

Gestão em ação

**v.8 n.3 setembro/dezembro 2005
Salvador-BA**

ISSN 1516-8891

Gest. Ação	Salvador	v. 8	n. 3	p.253-366	set./dez. 2005.
------------	----------	------	------	-----------	-----------------

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) 3235-8290 e 3263-6491
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 de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação
Av. Reitor Miguel Calmon, s/n - Vale do Canela
Salvador/BA Brasil - CEP:40110-100
Tel./Fax. (71) 3263-7262

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

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

Projeto Gráfico: Helene Monteiro de Castro Lima.

Normalização: Sônia Chagas Vieira (Coord.) e José Raimundo Paim de Almeida.

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

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.

Produção Editorial: Helene Monteiro de Castro Lima.

Impressão: Gráfica e Editora Esperança.

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

Quadrimestral

ISSN 1516-8891

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

CDU 37(05)

CDD 370.5

ACEITAMOS PERMUTAS

Revista financiada com os recursos, do Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação (PGP/LIDERE), doados pela The Ford Foundation, pela Financiadora de Estudos e Projetos do Ministério da Ciência e Tecnologia (FINEP-MCT) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação-BBE, INEP.

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

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

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

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

Inscrita em:

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

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

Afiliação à Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC)

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

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

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

Periodicidade: Quadrimestral

Tiragem: 1.500 exemplares

Circulação: janeiro 2006.

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

Sumário/Summary

Editorial	257
Editorial	
<i>Katia Siqueira de Freitas</i>	
Avaliação da eficiência da Escola Família Agrícola - Centro Organizacional e Apoio aos Assentamentos de Mato Grosso do Sul (EFA-COAAMS) no desenvolvimento de comunidades rurais	259
Evaluation of the efficiency of the Family School or Agricultural Family - Organizational Support Center for Settlements and Rural Community Development of Mato Grosso do Sul (EFA - COAAMS)	
<i>Claudir José Rubenich</i>	
<i>Antonia Railda Roel</i>	
A cultura escolar na construção da gestão democrática: análise de uma escola de ensino fundamental e médio	273
School culture and democratic management: analysis of a basic and middle school.	
<i>Elaine Cristina Marçal Sales</i>	
Inclusão escolar: reflexões sobre a realidade na região do Vale do Taquari	293
School inclusion: reflections on special education in the region of the valley of Taquari.	
<i>Angélica Vier Munhoz</i>	
<i>Dalia Schneider</i>	
<i>Norma Lai von Mühlen Einloft</i>	
El proyart, una concepción y una propuesta de articulación	305
Proyart, a conception and a proposal	
<i>Paula Alejandra Pogré</i>	
<i>José María Beltrame</i>	
<i>Adriana Mabel Casamajor</i>	
Administração e planejamento em serviços de saúde: concepção de graduandos de enfermagem sobre a disciplina	319
Administration and planning in health services: perceptions of nursing graduates	
<i>Ângela Tamiko Sato Tahara</i>	
<i>Kátia Conceição Guimarães Veiga</i>	
<i>Enêde Andrade da Cruz</i>	
<i>Maria José Santos Teles</i>	

As leis orçamentárias provinciais baianas (1835-1889) como instrumento de política educacional	329
---	------------

The budgetary laws of the province of Bahia (1835-1889) as an instrument of educational policy

Antonietta d'Aguiar Nunes

Formação permanente: um olhar diferenciado a partir da voz de professor de matemática	343
--	------------

Permanent education: the perspective of a mathematics teacher

Marco Antonio Modesto

Instruções editoriais para autores	359
---	------------

Publishing instructions for Authors

Política Editorial Gestão em Ação (GA)	363
---	------------

Publishing Politics

Publicações Permutadas	365
-------------------------------	------------

Exchange Publications

Editorial

A recente leitura do Livro O Mundo Plano: uma breve historia do século XXI, de Thomas L. Friedman, deixou-nos bastante reflexivas com relação às nossas responsabilidades sócio educativas. Neste Mundo Plano que enfrenta a terceira fase da globalização, conforme denominado por Thomas L. Friedman, que políticas sociais e que educação precisamos? O que deixamos de fazer e o que efetivamente estamos fazendo em relação ao nosso povo, à nossa sociedade, aos nossos valores humanos e educacionais. Esta questão está presente em várias discussões que apontam caminhos novos e velhos para problemas e desafios antigos e que se tornam mais desafiantes ainda à proporção que não focamos nossas ações no sentido de trabalhar alternativas condizentes com as necessidades atuais e futuras.

Friedman concebe três períodos de globalização: o primeiro desde a viagem de Colombo em 1492 até, aproximadamente, 1800. Esta etapa diminuiu, no sentido figurado, o espalhamento do mundo. Envolveu músculos, muitos músculos, coragem e determinação, além claro de muitos ventos, cálculos e criatividade. O segundo inicia-se em 1800 e vai até 2000 com duas guerras monodias e outras, depressão e multinacionais. E assim o mundo assumiu um tamanho bem menor. Transportes, deslocamento e comunicações tornaram-se mais acessíveis com o advento do motor a vapor, ferrovias, aviões e telégrafos, tele-

fonia, hardware, fibras óticas, satélites e world wide web. Já a terceira globalização, para ele, tem lugar a partir de 2000 com o software e seus novos aplicativos, colaborações e concorrências no âmbito mundial, a exemplo do que ocorre com tomografias tiradas nos Estados Unidos, cujos laudos são preparados por médicos da Índia e da Austrália. Ações semelhantes acontecem em outras áreas: contabilidade, jornalismo, educação, secretariado e assim por diante. Dalian, cidade da China, além de sediar atividades administrativas, atividades de pesquisa e desenvolvimento de softwares de multinacionais, está preparando call centers para atender prestadores de serviço em língua japonês. Muitas outras interligações estão a ocorrer, internacionalização da economia, deslocamento de emprego, prejuízo para uns e ganho para outros países.

Uma pergunta se impõe: em qual dos estágios de globalização estão as nossas escolas publicas? Para qual estágio de globalização elas estão preparando alunos, professores e técnicos? Elas conseguem perceber este mundo plano, interligado e menor a cada dia? Que novas formas de aprendizagem e de conhecimentos são requeridas para que nossa população esteja inserida nesta nova realidade mundial ou possa modificá-la, se assim o desejar? Que nível de conhecimento, que linguagens, idiomas, habilidades são necessárias? Que teorias e praticas precisam ser pensadas, desenvolvidas e implementadas? Que ta-

lentos precisam ser desenvolvidos? Que competências são necessárias para fazerem diferença na qualidade de vida, na economia e na oferta de serviços e de postos de trabalho ocupados? Em que mundo estão nossas escolas e universidades públicas? Qual o link entre ambas? Qual o link entre estas e as demais? Qual o link entre as escolas públicas e as privadas consideradas de alta qualidade? Não podemos esquecer que mesmo os alunos de escolas brasileiras privadas, consideradas da mais alta qualidade no Brasil, tiveram um desempenho, em testes internacionais, cujos resultados ficaram a quem do esperado.

Segundo Friedman, cerca de 22 universidades e faculdades em Dalian possuem mais de 200 mil alunos, sendo que mais da metade diploma-se em engenharia ou ciência e todos os estudantes de todas as áreas são incentivados a estudarem inglês, japonês e informática para enfrentarem a vida, a competição, o trabalho e a empregabilidade.

Nosso estágio é ainda de alfabetizar jovens fora da faixa etária, qualificar a aprendizagem e aprender bem nosso idioma materno, o português, além de fazer políticas que se preocupem com a equidade social e educacional. O ensino fundamental passa a ter nove anos e rezamos para que sejam nove anos de alta qualidade especialmente na escola pública. O ensino médio público ainda não está bastante fortalecido para nossos estudantes chegarem à universidade de qualidade sem sofrimentos e reforço em cursinhos. Dentre as novas universidades e

faculdades poucas se destacam pela qualidade, inovação e competitividade no campo do saber e da construção dos conhecimentos. Qual o futuro de nossos estudantes se o presente não acompanhar a realidade mundial e local? Que formação permanente está sendo oferecida? Que articulações estão sendo implementadas? Que formas de inclusão sócio econômica cultural e educacional estão sendo realizadas em nosso país?

Voltamos a pergunta original, neste mundo plano, que não pode ser ignorado, que políticas e projetos sociais precisamos? Como e quando desenvolveremos pessoas e indivíduos de modo completo, conjugando altas qualidades humanas, técnicas e política com inserção no mundo atual e vin-douro? Que mundo estamos construindo ou plasmando? A final quantos mundos há neste planeta globalizado? Quantos mundos há em uma mesma comunidade, sociedade, nação? Como e por que estes mundos se estabelecem?

Sete artigos compõem este número da revista *Gestão em Ação*. Todos voltados para a educação desde a Escola Família Agrícola até a formação de graduandos em enfermagem e a formação permanente vista por professores de matemática. Desejamos a todos uma boa leitura e que as reflexões despertem-nos para um mundo melhor e mais plano em termos de distribuição de renda e de oportunidades com a construção de uma vida melhor, mais sadia e mais feliz para cada um dos habitantes do planeta.

Katia Siqueira de Freitas

Editor

Avaliação da eficiência da Escola Família Agrícola – Centro Organizacional e Apoio aos Assentamentos de Mato Grosso do Sul (EFA - COAAMS) no desenvolvimento de comunidades rurais.

*Claudir José Rubenich¹
Antonia Ráilda Roel²*

Resumo: O artigo é resultado de pesquisa acerca da eficiência da Escola Família Agrícola (EFA) - Centro Organizacional e Apoio aos Assentamentos de Mato Grosso do Sul (COAAMS) no desenvolvimento de comunidades rurais. A escola é uma organização de associações dos Agricultores Familiares, criada para formar seus próprios atores através da Pedagogia da Alternância específica, que proporcionasse o desenvolvimento do seu meio. O objetivo foi identificar se os propósitos estão se cumprindo, na visão dos pais, por meio de observações locais e aplicação de questionários. De acordo com os dados levantados no período de 2002 e 2003, sobre a localização dos egressos da EFA-COAAMS constatou-se que mais de 61% desses (as) jovens permaneceram no meio rural. Dos 39% que residem no meio urbano, a grande maioria, 32%, exerce atividades ligadas ao meio rural e desses mais de 29% ligadas à Agricultura Familiar.

