato governava de forma centralizadora.

Dentro do espírito laicizante da filosofia liberal que se expandia na época, o Imperador requisitou para o Estado prédios de conventos abandonados por religiosos que se mostraram fiéis às Cortes Portuguesas, proibiu não só o estabelecimento no Brasil de novas ordens religiosas, como o ingresso de noviços nas já existentes, dificultando assim sua renovação e cerceando sua proliferação; e extinguiu a Congregação dos Oratorianos, que possuíam um colégio em pleno funcionamento em Pernambuco. Isto naturalmente se refletiu no ensino, pois se

de um lado o prédio de alguns conventos vieram a abrigar instituições educativas, por outro, grande parte das aulas públicas até então tinha professores provenientes do clero e a partir daí tornou-se maior a dificuldade de se encontrar bons mestres para as diversas escolas.

Houve ainda neste período o cuidado com a criação de cursos de nível superior para substituir a antiga prática de se estudar no Reino. Foi instalada e deu-se estatutos à Academia de Belas Artes no Rio de Janeiro, fortaleceram-se os estudos existentes de Medicina e Cirurgia (na Bahia e no Rio de Janeiro), e criaram-se dois cursos de Ciências jurídicas em São Paulo e Olinda.

Durante a vigência do 1º Império, a Bahia já possuía, em 89% de suas localidades, escolas primárias e em 61% dos lugares aulas de Gramática Latina, além de algumas Aulas maiores que preparavam os alunos para ingresso em cursos de nível superior, na capital. Além disso existiam em Salvador dois cursos de nível superior: um Seminário Maior para formação de padres e um Colégio médico-cirúrgico. Também muitos baianos se dirigiam à Universidade de Coimbra para obter formação em nível superior, sendo esta uma das províncias em que a instrução estava melhor disseminada em todo o Império.

Mas é preciso lembrar que ainda predominava na economia brasileira o sistema escravista, e que aos escravos não era permitido frequentarem as escolas públicas.

blicas. Considerando que os indivíduos nesta situação de subserviência eram a maioria da população, o quadro otimista do nível de instrução dos brasileiros no primeiro império toma de fato proporções bem mais reduzidas.

Artigo recebido em: 19/01/2004.

Aprovado para publicação em: 27/03/2004.

The centralized liberal education in Bahia under the empire of Pedro I (1822-1830)

Abstract: The article studies a very little known period of Bahian education: the one of the emperor Pedro I (1822-1820). He was considered liberal because he governed with a constitution, but this was limited by the Moderator Power, which conferred to the emperor exceptional powers and lead to a centralized government. The Bahian education during this time is analysed, the first law for the creation of primary (elementary) schools is mentioned and also the monitorial system suggested by this law. Higher education and other levels and modalities are also considered in the Brazilian first empire and how all this was applied in the province of Bahia. The register made by Domingos Antonio Rabello in 1829 about the educational situation in Bahia is commented, evidencing that it was in a privileged situation in relation to the other provinces of the empire. The consequences for education due to the restrictions made to religious orders are also related.

Keywords: Educational policy; Bahia; History of the education.

Educación liberal centralizadora en Bahía bajo el imperio de Pedro I (1822-1830)

Resumen: El artículo estudia un período poco conocido de la educación bahiana: el del gobierno del emperador Pedro I (1822-1830), considerado liberal por gobernar con la constitución, sin embargo marcado por el Poder Moderador que confería al emperador poderes excepcionales y llevaba a un gobierno efectivamente centralizador. Se analiza la educación bahiana durante la vigencia de esta constitución, se habla en la 1ra. ley sobre la creación de escuelas de primeras letras y del método monitorial sugerido por ella, de la

instrucción superior y de otros niveles y modalidades de enseñanza en el 1er. imperio brasileño y como eso fue aplicado en la provincia de Bahia. Se comenta el levantamiento hecho en 1829 por Domingos Antonio Rabello sobre la situación educacional bahiana, constatando estar ella en situación privilegiada en relación a las demás provincias del imperio. Se habla además de las consecuencias sobre la enseñanza provenientes de las restricciones a las órdenes religiosas.

Palabras-clave: Política educacional; Bahia; Historia de la educación.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)** Trad. Antônio Chizzotti. São Paulo: EDUC, Brasília-DF: INEP/MEC, 1989.365p.

AMARAL, Braz do. **História da Bahia do Império à República**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1923. 379p.

AMARAL, José Álvares. Resumo chronologico e noticioso da província da Bahia, desde o seu descobrimento em 1500. [escrito em 1880, revisto e anotado por J. Teixeira Barros]. **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**, n. 47, p.71-559, 1921-1922.

ARÉNILLA, Louis; GOSSOT, Bernard; ROLAND, Marie-Claire; ROUSSEL, Marie-Pierre. **Dictionnaire de pédagogie**. Paris: Bordas, 2000. 288p.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO (da Bahia) (APEB). **Livro Decretos Imperiais 1823/25**. 387p.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO (da Bahia) (APEB). **Livro de Decretos Gerais 1827** (e 1829, 1830). Restaurado. 506p.

BAHIA. **Fala do Presidente [José Egídio Gordilho de Barbuda]** [Visconde de Camamu] perante o Conselho Geral da Província em 1º de dezembro de 1828. Bahia: Tipografia Imperial Nacional, 1828. 2p.

BAHIA. **Fala do Presidente da Província, Visconde de Camamu**, [José Egídio Gordilho de Barbuda] perante o Conselho Geral da Província de 28 de fevereiro de 1830. 5p. manuscritas.

- BAHIA. Fala do Presidente Luiz Paulo de Araújo Bastos**, perante o Conselho Geral da província de 1º de dezembro de 1830. Bahia: Tipografia Imperial Nacional. 4p. (Único exemplar do APEB, microfilmado, em xerox pertencente ao historiador Renato Berbert de Castro). Original não localizado.
- BARBOSA, Mons. Manoel de Aquino. Efemérides da Freguesia de N.Sra. da Conceição da Praia.** Salvador: Ed. do Autor, 1970. 617p.
- BARBUDA, Gordilho de. Falla à Assembléa Provincial,** 1º de dezembro de 1828. Bahia: [s.n.], 1828.
- BASTOS, Luis Paulo de Araujo. Falla à Assembléa Provincial,** 1º de dezembro de 1830. Bahia: [s.n.], 1830.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827).** *Revista História da Educação*, Pelotas, Associação Sul-riograndense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE); Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, n.1, p.115-133, abr. 1997.
- CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo. Todas as Constituições do Brasil.** São Paulo: Atlas, 1971. 666p.
- Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1825.** Rio de Janeiro: Imprensa nacional, 1885 25 p. de índice + 202 p. e +7 de Aditamento (APEB, biblioteca, encadernado junto com a Col. de Decretos, Cartas Imperiais e Alvarás de 1825).
- Coleção das Leis do Império do Brasil de 1822.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887. Parte 1ª, 10 p. Parte 2ª, 162 p. seguido, encadernado no mesmo volume da **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1822.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887. 127 p.
- Coleção das Leis do Império do Brasil de 1826.** Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1880. Parte primeira, 19p. Parte II, 76p. + 8 de Aditamento [segue-se, encadernado no mesmo vol.]; **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1826.** Rio de Janeiro: Tipografia nacional, 1881. 163p.
- Coleção de Decretos, Cartas Imperiais e Alvarás do Império do Brasil de 1825.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1885. 11 p. de índice + 103p. (APEB-Biblioteca).
- FÁVERO, Osmar (Org.) A educação nas constituintes brasileiras: 1923-1988.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996. 302p.
- MACEDO, Padre Fernando Pinto de. O Brasil religioso. Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia,** v.26, n.45, p.1-117, 1919.
- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E NEGÓCIOS INTERIORES - ARQUIVO NACIONAL. Organizações e programas ministeriais. Regime parlamentar no Império.** 2.ed. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1962. 469p.
- MOURA, Pe. Laércio Dias de. A educação católica no Brasil - passado, presente e futuro.** São Paulo: Loyola, 2000. 311p.
- PEIXOTO, Afrânio. Breviário da Bahia.** Rio de Janeiro: MEC-Conselho Federal de Cultura, 1980. 310p.
- QUERINO, Manuel. Os artistas baianos. Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia,** n.31, p.93-115, 1955.
- RABELLO, Domingos Antônio. Corografia, ou Abreviada Historia Geográfica do Império. Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia,** n.55, p.5-235, 1929.
- SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.) A educação nas constituintes brasileiras: 1923-1988.** Campinas, SP : Autores Associados, 1996. p.55-67, 1996.
- TOBIAS, José Antonio. História das idéias no Brasil.** São Paulo: EPU, 1987. 188p.

Sobre a autora:

Antonieta d'Aguiar Nunes

Doutora em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Historiógrafa do Arquivo Público do Estado da Bahia (APEB). Professora de História da Educação - FACED/UFBA

E-mail: antoniet@allways.com.br

Endereço postal: Ladeira do Gabriel, n.13 - Largo 2 de julho, Salvador/BA, Brasil. CEP.: 40060-080.

A recente expansão do ensino superior privado no Distrito Federal: uma análise de suas principais motivações no período 1995-2001¹

José Vieira de Sousa²

Resumo: O presente estudo trata do processo de constituição do ensino superior privado do Distrito Federal, enfatizando sua recente expansão ocorrida no período entre 1995 e 2001. Basicamente, o objetivo da pesquisa foi o de examinar a lógica dessa expansão, buscando entender a relação de tal fenômeno com a dinâmica da educação superior verificada em nível nacional, na última década. Verificou-se que o segmento pesquisado configura-se em um espaço no qual os agentes e instituições nele inseridos possuem interesses distintos e estabelecem, simultaneamente, relações de cumplicidade e concorrência. Quatro fatores básicos contribuíram para que as instituições pesquisadas tenham identificado suas concorrentes mais diretas - as posições que ocupam no segmento do qual fazem parte, sua proximidade geográfica, a natureza dos cursos que ofertam, ainda que variem suas habilitações, e o perfil da clientela que disputam.

Palavras-chave: Ensino superior; Instituições de Ensino Superior; Distrito Federal; Política Educacional.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo discutir os resultados de pesquisa sobre o recente processo de expansão do ensino superior privado no Distrito Federal/DF, ocorrido no período entre 1995 e 2001. A análise privilegiou as motivações que levaram à criação das instituições que

constituem esse segmento no contexto da política educacional definida para a educação superior nos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso/FHC (1995-1998) e (1999-2002), considerando que tal expansão ocorreu em um curto intervalo de tempo, em comparação àquele de instalação e consolidação do subcampo estudado (1968-1993).

É importante explicitar a noção de subcampo para este estudo. O campo do ensino superior do DF é composto pelas instituições públicas e privadas. Desse campo mais amplo, a pesquisa recortou o segmento privado, concebendo-o como um subcampo do primeiro. Nesta lógica, quando houver referência ao subcampo investigado, ao longo do trabalho, deve-se entender que nele estão sendo incluídas as Instituições de Ensino Superior (IES) de caráter privado.

Esta pesquisa encontra sua justificativa no fato de o ensino superior privado no Brasil ainda não contar com um número suficiente de investigações que aprofun-

¹O conteúdo deste artigo constitui-se numa síntese da tese de doutorado defendida em junho de 2003, no Instituto de Ciências Sociais/ Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/UnB, intitulada *O ensino superior privado no Distrito Federal: uma análise de sua recente expansão (1995-2001)*.

dem sua dinâmica e composição, contribuindo para a reflexão sobre sua real posição no campo do ensino superior. A maior parte das investigações sobre esse nível de ensino tem sido produzida por docentes-pesquisadores que são e fazem parte do sistema de ensino público e/ou estão vinculados às entidades representativas desse setor. Oportunamente, lembra-se que "[...] ninguém é bom juiz porque não há juiz que não seja, ao mesmo tempo, juiz e parte interessada." (BOURDIEU, 1983, p.32). No caso do Distrito Federal, constata-se ausência quase completa de estudos que tratem da dinâmica que vem assumindo a rede de ensino superior local. Nesse cenário, constitui exceção o estudo de Martins (1997) que investiga o ensino superior privado local, no período de 1973-1993.

Porém, à medida que no ano de 2001, de um total de 3.030.754 estudantes brasileiros do ensino superior, 69% deles encontravam-se matriculados em instituições privadas, é preciso reconhecer que o nível de graduação é, do ponto de vista quantitativo, dominado pelo segmento privado. Taxas como essa colocam o Brasil, de acordo com relatório divulgado pelo Banco Mundial, entre os oito países que apresentaram percentuais mais elevados de alunos na rede de ensino superior privado.

Em uma amostra de 41 países, este relatório situava o Brasil como um dos países com mais alto percentual de matrículas no ensino superior privado, em torno de 60%. De acordo com o mesmo documento, os outros sete países que apresentavam realida-

de semelhante seriam Filipinas, Coreia do Sul, Japão, Bélgica, Indonésia, Colômbia e Índia (BANCO MUNDIAL, 1996, p.5).

A situarmos a proposta deste estudo no âmbito das instituições de ensino superior privado do Distrito Federal, compartilhamos a idéia de que

[...] a análise sociológica das formas escolares de classificação, tais como podem ser observadas em uma conjuntura particular, permitem o desenvolvimento de questões que toda pesquisa pode e deve se colocar, sobre agentes e situações profundamente diferentes (BOURDIEU, 1989, p. 21).

Considerando que o conjunto das instituições pesquisadas situa-se no escopo do ensino superior, o presente estudo está organizado em três partes. A primeira parte apresenta o espaço onde se situa o objeto do estudo-ensino superior brasileiro, pondo em relevo o processo de instalação e expansão da rede privada de ensino superior local.

Em seguida, registram-se o marco teórico e os aspectos metodológicos da pesquisa - instituições pesquisadas, atores selecionados, instrumentos e técnicas que possibilitaram a coleta dos dados, bem como sua perspectiva de análise.

Na terceira parte do texto, explicitam-se as motivações que levaram à criação das instituições que compõem ensino superior privado no DF, em determinadas áreas e/ou regiões desta unidade federativa, tendo como referência a política educacional adotada para o ensino superior na década passada.

ALGUNS DADOS SOBRE O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: A RELAÇÃO PÚBLICO E PRIVADO

Nos últimos trinta anos, o ensino superior brasileiro tem sofrido consideráveis mudanças em sua morfologia. Essas alterações têm ocorrido em diversos aspectos desse sistema, implicando a instalação de uma tipologia variada de estabelecimentos com características institucionais e práticas acadêmicas bastante diferenciadas. A heterogeneidade institucional e os dilemas atualmente enfrentados pelo ensino superior brasileiro tornam relevante examinar como se (re)configura a tendência histórica de incentivo ao crescimento de vagas no ensino privado.

Cabe ressaltar, também, o fato de ser o Brasil o país latino-americano que detém a menor taxa bruta de escolarização universitária e a mais elevada média de gasto anual por aluno nas instituições de natureza pública. A taxa de escolarização bruta dos cidadãos brasileiros que se encontram matriculados no ensino superior gira em torno de 13%, proporção explicitamente abaixo de outros países latino-americanos, como, por exemplo, Argentina (40%), Uruguai (30%), Chile (20,6%), Venezuela (26%) e Bolívia (20,6%).

No caso do Brasil, o percentual apresentado refere-se à relação entre o total de matrículas no ensino superior, independentemente da faixa etária dos alunos e o total da população com idade entre 20

e 24 anos. Caso se considere apenas a população dessa faixa etária, o percentual baixa para 7,7%, taxa que se aproxima a uma das mais baixas do mundo (BRASIL, 2000, p.11). Visando ampliar esse percentual, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº10.172, de 09.01.2001, fixou para os próximos dez anos, a partir de sua publicação, a meta de que, pelo menos, 30% dos jovens brasileiros com idade regular possam frequentar uma IES.

Ao analisar este quadro, o Parecer 05/00 do Conselho Nacional de Educação (2000, p.437) ressalta que no âmbito da educação superior brasileira,

[...] o primeiro problema a ser enfrentado diz respeito à necessidade de prever a sua ampliação [...]. O nível industrial e tecnológico do Brasil exige uma expansão acelerada desse nível de ensino, especialmente porque o crescimento foi muito reduzido nos últimos quinze anos.

A distância entre os números apresentados aumenta bastante quando o percentual brasileiro é comparado com o de outros países desenvolvidos-EUA, 80%; França, 50%; Inglaterra, 48% e Espanha, 46%. Assim, o Brasil precisa ampliar, de forma considerável, o índice de acesso dos seus cidadãos de 18 a 24 anos ao ensino superior. Considerando essa necessidade, cabe indagar: quem o fará e como?

Na década passada, o país assistiu a um novo surto de expansão da educação superior. Dessa forma, em 1991, do total de 1.565.056 matrículas na graduação, 959.320

estavam na rede privada (61,0%) e 605.736 na pública (39,0%). Dez anos depois, as IES públicas contavam com 939.225 matrículas (31,0%), enquanto o setor privado era responsável por 2.091.529 matrículas, correspondendo a cerca de 69,% do total (BRASIL, 2002, p.24).