Palavras-chave: Escola Família Agrícola; Pedagogia da Alternância; Desenvolvimento Local.

A modernização conservadora da agricultura vem excluindo do processo a pequena e média propriedade. Muitas famílias camponesas tiveram que abandonar o meio rural contra sua vontade, migrando para as grandes cidades, o que significou aumento da pauperização no país. A extensão rural no Brasil teve papel relevante na expansão do modelo agrícola. A adoção de tecnologias inadequadas

acelerou a perda: da biodiversidade dos nossos biomas; da identidade e da autoestima do Agricultor Familiar; e do êxodo rural (ALMEIDA; NAVARRO, 1997).

A modernização agrícola tem oferecido poucas perspectivas, para a juventude rural realizar seu projeto de vida; com isso, resta-lhe a alternativa da migração mesmo contra sua vontade. Num contexto de poucas perspectivas para a juventude rural e Agricultura Familiar, é que nasce a idéia da instalação da primeira Escola Família Agrícola (EFA) no Brasil, em 1968, no Estado de Espírito Santo.

No Mato Grosso do Sul, os assentados optaram pelo curso profissionalizante e pela Pedagogia da Alternância das Escolas Famílias Agrícolas (EFA's) do Brasil que, no julgar deles, contemplaria os anseios dos propósitos em discussão. Tal projeto consiste na capacitação de jovens filhos de assentados em práticas agrícolas adequadas, em regime de semi-internato, com permanências quinzenais na escola, mantendo assim os (as) atores em contato e ligados (as) ao seu meio, onde pudessem

ser os protagonistas da promoção do desenvolvimento local. Assim, em 1996 é criada a Escola Família Agrícola - Centro Organizacional e Apoio aos Assentamentos de Mato Grosso do Sul (EFA-COAAMS), que teve seu regimento interno aprovado pela Deliberação 4503 do Conselho Estadual de Educação de MS. Até 30/04/2004, a EFA-COAAMS já havia formado 110 alunos (as) como “Técnico em Agropecuária”, nível médio, oriundos de 25 Assentamentos de 19 municípios.

AGRICULTURA NO BRASIL

No período pós-guerra, a agricultura tornou-se mais dependente do uso de fertilizantes e pesticidas sintéticos, assim como da mecanização agrícola, aumentando-se os custos de produção com diminuição da lucratividade. Um novo modelo de agricultura que atende ao mercado externo e às indústrias nacionais. Ou seja, uma modernização conservadora, que mantém a estrutura fundiária concentradora. Conseqüentemente, o meio rural brasileiro sofreu grande transformação social no século XX e grande parte das famílias de trabalhadores rurais abandonou a vida rural contra sua vontade.

As pequenas e médias propriedades foram restringidas nos programas de extensão nesse período, para atender aos interesses do capital internacional. Para a Agricultura Familiar, o uso de práticas

e tecnologias inadequadas significou degradação cultural, perda de identidade e de auto-estima, enfim, um quadro intensificado de exclusão social e degradação local (BURGER, 1999).

Com a globalização, os espaços rurais estão, cada vez mais, ganhando reverência, pela capacidade da organização e de pressão dos movimentos sociais que reclamam dos impactos das políticas públicas, nacionais e macroregionais sobre os espaços rurais, reiterando a existência do rural como espaço e ator coletivo (WANDERLEY, 1996).

AGRICULTURA SUSTENTÁVEL E DESENVOLVIMENTO LOCAL RURAL

Segundo Almeida e Navarro (1997), no Brasil a agricultura sustentável inicialmente estava ligada às tecnologias “alternativas”, como argumento contrário ao “pacote tecnológico” da agricultura “convencional”, buscando difundir tecnologias mais apropriadas aos pequenos agricultores.

Atualmente o conceito bastante utilizado no Brasil, pelas Organizações Não Governamentais (ONGs), como sendo:

Um modelo social e econômico de organização baseado na visão equitativa e participativa do desenvolvimento e dos recursos naturais, como fundamentos para a atividade econômica. A agricultura é sustentável quando ela é ecologicamente bem fundada, economicamente viável, social-

mente justa, culturalmente apropriada e baseada na abordagem holística (ALMEIDA; NAVARRO, 1997, p.48).

Inicialmente, é necessário diferenciar desenvolvimento de crescimento, freqüentemente utilizados e, muitas vezes, confundidos. O desenvolvimento rural não se reduz apenas ao crescimento agrícola, ou seja, apenas às potencialidades de sua expansão.

A extensão rural no Brasil, historicamente, assume metodologias de transferência de tecnologias visando ao desenvolvimento do meio, porém, nem sempre condizentes com os conceitos de desenvolvimento local. Não faltam exemplos de que, quando cessava a intervenção externa a determinadas comunidades-localidades, estas regrediam às formas anteriores, devido ao caráter paternalista e assistencialista contidos nas ações de levar tecnologias. Porém, Ávila (2003, p.22-23), procurou diferenciar melhor Desenvolvimento *No Local (DNL)* de Desenvolvimento *Para o Local (DPL)*:

Desenvolvimento “*No Local (DnL)*” se refere a um empreendimento ou iniciativa a que se atribui a qualificação ‘de desenvolvimento’, por gerar emprego e expectativa de arrecadação de impostos e circulação de bens e dinheiro, mas que, em verdade, tem o *local* apenas como sede física. Só fica *no local* enquanto o lucro compensa. No momento que a lucratividade baixa, ou quebra – empresarialmente falando – ou vai embora [...].

Desenvolvimento “*Para O Local (DpL)*” se refere à idéia de ‘desenvolvimento’ que, *além de se situar no local* como sede física, gera atividades e efeitos benéficos às comunidades e ao ecossistemas locais, mas à maneira *bumerangue*: brota das instâncias promotoras, vai aos locais - comunidades, mas volta às instâncias promotoras em termos de consecução mais de suas próprias finalidades institucionais [...].

Vários estudiosos definiram *Desenvolvimento Local*, porém, o que poderia ser eleito para o presente caso é o de Ávila e outros (2000, p. 68 - 69):

O efetivo desabrochamento – a partir do rompimento de amarras que prendam as pessoas em seus *status quo* de vida – das capacidades, competências e habilidades de uma “comunidade definida (portanto com interesses comuns e situada em [...] espaço territorialmente delimitado, com identidade social e histórica), no sentido de ela mesma, mediante ativa colaboração de agentes externos e internos – incrementar a cultura da solidariedade em seu meio e se tornar paulatinamente apta a agenciar (discernindo e assumindo dentre rumos alternativos de reorientação do seu presente e de sua evolução para o futuro daqueles que se lhe apresentem mais consentâneos) e gerenciar (diagnosticar, tomar decisões, agir, avaliar, controlar etc.) o aproveitamento dos potenciais próprios – ou cabedais de potencialidades peculiares à localidade, assim como à “metabolização” comunitária de insumos e investimentos públicos e privados externos, visando à processual busca de soluções para os problemas, necessidade e aspirações, de toda ordem e natureza, que mais direta e cotidianamente lhe dizem respeito.

AGRICULTURA FAMILIAR

Agricultura Familiar, Pequeno Agricultor, ou Camponês são denominações que atualmente vêm sendo utilizadas e que não deixam de ser sinônimas. Porém, algumas organizações questionam a denominação Agricultura Familiar, pois esta traria uma idéia-político-economicista, ou seja, um agricultor capitalizado que é integrado ao mercado e faz uso de tecnologias avançadas (FERNANDES, 2004), enquanto o conceito de “*Camponês*” estaria relacionado ao seu papel histórico de resistência, a exemplo das Ligas Camponesas, antes de 1964, no Brasil.

O “Campesinato” sempre lutou para ser sujeito de sua própria história. Assim compreendida, na existência do campesinato está contida a sua condição de criação e recriação. Porque é a única categoria que pode criar a sua própria existência, diferentemente do capitalista e do assalariado, sendo que um só existe se o outro existir num processo contínuo de exploração, submissão e desigualdade. Esta é a razão que explica a persistência do campesinato na história (FERNANDES, 2004, p.13).

A Agricultura Familiar pode ser caracterizada como aquela em que a gestão da propriedade e a maior parte do trabalho são oriundas de indivíduos que mantêm entre si laços de sangue ou de casamento. Nos estabelecimentos familiares, as decisões sobre o que e como produzir não são determinadas apenas pela lógica do mercado, mas, também, por outras lógi-

cas que visam a atender às variadas necessidades e objetivos da família, nem todas vinculadas à renda da unidade produtiva (ABRAMOVAY, 1988).

Da tabulação especial do Censo Agropecuário de 1995/96- IBGE, Bittencourt (1999) demonstrou que no Centro-Oeste ocorre a menor participação da Agricultura Familiar entre as regiões do país, sendo responsável por apenas 16,3% do Valor Bruto da Produção Agropecuária (VBP). O Mato Grosso do Sul representa 12,0 % do VBT, ocupa 6,7% da área total e possui 54,2% dos estabelecimentos agropecuários do Estado.

Bittencourt (1999, p.30-31) ao comparar a renda total por hectare demonstra que a “Agricultura Familiar é muito mais eficiente que a patronal, produzindo uma média de R\$ 104/ha/ano contra apenas R\$44/ha/ano dos agricultores patronais”.

Outro tema importante, abordado por Bittencourt (1999, p.31), é o acesso à tecnologia: “Entre os agricultores familiares, apenas 16,7% utilizam assistência técnica contra 43,5% entre os patronais. Entre os familiares esse percentual varia de 2,7% na região Nordeste a 47,2% na região Sul”. Regiões onde a Agricultura Familiar tem maior acesso à assistência técnica a renda (R\$) por hectare/ano é maior.

Predomina uma espécie de mito de que a agricultura patronal é mais eficiente. Segundo Veiga (2000), um dia a sociedade

brasileira acabará entendendo que, mesmo essa duvidosa eficiência alocativa nem de longe compensa sua absurda ineficiência distributiva. É preciso superar a idéia de que as desigualdades não dificultam o crescimento econômico.

REFORMA AGRÁRIA E ASSENTAMENTOS RURAIS

Os pequenos agricultores, sem condições de permanecer no campo, têm suas expectativas frustradas, quando migram para as cidades buscando melhores condições de vida. Diante disso, agricultores sem terra, meeiros e peões começaram a se organizar, iniciando uma série de pressões sobre os órgãos governamentais e fazendo ressurgir os movimentos sociais, principalmente os ligados ao meio rural.

No Estado de Mato Grosso do Sul, a reforma agrária, pós-regime militar, teve como marco a ocupação da fazenda Santa Idalina por, aproximadamente, 920 famílias, em 28.04.1984. Mais tarde, a fazenda foi desapropriada, sendo hoje município de Novo Horizonte do Sul. No Estado, existem 114 projetos de assentamentos rurais, 473.983 hectares com 17.041 famílias assentadas e, um outro tanto de famílias acampadas aguardando serem contempladas por um pedaço de terra, segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) 2004³

JUVENTUDE RURAL E AS EFA'S

Leite (2000) preconiza que a tendência do êxodo rural é a de prosseguir e, ao se extratificar por gênero e geração, a população que tem saído, predominantemente, do campo se constitui de jovens e mulheres. Há, pois, a tendência à progressiva masculinização e envelhecimento da população rural.

Em 1934, na França, alguns pais começaram a se organizar para criação de uma escola para seus filhos que mantivesse ligação com a realidade dos Agricultores Familiares, nasce assim, a primeira experiência do sistema de alternância das EFA's (UNEFAB, 2004).

No Brasil, o sistema Educativo baseado na Pedagogia da Alternância, iniciou em 1968, no Estado do Espírito Santo. Uma iniciativa dos pequenos agricultores, lideranças comunitárias, pastorais da igreja e do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Atualmente, segundo a UNEFAB (2004), existem,

[...] cerca de 200 EFAs em funcionamento e outras 40 em implantação, beneficiando cerca de 20.000 alunos e 100.000 agricultores, e contando com 850 monitores trabalhando nestas EFA's. Estas escolas já formaram mais de 50.000 jovens dos quais mais de 65% permanecem no meio rural, desenvolvendo seu próprio empreendimento junto às suas famílias ou exercendo vários tipos de profissões e lideranças.

³ Informação obtida pessoalmente com o Superintendente regional do INCRA, Luiz C. Bonelli, Campo Grande, 2004, em 03/08/2004.

Gimonet (1999, p.43-46) enumera algumas características dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA's⁴):

[...] uma dupla finalidade também é perseguida por todos os CEFFA'S: a formação, a educação, a promoção, a inserção dos jovens, e, a contribuição para o desenvolvimento e a promoção do meio.

[...] é uma pequena estrutura escolar, próxima das pessoas, na qual cada um é valorizado e que baseia seu funcionamento na densidade e na qualidade das relações humanas;

Estrutura-se numa Associação de pais e outros agentes do meio. A Associação constitui um lugar de intercâmbio, reflexão, exercício da responsabilidade, poder, formação e engajamento [...];

[...] Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito.

Para otimizar a aprendizagem, as EFA's fazem uso de instrumentos capazes de proporcionar interação entre os espaços-tempos, minimizando as rupturas entre os tempos escola e família, mantendo uma certa coerência e integração (GIMONET, 1999). Os principais dispositivos pedagógicos da Pedagogia da Alternância são: plano de estudo; colocação em comum; visita de estudo; caderno da reali-

dade; visitas às famílias; intervenção externa; atividade de retorno; estágios; projeto profissional; caderno de acompanhamento ou da alternância; tutoria; avaliação; e plano de formação.

O plano de estudo é uma estratégia pedagógica para estudar melhor a realidade local, da qual o aluno traz para escola os principais problemas, aspirações e potencialidades do meio. Essa forma de organização "científica" do trabalho se opõe ao modelo dominante, que tem como finalidade única identificar a produção, reforçando a exploração da mão-de-obra para (apenas) aumentar os lucros (AEFACOT, 2002)⁵.

Segundo Bergnami (2004), a EFA realiza indiretamente uma verdadeira extensão rural que consiste, sobretudo, num processo formativo dialogal sem imposição e transferências de "pacotes tecnológicos".

METODOLOGIA

A pesquisa teve como propósito realizar uma análise dos fenômenos envolvidos no meio em que vivem os (as) jovens que estudam na EFA-COAAMS, identificando se os objetivos da criação da EFA - COAAMS estão sendo atingidos, ou seja, o desenvolvimento do meio, em que a família está inserida e a fixação dos (as) jovens no meio rural.

⁴Entende-se por CEFFA como sendo uma EFA.

⁵ Informação obtida no curso de formação para Monitores, Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins (AEFACOT), em Goiânia, 2002.

Os trabalhos de pesquisa foram realizados durante o período de 2001 até 2004, através de visitas às famílias de alunos da EFA COAAMS, residentes nos assentamentos do Mato Grosso do Sul. Outros instrumentos utilizados foram as entrevistas com pais de alunos e ex-alunos, e, aos alunos egressos da EFA-COAAMS foi aplicado um questionário, escolhido aleatoriamente, mantendo a proporcionalidade por turma e por gênero nas quatro turmas já formadas 1999, 2000 e 2002 com duas turmas.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

A Pedagogia da Alternância das EFA's, desde a sua criação em 1937, aperfeiçoou dispositivos pedagógicos para a formação dos(as) jovens, atendendo sempre às especificidades do local. Consiste na dinâmica em que os(as) jovens permanecem por um período de 15 dias na escola e 15 dias no seu meio. A EFA – COAAMS não é a única escola que faz alternância no Mato Grosso do Sul.

Assim como da primeira *Maison Familiale*, aqui as circunstâncias parecem repetir-se, também, com o surgimento da EFA - COAAMS. As EFA's estão sendo criadas a partir de lideranças locais que defendem a formação e a educação para que o jovem possa se inserir e contribuir para o desenvolvimento do meio.

Os princípios de uma EFA pressupõem estreita relação entre aluno – associação

– família. Um dos pré-requisitos é o de que os pais estejam filiados à associação para garantirem a seus filhos a continuidade de formação. Porém, são raras as associações que realizam regularmente reuniões para tratar de assuntos referentes à educação e ao futuro do seu meio (local). A EFA deveria funcionar também como uma escola de pais, pois ela pode mobilizá-los na condição de um agente externo junto ao qual a comunidade busca aprimorar suas capacidades e competências em vista de um futuro melhor.

A “visita às famílias” é um dos instrumentos da Pedagogia da Alternância que possibilitam à EFA-COAAMS avaliar *in loco* o que efetivamente o(a) jovem, família e comunidade estão praticando a partir dos dispositivos pedagógicos. Tal procedimento serve para levantar os problemas e sugerir soluções de melhorias com o(a) aluno(a), a família e a comunidade. A aplicação do dispositivo pedagógico na EFA-COAAMS ainda é um tanto precário, uma vez que apenas um ou dois monitores as realizam, somente uma por ano (em 2001/2002).

Segundo Tanton (1999, p.103), referindo-se às reuniões regulares das Associações, “[...] estes encontros são frequentemente o ponto de partida para dar início a outros projetos na comunidade, na região”. Uma EFA poderia mobilizar atores locais, parceiros, proporcionando iniciativas de projetos a serviço da comunidade-localidade, ou seja, participar

ativamente do desenvolvimento do meio (local).

Das 40 famílias analisadas, constata-se que o número de filhos por família é de 5,35 dos quais 2,92 são do sexo masculino e 2,42 do feminino. 61% dos filhos ainda residem com os pais, ou seja, mais de 3,2 por família.

Na EFA-COAAMS, há uma grande desproporcionalidade entre alunos homens e mulheres, estas são apenas 30%. No entanto, na seleção não há parâmetro quanto ao gênero. Do levantamento realizado, constata-se que filhos do sexo masculino permanecem mais com as famílias que os do sexo feminino: 61% dos filhos que se afastam de suas famílias são mulheres, embora proporcionalmente nessas famílias os filhos do sexo masculino representem 54,58%, e do sexo feminino 45,42%, praticamente invertendo a proporcionalidade de permanência no meio rural acima referida.

A questão de gênero no meio rural vem ultimamente sendo debatida em vários níveis, mas a discriminação ainda se mantém,

[...] colocam-nas fora de jogo como produtoras com acesso à terra, processadoras de alimentos, como sujeitos com direitos, enfim, como pessoas, enquanto que as novas definições destes afazeres são determinadas pelo mercado e não pelas pessoas do campo (RODRIGUEZ, 2004, p. 33).

A EFA-COAAMS nas atuais circunstâncias, não consegue isoladamente realizar efetiva extensão rural que possibilite o desenvolvimento do meio. Principalmente porque ao analisar as distâncias físicas entre a EFA-COAAMS das Associações dos assentamentos, constata-se que 46% dos alunos residem a mais de 400 km da EFA-COAAMS. Isso contraria as originais características das EFA's como sendo,

[...] uma pequena estrutura escolar, próxima das pessoas, na qual cada um é valorizado e que baseia seu funcionamento na densidade e na qualidade das relações humanas; [...] (GIMONET, 1999, p.43-46).

Dificulta-se, por um lado a aplicação prática dos dispositivos pedagógicos, como o Plano de Estudo, visita às famílias, projeto sócio-profissional, tutoria. Por outro, é através destes, instrumentos pedagógicos, e com o apoio dos monitores, que o(a) jovem elabora projetos, para ele(a), sua família e o meio em que vive.

O monitor de uma EFA é quem ajuda na elaboração dos projetos; mas para auxiliar, necessita conhecer o meio e participar “[...] ativamente das ações de desenvolvimento técnico e econômico das propriedades [...]” (FORGEARD, 1999, p. 71). Em relato pessoal Rocha (2004)⁶ manifesta sua preocupação de os(as) jovens não conseguirem desenvolver melhor seus projetos, porque a EFA-COAAMS não pode disponibilizar um monitor, por falta

⁶ Rosalvo da Rocha Rodrigues, Diretor da EFA-COAAMS, em 10 de abril de 2004.

de recursos, para realizar vistorias rotineiras por ocasião da estada dos (as) jovens em seu meio.

O tamanho dos lotes das famílias visitadas varia entre 4 e 46 hectares, média de 20,83 ha. Os tamanhos dos módulos rurais são fixados em função das características da região do assentamento.