Levando em conta os dados relativos ao número de estabelecimentos de ensino superior no mesmo período, constata-se que em 1991 existia no Brasil um total de 893 IES. Dessas, 222 eram públicas (25,0%) e 671 pertenciam ao segmento privado (75,0%). Em 2001, havia no país 1.391(87%) instituições de ensino superior, sendo 183 (13%) de natureza pública e 1.208 vinculadas à rede privada.

Em termos percentuais, durante o período 1995-2001, houve um aumento de 94,4% no número de cursos de graduação criados no país, considerando-se que em 1995 eram ofertados 6.252 cursos e, em 2001, esse total chegou a 12.155, representando a criação de, em média, 2,7 cursos por dia, em seis anos.

A EXPANSÃO DO SEGMENTO SUPERIOR PRIVADO NO DISTRITO FEDERAL (1995-2001)

Até 1993, o DF contava com quatorze instituições voltadas para o ensino superior³: uma pública (Universidade de Brasília) e treze vinculadas à esfera privada (três faculdades integradas e dez estabelecimentos isolados). A única insti-

tuição pública de ensino superior então existente foi criada em 1962 e as duas primeiras de natureza privada, em 1968.

Porém, no período entre 1995 e 2001, o crescimento do referido segmento, mesmo seguindo uma tendência nacional, mostrou índices bastante elevados. Nesse período, foi criado um total de 52 (cinquenta e dois) estabelecimentos de ensino superior no DF, sendo apenas um de natureza pública, ligado a uma secretaria de governo (saúde). Esse elevado número de instituições privadas vem concorrendo para mudanças significativas no segmento do ensino superior de interesse desta pesquisa.

Diferentemente do que ocorreu no momento de instalação da rede, essas novas instituições passaram a desenvolver suas atividades em diversas cidades do DF, notadamente, naquelas com uma população mais numerosa e, em alguns casos, com renda mais elevada. Sua criação foi mais acentuada nos anos de 1998, 1999 e 2001 - respectivamente, 12, 7 e 17 IES - correspondendo a 80,0% do total de estabelecimentos estudados.

Em 1995 havia, no Brasil, um total de 684 IES privadas, passando esse número para 1.208 no ano de 2001 - como ressaltado anteriormente - o que representou um crescimento da ordem de 76,6%. Porém, no mesmo período, o aumento do número de instituições privadas mostrou-se bem mais acentuado no DF, à medida que passou de apenas 12 (doze)

³Por dedicar-se, exclusivamente, à formação de diplomatas e estar diretamente vinculada ao Ministério das Relações Exteriores, o Instituto Rio Branco, fundado no Rio de Janeiro, em 1945, e transferido para a Capital da República nos anos 60, não está incluído no total de IES apontadas ao longo da presente pesquisa.

Quadro 1 - Instituições de ensino superior criadas no DF (1995-2001)

| Nº | IES | Organização acadêmica | Mês/Ano de criação | Local | Instrumentos legais/Orgãos | Categoria administrativa |
|----|--------|-----------------------|--------------------|-------------|----------------------------|--------------------------|
| 1 | O [*] | Faculdade | 21.995 | Guará | Decreto S/N | Particular |
| 2 | D | Faculdade | 21.996 | Sobradinho | Parecer 028/1996 CNE/CES | Particular |
| 3 | AF | Faculdade | 111.997 | Brasília | Parecer 627/1997 CNE/CES | Particular |
| 4 | K | Instituto | 21.998 | Brasília | Parecer 005/1998 CNE/CES | Particular |
| 5 | I | Faculdade | 31.998 | Brasília | Parecer 128/1998 CNE/CES | Particular |
| 6 | | Faculdade | 51.998 | Brasília | Parecer 236/1998 CNE/CES | Particular |
| 7 | Q | Faculdade | 51.998 | Brasília | Parecer 249/1998 CNE/CES | Particular |
| 8 | U | Faculdade | 61.998 | Brazlândia | Parecer 296/1998 CNE/CES | Particular |
| 9 | I | Faculdade | 61.998 | Brasília | Parecer 369/1998 CNE/CES | Particular |
| 10 | S | Faculdade | 61.998 | Ceilândia | Parecer 460/1998 CNE/CES | Particular |
| 11 | A | Faculdade | 81.998 | Taguatinga | Parecer 494/1998 CNE/CES | Particular |
| 12 | AH | Faculdade | 81.998 | Brasília | Parecer 515/1998 CNE/CES | Particular |
| 13 | Y | Faculdade | 81.998 | Brasília | Parecer 541/1998 CNE/CES | Particular |
| 14 | AB | Instituto | 101.998 | Brasília | Parecer 656/1998 CNE/CES | Particular |
| 15 | AF | Faculdade | 121.998 | Brasília | Parecer 789/1998 CNE/CES | Particular |
| 16 | AF | Faculdade | 31.999 | Brasília | Parecer 150/1999 CNE/CES | Particular |
| 17 | Z [**] | Universidade | 21.999 | Brasília | Portaria 160/1999 CNE/CES | Particular |
| 18 | F | Faculdade | 51.999 | Taguatinga | Parecer 399/1999 CNE/CES | Particular |
| 19 | J | Faculdade | 61.999 | Recanto das | Parecer 409/1999 CNE/CES | Particular |
| 20 | E | Faculdade | 61.999 | Lago Norte | Parecer 611/1999 CNE/CES | Particular |
| 21 | AH | Faculdade | 71.999 | Brasília | Parecer 620/1999 CNE/CES | Particular |
| 22 | AF | Faculdade | 71.999 | Gama | Parecer 705/1999 CNE/CES | Particular |
| 23 | J | Faculdade | 81.999 | Recanto das | Parecer 730/1999 CNE/CES | Particular |
| 24 | O | Faculdade | 101.999 | Guará | Parecer 863/1999 CNE/CES | Particular |
| 25 | AD | Faculdade | 101.999 | Samambaia | Parecer 882/1999 CNE/CES | Particular |
| 26 | AF | Faculdade | 101.999 | Gama | Parecer 916/1999 CNE/CES | Particular |
| 27 | I | Instituto | 121.999 | Brasília | Parecer 1096/1999 CNE/CES | Particular |
| 28 | AH | Faculdade | 121.999 | Brasília | Parecer 1.132/1999 CNE/CES | Particular |
| 29 | AH | Faculdade | 22.000 | Brasília | Parecer 006/2000 CNE/CES | Particular |
| 30 | R | Faculdade | 32.000 | Brasília | Parecer 248/2000 CNE/CES | Particular |
| 31 | G | Faculdade | 42.000 | Taguatinga | Parecer 256/2000 CNE/CES | Particular |
| 32 | M | Faculdade | 52.000 | Taguatinga | Parecer 371/2000 CNE/CES | Particular |
| 33 | AF | Faculdade | 62.000 | Gama | Parecer 481/2000 CNE/CES | Particular |
| 34 | H | Faculdade | 72.000 | Ceilândia | Parecer 550/2000 CNE/CES | Comunitária |
| 35 | AI | Faculdade | 122.000 | Taguatinga | Parecer 1032/2000 CNE/CES | Particular |
| 36 | O | Faculdade | 22.001 | Guará | Parecer 082/2001 CNE/CES | Particular |
| 37 | AL | Faculdade | 52.001 | Brasília | Parecer 095/2001 CE/DF | Pública |
| 38 | P | Faculdade | 22.001 | Taguatinga | Parecer 111/2001 CNE/CES | Particular |
| 39 | AJ | Faculdade | 32.001 | Sobradinho | Parecer 174/2001 CNE/CES | Particular |
| 40 | T | Faculdade | 52.001 | Lago Sul | Parecer 439/2001 CNE/CES | Particular |
| 41 | B | Faculdade | 72.001 | Taguatinga | Parecer 648/2001 CNE/CES | Particular |
| 42 | W | Instituto | 72.001 | Gama | Parecer 805/2001 CNE/CES | Particular |
| 43 | | Faculdade | 72.001 | Brasília | Parecer 818/2001 CNE/CES | Particular |
| 44 | AM | Faculdade | 72.001 | Brasília | Parecer 896/2001 CNE/CES | Particular |
| 45 | AI | Faculdade | 82.001 | Taguatinga | Parecer 983/2001 CNE/CES | Particular |
| 46 | AG | Faculdade | 122.001 | Sobradinho | Parecer 553/2001 CNE/CES | Particular |
| 47 | AC | Faculdade | 122.001 | Brasília | Parecer 565/2001 CNE/CES | Particular |
| 48 | V | Instituto | 122.001 | Samambaia | Parecer 610/2001 CNE/CES | Particular |
| 49 | AF | Faculdade | 122.001 | Gama | Parecer 613/2001 CNE/CES | Particular |
| 50 | AC | Instituto | 122.001 | Brasília | Parecer 695/2001 CNE/CES | Particular |
| 51 | AF | Faculdade | 122.001 | Gama | Parecer 1.335/2001 CNE/CES | Particular |
| 52 | AF | Faculdade | 122.001 | Gama | Parecer 1.340/2001 CNE/CES | Particular |

* É importante ressaltar que, em função de motivos éticos e do compromisso firmado com os entrevistados de que seus respectivos estabelecimentos não teriam seus nomes revelados, as instituições pesquisadas serão identificadas por letras, ao longo do presente estudo.

** A Instituição Z começou a atuar no ensino superior como estabelecimento isolado em 1972, na cidade de São Paulo, tendo sido transformada em universidade pela Portaria Ministerial 550/88. No DF, foi autorizada a funcionar pela Portaria 160/99, de 05.02.1999, quando teve aprovada a alteração do seu estatuto, permitindo-lhe incluir suas unidades universitárias também nas sedes regionais de Goiânia (GO) e Manaus (AM).

Fontes: Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação do Distrito Federal.

para 63 (sessenta e três), revelando um aumento de 425,0%. Em função do processo expansionista, o ensino superior local mostra-se heterogêneo e com um número considerável de instituições (65), incluindo-se neste total, as duas de natureza pública (BRASIL, 2002, p.21)

Considerando estes dados e diante da expansão pela qual vem passando o ensino superior privado local, novas questões têm aparecido para a rede formada por essas instituições. Dentre tais questões, merecem reflexão as formas como as escolas que compõem essa rede têm buscado ajustar-se, tanto à política definida pelo Ministério da Educação (MEC) para esse nível de ensino, quanto às demandas sociais e à luta concorrencial que estabelecem entre si.

DIMENSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa buscou sua fundamentação teórica no pensamento sociológico de Pierre Bourdieu, particularmente na noção de campo.

Dentre os vários conceitos formulados pelo autor para explicitar sua compreensão a respeito do mundo social, estão os que ele denomina de campo e *habitus*. Para ele, quanto mais complexa for a sociedade, mais ela se encontra diferenciada em campos diversos-político, científico, cultural, educacional, filosófico, artístico etc - os quais, dotados de uma dinâmica própria e uma especificidade, estruturam a ação dos agentes.

Apesar de haver um número variável de campos em cada sociedade, estes apresentam regularidades comuns entre si, possibilitando o estabelecimento de leis mais gerais que os regem (BOURDIEU, 1983). Mesmo possuindo características específicas, os campos não se comportam de forma estanque, propriedade que permite aos agentes certa mobilidade de transitar entre os vários recortes da realidade social. No campo, todos os agentes nele envolvidos têm um certo número de interesses essenciais em comum. Para transitar no campo os atores devem identificar as formas de capital (capital simbólico) que se mostram eficientes para participar do jogo nele praticado - capital econômico, capital cultural e capital social.

Assim, o campo pode ser definido como um espaço social dotado de estrutura própria - relativamente autônoma sobre outros campos sociais - e de objetivos específicos que lhe garantem uma lógica particular de estruturação/funcionamento. Embora se relacionem entre si, os campos são dotados de uma hierarquia interna, o que faz com que seus objetos de disputas e interesses particulares sejam irreduzíveis às lutas e interesses de outros campos (BOURDIEU, 1992).

Dentro do campo, os atores e as instituições lutam, considerando as regras definidoras da disputa. Como partilham visões e dependem da cooperação mútua para o desenvolvimento do próprio campo, os atores participam de uma luta regulada por uma *doxa* que valida seus capitais e suas

ações. Podemos entender a *doxa* como

[...] tudo aquilo que constitui o próprio campo, o jogo, os objetos de disputas, todos os pressupostos que são tacitamente aceitos, mesmo sem que se saiba, pelo simples fato de jogar, de entrar no jogo (BOURDIEU, 1983, p.91).

Segundo Bourdieu, campo e *habitus* são dois conceitos indissociáveis, mantendo entre si uma relação de solicitação mútua. O *habitus* consiste em um conjunto de disposições baseadas em "estruturas estruturantes" que implicam uma "interiorização da exterioridade", capaz de levar os agentes situados em condições sociais diferentes a adquirirem disposições também diferenciadas, de acordo com seu momento histórico e sua posição em um determinado sistema social. Enquanto princípio organizador de respostas que procuram adaptar-se às exigências de um campo, o *habitus* revela-se como uma "gramática geradora de condutas". Ele indica um conhecimento adquirido e a disposição incorporada, bem como a postura de um agente em ação. É, portanto, produto de estratégias práticas do fazer científico.

Como "história incorporada" pelo agente por meio de sua inserção em espaços sociais diversos, o *habitus* informa a conduta do ator e de suas estratégias de conservação e/ou de transformação das estruturas, que se encontram no princípio de sua produção. Porém, os agentes não agem obedecendo a determinações mecânicas oriundas do sistema social, mas orientam suas ações por um *senso prático*, o qual equivale ao sentido do jogo a ser

jogado pelos atores em um certo campo social onde as posições estão postas.

Ter o sentido do jogo é ter o jogo na pele; é perceber no estado prático no futuro do jogo. Enquanto o mau jogador está sempre fora do tempo, sempre muito adiantado ou muito atrasado, o bom jogador é aquele que antecipa, que está adiante do jogo (BOURDIEU, 1996, p.144).

Diante da natureza do objeto e de sua dinâmica, optou-se por conjugar a noção de campo com a proposta metodológica apresentada por John B. Thompson (2000) - estudioso britânico da teoria da ação de Bourdieu. Este interesse foi motivado pelo fato da referida proposta partir das noções de campo e *habitus* formuladas por Bourdieu e de sistematizar uma discussão, cuja ênfase recai sobre as formas e os processos sociais dentro e pelos quais as formas simbólicas permeiam o mundo social.

As formas simbólicas correspondem a uma ampla variedade de construções significativas, como, por exemplo, ações, textos e manifestações verbais que, por expressarem um significado para determinados grupos, podem ser interpretadas e compreendidas buscando-se a lógica de sua formulação. Adotando um raciocínio também relacional, Thompson postula que as formas simbólicas estão inseridas em contextos e processos sócio-históricos específicos que permitem sua criação, construção e recepção pelos agentes sociais.

A partir do exposto, o estudo tomou de empréstimo a classificação proposta por

Thompson (2000) para discutir as posições assumidas pelas instituições no subcampo pesquisado. Essa classificação parte das noções de campo e *habitus* analisadas anteriormente e pressupõe que, dentro de um

campo de interação, é possível identificar três tipos de grupos: *grupos que ocupam posições dominantes, grupos que detêm posições intermediárias e grupos que possuem posições subordinadas.*

Quadro 2- Posições ocupadas pelas IES do DF

| Posições das IES | Códigos das instituições pesquisadas | Total | % |
|------------------|---|-------|--------|
| Dominantes | C, J, K, L, Z, AA, AF, AH e AK | 9 | 23,00 |
| Intermediárias | A, G, I, O, R, Q e Y | 7 | 18,00 |
| Subordinadas | B, D, E, F, H, M, N, P, S, T, U, V, X, W, AB, AC, AD, AE, AG, AI, AJ, AL e AM | 23 | 59,00 |
| | | 39 | 100,00 |

Classificação elaborada com base em THOMPSON, 2000, p.206-212.