Das atividades que os assentados desenvolvem nos lotes, além da pecuária (bovinos, aves e suínos) destaca-se o cultivo da mandioca, que é praticado em 85% das propriedades. Porém, em termos de culturas de subsistência, apenas 15% das famílias plantam arroz e 25% feijão, produtos que mais aparecem no cardápio brasileiro. Alegam não plantar essas culturas devido à baixa fertilidade natural das terras em que foram assentadas ou às seguidas frustrações de safras. Alguns pais desconhecem a importância da correção de solo, através da calagem e adubações orgânicas.

A partir dos dados levantados, constata-se que 64% das famílias têm na bovinocultura de leite sua única fonte de renda que, de modo geral, nos assentamentos, é praticada com baixo uso de tecnologia, causando degradações locais, quando poderia ser uma alternativa de desenvolvimento local. Famílias chegam a perder de 10 a 30% de seu rebanho quando enfrentam período de seca mais severo. Em mais de 80% das famílias as pastagens são manejadas

extensivamente. Primavesi (1999) afirma que o pastoreio permanente deteriora a flora pastoril, proporcionando uma pecuária pouco próspera.

Constata-se a não consolidação de projetos do Plano de Desenvolvimento do Assentamento, elaborado por ocasião da implantação do assentamento, talvez por terem sido concebidos sem a devida participação dos verdadeiros sujeitos ou pelo fato de os mesmos não terem tido elementos suficientes para avaliarem suas necessárias capacidades e potencialidades de gerirem os processos eleitos para implementação. A razão para tal é a tendência de as pessoas se apropriarem daquilo com que se identificam; dessa apropriação ocorre a transformação do lugar. O desenvolvimento humano é fortalecido quando as comunidades se sentem apoiadas em suas próprias iniciativas. Ocorre o contrário quando as iniciativas locais são desconsideradas. O desenvolvimento é endógeno, quando resulta da capacidade de mobilização das suas forças sociais, da interação com o meio externo, onde os atores locais são sujeitos da sua história, gerando mais capacidades, competências e habilidades para ampliar em sua autonomia (UCDB, 2002)⁷.

Um dos paradigmas da EFA-COAAMS é a Agroecologia, ou seja, os conteúdos ministrados, as unidades didáticas desenvolvidas no espaço físico da EFA bem

⁷ Informação obtida na aula Teoria do Desenvolvimento Local, UCDB, ministrada pelo Prof. Vicente F. Ávila, Ph.D, em outubro de 2002.

como as atividades de retorno se sustentam nesses princípios. Mais de 80% dos jovens desenvolvem em seus lotes técnicas agro-ecológicas aprendidas na EFA-COAAMS. As principais técnicas utilizadas são a compostagem, minhocário e caldas, como biofertilizantes, inseticidas naturais e urina de vaca. São, pois técnicas que possibilitam produzir alimentos saudáveis, diminuem os custos de produção e substituem os insumos sintéticos que oneram a atividade de produção agrícola.

No entanto, é conveniente ressaltar que a utilização destas técnicas ainda está restrita basicamente a hortas e pomares, mas com resultados muito satisfatórios, segundo alguns pais. Porém, são pouco aplicadas nas atividades responsáveis pela geração de renda nos lotes, tanto na bovinocultura de leite como nas culturas de mandioca, feijão, milho, arroz e soja. Percebe-se que na família o jovem encontra certa dificuldade em experimentar seus conhecimentos nas atividades de maior importância no lote. Ou seja, há resistência por parte dos mais velhos em discutir com os jovens aquilo que estão estudando na EFA-COAAMS, quando deveria existir harmonia entre jovem-adulto, para ambos fazerem da prática uma reflexão teórica que transcenda a realidade da agricultura e do seu lote. Daí a importância de as visitas de monitores serem mais frequentes, para que o aluno possa melhor desenvolver

as atividades que contribuam para o desenvolvimento.

Alguns jovens conseguem ampliar o leque de discussão na comunidade, sobre o tema Agroecologia, através de palestras nos grupos de jovens, fitas de vídeo e em pequenas unidades demonstrativas em seus lotes. Este fato, além de positivo, demonstra que os jovens estão preocupados em repassar seus conhecimentos para a comunidade.

Nem todos os alunos conseguem, através dos planos de estudos, fazer a ligação Família (comunidade-localidade) e EFA-COAAMS. No entanto, o Plano de Estudo é um dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, que aproxima a família-comunidade-localidade - EFA. Para Forgeard (1999), a Associação tem papel fundamental para que a EFA exerça uma função ativa no desenvolvimento do meio, pois é um lugar de memória e de recursos. É das pesquisas participativas, Planos de estudos, caderno da realidade que o jovem coleta informações sobre a região. Enfim, são informações que podem ser trabalhadas com as famílias na tentativa de dar respostas às preocupações. Neste sentido uma EFA é caracterizada como sendo uma continuação da família

Dos egressos da EFA-COAAMS, que responderam o questionário, 61% dos jovens residem no meio rural. Os demais

39% estão residindo no meio urbano, porém, constatou-se que 32% destes 39%, exercem atividades ligadas ao meio rural. A maioria está ligada a Entidades de Assistência Técnica (Instituto de Desenvolvimento Agrário, Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural de Mato Grosso do Sul-IDATERRA; Agência Estadual de Controle Sanitário Animal e Vegetal - IAGRO e outros). Verifica-se, portanto, que a principal razão de ser da EFA-COAAMS estaria sendo cumprida.

Da participação dos egressos em organizações comunitárias, movimentos sociais, clubes ou outras organizações, constata-se que quem permanece ligado à Agricultura Familiar participa das organizações. Com destaque para participação em grupo de jovens e Associação do Projeto de Assentamento.

Constatou-se que os assentados participam mais das organizações do assentamento do que das que se situam fora. Por outro lado, há quem argumenta que os assentados são vistos pelos antigos moradores do local como os de “fora”. Por outro lado, não criaram ainda um sentimento de pertença ao local e de identidade territorial, que são princípios fundamentais para o desenvolvimento local.

O sentimento de pertença ao lugar, caracterizado por uma relação afetiva com

o espaço organizado, onde as pessoas se identificam como sendo parte do meio⁸.

Durante a pesquisa, os assentados manifestavam claramente que não confiavam nas Associações. Possivelmente, por terem sido originalmente concebidas por interesses imediatistas, como obtenção de algum tipo de benefício junto às instituições do poder central e não nascidas a partir de necessidades e capacidades endógenas do meio.

Das famílias pesquisadas constatou-se que as distâncias dos lotes até a sede do município variam de 1 a 100 km; em média estão a 33,9 km. Ou seja, há o distanciamento físico relativamente grande dos principais centros consumidores de produtos produzidos nos lotes dos assentamentos. Um obstáculo que poderia ser superado se houvesse mais organização e mobilização dos atores locais no sentido de articular uma ação harmônica entre padrões de produção, consumo e sociabilidade dos espaços rurais, urbanos e de fronteira (urbanos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a EFA-COAAMS seja meio difusor de novas tecnologias ecológicamente corretas, que valorize o jovem do campo, proporcionando maior autoestima ao futuro Agricultor Familiar. Além disso, que ela incentive a participação dos pais, estimule a solidariedade entre

⁸ Informação obtida na aula Teoria do Desenvolvimento Local, UCDB, ministrada pelo Prof. Ph.D. Vicente F. Ávila, em Outubro de 2002.

os agricultores e as trocas de experiências, utilizando a técnica de instalação de unidades experimentais e demonstrativas nas quais possam testar e observar técnicas alternativas, adaptadas à sua comunidade-localidade envolvendo a família e a comunidade no processo e garantindo a continuidade.

A EFA-COAAMS é uma escola que tem um raio de abrangência acima de 450 km, o que dificulta alcançar a eficiência dos dispositivos pedagógicos, como “visita às famílias”, “estágio”, “projeto profissional”. Portanto, contraria as características de uma EFA, assim descritas por Gimonet (1999, p.43)

[...] como sendo uma pequena estrutura escolar, próxima das pessoas, [...] oportunidade para assumir seus destinos e a educação de seus filhos. É assumir um poder.

Ou seja, cada EFA deveria ser criada e assumida por pessoas do lugar, para o lugar e em vista de um futuro melhor.

De certa forma, procede a preocupação, por parte de algumas lideranças da EFA-COAAMS, de que esta não estaria atingindo totalmente o propósito inicial de realizar *indiretamente uma verdadeira extensão rural*, num processo formativo sem imposição e transferências de “pacotes tecnológicos”. As famílias e comunidades iriam “endogeneizando” capacidades, competências e habilidades, tornando-se sujeitos de sua história,

conquistando cada vez mais qualidade de vida no seu meio.

Ações dos jovens rurais, como participar nos grupos de jovens, associações, grupos comunitários etc. são iniciativas que começam a criar laços de confiança e cooperação entre os assentados. Sua participação ativa proporciona desenvolvimento endógeno, que fortalece cada vez mais o poder do seu meio (local) e aos poucos, substitui alguns aparelhos assistencialistas e paternalistas de estado.

De acordo com os dados levantados no período de 2002 e 2003, sobre a localização dos egressos da EFA-COAAMS, constatou-se que mais de 61% desses jovens permaneceram no meio rural. Dos 39% que residem no meio urbano, a grande maioria, 32%, exercem atividades ligadas ao meio rural e desses mais de 29% ligadas à Agricultura Familiar. Verificou-se, portanto, que a principal razão de ser da EFA-COAAMS estaria sendo cumprida.

Para a maioria dos jovens, frequentar a EFA-COAAMS pode significar, além da obtenção de um certificado de técnico em agropecuária, que dá o direito a uma ocupação profissional, uma oportunidade em adquirir conhecimentos para realizar seu projeto de vida como Agricultor Familiar com grau maior de instrução.

Ao analisar a localização dos jovens por gênero, constata-se que, assim como em

outras regiões do país, a proporcionalidade de jovens que deixam o meio familiar é maior entre as mulheres, ou seja, está ocorrendo uma “masculinização” do campo. Daí o desafio da sociedade e, principalmente das mulheres, através de suas organizações, em atuar nas causas desse fenômeno para equilibrar essa situação.

Um dos desafios das associações rurais ainda é, sem dúvida, formar seus próprios atores a partir da educação que atenda às especificidades do meio rural. Sem isso, não é possível a promoção do desenvolvimento do meio.

Artigo recebido em: 19/05/2005.

Aprovado para publicação em: 04/07/2005.

Evaluation of the efficiency of the Family School or Agricultural Family - Organizational Support Center for Settlements and Rural Community Development of Mato Grosso do Sul (EFA - COAAMS)

Abstract: The article is the result of research concerning the efficiency of EFA - COAAMS in the development of agricultural communities. The data show that during the period of 2002-03 more than 61% of the young people remained in rural areas with the great majority who lived in urban areas involved in agriculture.

Keywords: Agricultural Education; Rural Development; Local Development.

Evaluación de la eficacia de la Escuela Familia Agrícola - Centro Organizacional y de Apoyo a los asentamientos de Mato Grosso do Sul (EFA - COAAMS) en el desarrollo de comunidades rurales.

Resumen: El artículo es el resultado de la investigación a eficiencia de la EFA - COAAMS en el desarrollo de comunidades rurales. La

escuela es una organización de asociaciones de los agricultores familiares, creadas para formar a sus propios actores a través de la Pedagogía de la Alternancia específica, que proporcionase el desarrollo de su medio. El objetivo fue identificar si los propósitos se están cumpliendo en la visión de los padres, por medio de observaciones locales y la utilización de cuestionarios. De acuerdo con los datos relevados en el período 2002 y 2003, sobre la localización de los egresos de la EFA - COAAMS se constató que más del 61% de estos jóvenes habían permanecido en el medio rural. Del 39% que residen en el medio urbano, la gran mayoría (32 %) ejerce actividades ligadas al medio rural y de esos más del 29 % ligadas a la agricultura familiar.

Palabras-clave: Escuela Familia Agrícola - Pedagogía de la Alternancia - Desarrollo Local.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R et al. **Juventude e agricultura familiar:** desafios dos novos padrões sucessórios. Brasília, DF: Unesco, 1988.

ALMEIDA, A; NAVARRO, Z. (Org.) **Reconstruindo a agricultura:** idéias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável. 2.ed. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

ALTIERI, M. A; MASERA, O. Desenvolvimento rural sustentável na América Latina: construindo de baixo para cima. In: ALMEIDA, A; NAVARRO, Z. (Org.). **Reconstruindo a agricultura:** idéias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável. 2.ed. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

_____. **Agroecologia:** a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 2.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

ÁVILA, V. F. et al. **Formação educacional em desenvolvimento local:** relato de estudo em grupo e análise de conceitos. Campo Grande: UCDB, 2000.

_____. Cultura, desenvolvimento local, solidariedade e educação. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE DESENVOLVIMENTO LOCAL: O DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO, 1., 2003, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UCDB,

2003. Disponível em: <http://www.ucdb.br/coloquio/>. Acesso em: 07 dez.2004.

BEGNAMI, J. B. **Os instrumentos pedagógicos específicos**. Caderno da realidade- Caderno didático. Disponível em: <<http://www.unefab.org.br/home/eixo>> acesso em: 15 jul. 2004.

BITTENCOURT, Gilson A. et al. Principais fatores que afetam o desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária no Brasil. In: SEMINÁRIO SOBRE REFORMA AGRÁRIA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 1., 1999, Ceará. **Anais...** Fortaleza: Projeto de Cooperação INCRA/FAO, 1999. Disponível em: <www.nead.org.br/download.php?form=.pdf&id=115>. Acesso em: 15 jul.04

BURGER, A. **Agricultura brasileira e reforma agrária, uma visão macroeconômica**. Cuiabá: Agropecuária, 1999.

FERNANDES, B. M.O **futuro do MPA**. Brasília: [s.n.], 2004.

FORGEARD, G. Alternância e desenvolvimento do meio. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 1., 1999, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEFAB, 1999. p.64-72.

GIMONET, J. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação**. In:_____. Salvador: UNEFAB, 1999. p.39-48.

LEITE, S. **Impactos regionais da reforma agrária no Brasil: aspecto políticos, econômicos e sociais**. In: BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Reforma Agrária e desenvolvimento sustentável**. Brasília, DF: Intelecto, 2000. p.37-53

PRIMAVESI, A. **Manejo ecológico de pastagens em regiões tropicais e subtropicais**. São Paulo: Nobel, 1999. 185p.

RODRIGUEZ, F. Elementos para o debate sobre a questão de gênero no meio rural. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA VIA CAMPESINA, 4., 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Peres, 2004. p.74.

TANTON, C. Alternância e parceria: família e meio sócio-profissional. In: UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. **Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento**. Salvador: Dupligráfica, 1999.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.unefab.org.br>> Acessado em 15 jul.2004.

_____. **Relatório do I Congresso e VIII Assembléia Geral**. Brasília, DF: UNEFAB, 2002. [CD-ROM].

VEIGA, J. E. Diretrizes para uma nova política agrária. In: LEITE, Pedro Sisnando et al (Org.) **Reforma Agrária e desenvolvimento sustentável**. Brasília, DF: Paralelo 15: NEAD, 2000.

WANDELEY, Maria Nazareth B. Raízes históricas do campesinato brasileiro: In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 20, Caxambu, 1996. **Anais...** Caxambu, MG: [s.n.], 1996.

Sobre os Autores:

¹ *Claudir José Rubenich*

Mestrando em Desenvolvimento Local, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Engenheiro Agrônomo, Universidade de Passo Fundo (UPF). Bolsista da UCDB. Funcionário da Secretaria de Estado e Desenvolvimento Agrário de Mato Grosso do Sul. Orientador: Antônia Railda Roel. E-mail: proalt2004@yahoo.com.br

Endereço Postal: Rua Pio Rojas, 348/41, Bloco U, Campo Grande/MS, Brasil. CEP 79.010-410.

² *Antonia Railda Roel*

Doutora em Entomologia, Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, (USP/ESALQ). Mestra em Entomologia, USP/ESALQ. Engenheira Agrônoma, USP/ESALQ. Professora do Mestrado em Desenvolvimento Local, UCDB. E-mail: arroel@ucdb.br

Endereço Postal: Universidade Católica Dom Bosco. Av. Tamandaré, n. 6000, Campo Grande/MS, Brasil. CEP 79.117-900.

A cultura escolar na construção da gestão democrática: análise de uma escola de ensino fundamental e médio¹

Elaine Cristina Marçal Sales²

Resumo: O presente estudo se insere no debate sobre a gestão da educação e objetiva analisar, de forma contextualizada, o papel da cultura organizacional na construção da gestão democrática de uma escola pública do município de Fortaleza, no Estado do Ceará/Brasil. Para tanto, buscou-se apreender os padrões culturais que servem de referência à constituição da gestão, privilegiando os processos participativos e os significados atribuídos pelos atores a esse processo. Os resultados mostraram que os processos de gestão democrática, pelo menos na realidade pesquisada, requerem ações pedagógicas que questionem o seu caráter formal e favoreçam a instituição de uma cultura de valorização dos processos pedagógicos participativos, pautada em valores democráticos e numa visão de formação humana emancipadora.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Gestão Democrática da Escola; Cultura Escolar.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática consagrou-se um dos princípios da organização do sistema educacional com a promulgação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9394/96 (AGUIAR e SILVA, 2004). Mas, a organização escolar não é mera

reprodutora das normas, dos estatutos e regras gerados pelos sistemas de ensino, ou seja, no cotidiano escolar os atores escolares se apropriam dessas normas e constroem, de maneira peculiar, as mudanças por elas preconizadas. Desse modo, podem reduzi-las, potencializar seus efeitos, transfigurá-las, rejeitá-las, adaptá-las às suas reais necessidades ou assimilá-las através da substituição e renovação de concepções, valores e crenças (TEIXEIRA, 1999).

Entende-se, portanto, que a efetivação da gestão no cotidiano da escola requer a construção compartilhada de uma nova ordem que se prove mais adequada. Isso supõe a substituição de muitas das concepções e valores que orientavam a prática pedagógica dentro contexto histórico político e social bem distinto do atual. Trata-se de formular uma nova cultura escolar mais condizente com o momento histórico vivido (TEIXEIRA, 1999). Diante disso, o presente trabalho, síntese de uma dissertação de mestrado que ora aqui

¹Artigo baseado na Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), nov. de 2004. Agradeço às Professora Doutoras Márcia Ângela Aguiar, Márcia Maria Melo e Regina Vinhaes Gracindo por comentários e sugestões.

se apresenta, teve como objetivo analisar de forma contextualizada o papel da Cultura Organizacional Escolar na construção da Gestão Democrática, isto é, identificar os valores, as concepções e as crenças que se manifestam na realidade de uma escola e servem de referência aos atores escolares na construção da gestão.

Após esta introdução, na segunda seção, destaca-se a política de gestão da educação no Estado do Ceará. Na terceira seção, apresentam-se alguns aspectos sobre a emergência dos estudos sobre cultura organizacional e escolar. Na quarta seção, expõe-se a opção metodológica, na quinta seção, destacam-se os resultados obtidos e as considerações finais.

2. A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO CEARÁ: 1995-2002

No Estado do Ceará, lócus do estudo, já em 1995, o governo iniciou a reforma da educação básica, em observância com a Constituição de 1988 e a LBD nº 9.394/96 aprovada em dezembro de 1996, mas que estava em discussão desde 1988. A reforma teve como base a descentralização/democratização/participação. Isso permitiu que as decisões transitassem tanto a partir dos níveis hierárquicos superiores, no caso das Secretarias Municipal e Estadual de Educação, quanto a partir do conjunto das escolas. Essa reforma foi proposta para garantir uma educação de qualidade

para todos. Desse modo, assumiu a proposta: Todos pela Educação de Qualidade para Todos que:

...orienta-se pela compreensão de que garantir a educação de qualidade para todos exige vontade, determinação política e compromisso dos governantes e de toda a sociedade civil num esforço convergente, fortalecendo parcerias e promovendo alianças. Assim, a educação pública resulta de um esforço solidário de todas as instâncias do Poder Público e de outras forças e atores que a ele se associam. Esta perspectiva traduz a visão de que a educação bem sucedida advém de uma ação compartilhada por todos (VIEIRA; FARIAS; 2002, p.361).

...Volta-se para o desafio de garantir a permanência bem sucedida na escola. Três dimensões são fundamentais nesse processo: a participação que envolve a gestão democrática; a pedagógica voltada para os aspectos curriculares, envolvendo o processo de ensino-aprendizagem e a valorização docente; e, a administrativo - financeira relacionada a autonomia escolar (VIEIRA; FARIAS; 2002, p. 361).