Os critérios definidos para a classificação apresentada no Quadro 2 foram:

- as estratégias de luta adotadas pelas instituições, reveladas na fala dos entrevistados e observadas ao longo da pesquisa em relação a cada uma delas;
- a opção das várias instituições por serem criadas em determinadas áreas e/ou regiões do DF, visando atender clientelas com determinados perfis;
- a quantidade de instituições vinculadas a cada mantenedora e a marca distintiva que vem sendo criada por elas no cenário educacional pesquisado;
- o número e a natureza dos cursos ofertados pelas mesmas instituições;

Dividido em dezenove Regiões Administrativas, o Distrito Federal localiza-se no centro geográfico do país e possui uma

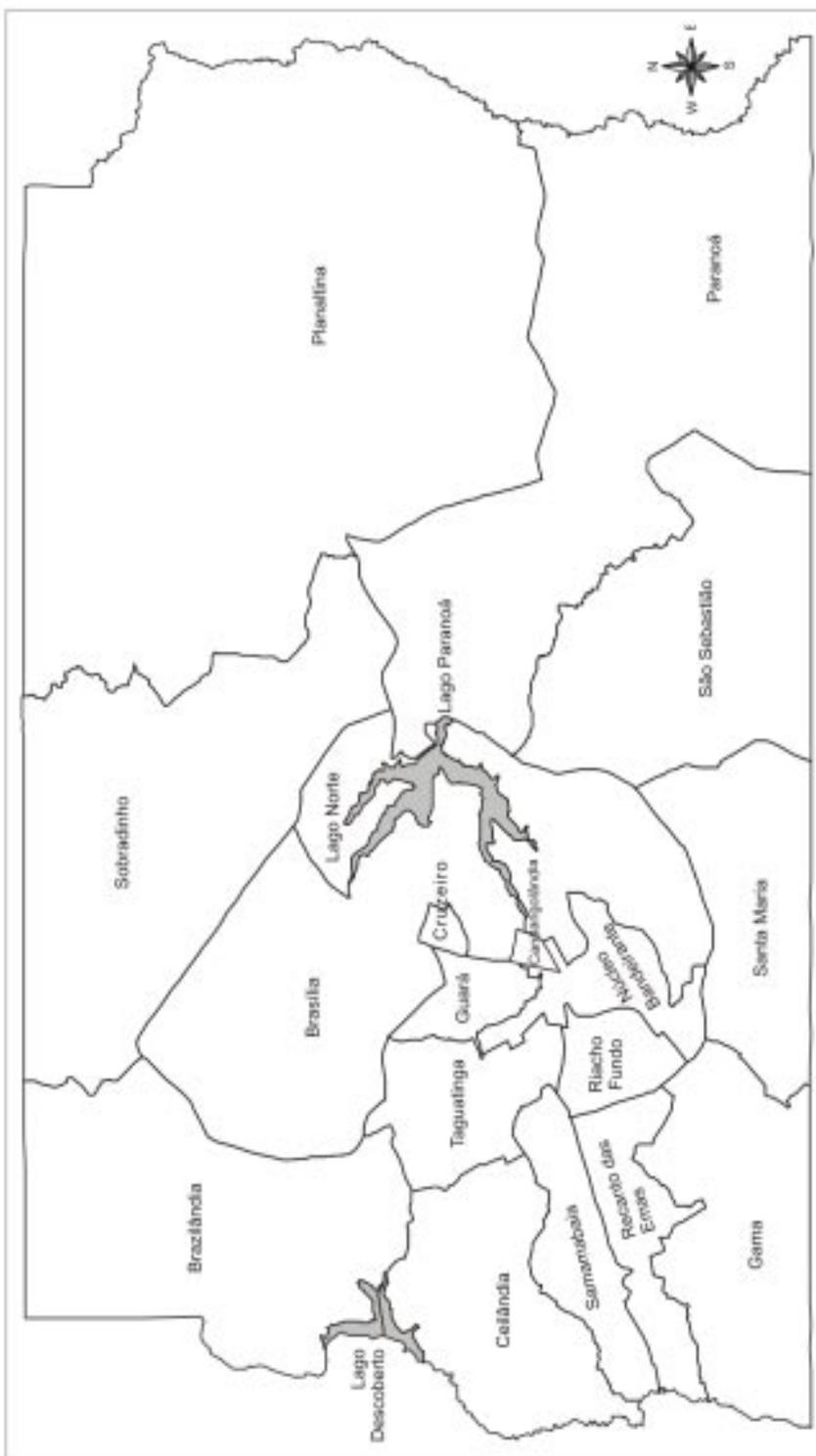
área de 5.782,8 km². Desse total, Brasília⁴ foi a única inicialmente planejada, concentrando-se nela a maior parte dos empregos existentes e os níveis de renda mais elevados, comparados com os das demais regiões.

O Mapa 1 (p.97) apresenta as diferentes regiões que compõem o DF.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2002) a população local, em 2000, era de 2.051.146 habitantes, havendo um total de 233.884 jovens com faixa etária entre 20 e 24 anos, correspondendo a 11,4% do total. O DF apresentava, à época, uma densidade demográfica de 352,16 hab/km², taxa superior a do Estado de São Paulo, que ultrapassava 36 milhões de pessoas residentes (148,96 hab/km²).

⁴Administrativamente, Brasília é apenas uma das dezenove Regiões Administrativas do DF e compreende as Asas Norte e Sul e a área central do Plano Piloto. Porém, Brasília também pode ser entendida como a parte correspondente à cidade originalmente prevista, o que envolveria três Regiões Administrativas - Brasília, Lago Norte e Lago Sul. Ao longo do presente estudo, a expressão Região Administrativa será utilizada como equivalente às cidades que compõem a área do DF.

Mapa 1 - Regiões Administrativas do Distrito Federal (2001)



Fonte: Limites - GDF/CODEPLAN, 2002

Coleta dos dados e atores selecionados

O estudo apresentou um caráter exploratório e uma perspectiva de análise descritiva que buscou, ao longo da interpretação dos resultados, a constante ilustração não só com os dados levantados, mas também com o conteúdo das falas dos atores selecionados, as quais expressaram seu entendimento sobre o objeto investigado.

Trabalhou-se com entrevistas semi-estruturadas, realizadas individualmente, entre outubro de 2001 e abril de 2002, objetivando levar os fundadores e/ou dirigentes das instituições privadas a expressarem as crenças estruturantes dos seus discursos acerca do objeto. Porém, como a compreensão da relação público e privado constituiu-se um pilar fundamental do estudo realizado, também foram entrevistados os dirigentes dos dois estabelecimentos públicos locais, totalizando 39 mantenedoras que, juntas, possuíam 65 IES, à época da coleta dos dados. Foi solicitado, a cada entrevistado, permissão para gravar a entrevista, obtendo-se a autorização de todos, com exceção dos dirigentes de duas escolas.

Do total de mantenedoras privadas investigadas, três são universidades (uma pública e duas de natureza privada), um é centro universitário (privado) e trinta e cinco são estabelecimentos isolados (um de caráter público e trinta e quatro de caráter privado). No segmento público, uma é universidade e outra é estabelecimento isolado.

Recorreu-se também à análise de documentos norteadores da política educacional brasileira para a educação superior no período estudado; relatórios e sinopses desse nível de ensino produzidos pelo MEC/INEP; arquivos de jornais e noticiários a respeito das instituições investigadas e do ensino superior brasileiro como um todo. Além disso, foram examinados documentos elaborados por entidades científicas e acadêmicas, destacando-se a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, e publicações periódicas da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, dentre outros. Merece destaque a atenção dada às portarias baixadas pelo MEC e aos pareceres do Conselho de Educação do Distrito Federal e do Conselho Nacional de Educação, relacionados às instituições estudadas, bem como a questões gerais do ensino superior brasileiro, no período de interesse da pesquisa.

A observação foi utilizada, visando captar elementos que concorressem para uma melhor condução das entrevistas e subsidiar a compreensão de algumas questões apresentadas pelos atores selecionados durante a realização das mesmas. Procurou-se observar as IES pesquisadas, ainda que informalmente, na perspectiva de detectar situações cotidianas que levassem a um entendimento mais claro de suas posições no ensino superior privado do DF.

Foram contatados, ao todo, 42 (quarenta e dois) atores, dos quais apenas um não

colaborou para realização da entrevista. Como dois deles dirigiam, ao mesmo tempo, duas instituições, entrevistaram-se para a pesquisa quarenta e um atores-sete do sexo feminino (17%) e trinta e quatro do masculino (83%).

PRINCIPAIS MOTIVAÇÕES PARA A RECENTE EXPANSÃO DA REDE

A análise da trajetória acadêmica dos entrevistados anteriormente mencionados revelou que a grande maioria deles possui uma formação bastante heterogênea, distribuindo-se seus cursos de graduação em diversas áreas, destacando-se Administração, Comunicação Social, Direito, Economia, Engenharia, Matemática e Pedagogia.

Especializações *lato sensu* foram cursadas por vinte e sete dos entrevistados (66%), também em áreas variadas, como, por exemplo, Administração, Direito e Educação.

Considerados como uma das condições para a obtenção de prestígio nas respectivas áreas de atuação dos entrevistados, os estudos de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado foram realizados por mais da metade deles, (56%). No âmbito do doutorado, dez atores, correspondendo a 24% do total⁵, possuíam este nível de formação.

A experiência profissional dos interlocutores mostrou-se também diversificada: docência e gestão no ensino superior público e privado, atuação em políticas públicas para o ensino superior e em Secretarias Estaduais de Educação, consultorias diversas e direção do Sindicato dos Esta-

belecimentos Particulares de Ensino do DF. Merecem destaque as consultorias realizadas por alguns deles na elaboração de projetos acadêmico-institucionais para IES privadas locais. Nesse sentido, dez deles desenvolveram essas atividades, participando das negociações com as Comissões de Especialistas nomeadas pelo MEC, visando à implantação de novos cursos. Tais consultorias foram prestadas para as escolas dirigidas pelos atores à época da coleta dos dados e outras nas quais eles já haviam atuado.

Em geral, os atores selecionados evidenciaram a construção de uma trajetória voltada para a área escolar, na docência e gestão. Em função disso, apenas seis deles (15%) atuaram em suas respectivas áreas de formação inicial - Administração de Empresas, Engenharia, Informática e Jornalismo - antes de se dedicarem à educação superior. Alguns atores migraram do ensino superior público para o ensino superior privado e um número maior deslocou-se dentro desse último, no plano do DF, nos dois períodos de constituição da rede estudada. Vários atores trabalhavam, à época da coleta dos dados, simultaneamente em mais de uma instituição, normalmente como gestor em uma e professor em outra.

As análises empreendidas partiram do pressuposto de que a fala de um agente pode contribuir para a representação do discurso de grupos de agentes e/ou instituições, centrando-se a discussão nas principais motivações apresentadas pelos sujeitos da pesquisa para a criação das IES privadas locais.

⁵A época da coleta dos dados, outros quatro atores cursavam o doutorado nas áreas de Administração (Portugal), Didática (Canadá), Matemática (UnB) e Odontologia (Universidade de Taubaté).

Tomando como referência a análise dos relatos colhidos, tais motivações podem ser agrupadas em dois grandes eixos. O primeiro refere-se à existência de uma expressiva demanda pelo ensino superior local e o segundo, ao fato de as instituições instaladas no período entre 1962 e 1993 terem se concentrado na área do Plano Piloto⁶, a despeito de uma clientela existente nas demais Regiões Administrativas.

De acordo com os atores selecionados, 31 das instituições pesquisadas (79,0%) foram criadas em determinadas áreas e/ou regiões do DF porque havia, nesses locais, uma clientela que precisava ingressar no ensino superior e que, por razões diversas, não tinha acesso a esse nível de ensino. Nesta perspectiva, foi recorrente na fala dos entrevistados a justificativa de que era preciso "atender às demandas da comunidade", embora as explicações para essa motivação sejam diversas.

Desse conjunto de instituições, nove delas foram criadas no referido período, concentrando-se quase todas em áreas centrais de Brasília, visando formar profissionais para compor os quadros dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário que atuavam na Capital Federal. Com exceção da universidade pública local, que veio construindo um *ethos* e uma prática mais acadêmica, as demais orientaram suas atividades, no mesmo período, predominantemente visando formar profissionais para o mercado de trabalho (MARTINS, 1997).

As IES privadas que compõem esse grupo vêm ocupando posições diferenciadas no segmento do qual fazem parte, em função de vários fatores, como, por exemplo, o momento em que foram criadas e o número de cursos a que se propuseram inicialmente ofertar ou ampliar, nas décadas seguintes. Assim, as instituições instaladas no contexto da expansão verificada no ensino superior privado brasileiro, nos anos 60/70, iniciaram suas atividades já ofertando vários cursos, fato que parece ter contribuído para que todas viessem assegurando posições dominantes no subcampo investigado.

Com efeito, no Brasil, a década de 80 foi marcada por um realinhamento do ensino superior privado, por razões estruturais e outras relacionadas mais diretamente ao processo de gestão das instituições que compõem esse segmento. Em função disso, as IES locais, criadas na mencionada década, normalmente, começaram suas atividades com uma quantidade reduzida de cursos, quando a rede privada já passava por um período de retração no país e no DF. À exceção de uma delas, as demais vêm ocupando posições subordinadas, oferecendo apenas de um a quatro cursos até a época de coleta dos dados.

As outras 22 instituições, que também se instalaram visando atender à demanda existente para o ensino superior, surgiram na recente fase de expansão do segmento privado. Vários dos seus fundadores eram proprietários de escolas de educação básica⁷

⁶ O Plano Piloto corresponde ao traçado geral da Região Administrativa de Brasília, sendo formado pelas Asas Sul e Norte, áreas centrais da cidade.

⁷ De acordo com o artigo 21, inciso I, da Lei 9.394/96, a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. As instituições investigadas, que surgiram como prolongamento de escolas de educação básica, concentraram suas atividades, predominantemente, nos dois últimos níveis de ensino mencionados e estão localizadas em diversas regiões do DF.

que atenderam, durante duas ou três décadas, uma clientela que vem diminuindo, consideravelmente desde o início dos anos 90, principalmente na Região Administrativa de Brasília em função de mudanças no perfil da população.

Em decorrência de tal quadro, quinze dessas instituições, correspondendo a 38,0% do total, surgiram como prolongamento de suas escolas de educação básica. Essa realidade, ao mesmo tempo em que acompanhou uma tendência nacional, mostrou-se diferenciada em relação à origem daquelas instituições criadas no período entre 1968 e 1993, quando a quase totalidade delas já surgiu como IES (MARTINS, 1997). Com exceção de quatro instituições que compõem esse grupo, as demais ainda compartilhavam instalações (às vezes ampliadas), à época da coleta de dados, com as escolas que lhes deram origem. Segundo seus fundadores e/ou dirigentes, essa opção devia-se, freqüentemente, ao fato de tais instalações, normalmente, ficarem ociosas em alguns turnos e "já conhecerem bem"⁸ os alunos egressos de suas escolas de educação básica. Assim, várias dessas IES tenderam a buscar, entre os alunos atendidos pelas escolas em destaque, candidatos às vagas aos cursos superiores que passaram a ofertar.

O Colégio [*Instituição E*] é um dos que decidiram investir no ensino superior. Começou em uma pequena escola instalada em uma das casas do Lago Norte, em 1978. A partir de 1986, passou a oferecer o ensino fun-

damental e médio. A faculdade entrou em funcionamento no ano 2000. O Colégio [*Instituição E*] conta atualmente com cerca de 1,1 mil alunos (MESQUITA, 2002, p.9).

Ainda que, de maneira geral, tenham reforçado o discurso de que suas instituições também foram criadas, visando atender às demandas por ensino superior, os fundadores de outros onze estabelecimentos (todos já tendo começado a funcionar como IES), apresentaram justificativas complementares para essa motivação. A *Instituição D*, por exemplo, instalou-se, em 1996, na cidade de Sobradinho, após verificar que ainda não havia nenhuma concorrente na região, apesar da demanda ali existente, em função de proximidade com a região norte do entorno. Desse conjunto, a referida instituição foi a primeira a ser criada no recente período de expansão do ensino superior privado do DF, já na condição de IES.

Essa tática revelou que, desde o início da segunda metade da década passada, as instituições pesquisadas vêm sendo criadas em determinadas áreas e/ou regiões procurando atender às demandas educacionais e profissionais de uma clientela em potencial. Numa perspectiva diferente, uma outra foi instalada na cidade de Samambaia, em 2001, mediante o reconhecimento da igreja protestante que a mantém de que, à semelhança das congregações católicas locais, era preciso criar também uma escola de ensino superior, no DF, ligada àquela ordem religiosa.

⁸ Dentre outros, ilustram bem esta tendência os casos das *Instituições M, S e AI*. No caso da primeira, a escola que lhe deu origem começou a atuar com educação infantil na década de 70, oferecendo, gradativamente, outros níveis de ensino até se transformar em IES; a segunda instalou-se em Ceilândia porque nessa cidade já havia uma marca bem colocada no mercado pela escola da qual surgiu como prolongamento. Por sua vez, a terceira foi criada em Taguatinga pelo fato de seus quatro mantenedores já possuírem cinco escolas de educação básica na região e terem a intenção de absorver parte dos alunos oriundos de suas escolas.

Se as duas instituições citadas encontram-se em Regiões Administrativas opostas e ao redor de Brasília, as outras nove concentraram-se na área do Plano Piloto. Essa localização geográfica diferenciada foi definida pela clientela que desejavam atender, pelas identidades que pretendiam construir no segmento estudado, conforme os relatos colhidos.

Nesse sentido, ao se instalar em área central da Capital Federal, a *Instituição K* revelou a intenção de se voltar para atender a uma clientela com renda mais elevada, o que tem contribuído, em certa medida, para a garantia de uma posição dominante diante das demais. O reconhecimento dessa posição por várias concorrentes ocorreu ao mesmo tempo em que algumas dirigiram-lhe críticas, alegando haver uma proximidade dos seus fundadores com o campo político. A ligação dessa instituição com o campo político foi registrada, também, por alguns jornais e revistas de circulação nacional e local, como ilustrado a seguir:

O ministro da Educação, Paulo Renato Souza, pôs fim, na semana passada, a uma situação que vinha deixando o ministério em situação constrangedora. Demitiu seu chefe de gabinete [...] sua mulher recebeu, em 1998, autorização do MEC para abrir a [*Instituição K*]. Em pouco mais de dois anos, a instituição transformou-se em uma das gigantes do ensino superior da cidade, com treze cursos e 4.000 alunos (DIEGUEZ, 2001, p.34).

No caso da *Instituição R*, seu fundador argumentou que os executivos e/ou os candidatos a posições no mercado de trabalho voltados para a área de negócios concentravam-se nessa mesma região e não em outras, tidas como periféricas.

Cabe ressaltar que essa última IES já foi criada pensando em avançar, em pouco tempo, para a pós-graduação *lato sensu* no setor de negócios, o que se concretizou um ano após sua instalação.

Outras três instituições foram criadas na saída sul de Brasília, por ser um local estratégico, que possibilita o acesso a várias outras cidades do DF, cujos grupos populacionais demandam por ensino superior. De acordo com o fundador de duas instituições situadas nessa área, as IES sob sua direção poderiam, ainda, capitalizar a marca consolidada da escola de ensino médio e do curso pré-vestibular que pertencem ao mesmo grupo mantenedor e que ali atuaram por mais de vinte anos, projetando-se no DF.

Criada por vários docentes que já se deslocaram consideravelmente no segmento do ensino superior privado local, a *Instituição AC* também se instalou na região de Brasília, diante da possibilidade de ocupar parte do prédio de uma tradicional escola de educação básica que se encontrava ociosa há algum tempo. Enquanto isso, a *Instituição AM* começou a funcionar próxima a uma outra, a qual está vinculada e se localiza nessa mesma região.

Por sua vez, a *Instituição AL* (pública) aproveitou as instalações de propriedade da Secretaria de Saúde do DF, órgão ao qual era subordinada. Por ocasião do seu primeiro processo seletivo, realizado em julho de 2001, essa instituição contou com um total de 5.404 candidatos e sofreu uma ação do Ministério Público Federal e do

Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, solicitando a suspensão desse exame e a proibição das matrículas e do início das aulas. Esses órgãos alegavam que o GDF não vinha cumprindo os requisitos constitucionais definidos para a educação básica e que, por isso, não poderia investir na educação de nível superior. A referida ação foi cassada, a partir do entendimento de que

[...] no Distrito Federal, sempre reinou o império do ensino superior privado, via de regra, de má qualidade e de alto custo para a população local [...] decretar a suspensão do vestibular milita justamente em desfavor do interesse público (REZENDE, 2001, p.17).

Além disso, sua mantenedora visava incorporar uma escola de ensino médio, destinada a formar profissionais na área de saúde, que funcionava no mesmo local desde os anos 70.

Os dados analisados revelam que, em geral, as motivações para a criação das IES pesquisadas em determinadas áreas e/ou regiões do DF convergiram para a necessidade de atender às demandas apresentadas para o ensino superior. Essa demanda foi justificada normalmente pelo crescimento populacional local, ocorrido na década passada. A Tabela 1, a seguir, indica os números a respeito, considerando o intervalo entre 1996 e 2000.

Como se pode perceber, a partir dos dados apresentados, a Região Administrativa do Paranoá apresentou o maior percentual de crescimento populacional no período considerado, embora nessa região não tenha sido criada nenhuma IES na recente fase de expansão do segmento privado local, o que se explica, em parte, pela renda dos seus habitantes⁹. Numa direção oposta,

Tabela 1- Evolução populacional do DF, por Região Administrativa (1996-2000)

| Região Administrativa | 1996 | 2000 | % de crescimento |
|------------------------------|---------|------------------|------------------|
| RA I – Brasília | 199.019 | 222.456 | 11,77 |
| RA II – Gama | 121.630 | 135.339 | 11,27 |
| RA III – Taguatinga | 228.240 | 246.211 | 7,87 |
| RA IV – Brazlândia | 47.516 | 52.634 | 10,77 |
| RA V – Sobradinho | 101.092 | 112.226 | 11,01 |
| RA VI - Planaltina | 115.832 | 128.555 | 10,98 |
| RA VII – Paranoá | 44.182 | 51.771 | 17,17 |
| RA VIII – Núcleo Bandeirante | 31.205 | 34.948 | 11,99 |
| RA IX – Ceilândia | 342.832 | 379.386 | 10,66 |
| RA X – Guará | 102.913 | 114.604 | 11,36 |
| RA XI – Cruzeiro | 55.726 | 62.801 | 12,69 |
| RA XII – Samambaia | 157.399 | 172.830 | 9,80 |
| RA XIII – Santa Maria | 87.745 | 96.034 | 9,44 |
| RA XIV – São Sebastião | - | 48.918 | - |
| RA XV – Recanto das Emas | 51.995 | 56.803 | 9,24 |
| RA XVI – Lago Sul | 28.406 | 32.634 | 14,88 |
| RA XVII – Riacho Fundo | 21.368 | 23.571 | 10,30 |
| RA XVIII – Lago Norte | 25.701 | 29.135 | 13,36 |
| RA XIX – Candangolândia | - | 15.305 | - |
| Distrito Federal | - | 2.020.965 | - |

Fonte: COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO DO PLANALTO CENTRAL, 2002, p.5.

⁹ Apesar de existir desde a fundação de Brasília, apenas em 1989 esta cidade foi transformada na Região Administrativa VII. Em 1997, registrava uma das rendas mensais mais baixas do DF (R\$ 119,48), enquanto Brasília possuía R\$ 968,89 e Taguatinga R\$ 428,68. Em contrapartida, apresentava um tamanho médio de família de 4,31, índice superior ao das outras duas cidades mencionadas, respectivamente, 3,75 e 4,20.

e apesar de Taguatinga revelar o menor percentual no mesmo período, foi nessa cidade que ocorreu a criação de nove das instituições pesquisadas, no período entre 1995 e 2001. Situações dessa natureza atestam que, ao se instalarem em determinadas áreas, essas escolas levaram em conta outros fatores que não somente o número de habitantes, como, por exemplo, o nível de renda da população e os setores da economia predominantes nessas mesmas áreas.

Um grande número de IES privadas, já atuantes na região de Brasília, foi a segunda motivação apontada pelos outros sete estabelecimentos pesquisados (18,0%), para sua criação em diversas áreas do DF, fator que se mostrou associado, também, à existência de uma demanda a ser atendida. Desse conjunto, merece destaque o caso da *Instituição H*, que se instalou em Ceilândia por acreditar que, nessa cidade, poderia melhor contribuir para uma parcela expressiva da população carente local, oferecendo-lhe ensino superior¹⁰.

Um exame mais detalhado dessa justificativa revelou que as opções desse grupo de escolas também possuem nuances que merecem ser destacados. A *Instituição G*, por exemplo, apesar de sua mantenedora e da escola da qual é prolongamento situarem-se em Brasília, foi criada em Taguatinga, devido à estrutura do prédio ali construído para abrigá-la.

É porque lá eu tinha espaço físico em condições de me apresentar. Minha

maior unidade é em Taguatinga. Lá é que eu tenho prédio grande e vistoso [...] Vamos acabar criando um Instituto. Essa é uma tendência e vamos entrar com o Direito, porque achamos que o Direito dá prestígio (Relato do fundador da *Instituição G*, colhido em outubro de 2001).

Observou-se que não somente o fato de a população de Taguatinga possuir uma renda mais elevada do que várias outras cidades do DF definiu essa opção. Na realidade, o fundador da referida instituição reconheceu, também, a importância de sua IES funcionar em um prédio com maiores chances de impressionar a clientela que busca um curso superior e disputar essa mesma clientela com as concorrentes.

Por sua vez, a *Instituição J* foi criada na região do Recanto das Emas porque seu fundador acreditava que era preciso investir no desenvolvimento daquelas cidades que ainda se encontravam em estado embrionário na última década¹¹. No caso da *Instituição O*, a cidade do Guará foi escolhida, devido ainda não haver nenhuma IES funcionando no local e por existir uma clientela de classe média que poderia arcar com os investimentos decorrentes de matrícula em uma instituição particular.

Inicialmente prevista para funcionar no Lago Sul - área nobre, porém de difícil acesso aos grupos moradores de outras regiões do DF interessados no ensino superior - a *Instituição T* transferiu-se para Taguatinga, porque os fundadores consideraram aquela região mais atrativa, em termos de demanda por esse nível

¹⁰Essa instituição é de natureza comunitária, sua mantenedora atua em vários estados brasileiros e tem como princípio estatutário instalar seus estabelecimentos de ensino de quaisquer níveis junto a comunidades de baixo poder aquisitivo.

¹¹A cidade de Recanto das Emas foi criada em 1993, tendo sua origem associada ao remanejamento de grupos populacionais que viviam em várias áreas invadidas no DF ou que não possuíam moradia própria.

de ensino, do que a primeira. Além disso, levou-se em conta o fato de a referida cidade fazer parte de uma região que, juntamente com Ceilândia e Samambaia, apresenta um nível populacional expressivo. De acordo com dados oficiais, o total de habitantes dessas três cidades chegava a 798.427 no ano de 2001, correspondendo a 39,5% da população do DF. Ainda segundo a mesma fonte, a área formada por essas três cidades constitui um eixo de desenvolvimento local (COMPANHIA ..., 2002, p. 3).

Em função, dentre outros motivos, do limitado capital econômico dos mantenedores, algumas instituições foram instaladas em cidades nas quais ainda não havia muita concorrência. Esse é o caso das *Instituições AG e AJ*, criadas em Sobradinho que, embora situadas geograficamente próximas uma da outra, oferecem cursos diferentes, e de um terceiro estabelecimento, localizado na mesma cidade. Situação semelhante justificou a criação da *Instituição W*, na cidade do Gama, à medida que passaria a ser a única IES nessa cidade a ofertar licenciaturas.

Em geral, a instalação das instituições pesquisadas em diferentes áreas e/ou regiões conduz à suposição de que a recente reconfiguração do ensino superior privado local tem estimulado os grupos que residem em várias cidades ao redor de Brasília a estudar em IES mais próximas dos locais onde moram e/ou trabalham. Essa tendência vem se consolidando, a despeito dessa cidade ainda se constituir

no principal centro empregador do DF, o que, nas décadas anteriores, levou os alunos a freqüentarem os estabelecimentos que nela se localizavam.

Constatou-se, assim, que as estratégias adotadas para a criação das IES em foco, seguiram, em parte, uma tendência nacional verificada na década passada, a qual se traduziu pela "instalação de estabelecimentos particulares em localidades ainda pouco exploradas pela iniciativa privada de ensino superior." (SAMPAIO, 2000, p.93). Em um curto espaço de tempo, alterou-se consideravelmente um cenário caracterizado pela existência de poucas instituições privadas locais, destinadas à educação superior. Reguladas pelo princípio da concorrência, tais instituições mostraram-se diversificadas em termos de opções e alternativas para a clientela-objeto que as procuram.

Vale ressaltar que as diretrizes da política educacional definidas pelo governo FHC em seus dois mandatos foram percebidas pelas instituições pesquisadas de forma positiva, por terem permitido à esfera privada ampliar o atendimento à demanda apresentada para esse nível de ensino. A mesma política foi defendida pela totalidade dos atores vinculados à rede privada como benéfica ao país, devido ao grande contingente de pessoas que ainda não conseguem acessar ao ensino superior, especialmente no âmbito da esfera pública. A mesma política seria, desta forma, o elemento fundante do processo expansionista verificado no ensino superior privado, em nível de Brasil e

de Distrito Federal, a partir da segunda metade da última década.

Por outro lado, notadamente as instituições que ocupam posições dominantes sustentaram que, se o MEC favoreceu uma política de expansão, visando aumentar o número de vagas no ensino superior privado, o referido órgão deve implementar os mecanismos já existentes para acompanhar esse mesmo crescimento. Paralelamente, reconheceram que, ao estimular esse segmento para atender a demanda existente, o governo poderá enfrentar, em um futuro próximo, maiores dificuldades para garantir o controle da qualidade da recente expansão de IES privadas no país, e, sobretudo, no DF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do estudo foi o de desvelar as motivações que explicam a recente expansão do ensino superior privado do Distrito Federal, privilegiando o período entre 1995 e 2001. Nessa reflexão, tornou-se importante realizar a discussão de forma articulada ao período de instalação e consolidação desse setor educacional (1968-1993).

Considerou-se, no presente estudo, as falas dos fundadores e/ou dirigentes das escolas pesquisadas, como formas simbólicas dotadas de significado e intencionalidade. Os relatos desses atores caracterizaram-se, portanto, como expressões de um agente em relação a outros agentes (ou instituições) dentro do segmento investigado.

Esse princípio remeteu à idéia de que tanto os atores selecionados quanto suas respectivas instituições estão inseridos dentro de um contexto sóciohistórico específico e dotados de recursos e capitais de tipos variados. O universo dessas instituições revelou que estas são bastante heterogêneas, corroborando a tendência verificada na morfologia institucional do ensino superior brasileiro como um todo.

Nessa perspectiva, algumas questões merecem destaque na conclusão deste trabalho. Cabe destacar, por exemplo, que a recente expansão do ensino superior privado local ocorreu possibilitando a instalação das IES em várias cidades do DF, ao contrário do que se verificou na fase de instalação, ocorrida no período entre 1968 e 1993, quando houve uma concentração dessas instituições na região de Brasília. Em função da distribuição espacial que essa rede de escolas vem assumindo em sua expansão, a demanda para o ensino superior tornou-se objeto de acirradas disputas por parte dos atores e instituições nela inseridos.

À medida que as demandas locais para o ensino superior modificaram-se na década passada, as referidas instituições procuraram acompanhá-las, por meio de estratégias diversas - criando novos cursos de graduação, atendendo às exigências do mercado, atualizando os currículos dos cursos que ofertavam etc.

Independentemente das posições que suas respectivas instituições ocupam no segmento estudado, todos os fundadores

e/ou dirigentes mostraram-se favoráveis à expansão do setor, embora também tenham defendido a necessidade de mecanismos governamentais mais efetivos para controlá-la. Nessa perspectiva, sustentaram que o Estado deve assumir o seu papel de avaliador do ensino superior no país e que a política de avaliação adotada pelo MEC para o ensino superior implicou mudanças no relacionamento entre o governo e as IES. Tais mudanças sinalizaram alterações nos mecanismos burocráticos e tradicionais, pelos quais se dava a dinâmica entre as agências estatais e os segmentos público e privado.

Com efeito, o subcampo estudado integra um campo mais amplo - o do ensino superior brasileiro - motivo pelo qual deve ser percebido de forma relacional. Sob esse ângulo, os dados coletados confirmaram haver, nesse subcampo, como em qualquer outro campo, um objeto de disputa e atores dispostos a participarem do jogo, visando alcançar determinados alvos. Assim, as reflexões construídas a partir do referencial teórico utilizado neste estudo evidenciaram que as instituições pesquisadas compõem um segmento que, para ter o seu desenvolvimento garantido, depende, ao mesmo tempo, de cooperação mútua e concorrência dessas mesmas instituições e dos agentes nelas inseridos.

Essas mesmas IES tenderam a alegar que as concorrentes, ocupantes de posições subordinadas, não mostram um foco definido de atuação no que se refere às suas propostas de atuação. Em outro sentido, aquelas que possuem uma identidade mais

definida sustentaram que a condição *sine qua non* para garantir sua sobrevivência no segmento investigado é especializar-se em um setor do mercado e construir sua marca distintiva em torno dele, com qualidade. Nessa perspectiva, algumas instituições que possuem mais prestígio diante das demais foram criadas em áreas que podem, em princípio, distingui-las das concorrentes.

Na percepção de um considerável número das instituições em foco, a expansão do segmento do ensino superior privado do DF, no período entre 1995 e 2001, ocorreu em função do lucro que este podia ou ainda pode oferecer. Porém, essas mesmas instituições assumiram que as concorrentes que centrarem a atenção apenas no aspecto da rentabilidade, esquecendo-se de uma gestão mais acadêmica, enfrentarão maiores dificuldades de sobreviver, devido à competição intensificada.

O estudo revelou, também, que as IES privadas localizadas no DF estão seguindo uma tendência nacional, concebendo suas propostas, em grande parte, segundo a lógica da concorrência do mercado. Sob esse ângulo, foram criadas disputando alunos-clientes que possuam perfis diferenciados e uma demanda igualmente diversificada. Essa clientela mostra-se distinta em função de diversos fatores, como, carreiras que busca, cursos ofertados, localização geográfica e identidades perseguidas pelas instituições no segmento pesquisado.