...Orienta-se para o atendimento das necessidades da alfabetização e escolarização da população de 7 a 14 anos, além do apoio a outros graus e modalidades de ensino. Busca prioritariamente reverter os indicadores de analfabetismo de crianças e adolescentes e promover o acesso daqueles que estão fora da escola (VIEIRA; FARIAS; 2002, p. 361).

Entre as prioridades do governo estavam as eleições de diretores das escolas estaduais. Nessa direção, em 18 de maio de 1995, a Lei nº 12.492 foi votada e sancionada. A referida lei, entre outras determinações, estabeleceu que a escolha da di-

reção escolar ocorreria em duas etapas. A primeira tinha como objetivo avaliar a competência técnica do candidato mediante prova escrita e exame de títulos. A segunda contemplaria a eleição direta. Em 1998 com a Lei nº 12.861 o processo eleitoral sofreu alterações como:

a) a introdução do voto universal, superando o critério anterior da proporcionalidade que privilegiava o corpo docente e administrativo da unidade escolar; b) decisão de tornar o próprio Conselho Escolar responsável pela organização do pleito em cada escola; c) possibilidade de renovação permanente dos quadros de direção, evitando que a mesma pessoa ocupasse o cargo de diretor por anos a fio, sendo permitida, portanto, somente uma recondução consecutiva e duas alternadas; d) criação do Núcleo Gestor da unidade escolar, formado pelo diretor, pelos coordenadores pedagógicos, administrativo-financeiros, de articulação comunitária e pelo secretário escolar, como resposta à forma autoritária de gerenciamento dos recursos públicos. Os membros do Núcleo gestor também foram selecionados publicamente, mediante prova escrita e de títulos (NASPOLINI, 2000, p. 142).

Entende-se que a legislação não é capaz de provocar sozinha mudanças na escola. Isso depende das concepções que os atores oriundos do Estado têm não só da sociedade, do Estado, da educação e das relações entre esses elementos, mas também dos atores escolares sobre os quais as normas legais incidem. Neste sentido, a construção da gestão democrática requer a construção compartilhada de uma nova ordem que se prove mais adequada.

Isso supõe a substituição de concepções e valores que orientavam a prática pedagógica dentro de um contexto histórico político e social bem distinto do atual. Trata-se de formular uma nova cultura escolar mais condizente com o momento histórico vivido (TEIXEIRA, 1999).

3. A CULTURA ORGANIZACIONAL E ESCOLAR

Originário da Antropologia Cultural, o conceito de cultura tem sido utilizado no contexto organizacional dentro de uma perspectiva que defende que os processos organizacionais não podem ser analisados apenas tomando por base suas características formais. Principalmente quando se trata da implementação de um processo de mudança onde surgem conflitos, resistências e cujas causas não são exclusivamente técnicas ou administrativas (FLEURY, 1996). O estudo da cultura organizacional vem recebendo contribuições de distintas focalizações teóricas como:

...teorias sociológicas que valorizavam a construção das organizações, por exemplo, na esteira de Peter Berger e Thomas Luckmann, com a teoria da estruturação de Anthony Giddens, ou ainda com a perspectiva da organização como “ação organizada”, de Michel Crozier e Erhard Friedberg (LIMA, 1997, p. XIV, 1997).

No âmbito educacional, a emergência de uma sociologia das organizações escolares é decorrente, entre outros

fatores, da crise do paradigma estruturo-funcionalista e do fraco poder explicativo das tradicionais abordagens da organização escolar presentes no modelo burocrático de Weber. Em ambas, a escola é vista como representante da vontade estatal, homogênea e difusora de um sistema de valores universais e dominante que transmite sem modificação. Os estudos teóricos e empíricos da organização escolar que enfatizam a sua dimensão cultural não desconsideram outras dimensões, mas centram sua atenção nos símbolos, nas crenças, nas representações sociais o quadro explicativo do modo de funcionamento das organizações escolares (GOMES 1993; NÓVOA, 1995; SARMENTO, 1997).

A gestão democrática, sob a lente da cultura organizacional escolar, implica no entendimento de que os atores escolares se apropriam das determinações normativas legais e constroem as mudanças preconizadas considerando suas características peculiares. A gestão democrática para se estabelecer na realidade escolar precisa fazer parte, também, da cultura escolar para não se tornar mera formalidade. Neste estudo, entende-se por cultura organizacional escolar um conjunto de concepções, valores e crenças submersos na vida cotidiana da organização escolar expressos em elementos simbólicos que têm o papel de ordenar, atribuir significados, construir a identidade organizacional. Esses elementos simbólicos tanto agem como comunicadores do que é consenso quanto

ocultam e instrumentalizam as relações de dominação (FLEURY, 1996).

Segundo Nóvoa (1995), os elementos que constituem a cultura organizacional escolar permitem entender o significado das ações sociais e são o ponto de referência para as condutas individuais e o comportamento do grupo. As bases conceituais e os pressupostos invisíveis da cultura escolar, ou seja, os valores, as crenças e as ideologias se manifestam na realidade da instituição de modo verbal/conceitual; visual/simbólico e comportamental. No que diz respeito às manifestações verbais e conceituais, esta categoria integra não só um conjunto de elementos escritos, como os objetivos organizacionais, os planos da escola mas também a linguagem utilizada para justificar as ações do dia-a-dia.

Quanto às manifestações visuais e simbólicas, trata-se de todos os elementos que possuem uma forma material possível de ser identificada através de uma observação visual como a arquitetura do edifício escolar, equipamentos, mobílias etc. No que se refere às manifestações comportamentais, integram essa categoria todos os elementos que podem influenciar o comportamento dos atores escolares, como as normas e os regulamentos; os procedimentos impostos ou assumidos pelos membros da organização e os rituais e cerimônias relacionados ao nível de participação dos atores escolares internos e externos na vida da escola,

isto é, os pais, os professores, os alunos etc. (NÓVOA, 1995, p.30-32).

4. AS OPÇÕES METODOLÓGICAS

Para a compreensão da forma como as mudanças instituídas pela gestão democrática vão sendo incorporadas ao “modus vivendus” de uma escola, tomou-se por base o modelo acima de Nóvoa (1995). Desse modo, selecionou-se para a análise os seguintes elementos da cultura organizacional escolar: as representações sociais; os elementos conceituais escritos; os rituais relacionados com a participação interna e externa dos atores escolares.

As representações sociais (NÓBREGA, 1990), são uma instância entre o conceito e a percepção. Situam-se entre as dimensões das atitudes, das informações e da imagem contribuindo para a formação de condutas e a orientação da comunicação social. Neste sentido, priorizou-se o modo como os atores concebem a gestão democrática, o conselho escolar (CE) e o projeto político pedagógico (PPP). Os elementos conceituais escritos, como PPP e as atas do CE fornecem os procedimentos operacionais que são realmente assumidos pelos atores escolares em termos de gestão democrática. Neste intuito, procurou-se analisar que procedimentos são esses e até que ponto contribuem para esse processo. Os rituais de participação interna e externa dos atores escolares como o planejamento pedagógico, reunião

do CE podem ser confirmadores de práticas já estabilizadas ou elementos suscetíveis de influenciar o comportamento dos atores escolares para a mudança. Nessa perspectiva, centrou-se a observação nos condutores dos ritos, no público alvo, na intensidade das falas e também nos contra-ritos.

A metodologia utilizada no presente estudo é de cunho qualitativo. A pesquisa foi desenvolvida durante 1 ano, no segundo semestre de 2003 e no primeiro de 2004, além de um dia no mês de outubro deste último ano. Teve-se como objetivo analisar de forma contextualizada o papel da cultura organizacional escolar na construção da gestão democrática, ou seja, que valores, concepções e crenças estavam sendo referência na construção do processo de gestão. Neste intuito, os objetos de estudo foram os processos de gestão democrática de uma escola pública no município de Fortaleza no Estado do Ceará.

A seleção de uma instituição educacional, localizada no Município de Fortaleza, capital do Ceará, decorreu do fato de que estudos realizados por Farias e Albuquerque, 2001, demonstraram que um dos elementos que dificultam a operacionalização das políticas de educação do Estado nas escolas é a distância destas em relação à capital e, por consequência, dos órgãos responsáveis por tais políticas. De posse de uma lista de instituições com endereços e telefones fornecida pela Secretaria de Educação do

Estado do Ceará (Seduc), foi possível além da localização, estabelecer outros critérios: que a escola ofertasse o ensino fundamental e médio, uma vez que o Estado está se responsabilizando apenas pelo ensino médio e, neste sentido, tem transferido as escolas de ensino fundamental para prefeitura de Fortaleza; não fosse escola modelo de forma a receber atenção especial do governo; estivesse **cons-truindo** o seu projeto pedagógico.

Este último critério decorreu da necessidade de selecionar uma instituição onde fosse possível ter certeza de que o projeto não tivesse sido construído através de processos de terceirização ou acessórias (LEVISNK, 2000). Este critério exigiu inicialmente vários telefonemas às escolas e por último algumas visitas e conversas com um dos membros da direção. A escola selecionada havia realizado duas reuniões para discussão do projeto pedagógico, nos dias 6 e 7 de fevereiro de 2003, o que foi confirmado por uma lista com assinaturas dos participantes a que se teve acesso através da secretária da escola. Seria realizado ainda a sistematização do que já havia sido discutido nas datas acima.

As técnicas para coleta dos dados foram as entrevistas gravadas e, posteriormente, transcritas, a análise documental das atas de reuniões do CE, o PPP, a observação sistemática de duas reuniões, uma pedagógica e outra do CE; as conversas informais com e sem gravação e as reuni-

ões na sala dos professores. Em relação às entrevistas, concorda-se (THIOLLENT, 1980), que em um estudo qualitativo a representatividade se dá não em função de critérios estatísticos, mas em função da sua exemplaridade. Nesta perspectiva, professores e alunos foram selecionados nos três turnos de funcionamento da escola. Foram, então, entrevistados 08 professores; 12 estudantes; o diretor; a coordenadora pedagógica; a presidente do CE; uma funcionária; dois pais e o vice-presidente do grêmio estudantil. As entrevistas eram semi-estruturadas com perguntas definidas, mas abertas. Os roteiros das entrevistas não puderam ser consultados previamente pelos atores. Cada entrevista foi dividida em três blocos. O primeiro bloco era voltado para os dados pessoais dos entrevistados. O segundo, para as questões relacionadas à percepção sobre gestão democrática, PPP e CE. No terceiro, as questões visavam confirmar os aspectos destacados pelos entrevistados no bloco anterior, por isso eram sempre remetidas ao cotidiano da escola. A duração média de cada entrevista foi de 50 minutos. Realizou-se um total de 37 perguntas, sete referentes ao primeiro bloco, dez ao segundo e vinte ao terceiro.