Finalizando, deve-se reafirmar que no atual contexto do Distrito Federal, o segmento

do ensino superior privado mostrou-se bastante diversificado. Efetivamente, as instituições que o compõe são distintas em termos de propostas, vocações, marcas, produtos e serviços que possibilitam o atendimento à demanda - ainda que parcial - a um nível de ensino que o Estado não consegue prover. Em função dessa heterogeneidade, a esfera privada pode ser percebida como um bloco apenas quando se pretende contrastá-la com a esfera pública.

Artigo recebido em: 25/02/2004.

Aprovado para publicação em: 29/03/2004.

The recent expansion of private superior education in the federal district: an analysis of its main motivations in period 1995-2001

Abstract: The present study deals with the constitution process of the private college education in the Distrito Federal, emphasizing its recent expansion from the year 1995 to 2001. Basically, the objective of the present research was to examine the logic of this expansion searching to understand the relation of such phenomenon with the dynamics of the verified superior college in national level, in the last decade. The study proved that the private college education institutions of the Distrito Federal develop, simultaneously, relations of association and competition. Four basic contribute to identifying the competitors - these factors can happen associated or not and they are: their ranking position in that segment, proximity to other institutions, the kind of courses offered and their clientele profile.

Keywords: Private college; Distrito Federal; Educational Politics.

La reciente expansión de la enseñanza superior privada en el Distrito Federal: un análisis de sus principales motivaciones en el periodo 1995-2001

Resumen: El presente estudio trata del proceso de constitución de la enseñanza superior privada del Distrito Federal, enfatizando su reciente expansión ocurrida en el período de 1995 y 2001.

Básicamente, el objetivo de la investigación fue el de examinar la lógica de esa expansión, buscando entender la relación de tal fenómeno con la dinámica de la educación superior verificada en el nivel nacional, en la última década. Se verificó que el segmento investigado se configura como un espacio en el cual los agentes e instituciones en el insertos poseen intereses distintos y establecen, simultáneamente, relaciones de complicidad y concurrencia. Cuatro factores básicos contribuyeron para que las instituciones investigadas tengan indistinguibles concurrencias más directas-las posiciones que ocupan en el segmento del cual forman parte, su proximidad geográfica, la naturaleza de los cursos que ofrecen, aunque varíen sus habilitaciones, y el perfil de la clientela que se disputan.

Palabras-clave: Enseñanza superior privada; Distrito Federal; Política educacional.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR; FUNDAÇÃO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR PARTICULAR. **Políticas públicas de educação superior:** desafios e proposições. Brasília-DF, 2002. 2v.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior:** la lecciones derivadas de la experiencia. Washington, D.C.:Banco Mundial, 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BORDIEU, Pierre. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **La noblesse d'état:** grandes écoles et esprit de corps. Paris: Minuit, 1989.

_____. **Le sens pratique.** Paris: Minuit, 1980.

_____. **Meditações pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

_____. **O poder simbólico.** 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Repónses: pour une anthropologie réflexive.** Paris: Seuil, 1992.

_____. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.

Brasil. Lei N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível Em: <http://wwwt.senado.gov.br/Legbras/> Acesso em: 12 Dez. 2002.

_____. Ministério da Educação. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar 1995. Brasília-DF, 1998.

_____. **Sinopse estatística da educação superior:** censo 2001. Brasília-DF, 2002.

COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO DO PLANALTO CENTRAL (CODEPLAN). **Distribuição espacial da renda no DF.** Brasília-DF, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer N° 5, de 7 de junho de 2000. Propõe a constituição de Comissão para analisar o tema "Políticas Públicas, Política Educacional e Fiscalização das Profissões", Brasília, 2000. **Documento,** Brasília, n. 468, p. 437-451, set. 2000.

DIEGUEZ, Consuelo. Cabeça cortada: conflito de interesses derruba assessor de ministro. **Veja,** São Paulo, v.34, n.21, p.34, 30 maio 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes; BUENO, Maria Sylvia Simões. O público e o privado em educação. In: WITMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coord.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991-1997.** Brasília-DF: ANPAE; Campinas: Autores Associados, 2001. p.89-108.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **Uma política para o ensino superior brasileiro:** diagnóstico e proposta. São Paulo: USP: NUPES, 1998. FONSECA, Dirce Mendes. **Pensamento privatista em educação.** Papirus: Campinas, 1994.

HEYMANN, Luciana; ALBERTI, Verena (Org.). **Trajetórias da universidade privada no Brasil.** Brasília-DF: CAPES; Fundação Getúlio Vargas, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário estatístico do Brasil:** 2000. São Paulo, 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior privado no Distrito Federal. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.102, p.157-186, nov.1997.

MESQUITA, P. Educação, investimento com retorno garantido. **Jornal Comunidade,** Brasília, 14 abr. 2002. Educação, p.9.

PINHEIRO, Maria Francisca Sales. **O público e o privado na educação brasileira:** um conflito na constituinte: 1987/1988. 1991. 444f. Tese (Doutorado)-Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 1991.

REZENDE, H. (Muitas) faculdades para (pouca) qualidade. **Correio Braziliense,** Brasília-DF, 15 nov. 1999. Educação, p.13.

SAMPAIO, Helena. **O ensino superior no Brasil:** o setor privado. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. **O ensino superior no Brasil:1998.** Brasília-DF: INEP, 1999.

SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação superior:** velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria crítica na era dos meios de comunicação de massa. 5.ed. São Paulo: Vozes, 2000.

Sobre o autor:

¹*José Vieira de Sousa*

Doutor em Sociologia, Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação, UnB. Professor da Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal (AEUDF). Centro Universitário de Brasília/ (UNICEUB).

E-mail: sovieira@terra.com.br

Endereço Postal: Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal - Colegiado do Curso de Pedagogia (AEUDF). SETS 703/904, Asa Sul - Brasília, DF. Brasil. CEP.: 70390-045.

Movimento dos docentes do ensino fundamental e médio do Estado da Bahia

Mara Schwingel¹

Maria Sacramento Aquino²

Nelson Wanderley Ribeiro Meira³

Resumo: A partir da caracterização de diferentes movimentos sociais que surgem nas sociedades capitalistas, este artigo propõe-se a estudar as lutas em defesa da educação pública através dos movimentos sociais dos professores, frente aos interesses da globalização da economia. Faz uma breve contextualização dos aspectos sócio-político-econômico-culturais que norteiam os movimentos sociais, e mais especificamente, o movimento social dos trabalhadores da educação no Estado da Bahia.

Palavras-chave: Movimento Social; Educação, Professores; Educação Pública.

INTRODUÇÃO

A política educacional como processo de intervenção social é própria dos anos posteriores ao movimento revolucionário de 1930, uma vez que a Primeira República se caracterizou pela ausência de uma política nacional voltada para a educação. A educação pública no Brasil, historicamente sempre esteve atrelada aos interesses da economia. O contexto histórico-social de emergência dos ideais de construção de uma educação pública no Brasil se delinea com a desestruturação do Estado Oligárquico.

A economia, até então fundamentada no modelo agrário-exportador, passa pelas

transformações da fase da substituição das importações. A configuração centralizadora assumida pelo Estado, cujo controle e a tutela sobre a organização política da sociedade civil se combinaram com uma atuação intervencionista em relação ao funcionamento da economia, conferiram ao Estado o papel de agente fundamental da transformação social. E é neste momento que os direitos sociais assumem um papel ambíguo: instrumentos de controle do Estado sobre os trabalhadores e fonte de reconhecimento e incorporação de demandas historicamente colocadas pelas lutas de setores da sociedade.

O movimento, que levou Getúlio Vargas ao poder, tem sido interpretado como momento de significativo abalo das estruturas do Estado Oligárquico. Por outro lado, representa a adoção de medidas que inauguraram uma nova fase das relações do Estado com a sociedade. As forças que conduziram Vargas ao poder em 1930 não eram homogêneas. Em termos políticos, o que se instaurou de fato, na época, foi um Estado de conciliação.

Com este formato de Estado de concilia-

ção, o governo Vargas para acomodar as tensões e conciliar as posições contrárias, diante da crise econômica e política interna e mundial, proporcionou concessões aos diferentes grupos, em troca de apoio a sua permanência no poder.

A Primeira Guerra Mundial propiciou o surgimento de um parque industrial de grande importância para a economia brasileira.

O Brasil, notadamente país de economia agro-exportadora e, muitas vezes, de monoculturas - cana de açúcar, café, cacau -, teve, por força da Primeira Grande Guerra de dar início ao seu processo de industrialização, via política de substituição de importações.

Mais tarde, com a crise da bolsa de Nova Iorque em 1929 e suas conseqüências nefastas para a economia mundial, o Brasil novamente sentiu o impacto em sua economia agro-exportadora e indústria incipiente.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, abre-se um período de expansão e prosperidade econômica em quase todo o mundo capitalista. As economias dos países considerados centrais, ou industrializados entram num longo ciclo de crescimento, sustentadas por produtividade crescente, ou seja, fase em que buscava o aumento da produtividade, fundamentada na divisão por menorizada do trabalho. O capital e os meios de produção foram, cada vez mais, se concentrando nas mãos de poucos capitalistas que precisavam de um grande contingente de trabalhadores nas suas in-

dústrias. Passa a fazer parte da conjuntura: o protecionismo alfandegário, a defesa da indústria nascente, a regulamentação dos principais fatores de produção, a ampliação do mercado interno, a formalização e regulamentação das atividades sindicais.

As mudanças provocadas pelas forças políticas e econômicas criaram condições efetivas de mudanças no quadro geral da sociedade que desde a década de 1920 vinham sendo estudadas, analisadas e discutidas. A estrutura de ensino em todos os seus níveis era um dos itens mais discutidos.

Neste contexto, Silva (1980) argumenta que o sistema educacional (cópia, sobretudo, do modelo francês) se constituía para atender às exigências de uma classe agrária que detinha o poder, e necessitava reproduzir os seus quadros.

O ensino primário público e o ensino técnico-profissional (destinados ao povo) foram pouco difundidos na época. A Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada em 1921, revelara a situação humilhante da educação popular no Brasil. O Distrito Federal tinha, nessa época, 41% (quarenta e um por cento) de sua população infantil sem escolas; Santa Catarina, 43% (quarenta e três por cento); Rio Grande do Sul, 44% (quarenta e quatro por cento); e São Paulo 56% (cinquenta e seis por cento). O quadro era mais grave em outras regiões do País: Alagoas, Bahia, Piauí e Goiás tinham respectivamente: 95% (noventa e cinco por cento), 94% (noventa e quatro por cento), 96% (noventa e seis

por cento) e 95% (noventa e cinco por cento) da sua população infantil sem escola.

Em face disso, pode-se afirmar que durante a 'República dos Coronéis' a educação no seu sentido amplo, expressa o modo como o Brasil se vincula ao mercado internacional de trabalho, isto é, como produtor/fornecedor de matérias-primas e consumidor de produtos industrializados (NEPOMUCENO, 1994, p.118).

A educação passa a ser considerada como uma pré-condição para a reconstrução social. A "instrução para todos" passa a ser a palavra de ordem para o desenvolvimento. A erradicação do analfabetismo é defendida, e a instrução do povo é colocada como a base da organização social. Porém, isto só seria possível mediante a adoção de uma escola pública, universal e gratuita com objetivos de produzir um novo homem, uma nova sociedade pela ação redentora da educação.

Nos anos 40 e 50, O Movimento em Defesa da Escola Pública demarcou um novo tempo para a educação brasileira. A demanda pela qualificação de mão-de-obra construiu as bases e as diretrizes para a universalização da escola pública. Neste momento, o país havia crescido economicamente, mas contava com um sistema educacional arcaico.

Entretanto, os ideais de uma educação pensada com o fim de redimir a sociedade e construir um mundo novo e igual para todos, já não eram novos quando surgiram no Brasil. Os ideais deste movimento tiveram início com o contexto das Revo-

luções Industrial e Francesa, na origem do pensamento liberal, decorrente das transformações que estruturaram a sociedade burguesa no século XVIII.

Vale registrar que, para a economia clássica do século XVIII, o que interessava era que as massas se tornassem ordeiras no seu convívio social, no "seu devido lugar". O que interessava era a educação voltada para o trabalho e produção da mercadoria, descaracterizando a concepção original clássica de cidadania.

Essa ênfase no poder da educação deixava de lado uma análise aprofundada das bases estruturadoras e organizadoras da sociedade brasileira, de modo que:

a ênfase posta na educação teve o mérito de chamar a atenção para a necessidade de universalizar a instrução elementar, cumpriu também uma finalidade menos consciente, mas não menos verdadeira, que era a de mascarar a realidade da exploração econômica, deslocando do plano da produção para o plano educacional a origem das questões mais relevantes da sociedade brasileira (NEPOMUCENO, 1994, p.122).

Analisando *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), cabe registrar a preocupação em relação aos novos vínculos que deveriam se estabelecer entre a nova educação e a realidade nacional que se queria construir:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois se a evolução orgânica do sistema cul-

tural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (NEPOMUCENO, 1994, p.121).

Em decorrência dessas transformações, com vista ao atendimento de construção de um novo perfil de trabalhador para o mercado via escolarização, também sofreram modificações: o papel do educador, a natureza dos programas, métodos e técnicas de ensinar e aprender. Enfim, todos os aspectos da instituição escolar sofreram modificações, a partir da nova concepção do entendimento de educação:

A educação é um processo que apresenta dificuldade e o aluno vai se inteirando dessas dificuldades. Cabe ao professor mobilizar todo o potencial do educando e integrá-lo ao processo educativo como um processo global (NEPOMUCENO, 1994, p.120)

Neste contexto, propício ao desencadeamento de conflitos sociais decorrentes do modelo econômico vigente, concentrador de rendas em mãos de uma minoria que exclui a maioria do processo produtivo, destacam-se as atividades e atuação dos sindicatos que exprimem a preocupação dos operários (os trabalhadores), que não dispõem de outra coisa senão sua força de trabalho, subordinando-se aos interesses e a força do capital, mantendo com este uma correlação de força sempre desigual.

A luta dos professores para atingir grandes objetivos políticos torna indispensável um trabalho organizado da categoria,

através de organizações e sindicatos. A luta dos professores é a luta pela educação de qualidade, pela valorização do Magistério. É o início de um longo caminho a ser trilhado: o caminho da organização via sindicatos:

A defesa dos interesses imediatos dos trabalhadores, papel básico do sindicato para credenciá-lo junto à sua base, exige hoje uma capacidade efetiva da presença do sindicalismo no cotidiano da vida do trabalhador a partir do local de trabalho. A identidade de classe só pode ser desenvolvida a partir da disputa que se dá dentro dos locais de trabalho. Para desempenhar esse papel de forma adequada, o sindicato deve repensar sua prática, sua organização e seu funcionamento (LORENZETI, 1994, p.56).

Após os anos 60 e 70, novos movimentos sociais não puderam ser convenientemente apreendidos pelo pensamento revolucionário. As transformações aceleradas deste último século colocaram em cheque a própria idéia da revolução. Vivemos um mundo plural de ações e de movimentos de um sem número de grupos de interesses coletivos da vida social: ecologia, etnia, gênero, sexualidade, espiritualidade, paz, cidadania, dentre tantos outros. A busca de unidade dessa multiplicidade de interesses requer um novo fazer político. Requer um ajuste e entendimento de uma economia onde o dinheiro se tornou efetivamente dinheiro mundial, girando 24 horas por dia, por todos os cantos do mundo.

O desafio de uma transformação rápida e dinâmica no ambiente político e social, requer, também, dos atores sociais e principalmente de seus líderes, a capacidade para perceber, analisar e

interpretar as complexas interações existentes na sociedade, suas contradições e conflitos e mais ainda, antecipar e compreender a dinâmica das mudanças sociais, motivando as pessoas a lutarem pelos seus direitos, deveres e responsabilidade da cidadania (RATTNER, 1992, p.56)

Segundo Gohn (2001), as demandas da sociedade civil por educação nos anos 80 deve-se à busca de respostas para problemas de ordem estrutural, gerados pela forma da acumulação capitalista, associada às conjunturas políticas do País. Para fins de análise, sistematiza as demandas nas seguintes áreas, temas ou problemáticas:

a) Demandas educacionais na sociedade:

Educação ambiental; Educação sobre o patrimônio histórico cultural; Educação para a cidadania; Educação sanitária e de saúde pública; Educação popular; Educação de menores e adolescentes; Educação de minorias étnicas: índio; Educação contra discriminações: sexo, idade, cor, nacionalidade; Educação para deficientes; Educação para o trânsito e de convivência em locais públicos; Educação contra o uso de drogas; Educação sexual; Educação contra o uso da violência e pela segurança pública; Educação para a geração de novas tecnologias.

No Brasil, especificamente, com o fim de um período de vinte anos de exercício de poder pelos governos militares, a redemocratização lenta e gradual do País, num exercício cotidiano de cidadania, novos direitos são exigidos e exercitados, ainda que não em sua plenitude. Por exemplo, há a eleição direta do primeiro presidente civil,

bem como o seu processo de *impeachment*, num processo sem precedentes, inclusive em países cujo processo democrático já está mais sedimentado; há a preocupação crescente com o uso/apropriação de novas tecnologias, muitos governos financiam, com taxas de juros baixas, equipamentos de informática para seus professores, além da inserção dessas máquinas em escolas públicas.

b) Demandas para a educação escolar:

Educação infantil: creches e pré-escolas; Ensino Fundamental e Médio; as demandas da Universidade; as demandas por novas leis educacionais do ensino; Ensino noturno.

Destaca-se a organização da categoria dos professores, principalmente, das escolas públicas. De um lado este fato é histórico e demarca uma nova postura desse profissional que no passado teve uma outra representação junto à sociedade, como um ser respeitado, com prestígio e *status*, tendo sempre uma aura de abnegação e dedicação. Por outro, a categoria perdeu o *status* devido aos baixos salários. Os estudantes de maior talento e/ou maior poder aquisitivo nunca fazem opção pelo magistério ou pelas licenciaturas.

É desse período, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor, Lei nº 9.394/96, que, embora tenha alguns senões, traz em seu bojo avanços consideráveis, como a inclusão da educação a distância - que nenhuma outra LDB teve a ousadia de incluir -, a exi-

gência de um percentual mínimo de professores com titulação mínima de mestrado para atuar em universidades, além da tão discutida e recém-revogada obrigatoriedade de formação em nível superior para os docentes da Educação Infantil.

CONTEXTO DO MOVIMENTO

Com a identificação das principais causas do atraso, da desvalorização e do caos da educação na Bahia, a categoria dos professores volta-se para a organização interna de sua associação - Associação dos Professores Licenciados da Bahia (APLB):

Esta entidade constitui-se numa forma de participação política, pois permite a conjugação de esforços para garantir a continuidade das atividades e assegurar a proteção legal aos seus participantes, através dos estatutos até aqui construídos (SANTOS, 1993, p.122).

A APLB-BA teve sua origem na decisão de 11 (onze) licenciados signatários da ata de sessão de sua fundação, a 24 de abril de 1952. Os objetivos definidos na ata de Fundação inspiraram o primeiro Estatuto da Entidade, elaborado em 26 de abril de 1957, registrado no Cartório de Títulos, sob protocolo no 27296, registro no 1417, Livro 19-A e publicado no Diário Oficial do Estado em 1959, quando de sua reorganização.

Por sua vez, os objetivos da Associação estavam fundamentalmente vinculados aos objetivos da Faculdade de Filosofia, criada na década de 30. Sociedade civil com sede em Salvador, capital do Estado

da Bahia, que se destina: a) criar o espírito de classe entre os licenciados por Faculdades de Filosofia; b) pugnar pelos mais elevados ideais da cultura e progresso; c) lutar pelos direitos e regalias que são facultados aos licenciados por Faculdades de Filosofia; d) ser órgão representativo, judicial e extra judicialmente de todos os licenciados por Faculdade de Filosofia a ela filiados.

A Faculdade de Filosofia confere diploma aos primeiros licenciados do Estado. Com o novo segmento de quadro docente, o licenciado, cria-se divergência destes com os professores catedráticos. Os catedráticos (profissionais de outras áreas trabalhando em educação) defendiam que, desde que submetidos a concurso público, estavam aptos para exercer o magistério. A partir dos desentendimentos (questões salariais, carga horária, dentre outros) entre catedráticos e licenciados desencadeia-se a reorganização da Associação em 1959 que passa a denominar-se Associação dos Professores Licenciados do Brasil-Secção da Bahia.

Paralelamente, na Bahia, as transformações do capitalismo de modelo agrário-exportador para a substituição das importações se associam às primeiras atividades urbano-industriais, com forte contribuição para o desenvolvimento nacional. O início da industrialização, na Bahia, ocorre na década de 50, com a instalação das atividades de exploração e prospecção do petróleo, na área do Recôncavo Baiano.

Nas décadas de 1960 a 1980, o processo de industrialização se amplia com as instalações do Complexo Industrial de Camaçari com suporte da petroquímica, fundamentada no modelo de alianças de capital privado-internacional e do Estado com características de capital monopolista. Com as características do capitalismo, difundido em todo o mundo como modo de produção, os trabalhadores recebem salários não condizentes com a riqueza produzida pelos assalariados.

É importante evidenciar que o crescimento e a expansão da profissão de professor na Bahia, associa-se ao período de implementação da industrialização e a urbanização do Estado, que passa a demandar maior qualificação do trabalhador.

Durante o governo de João Goulart, as atividades sindicais ampliaram-se e oficializaram-se, porém, com as mudanças na conjuntura política de 1964 desencadeou-se um retrocesso nas reivindicações em função da repressão social, conseqüentemente, uma redução de novas filiações aos sindicatos, principalmente dos professores, com maior controle e influência do aparato governamental.

Em 1978, as reivindicações do movimento dos professores na Bahia se ampliam em relação aos primeiros movimentos (momento de fundação da entidade APLB-1952) com as lutas pelo aumento dos salários, cumprimento do Estatuto do Magistério, regularização da situação funcional (garantias da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei nº 5.692/71). A categoria, até então, era

dividida em quatro segmentos: efetivos, contratados, auxiliares de ensino e serviços prestados.

Com base em dados da pesquisa de Santos (1993), em 1952, o número de associados da APLB era 9.402 associados, enquanto que em 1978, reformulam-se os critérios para o ingresso de novos associados (independente de ser licenciado ou não) para o seu quadro que chega a 51.906; em 1989, atinge um total de 80.392 associados. E hoje, 2003, segundo entrevista concedida pelo Diretor de Imprensa da Associação, Weslen Moreira, esse número se aproxima dos 60 mil associados. Outro dado digno de nota, revelado pelo referido Diretor, é o número de associados em Salvador: 12.000.

É interessante acrescentar que, a APLB conta com representação e atuação em 200 (duzentos) dos 417 (quatrocentos e dezessete) municípios baianos seja através de Núcleos, seja através de Delegacias. Criou recentemente página na Internet (www.aplbsindicato.org.br) pretende assim, chegar a um número maior de pessoas, associadas ou não, com dados sobre Educação, direitos e deveres dos profissionais da Educação, esclarecendo dúvidas e ainda realizando enquetes.

Essa preocupação da APLB-Sindicato em ouvir as bases, procurar informar filiados ou não, é louvável, principalmente quando se observa que em seu processo reivindicatório os professores enfrentam repressão política e policial.

Para Santos (1993), a proposta de levar as discussões da APLB até as escolas era muito difícil. "(...) até para chegar numa escola a gente recebia cachorro, polícia". A figura do representante da Associação por escola não repercutia no meio do professorado. Presume-se que esta resistência derivava do medo, calcado durante o tempo da repressão mais intensa do Estado, na mediação dos conflitos sociais. Por outro lado, a pressão da APLB no sentido de mobilização, tenha contribuído para que no interior da escola professores buscassem, cada vez mais, vincular o trabalho pedagógico aos interesses da classe, no cotidiano do seu trabalho.

O processo de redemocratização do País, na década de 80, encoraja os professores da Bahia a colocarem na pauta das reivindicações dentre outras, o fim da repressão política e policial aos professores, sofridas no decorrer das campanhas salariais. Borges em sua pesquisa, com base em reportagens dos jornais A Tarde e Tribuna da Bahia de 1982, registrou que:

Vale lembrar que a greve deflagrada pelos professores em 1982 foi a mais violenta em termos de repressões político-ideológicas e policiais à ação grevista dos professores. Líderes do movimento são demitidos e transferidos das unidades escolares em que trabalham para outras regiões bem mais afastadas da cidade. A solidariedade dos demais professores e dos estudantes das escolas em que lecionam, faz com que o movimento dos professores cresça nas ruas e aumentem as tensões nas suas relações com o governo do Estado. Forças policiais armadas reprimem as manifestações. Seguem-se medidas como corte de

ponto, suspensão de salários para todos os professores, além de outras pressões para suspensão da greve (BORGES, 1993, p.263).

Uma das reivindicações por melhores condições de trabalho do movimento dos professores estaduais na década de 80, refere-se à qualificação do magistério, em função da urgência de melhorar a qualidade do ensino, o que requer como pré-requisito, a preparação do educador para os diferentes níveis de ensino. É importante observar o que Borges constatou em suas pesquisas:

As várias formas de contratação ilegal dos professores propiciam cada uma delas níveis de exigência e de credenciamento para o exercício do magistério, extremamente flexíveis. Em 1987, o levantamento cadastral dos professores feito pela Secretaria de Educação constata a existência de mais de cinco mil professores. Dentre estes encontram-se motoristas, trombe-tistas, agentes de portaria, um sargento com curso de oficial por correspondência para suboficial, uma exímia datilógrafa, um especialista em mecanografia, e outras tantas pessoas que nem sequer concluíram o 1º grau. Todos eles contratados pelos governos anteriores, como professores não licenciados para ensinar nos cursos de 1º grau e até 20 graus da rede estadual de ensino (BORGES, 1997, p.260).

Este quadro exposto com relação à forma de ingresso, caracteriza o nível de formação e o despreparo do professorado e sua desvalorização como profissional da educação; não se restringe apenas à forma de admissão no magistério; demonstra, também, uma certa inoperância do governo no sentido de melhorar a capacitação profissional.

Enfim, uma falta de projeto político para os investimentos em Educação no Estado, como um todo.

No início da década de 80, o professor continua lutando para ocupar um espaço de participação e de responsabilidade, apropriando-se ao nível da consciência e do conhecimento. Os professores baianos, ao identificarem as causas da desvalorização da educação, conseguem ampliar o movimento com a participação de pais, estudantes e a comunidade, de modo que o movimento passa a ter maior visibilidade, aceitação e entendimento pela comunidade de um modo geral.

A negociação tem sempre, portanto, uma conotação política e leva à noção de reconstrução e de mudança da situação conflitiva. Aparece como uma conduta da mudança aceita coletiva e conscientemente. Estas mudanças, sejam impostas ou desejadas, ensejam negociações, que podem ser percebidas, do ponto de vista positivo, como uma capacidade de todos de participar nas decisões coletivas (BORGES, 1997, p. 280).

As expectativas para a construção de uma nova política educacional com a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, provavelmente tenham contribuído para esvaziar as lutas em torno das questões educacionais. Entretanto, na prática, estas esperanças não se concretizam, mas, no início dos anos 90, novas formas de ação coletiva começam a ser buscadas, através dos movimentos sociais. Isto, graças ao processo de entendimento da importância das organizações para a resolução dos problemas e conflitos,

na busca do exercício da cidadania. Em 1989, a APLB passa à condição de Sindicato, com a denominação de Sindicato dos Trabalhadores em Educação. Caracteriza-se, assim, o movimento dos professores do Estado da Bahia, face às condições político-sociais favorecidas pelo modelo político e econômico que se estabeleceu no referido Estado.

Esta criação se processa em clima de muitas divergências internas da entidade e de muitos conflitos com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, quer pelas

diferentes correntes político-ideológicas, quer pelo exemplo que a prática cotidiana de vários movimentos sociais tem demonstrado ao longo dos anos 80, em termos de processos de aprendizagem e de exercício da cidadania. O fato real é que a Educação adquiriu, na última década do século XX, a nível do discurso e da retórica, uma visibilidade nunca antes recebida. Isto não tem significado, até o momento, ações efetivas correspondentes, mas tem criado, a nível do senso comum, uma grande base de legitimidade (GOHN, 2001, p.07).

A partir de 1989, a luta dos professores antes deflagrada através das greves de 1978, 1979, 1980, 1982 e 1985 se amplia, adquirindo caráter de luta de massa, proporcionando uma nova fase de reorganização da APLB-BA, apesar das repressões e perseguições:

(...) nesse instante, dezenas de soldados chegaram sob o comando do tenente Adolfo. Eles investiram sobre o professorado tomando e rasgando todos os cartazes, e, numa tática de intimidação, o tenente Adolfo revelou que as 'bombas (de gás) estão lá

no carro. Se insistirem a gente joga' (Jornal da Bahia, 14 maio 1982, citado por SANTOS, 2001, p.116).

Por outro lado, em todo processo de análise dos diferentes momentos de reivindicações do movimento dos professores, não só na Bahia, mas em nível geral, é importante atentar para as argumentações e reflexões no que se refere a corporativismo e postura de defesa de interesses particulares, dentro dos movimentos sociais, não só dos professores, mas de outras categorias.

Gohn (2001) caracteriza assim, a organização dos professores do Ensino Fundamental e Médio na década de 80: movimento articulado, basicamente por melhores condições salariais; fechado em guetos corporativistas, mergulhado no sectarismo partidário; perdendo assim, os rumos da construção da sua própria identidade; instrumento de manobra de grupos políticos bem aparelhados.

O exercício da autonomia como um valor inegociável, deve fazer parte das políticas e estratégias em defesa dos interesses dos Movimentos Sociais, das diferentes categorias. O atual sindicalismo no cumprimento do seu verdadeiro papel deve articular seus interesses imediatos com um programa mais geral para o conjunto da sociedade, articular interesses em defesa da democracia e da cidadania, no conjunto das reivindicações políticas e econômicas, sem, contudo, se subordinar e se confundir ao papel dos partidos.

CONCLUSÕES

O mundo contemporâneo tornou-se muito diferente daquele das primeiras décadas do século passado, apesar de os objetivos dos donos dos modos de produção continuarem os mesmos: a exploração da mais-valia dos trabalhadores, o aumento do lucro.

As inovações tecnológicas e de gestão alteraram completamente o processo produtivo e de trabalho. Repensar a prática e a qualificação do sindicato é hoje uma imposição em qualquer ambiente de trabalho. Qual o papel do sindicato no mundo globalizado? Tem ele o mesmo poder de aglutinação da categoria de antes? Na área de Educação, as estratégias dos sindicatos têm funcionado?

Vivemos profundas e urgentes transformações, que exigem grandes mudanças na prática e na organização sindical, mudanças que possam fundamentar as resoluções dos atuais problemas, na perspectiva de contribuir para a elaboração do que se faz necessário para o atendimento dos atuais problemas do trabalhador brasileiro. Neste momento, um dos grandes problemas do trabalhador brasileiro está atrelado a qualificação da mão-de-obra.

No histórico do movimento dos professores do Estado da Bahia, a capacidade de efetivação de acordos entre os atores em conflito não são freqüentes. As reivindicações encaminhadas permanecem constantes, as mesmas de décadas anteriores.

Os baixos salários, a não-prioridade para as questões da educação, caracterizam a desvalorização do magistério. A criação do Estatuto do Magistério não significou a sua imediata implantação e garantia de todos os direitos dos professores.

O ideal de educação pública, gratuita e de qualidade, tão defendido por Anísio Teixeira, ainda não é realidade. Entretanto, a busca por esse ideal se concretizará na medida em que os profissionais da Educação e a comunidade perceberem a imensa força que têm os movimentos sociais. Assim, da junção de pais e mestres, a escola pública poderá ressurgir como fênix e ser o início de uma sociedade mais justa e igualitária.

Artigo recebido em: 18/12/2003.

Aprovado para publicação em: 10/03/2004.

Movement of the teachers of the basic and average education of the State of the Bahia.

Abstract: From the base of an understanding of different movements in capitalist societies this article studies the effort of social movements to defend public education in the face of globalization. Following a contextualization of the socio-political and economic conditions which orient these movements, we study the efforts of teachers' unions in the State of Bahia.

Keywords: Social movements; Education; Teachers; Public Education.

Movimiento de los docentes de educación básica y media del Estado de Bahia

Resumen: A partir de la caracterización de diferentes movimientos sociales que surgen en las sociedades capitalistas, este artículo se propone estudiar las luchas en defensa de la educación pública a través de los movimientos

sociales de los profesores, frente a los intereses de la globalización de la economía. Hace una breve contextualización de los aspectos socio-político-económico-culturales que orientan los movimientos sociales, y más específicamente, el movimiento social de los trabajadores de la educación en el estado de Bahía.

Palabras-clave: Movimiento Social; Educación-Profesores; Educación Pública.

REFERÊNCIAS

BORGES, G. C. Movimento dos professores estaduais da Bahia: as lutas dos anos 80. **Caderno CDRH**, Salvador, n.26/27, p. 255-289, jan./dez. 1997.

GOHN, M. da G. M. **Movimentos sociais e educação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, M. da G. M. **Teoria dos movimentos sociais**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2000.

GUTIERREZ, G. L. Racionalização e democracia na administração das universidades públicas. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, v.2. n.4, p. 43-46, dez.1992.

LORENZETI, J. Sindicalismo cutista: ruptura ou renovação. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, v.4, n.6, p.56-59, fev.1994.

MOREIRA, Weslen. **Weslen Moreira: depoimento** [nov. 2003]. Entrevistadores: Mara Schwingel, Maria Sacramento e Wanderley Ribeiro. Salvador, 2003.