Na análise das atas das reuniões do CE, centrou-se a atenção nos assuntos das pautas de cada reunião ocorrida de 1998 a 2003 e nos percentuais de assuntos voltados ao âmbito administrativo e pedagógico (VEIGA, 1998). Em relação à observação das reuniões mereceram aten-

ção os condutores dos ritos no público-alvo, na intensidade das falas e também nos contra-ritos. A análise das entrevistas, as atas do Conselho Escolar e o PPP foram realizados tomando como referência as sugestões metodológicas de tratamento de dados discutidos por Mynayo (2000). Desse modo, priorizou-se a categorização de temas, na qual a presença, a ausência, a direção, a ordem e a associação, equivalência ou oposição com outras categorias tinham relação com os objetivos teóricos e analíticos.

5. OS RESULTADOS OBTIDOS

5.1 Características gerais da escola

A escola investigada foi inaugurada em 1954. Funciona nos turnos manhã, tarde e noite, oferecendo o ensino fundamental e médio. O ensino fundamental é oferecido através das modalidades ciclos, aceleração da aprendizagem, telensino, seriação, tempo de avançar do ensino fundamental (TELECURSO, 2000). O ensino médio na forma tradicional e na modalidade tempo de avançar do ensino médio (Telecurso, 2000). Distribuídos nestas modalidades havia um total de 1.646 estudantes, em 45 turmas, sendo 497 no turno da manhã, 464 no turno da tarde e 685 no turno da noite.

A direção da escola é desempenhada por Núcleo Gestor - formado por um diretor,

três coordenadores (Coordenadora Pedagógica, Coordenador de Articulação e Coordenador Administrativo Financeiro), uma supervisora e uma secretária. A escola conta ainda com 27 funcionários e 51 professores. As instalações físicas estão em boa condição e os materiais pedagógicos não são em quantidade ideal, mas atendem as necessidades. Em relação aos dados estatísticos, no ensino fundamental, os índices de aprovação, reprovação e evasão não apresentam uma regularidade, ora esses índices aumentam, ora diminuem. Observa-se uma verdadeira dança numérica, à exceção do ensino médio que tem conseguido diminuir os índices de evasão e reprovação. É, portanto, nesta realidade escolar descrita que se apresentam os resultados relativos às concepções, aos rituais e aos elementos conceituais escritos empregues pelos atores escolares na construção da gestão democrática.

5.2 As concepções dos atores escolares

Como já discutido, as representações sociais situam-se entre as dimensões das atitudes, das informações e da imagem contribuindo para formação de condutas e da orientação da comunicação social (NÓBREGA, 1990). Neste sentido, tomando como referência as representações dos atores escolares sobre gestão democrática, projeto político pedagógico e conselho escolar identificou-se as seguintes concepções:

5.2.1 Gestão democrática: uma forma de emitir opinião

A gestão democrática é um processo que implica necessariamente envolvimento regular e sistemático dos atores escolares, na definição de metas e objetivos, na resolução dos problemas, na construção de uma proposta pedagógica, na execução e avaliação das decisões tomadas. Requer, portanto, a participação de todos para que a escola realize a sua missão e atinja as finalidades que lhes são atribuídas (BARROSO, 1995). Mas, para os atores escolares a Gestão Democrática basicamente:

*... é aquela que dá direito a **opinião** das pessoas de ouvir as pessoas. E aquela opinião pode ser aceita de uma certa forma que não prejudique o ser humano (Funcionário1).*

*É a gestão democrática a meu ver, o próprio nome já diz que existe democracia, né? Todos têm **direito a voz** né. O professor ele pode expressar a opinião dele né? assim como o aluno também né. Essa **opinião** pode ser acatada ou não, mas eu tenho o direito de expressar essa **opinião** ou pôr em votação quais são as melhores propostas, né? Então, eu acho que tudo isso faz parte da gestão democrática (Professor1).*

Os entrevistados, como se pode observar, concebem a gestão democrática basicamente como um processo que lhes dá o direito a emitir suas opiniões. Esta maneira de entendê-la encontra-se associada a um nível de participação, onde participar significa apenas uma

forma de contribuição a questões periféricas, geralmente desconectadas de uma proposta mais ampla (GANDIN, 1999). Neste sentido, a comunidade escolar é chamada apenas para opinar em questões urgentes e pontuais, isto evidencia que a preocupação central é que a escola funcione. Assim, esta dia após dia é envolvida em questões urgentes e inadiáveis, fazendo com que predomine em seu interior uma situação que os próprios atores denominam de “ativismo”. Todos passam a agir condicionados pelas pressões e rotinas. Desse modo, parece sobrar pouco ou quase nenhum tempo para uma ação planejada e consciente. Essa constante mobilização para opinar em algo, sobre o simples argumento “que tem de ser feito”, bem como aquelas sugestões dadas de forma isolada, tem sido a conduta assumida pelos atores escolares na prática comum do dia-a-dia na escola.

Se para professores, funcionários e direção, a concepção de gestão está ancorada a uma prática cotidiana, mesmo que restrita, na percepção dos estudantes a referência ancora-se no conceito de democracia, como evidenciam os depoimentos que seguem: “*Eu acho assim é a democracia, é o modo da pessoa escolher o que a pessoa quer para ela e para o seu povo. (Aluno/Grêmio).* Uma das hipóteses que poderia ser levantada sobre essa associação com uma categoria mais ampla feita pelos estudantes, é a de que estes, provavelmente,

não estariam a par das configurações próprias do processo de gestão na escola. O que de fato alguns estudantes confirmam quando perguntados sobre o processo de Gestão democrática na escola: “*Não faço a mínima idéia. Não tenho a mínima idéia*”. (Aluno8). “*Não, nunca ouvi falar*” (Aluno5). Suas imagens ancoram-se, basicamente, na categoria democracia, fruto, ao que parece, muito mais de conceitos apreendidos no decorrer das aulas, ou mesmo, em outras situações que a contemplam, do que oriundas de uma realidade de fato vivenciada por eles no cotidiano da escola. Nessa ótica, fica também evidente que os estudantes não participam das decisões, mesmo dentro da perspectiva de apenas emitir opinião.

Desse modo, a Gestão Democrática ainda não parece ser compreendida e, conseqüentemente, não é vivenciada dentro de uma perspectiva de se exercer o poder em todos os processos da vida da instituição educativa, o que se concretizaria, principalmente, na determinação de metas e estratégias de ação, na implementação de decisões e avaliações permanentes do funcionamento da escola (BARROSO, 1995). Superando, portanto, as tomadas de decisões pontuais e, conseqüentemente, o “ativismo”.

5.2.2 Conselho escolar: resolução de problemas disciplinares

O CE é o órgão representativo da escola, cujas principais atribuições consistem em deliberar, consultar, normatizar, fiscalizar e

avaliar aspectos concernentes às diretrizes e metas da unidade escolar, às alternativas para solução dos eventuais problemas no processo de elaboração, execução e avaliação do projeto político pedagógico e dos projetos de atendimento pedagógico ao aluno, visando assegurar a qualidade do trabalho escolar. Para os atores escolares, o CE é

“... um grupo composto por pais, professores, e alunos, representantes de cada segmento que juntos passam a discutir e resolver problemas pertinentes à escola, né? Tomar assim uma decisão, por exemplo, um aluno ou um grupo de alunos. Vamos analisar esse aluno: ele deve ser realmente excluído da escola, mesmo se for caso grave? Vamos avaliar, vamos ver se a gente pode melhorar antes de tomar essa decisão, né? O professor ele falta muito vamos ver o porque. Ele é realmente um professor negligente. Sabe assim aspectos nesse sentido (Professor5).”

Nos depoimentos dos entrevistados percebe-se a imagem de que Conselho Escolar é, de fato, um órgão representativo da escola. Chama a atenção, contudo, a ênfase que é dada à sua atribuição de resolução de problemas disciplinares dos alunos. As observações realizadas confirmam que a problemática da indisciplina é um dos problemas mais freqüentes da instituição e que tem necessitado mais da ação do CE. São recorrentes as expressões como “vamos avaliar esse aluno” ou “foi detectado problema de indisciplina com o aluno”. Mesmo que esta realidade justifique maior parte das ações do CE, isso demonstra

uma percepção um tanto restrita de suas atribuições, na medida em que se voltam basicamente para o seu papel de submeter, quando necessário, os alunos às penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos; e quanto às outras atribuições?

Convém ressaltar, também, que existem passagens nas falas dos entrevistados, a exemplo da expressão “Eles param”, que parecem indicar um certo distanciamento dos representantes do CE dos representados. Isto pode ser confirmado na medida em que os entrevistados são unânimes em afirmar que não ficam sabendo o que vai ser discutido antes das reuniões, tampouco o que foi discutido depois. Essas expressões deixam evidente que, na perspectiva de socialização das informações e decisões do CE, não há por parte da escola a necessária comunicação, pois, nenhum dos representantes dos segmentos compromete-se com o ato de comunicar as decisões tomadas pelo CE ou, mesmo antes das reuniões, informar a pauta a ser discutida.

Nesse cenário, certamente, a abrangência de atribuições que possui um CE fica comprometida. Isto porque, primeiro, na visão dos atores, sua função fica centrada na resolução de problemas disciplinares em detrimento de outras dimensões de atuação. Segundo, o objetivo de promover uma prática educativa democrática em função da melhoria na qualidade e desempenho na escola fica, também, compro-

metida devido à ausência de uma via de comunicação mais consistente entre os representantes e representados. Terceiro, o âmbito pedagógico é discutido associado somente à indisciplina.