NEPOMUCENO, M. de. As raízes sócio históricas da educação pública no Brasil. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, v.4, n.6, p. 116-122, fev. 1994.

RATTINER, H. Tecnologia e desenvolvimento sustentável. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, v.2, n.4, p.56-58, dez.1992.

SANTOS, N. M. **Movimento dos professores da rede pública na Bahia (1952-1989)**. 1993, 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

SILVA, M. dos S. **A educação brasileira no Estado Novo**. São Paulo: Livraria Panorama/Livramento, 1980.

Sobre os autores:

¹*Mara Schwingel*

Pedagoga, Universidade Federal da Bahia, UFBA. Especialista em Educação Inclusiva, Universidade Vale do Taquari, UNIVATES/RS. Professora da Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias, FAC/BA.

E-mail: schwingel@ufba.br

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

²*Maria Sacramento Aquino*

Especialista em Educação de Adultos, Universidade Federal da Paraíba, UFPB. Mestra em Ciências Agrárias, Universidade Federal da Bahia, UFBA.

Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, UNEB. Campus V.

E-mail: aquinomaria@yahoo.com.br

Endereço Postal: Universidade do Estado da Bahia, UNEB. Faculdade de Educação. Loteamento Jardim Bahia, S/N, Centro - Santo Antonio de Jesus/BA, Brasil. CEP: 44.570-000.

³*Nelson Wanderley Ribeiro Meira*

Pedagogo, Faculdade de Educação da Bahia, FEBA. Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia, UFBA. Professor da Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias, FAC/BA. Diretor da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - Seção Bahia (ANPAE/BA).

E-mail: wanderleyribeiro@uol.com.br

Endereço Postal: Av. Joana Angélica, 1576/503 Nazaré, Salvador/BA, Brasil. CEP: 40500-002.

Avaliação da disciplina semiologia e semiotécnica: a contribuição do aluno de enfermagem

Maria Jocilene Oliveira Martins Santos¹

Ana Maria Fontenelle Catrib²

Luiza Jane Eyre de Souza Vieira³

Resumo: O contato com novas disciplinas, durante a formação acadêmica, é um momento que origina questionamentos e um certo grau de ansiedade que podem repercutir na aprendizagem e futura atuação profissional. Este trabalho teve como propósito conhecer a concepção do acadêmico de enfermagem acerca da disciplina de Semiologia e Semiotécnica em Enfermagem. Trata-se de um estudo descritivo, realizado com 29 alunos do 4º semestre do curso de enfermagem de uma universidade privada, em agosto de 2000. A entrevista semi-estruturada foi utilizada como instrumento de coleta e os resultados apontaram que as expectativas dos alunos são direcionadas para o primeiro contato com o ambiente hospitalar, em conhecer os professores e se iniciar no cuidado ao cliente; enfatizam como pontos positivos na disciplina a oportunidade do início das aulas práticas, da ampliação do relacionamento professor-aluno com os profissionais das instituições, como também, proporciona momentos de reflexão. Conclui-se que o aluno atribui à disciplina um marco na transição para o contato com a realidade profissional o que requer, por parte dos docentes e discentes, uma prática dialógica, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação; Processo ensino-aprendizagem; Prática dialógica.

INTRODUÇÃO

No início de uma disciplina

O período inicial de inserção na faculdade engloba a expectativa do aluno acerca do mundo universitário, de seus sonhos e pla-

nos para o futuro dos novos conhecimentos dos professores e dos colegas uma esperança que se traduz na procura de um novo voo, quando é também almejada uma identificação com professores que possam envolver, motivar e interessar o aluno com relação ao processo de sua aprendizagem. O contato com novas disciplinas, no decorrer do curso origina um certo grau de ansiedade no aluno.

Para o acadêmico de enfermagem que é repleto de emoções e imaginação, e que ao vivenciar a realidade universitária experimenta muitas vezes expectativa e angústia, que não se modificam quando o aluno se depara com a disciplina de Semiologia e Semiotécnica por ser tão comentada e tão esperada porque irá proporcionar-lhe o primeiro contato acadêmico com o ambiente hospitalar e com o cliente. É o estar diante do novo. Considerando o pressuposto, este trabalho tem como propósito averiguar a concepção do aluno iniciante, acerca da disciplina de Semiologia e Semiotécnica em Enfermagem.

Esta disciplina constitui uma novidade para a enfermagem que enfoca o exame físi-

co do ser humano e segundo Gataldi e Carmo (1998), tem como característica proporcionar ao aluno a aprendizagem de técnicas e fundamentação científica dos procedimentos de enfermagem e a utilização de uma certeza de ser capaz de enfrentar as situações com que se depara e necessitam ser vividas por eles, no sentido de constituir seus objetivos e descobrir as barreiras a superar.

O interesse em realizar esta pesquisa foi despertado pela experiência vivenciada ao longo do curso e por ocasião do acompanhamento do aluno como monitora da disciplina de Semiologia e Semiotécnica. Nessas experiências têm-se observado que o aluno universitário, principalmente do curso de enfermagem, ao ingressar na academia carrega dúvidas, questionamentos, incertezas, com sede de descobrir e vivenciar coisas novas e de conhecer a prática profissional.

A universidade prolonga o colégio quase sem interrupção. Para a maioria dos estudantes é uma nova etapa, ou mesmo uma nova vida que vai começar, pode-se esperar dela uma intensidade de existência até então desconhecida.

Para Jorge (1997), escolher um curso confiando na sua qualidade, é ter segurança de optar por um caminho que proporcione satisfação pessoal e aprendizagem suficientes para capacitar o aluno a desenvolver suas potencialidades [...] querer significa ter vontade. A vontade é carregada de força para batalhar e conseguir adquirir a competência técnica e os

conhecimentos teóricos necessários ao bom desempenho profissional.

O aluno de enfermagem, na sua grande maioria, não se identifica com o curso de enfermagem na primeira opção, acreditando que escolheu uma profissão que irá lhe proporcionar satisfação pessoal e aprendizagem suficiente para capacitá-lo a desenvolver suas potencialidades. Outros escolhem por conveniência, utilizando como estratégia para ter uma carreira que se adeque à sua disponibilidade. Alguns recebem influências externas, na escolha do curso, sendo conduzidos por opiniões de pais, amigos, colegas e pessoas, que têm significado em suas vidas e servem de referências. São vários os motivos que levam o aluno a escolher a enfermagem como caminho.

Ao considerar a necessidade da idealização de perspectivas de vida profissional na construção de identidade do jovem, Jorge (1997, p.55) afirma que,

[...] a consequência de ter um caminho mesmo não querendo, tem significado importante na vida do aluno, pois ser universitário representa posição social e um caminho de horizonte para alcançar seus objetivos a longo prazo.

Os alunos ao ingressarem no curso de enfermagem, principalmente, aqueles que não têm um conhecimento da profissão que escolheram e ingressaram por um acaso, sentem no geral uma necessidade de iniciar, as aulas práticas, que lhes propiciem um contato maior com a profissão de enfermagem.

No curso de graduação em enfermagem os alunos vivenciam aulas teóricas, aulas práticas em laboratório e experiências nas instituições de serviços de saúde (hospitais, unidades básicas de saúde etc), além da disciplina Estágio Supervisionado, sendo que, no primeiro, segundo e terceiro semestres, o aluno tem aulas teóricas de disciplinas voltadas para prática profissional e aulas práticas, em laboratório de Anatomia, Histologia, Patologia, Imunologia, Biologia Molecular, dentre outras, ou seja, disciplinas da área básica dos cursos de saúde.

Alguns alunos se sentem perdidos, inseguros e com dificuldade de adaptação, por não terem possibilidades que lhes ofereçam informações concretas sobre a prática profissional, tornando difícil, muitas vezes para o aluno, o reconhecimento de sua escolha. Muitos irão em busca de outros alunos de semestres mais avançados, com objetivo de adquirirem informações a respeito de disciplinas que lhes proporcionem o primeiro contato com a prática profissional.

Para Jorge (1997), a dificuldade de adaptar-se ao mundo universitário significa para o aluno não saber lidar com o desconhecido e ao iniciar sua vivência universitária descobrir que existem muitas barreiras a serem superadas, portanto sentem-se inseguros, pois a realidade para eles não era a que imaginavam encontrar, o que favorece sentimentos de incerteza e insegurança perante a nova realidade.

E nesta busca o aluno se depara com as disciplinas de Semiologia e Semiotécnica

em Enfermagem, que segundo Posso (1999) são disciplinas tradicionais do currículo médico, que passaram a integrar o currículo de enfermagem no momento da mudança do currículo mínimo para currículo pleno, visando contemplar a realidade do mercado de trabalho, pois inquietações e questionamentos dominavam os docentes comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem do acadêmico de enfermagem.

Essa disciplina tem como característica proporcionar ao aluno o conhecimento e reconhecimento de sinais e sintomas fundamentando a elaboração de um cuidado individual e sistemático em que estejam envolvidos o conhecimento e a habilidade técnica para realizar a avaliação física e emocional da pessoa humana. Foi inserida na proposta curricular do curso de graduação em enfermagem, no sentido de reorientar e integrar objetivos para a construção desse processo educativo, valorizando o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, psicomotoras e afetivas ou comportamentais do aluno de enfermagem.

Ao se depararem com essa disciplina tão comentada, tão esperada, e que irá lhes proporcionar o primeiro contato com o ambiente hospitalar e com o cliente são originadas no aluno expectativa, curiosidade e angústia. E essa curiosidade e expectativa ocasionadas não são somente em relação às disciplinas mas também em relação aos profissionais.

De acordo com Postic (1993, p.142), para o aluno, o professor é o representante

simbólico de uma força que pode ser adquirida pelo domínio do próprio funcionamento intelectual e do próprio comportamento.

A educação no seu sentido mais abrangente caracteriza-se por ser esclarecedora na medida em que estimula o raciocínio e a construção do aprendizado. Segundo Souza, Cardoso e Barroso (2000, p.27), a educação de um povo torna-se um caminho na construção da cidadania com a conseqüente análise crítica da realidade.

O aluno imagina a sala de aula como um ambiente onde as atividades pedagógicas estejam centradas nas suas necessidades e voltadas para sua valorização como agente efetivo do ensino-aprendizagem.

Mediante esta contextualização decidiu-se fazer esta pesquisa que objetiva conhecer a concepção do acadêmico de enfermagem acerca da disciplina de Semiologia e Semiotécnica, do curso de enfermagem da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

MATERIAL E MÉTODO

Trata-se de um estudo descritivo exploratório, realizado em agosto de 2000 com 29 alunos do 4º semestre do curso de enfermagem, de uma universidade privada. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semi-estruturada, que constavam categorias pré-definidas versando sobre a expectativa do aluno em relação a disciplina, modo de se ministrar a disciplina e disciplinas estudadas que facilitassem o aprendizado da Semiologia e Semiotécnica em Enfermagem.

Para operacionalizar a coleta de dados optou-se pelo primeiro contato entre os professores da disciplina e os alunos após uma apresentação pessoal que envolveu os docentes e discentes. *A priori* foi utilizada, como técnica de quebra gelo, a estratégia na qual os alunos escolheram algum objeto retirado de seus pertences pessoais e discutiram sobre o significado de tal objeto com sua vida pessoal e durante sua formação acadêmica, visando a construção profissional. Após este momento aplicou-se a entrevista contendo quesitos que correspondiam as categorias intencionalmente estabelecidas que pudessem responder ao objetivo de se conhecer a concepção do aluno a respeito da disciplina que estava se iniciando.

Foi enfatizado o sigilo do material coletado e acrescido que não seria necessário qualquer tipo de identificação visando, além de preservar o anonimato dos envolvidos, que se pudesse captar informações que retratassem, de modo fidedigno, as concepções pessoais dos participantes.

Os dados coletados foram transcritos na íntegra e agrupados na forma de categorias, em conformidade com as idéias de Minayo(1993), a qual refere que a noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto, comportamento, feixe de relações que pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase ou um resumo.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados coletados foram analisados qualitativamente favorecendo à identifi-

cação e classificação dos temas apresentados a seguir.

a) Expectativas dos acadêmicos com relação à disciplina

O aluno percebe que é importante aprofundar o conhecimento para exercer plenamente sua prática. Conforme os relatos identificados, os acadêmicos de enfermagem, na sua maioria, estão com suas expectativas voltadas para o primeiro contato com o ambiente hospitalar, alguns para lidar com o doente e outros em como aprender a lidar com ele, visto que cada pessoa é única.

De acordo com Potter e Perry (1999, p.16), as pessoas reagem diferentemente à doença ou a sua ameaça. As reações individuais, comportamentais e emocionais dependem da natureza da doença, da atitude do cliente em relação a ela, da reação dos outros e das variáveis do comportamento do doente.

Falas expressam tal interpretação:

Espero que seja bastante proveitosa já que é uma das disciplinas que nos dá oportunidade de ter o primeiro contato com o ambiente hospitalar.

Minha expectativa principal é que eu possa aprender como lidar com o paciente como agir e como proceder em vários casos.

Desde o primeiro semestre estava ansiosa para fazer Semiologia porque tinha vontade de estagiar e conhecer o que é mesmo enfermagem, porque até agora só tive matérias básicas da maioria dos cursos.

A integração entre discentes e docentes proporciona um crescimento mútuo que

em nível do curso de enfermagem é bastante favorável e ambos terão maiores possibilidades de aprendizagem.

Quando se fala em adquirir novos conhecimentos os alunos imediatamente se referem ao bom professor como meio mais fácil de aprendizagem. Bom ensino e bom professor ambos são difíceis de definir.

Perrenoud (2000, p.72) ao discorrer sobre o envolvimento dos alunos em suas aprendizagens e em seus trabalhos ressalta que a competência profissional apela para recursos mais precisos:

[...] de um lado, uma compreensão e um certo domínio dos fatores e dos mecanismos sociológicos, didáticos e psicológicos em jogo no surgimento e na manutenção do desejo de saber e da decisão de aprender; de outro, habilidades no campo da transmissão didática, das situações, das competências, do trabalho sobre a transferência dos conhecimentos, todos eles recursos para auxiliar os alunos a conceberem as práticas sociais para as quais são preparados e o papel dos saberes que as tornam possíveis.

Os relatos dos participantes corroboram a expectativa que os alunos têm em relação a tríade professor, aprendizagem e motivação:

Espero adquirir mais conhecimentos de forma a pô-los em prática de forma digna e com responsabilidade ao longo da carreira profissional.

Que os professores sejam não só instrumentos de aprendizagem mas que incentivem os alunos a buscarem o seu verdadeiro objetivo.

Penso em fazer a junção prática teoria pois tenho receio e sou muito ansiosa para procurar fazer o melhor

para o meu cliente ... não ficar apenas na teoria.

Eu estava com muito medo pois é uma disciplina muito grande, mas depois que conheci vocês, professoras, acho que vamos ser uma família bastante unida.

Reforçando o conteúdo dessas afirmações Souza, Cardoso e Barroso (2000) defendem que a educação transformadora está ligada, também, à postura do professor, à sua formação epistemológica e às estratégias estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem, como também, com a relação que se estabelece entre o professor e aluno.

b) Pontos positivos da disciplina

Referindo-se aos pontos positivos que supõem serem proporcionados pela disciplina, os participantes enfatizam a oportunidade do início de aulas práticas, da ampliação do relacionamento professor-aluno como também, do contato com outros profissionais das instituições de saúde. Acrescentam que se torna positivo também, os momentos que terão para refletir a construção acadêmica visando a sedimentação de uma prática profissional ética e cidadã.

As falas ilustram as interpretações:

Aprender a lidar com os clientes utilizando a comunicação.

Acreditar que é o momento de conhecer a si e aos outros, precisamos trabalhar a ação e a reflexão para desempenhar um melhor serviço de saúde. É através dela que vamos ter o primeiro contato com seres humanos, vamos poder começar a colocar em prática o nosso cuidar com o próximo.

Rosa (1994) ressalta que no ideal cons-

trutivista o aluno é o centro do pólo da aprendizagem, pois deve estar constantemente mobilizado para pensar e construir seu conhecimento.

Outra vertente identificada nos discursos dos participantes diz respeito, positivamente, sobre o fazer técnico que seria contemplado pela execução da semiotécnica do exame físico. Identifica-se como um dos fatores de motivação da disciplina a possibilidade real do exercício da habilidade psicomotora que requer a maturidade do aluno aliada à destreza para executá-la. Por outro lado, da mesma forma que encanta e desperta o interesse do aluno também ocasiona medo de não ser capaz de desenvolver tais habilidades que são inerentes à execução de um exame físico competente.

Os discursos evidenciam tal compreensão:

Os pontos fortes da disciplina para o curso são as técnicas de sinais vitais, exame físico que são técnicas que aprendemos e iremos executá-las posteriormente.

[...] só tenho medo de errar nomes técnicos ou de me assustar com alguma coisa pois nos hospitais existem várias doenças e eu não estou acostumada.

Introdução da prática de enfermagem, desde o exame físico a outras atividades mais exigentes.

Até agora, no curso, ansiava por começar a "colocar a mão na massa", vejo como uma forma de iniciar a prática, a começar a lidar de fato com o paciente.

Observa-se que a maioria dos entrevistados acha que o ponto positivo da disciplina seria o início da realização de aulas práticas em hospitais. Alguns percebem essa

positividade no contato com o paciente e, outros, com a oportunidade de desempenhar as técnicas do exame físico. Outros entrevistados acreditam que essa disciplina é o alicerce da profissão. Algumas falas ilustram tal constatação:

As aulas práticas que no caso serão ministradas em hospitais, onde nos dará mais chances de estarmos mais perto da situação real.

Até agora no curso, ansiava por começar a colocar a mão na massa. Vejo com uma forma de iniciar a prática.

É através dela que vamos ter o primeiro contato com seres humanos vamos começar a colocar em prática o nosso cuidar.

Teremos o primeiro contato com as técnicas e procedimentos de como tratar e examinar o paciente e o contato com o próprio paciente.

Nos capacitar a sermos bons profissionais sendo uma cadeira de base (alicerce) na prática, que era o que muitos esperavam desde o começo do curso

A Semiologia e Semiotécnica em Enfermagem é uma disciplina teórico-prática e aluno tem a expectativa de que esta contribua na sua preparação para iniciar a arte do cuidar, salientando, como um dos propósitos, a importância da humanização do cuidado e do relacionamento interpessoal. Entende-se que tal preparação inicia-se em sala de aula, compreendida não somente como os espaços físico dos campus universitários ou a visualização da desigualdade social nas instituições de saúde, mas principalmente, na construção de relacionamentos fraternos e solidários entre docentes e discentes que, com certeza, flui-

rão para num futuro relacionamento profissional-cliente, fundamentado na ética.

Foram ainda relatados como ponto forte da disciplina o relacionamento existente entre professor-aluno e profissionais dos campos de prática, a experiência que iriam adquirir, como também, a possibilidade de refletirem sobre a consolidação da prática profissional.

Para Vasconcelos (1995), deve-se construir uma relação professor-aluno baseada na afirmação da dignidade do outro como ser humano, incluindo o respeito, a atenção, a comunicação; não se deve vincular ao preconceito, à rotulação, à exclusão e resgate da autoridade. Freire (1996, p.86) acrescenta que

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma "cantiga de ninar". Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Algumas verbalizações expressam essa compreensão:

Relacionamento professor-aluno. trabalhos discussão dos assuntos. amizade com os profissionais e respeito.

Essa é uma disciplina importante, pois é a partir dela que eu realmente vou me ver no papel de enfermeiro.

É como se fosse um começo e é desse começo que vai definir a minha carreira.

Cury (2003, p.79) em sua obra *Pais brilhantes, professores fascinantes* é enfático ao afirmar que bons professores educam seus alunos para a profissão contudo, professores fascinantes educam para a vida. Acrescenta que,

[...] os mestres fascinantes podem ser ameaçados e desprezados, mas sua força é imbatível. (...) Seus alunos adquirem um bem extraordinário: consciência crítica. Por isso, não são manipulados, controlados, chantageados. Num mundo de incertezas, eles sabem o que querem.

c) Como a disciplina deve ser ministrada

Constatou-se que para alguns alunos as aulas deveriam ser dinâmicas, com integração entre professor e aluno, com calma e paciência, ética e responsabilidade; para outros, deveria acontecer bastante aulas práticas. Assegurando esta interpretação eis os discursos:

Acho que dinâmica é o mais apropriado para o aprendizado da disciplina pois além de ficar mais fixa a matéria nos vamos nos soltando mais com o grupo de uma forma simples e clara.

O importante aqui será a relação aluno-professor, acho que essa boa relação facilitará o nosso aprendizado.

Sempre com bastante prática, que é o que nos dá a certeza do aprendizado e confiança.

Com disciplina, ética e responsabilidade por que vamos cuidar da vida das pessoas.

Demo (1996) dá ênfase ao fato de que o professor ainda deve ser um profissional da educação pela pesquisa - decorrendo

pois a necessidade de mudar a definição do professor como perito de aula, já que a aula que apenas ensina a copiar é absoluta imperícia. Ressalta também, que a relação professor-aluno deve ser de parceria, tornando o questionário reconstrutivo e a emancipação como desafio comum.

Especificando a construção do currículo de enfermagem, Garcia e Silveira (1998) consideram que as disciplinas têm como um dos objetivos, conhecer e executar os procedimentos básicos de enfermagem, fundamentados em teorias científicas necessárias ao desenvolvimento dos cuidados ao cliente, família e comunidade, relacionando aspectos psicológicos, físicos, sociais e espirituais, incentivando a criatividade e a sensibilidade que o cuidar comporta. Além de que, no transcorrer do desenvolvimento de técnicas, é necessário estabelecer uma interação docente-discente permeada pela parceria e pelo compromisso de um sentir e um aprender-fazer mútuos.

Estudo anterior realizado por Gondim, Araújo e Silva (2000) sobre esta disciplina, em um outro momento historicamente contextualizado, concluíram que a metodologia utilizada pela disciplina era acessível e moderna, possibilitava ao aluno um estudo atual, dinâmico e necessário na formação do profissional. As autoras acrescentaram que,

[...] existe necessidade de maior valorização do saber, do aproveitamento e transformação do conhecimento trazido pelo alunado, além da necessidade de valorização pessoal e da assimilação de suas opiniões, tornando o ensino participativo.

Entende-se que questionamentos sobre a operacionalização de conteúdos programáticos no ensino superior deva ser uma constante pois as demandas sociais avançam de uma maneira extremamente rápida.

d) Disciplinas que contribuem para o aprendizado da Semiologia e Semiotécnica da Enfermagem

Considerando a transversalidade dos conteúdos nos currículos acadêmicos faz-se necessário que o aluno compreenda e reflita a importância das disciplinas ministradas, nos semestres anteriores, como um alicerce que compõe a sedimentação e construção do conhecimento.

A proposta curricular do curso de enfermagem tem, inclusive, como pré-requisitos para a disciplina de Semiologia e Semiotécnica da Enfermagem as disciplinas de Deontologia e Patologia Humana. Porém, não foram somente estas disciplinas, constituídas como pré-requisitos, as evidenciadas nos relatos dos alunos da pesquisa.

Eis as falas que corroboram tal afirmação:

Ao meu entender, estão mais relacionadas a disciplina de MPE [Metodologia da Prática de Enfermagem], que nos familiariza, teoricamente, com o ambiente do enfermeiro; Fisiologia e Patologia Humana que nos proporcionam noções de conhecimento do corpo humano, seu funcionamento e desequilíbrio.

Acho que todas que eu fiz desde o 1º semestre são de importante valor e vão ajudar-me.

Principalmente Deontologia pois, foi a partir dessa cadeira que senti o meu

amadurecimento quanto ao profissional que desejo ser... e não apenas essa. A verdade é que as disciplinas voltadas para a Enfermagem são válidas e nos ensina como exercer, com dedicação, competência, essa ciência.

Deontologia, Metodologia da Prática de Enfermagem, Fisiologia etc. porque são disciplinas que fornecem bases para o relacionamento, o comportamento e a prática da enfermagem, assim como na relação entre paciente-enfermeiro.

Considerando a compreensão do aluno evidenciado nos relatos, identifica-se uma ampliação sobre a importância dos conteúdos pois, todo o conhecimento do qual o ser humano apreende, tem sua parcela de enriquecimento na vida pessoal e, por extensão, na vida profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aluno atribui à disciplina um marco na transição para o contato com a realidade profissional o que requer, por parte dos docentes e discentes, o exercício de uma prática dialógica que possa fortalecer o processo de ensino e aprendizagem.

Outrossim, esse aluno evidencia nos relatos que anseia pelo contato com o cliente, associa o desempenho da profissão no **fazer** apesar, de fortes indícios, reivindicarem a construção do conhecimento acadêmico fundamentado na ética, nos valores humanos, no científico e, ressalta, para que essa formação seja efetiva, que haja uma aproximação maior entre as pessoas envolvidas e responsáveis pela construção do **saber** acadêmico que fundamenta o fazer de um profissional consciente, ético e cidadão.

Artigo recebido em: 01/10/2003.

Aprovado para publicação em: 24/01/2004.

Evaluation of health assessment discipline: nursing student's contribution.

Abstract: The contact with new disciplines, during the academic formation is one moment that originates doubts and a certain anxiety degree that it can echo in the learning and future professional performance. This work had as purpose to know the Nursing Health Assessment as discipline. It is a descriptive study, accomplished with 29 students of the 4th semester of the nursing course, a private university, in August of 2000. Semi-structured interview was used as collection instrument and the results pointed that the students' expectations are addressed for the first contact with the hospital atmosphere, in to know the teachers and to begin in the care to the customer; they emphasize about positive points in the discipline as the opportunity of the beginning of the practical classes, of the relationship teacher-student's enlargement, with the professionals of the institutions, as well as, it provides moments of reflection. It is considered that the student attributes to the discipline a mark in the transition for the contact with the professional reality that requests, on the part of the teachers and students, a dialogic practice, strengthening the teaching-learning process.

Keyword: Evaluation; Teaching (process); Learning Processes.

Evaluacion de la disciplina semiologia y semiotécnica: la contribucion del alumno de enfermeria

Resumen: El contacto con nuevas disciplinas, durante la formación académica, es un momento que origina cuestionamientos y un cierto grado de ansiedad que puede repercutir en el aprendizaje y futura actuación profesional. Este trabajo tuvo como propósito conocer la concepción del académico de Enfermería acerca de la disciplina de Semiología y Semiótica en Enfermería. Se trata de un estudio descriptivo, realizado con 29 alumnos del 4^o semestre del curso de Enfermería de una universidad privada, en agosto de 2000. La entrevista semiestructurada fue utilizada como instrumento de recolección y los resultados apuntaron que las expectativas de los alumnos están dirigidas al primer contacto con el ambiente hospitalario, en conocer los profesores y en

iniciarse en el cuidado del paciente; enfatizan como puntos positivos de la disciplina la oportunidad del inicio de las clases prácticas, de la ampliación de la relación profesor-alumno con los profesionales de las instituciones, como también, proporciona momento de reflexión. Se concluye que el alumno atribuye a la disciplina un marco en el transición para el contacto con la realidad profesional lo que requiere, por parte de los docentes y alumnos, una práctica dialógica, fortaleciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras-clave: Evaluación; Proceso enseñanza-aprendizaje; Práctica dialógica.

REFERÊNCIAS

CURY, A. **Pais brilhantes, professores fascinantes.** A educação de nossos sonhos: formando jovens felizes e inteligentes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

DIAS, M.S. de A. *et al.* Vivenciando uma proposta emancipatória no ensino de semiologia e semiótica para a enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.11, n.3, p.364-370, mai./jun. 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 27.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, A.A.M.G. de S; SILVEIRA, M. F de A. Um caminho de liberdade: a experiência da disciplina semiologia e semiótica. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.51, n.2, p.231-244, mai./jul.,1998.

GASTALDI, A.B.; CARMO, H.M. do. Arriscando e aprendendo no laboratório de enfermagem - relato de experiência. **Texto e Contexto Enferm.**, v.7, n.3, p.146-157, set./dez. 1998.

GONDIM, M.F.B.; ARAÚJO, L.M.; SILVA, R.M. da. Análise crítica da disciplina semiologia e semiótica, do curso de enfermagem da universidade de Fortaleza. In: SILVA, R. M. da; BARROSO, M.G.T.; VARELA, Z.M. de V. **Ensino na universidade: integrando graduação e pós-graduação.** Fortaleza: DENE/UF/FFOE/FCPC, 2000.

JORGE, M.S.B. **Indo em busca de seu plano de vida:** a trajetória do estudante universitário. Florianópolis: Papa-Livro, 1997.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 4.ed, Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1993.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar:** convite à viagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

POSSO, M.B.S. **Semiologia e semiótica de enfermagem.** São Paulo: Atheneu, 1999.

POSTIC, M. **O imaginário na relação pedagógica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

POTTER, P.A.; PERRY, A.G. **Fundamentos de enfermagem: conceitos, processo e prática.** 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1999.

ROSA, S.S. **Construtivismo e mudança.** São Paulo: Cortez, 1994.

SOUZA, L.J.E.X. de.; CARDOSO, M.V.L.M.L.; BARROSO, M.G.T. Graduação e pós-graduação: vivenciando o ensino aprendizagem. In: SILVA, R.M. da, BARROSO, M.G.T., VARELA, Z.M. de V. **Ensino na universidade: integrando graduação e pós-graduação.** Fortaleza: DENF/UFC/FFOE/FCPC, 2000.

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

Sobre as autoras:

¹*Maria Jocilene Oliveira Martins Santos*
Acadêmica do Curso de Enfermagem da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Monitora da disciplina Semiologia e Semiotécnica em Enfermagem em 2000.
E-mail: catrib@unifor.br

²*Ana Maria Fontenelle Catrib*
Doutora em Educação (FACED/UFBA). Professora Titular do Mestrado em Educação em Saúde e do Curso de Pedagogia da UNIFOR
E-mail: catrib@unifor.br

³*Luiza Jane Eyre de Souza Vieira*
Doutora em Enfermagem, Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Curso de Graduação e do Mestrado em Educação em Saúde da UNIFOR. Enfermeira do Instituto Dr. José Frota, Fortaleza, CE.
E-mail: janeeyre@mcanet.com.br;

Endereço Postal: Fundação Edson Queiroz - Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Depto Educação e Saúde. AV. Washington Soares, 1321, Edson Queiroz, CEP.: 60.811-905, Fortaleza/CE, Brasil.

Instruções editoriais para autores

A GESTÃO EM AÇÃO (GA) é uma publicação semestral e irá considerar para fins de publicação 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.

Os trabalhos deverão ser entregues em três vias impressas e em disquete WinWord 7.0 ou superior (contendo o texto completo, tabelas etc.). A aceitação para publicação de qualquer trabalho está subordinada à prévia aprovação do Conselho Editorial da GA e ao atendimento das condições especificadas.

- Devem estar de acordo com a NBR6022/2003, norma referente a artigo em publicação periódica científica impressa.
- 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.
- 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.
- As **citações e notas** devem ser apresentadas de acordo com a 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.
- As menções a autores, no decorrer do texto, devem seguir o sistema de citação Autor/Data (Ver 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.
- **Siglas e abreviações**, quando mencionadas pela primeira vez no texto deverão estar escritas por extenso.
- 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).

-
- 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:

Monografias - autor; título; edição; imprenta (local, editor e ano de publicação); descrição física (nº de páginas/volumes); série ou coleção.

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.

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.inwp.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.
- As colaborações deverão ser encaminhadas para:

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, Pav.IV – Salvador – BA.
Brasil CEP. 40.170-110, ou para o e-mail:liderisp@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 Temática Política e Gestão em Educação (LTPGE), do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/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 (FACED), ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, à Linha Temática Política e Gestão em Educação (LTGE) 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 LTGE;
- 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 LTGE;
- 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 LTGE 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

CADERNO CRH
EDUFBA

CADERNOS CAMILLIANI
Revista da São Camilo/ES

CADERNOS UFS
UFS

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CEDES

EDUCAÇÃO EM FOCO: REVISTA DE EDUCAÇÃO
UFJF

ENSAIO - Avaliação e Políticas Públicas em educação
Fundação CESGRANRIO

FORUM CRÍTICO DA EDUCAÇÃO
Instituto Superior de Estudos Pedagógicos - ISEP

GESTÃO EM REDE
CONSED

REVISTA AVALIAÇÃO
UNICAMP

REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO
Associação Brasileira de Educação Política e Administração da Educação - ANPAE

REVISTA CANADART
UNEB/ABECAN

REVISTA CIÊNCIA & EDUCAÇÃO
UNESP

REVISTA DA AATR
Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais no Estado da Bahia - AATR

REVISTA DA FAEEBA
UNEB

REVISTA DE ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS
UNISO

REVISTA DE EDUCAÇÃO
Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica - CEAP

REVISTA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
UFS

REVISTA EDUCAÇÃO
PUC/RS

REVISTA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO
CCSA/UFRN

REVISTA EM ABERTO
INEP

REVISTA ESTUDO E DEBATE
UNIVATES/RS

REVISTA INTER-AÇÃO
UFG

REVISTA LINHAS CRÍTICAS
UnB

REVISTA LINHAS DO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
UDESC/SC

REVISTA REFLEXÃO E AÇÃO
UNISC/RS

REVISTA SÉRIE-ESTUDOS
UCDB/MS

TEIAS - REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UERJ
UERJ

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 PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO
Universidade do Minho - Portugal

REVISTA PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA
Colégio Internato dos Carvalhos - Portugal

REVISTA TAREA
Asociación de Publicaciones Educativas -Perú