5.2.3 Projeto Político Pedagógico: melhorar a qualidade do ensino

No processo coordenação das ações administrativas e pedagógicas na direção da almejada qualidade de ensino, a sistematização de um projeto político pedagógico (PPP) que tenha sido construído coletivamente se torna fundamental no contexto da gestão democrática. No (PPP) a dimensão administrativa da escola deve estar presente em função da dimensão pedagógica. Neste projeto, como expressão da cultura escolar, de sua recriação e desenvolvimento, é possível identificar os modos de pensar e agir dos atores escolares diante dos desafios pedagógicos da escola na busca da melhoria da qualidade do ensino. Neste sentido, pode-se depreender, dos trechos de entrevistas abaixo, duas questões:

“Eu acho que o projeto visa melhorar a escola, quer dizer tentar melhorar o que não está indo bem...”(Professor4).

“A gente pode trabalhar em cima da melhoria da educação em todos os aspectos, né”?(Professor2).

“Se é um projeto é uma forma que nós temos de trabalhar para melhoria de nossa escola” (Professor7).

A primeira refere-se ao entendimento da necessidade do PPP ser construído em função das dificuldades da escola. A segunda questão relaciona-se à idéia de que sua finalidade é a melhoria da qualidade do ensino. Depreende-se da afirmação dos entrevistados uma concepção de que o PPP deve tomar por base a realidade da escola, tendo claro os seus limites materiais e humanos. Pode-se inferir que há uma resistência em aceitar um projeto feito por terceiros, apenas para ser cumprido pela escola. Isto reflete uma percepção da necessidade de um diagnóstico da realidade que um projeto pedagógico de qualidade precisa contemplar e a questão da finalidade da ação educativa que é a melhoria da qualidade do ensino (VEIGA, 1998). De um modo geral, as representações dos atores escolares sobre gestão democrática, CE e PPP, refletem uma concepção ainda restrita do papel destes, o que é confirmado nos rituais que se descreve e se analisa abaixo.

5.3 Rituais de participação interna e externa dos atores escolares

Existe na organização escolar toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sociais manifestos que transmitem valores e confirmam relações estabelecidas. Os rituais de reunião do CE bem como de planejamento pedagógico num contexto como a gestão democrática podem tanto confirmar práticas já estabilizadas quanto serem, susceptíveis de influenciar o comportamento dos atores para mudança.

5.3.1 Conselho Escolar

Com a autonomia pedagógica e administrativa as decisões na escola poderão ser tomadas com a participação da comunidade escolar através do CE. Com o intuito de perceber como se processa tal dinâmica, observou-se uma reunião deste órgão no dia 03 de outubro de 2004. Estavam presentes, o líder comunitário, o diretor, a coordenadora pedagógica, a presidente do Conselho, a secretária, um representante do segmento de professores, funcionários e seis estudantes que faziam parte do Grêmio Estudantil.

Nesta reunião, a presidente do Conselho procedeu à abertura, com aproximadamente meia hora de atraso, com um informe sobre a pauta. Primeiro, sobre a ausência de representação estudantil, devido às transferências e à conclusão do 2º grau de estudantes que pertenciam ao órgão representativo. De forma similar, a representação dos pais no Conselho estava incompleta. Segundo, sobre uma palestra ocorrida no I Fórum Regional de Gestão Escolar promovido pelo Centro de Desenvolvimento da Educação- Crede 23. Terceiro, o informe prestado pelo diretor sobre o andamento da construção da quadra esportiva cujas atividades não haviam sido iniciadas. Quarto, reivindicações dos estudantes relativas à realização de uma festa na escola.

Todos os pontos da pauta foram discutidos rapidamente. Durante toda reunião,

observou-se que a frequência das falas esteve centrada, repectivamente, na presidente do Conselho, na secretária, em uma representante do segmento de professores, na coordenadora pedagógica e no diretor. Os estudantes se manifestaram apenas no que diz respeito à solicitação de autorização do Conselho para realizar uma festa e para informar os novos representantes junto ao Conselho. O líder comunitário praticamente não se manifestou a não ser para declarar o voto favorável à realização da festa dos alunos. Questões pedagógicas praticamente não foram discutidas, apesar da participação de um dos conselheiros em um Fórum que discutiu, segundo documento produzido, entre outras coisas, que a dimensão administrativa e pedagógica são “faces de uma mesma moeda”, e que tinha como objetivo provocar uma reflexão de modo a aprimorar a atuação CE. A atribuição desse órgão de discutir questões pedagógicas parece não ser colocada em prática como reforça um entrevistado:

“Olha, o Conselho daqui não funciona muito neste sentido [de discutir questões pedagógicas] não. Funciona no sentido quando se refere ao aluno é decisão de tirar um aluno indisciplinado aos extremos que já ultrapassou os limites. Ai o conselho pode resolver se ele deve ser transferido ou não”(Professor4).

Além disso, a frequência das falas, evidencia que há uma hierarquia no processo de participação, uma vez que alunos, funcionários e o líder comunitário pouco

se manifestam. Num contexto de gestão democrática, o comportamento seja em relação à ausência de discussões pedagógicas seja em termos de hierarquias no processo de participação, não contribui para influenciar positivamente em direção à mudança preconizada.

5.3.2 Planejamento pedagógico.

Em função das questões pedagógicas não terem sido discutidas na reunião supracitada do CE, procurou-se observar uma reunião de planejamento pedagógico com o objetivo de identificar se tais questões eram objeto de reflexão, pois a princípio as reuniões pedagógicas são espaços de reflexão sobre a prática da sala de aula e da escola para proceder a “avaliações e replanejamentos” (VASCONCELOS, 2002, p. 162). A reunião pedagógica observada ocorreu no dia 7 do mês de junho de 2003. A reunião foi iniciada com 01 hora de atraso, o que gerou reações. Alguns professores reclamavam, destacando a própria pontualidade, enquanto outros decidiram iniciar o preenchimento de um formulário de planejamento. Às 09 horas, sob a liderança da coordenadora pedagógica junto com o diretor da Escola, tem início a reunião. De um total de 51, professores, havia 34.

O primeiro ponto tratado durou aproximadamente 01 hora. Tratava-se do Festival de Talento da Escola Pública do Estado do Ceará (Festal). A idéia do Festal é a promoção da integração e troca de expe-

riências entre todos os que fazem a escola pública. As escolas competem na realização de atividades nas modalidades artístico-cultural, esportiva e científica (VIEIRA; FARIAS, 2002). Para isso, neste dia da reunião pedagógica, a coordenadora, juntamente, com os professores selecionaram as atividades, distribuíram as responsabilidades de cada grupo de professor junto aos alunos em seus respectivos turnos de trabalho. Concluído esse assunto, às 10 horas, a coordenadora pedagógica disse para os professores começarem a fazer o planejamento, como se essas atividades extracurriculares não se caracterizassem como pedagógicas. Alguns professores levantaram e entregaram para a coordenadora o formulário de planejamento. Ela os recebeu sem tecer nenhum comentário. Os que permaneceram, ainda não haviam terminado de preenchê-lo. A única questão compartilhada entre alguns professores era a uniformização do conteúdo a ser trabalhado nas turmas em que lecionavam disciplinas comuns.

Um pouco antes das 11 horas uma professora dirigiu-se ao grupo e começou a relatar uma experiência pedagógica que realizara com suas turmas do Ensino Médio na qual obtivera bons resultados. E, diante disso, propunha um trabalho interdisciplinar a fim de melhorar, ainda mais, o aproveitamento do trabalho já realizado. No entanto, sua fala não recebeu a necessária atenção por parte dos outros professores que continuaram a tarefa de preencher seus formulários. Às 11h

30 o planejamento estava encerrado. Observa-se que o comportamento dos professores e o da coordenadora pedagógica revelam que o ritual de planejamento pedagógico se resume ao preenchimento de formulários, evidenciando a conformação de uma prática já estabilizada que inibe a reflexão e, conseqüentemente, a mudança, como mostra o entrevistado:

“Olha eu assim nas reuniões que tem do planejamento, por exemplo, eu confesso que às vezes eu tenho me sentido bastante solto nas reuniões. Porque é só aquela coisa a entrega do papelzinho da elaboração do planejamento aí cada professor faz o seu e entrega aí pronto, né? Acho que mais algumas coisas poderiam ser abordadas. Porque se isso acontecesse não existiriam tantos problemas como os que estão... alguns problemas de questão didática dos professores” (Professor1).

Esse momento pedagógico, ao que tudo indica, não tem favorecido à circulação do saber e de experiências bem-sucedidas na escola a fim de auxiliar o surgimento de novas experiências. Nota-se, no entanto, um certo individualismo que com certeza não contribui para um trabalho compartilhado e democrático. Este modelo, na medida em que conforma uma prática cotidiana, não auxilia a proceder a avaliações e replanejamentos (VASCONCELOS, 2002).

Os rituais de participação externa e interna, ou seja, a reunião do CE e de planejamento, se por um lado, não inibem totalmente a construção de um processo de mudança, por outro, não se pode dizer

que avançam neste sentido. Em ambos, a possibilidade de se discutir outra prática pedagógica, até surgiu, mas não recebeu a atenção que deveria. Por ora, os elementos conceituais escritos que se descreve abaixo, revelam também, que os procedimentos operacionais assumidos pelos atores escolares, são em relação ao que seria o ideal, de certo modo restritos.

5.4 Elementos conceituais escritos

Ao longo de um período de cinco anos, 1998-2003, as pautas das atas do CE evidenciam que questões foram consideradas

prioridades pelos conselheiros e mereceram maior atenção nas reuniões.

5.4.1 As Pautas das atas do conselho escolar

O CE é o órgão representativo da escola onde as finalidades, o papel social da escola, os problemas pedagógicos e administrativos devem ser discutidos coletivamente para que se possa decidir sobre as prioridades institucionais e as formas operacionais para atingir metas estabelecidas. O quadro abaixo traz uma síntese de quais foram essas prioridades.

Quadro II - Pautas das Reuniões do Conselho de 1998-2003

ANO	DIA	MÊS	PAUTAS DISCUTIDAS NAS REUNIÕES
1998	30		Convocação dos alunos para assumir os cargos no CE
			-Prestação de contas do semestre
1999	28	Agosto	-Apresentação à escola do Núcleo --Gestor
			-Prestação de contas
			-Elaboração do calendário de reuniões do CE
	11	Dezembro	-Prioridades para alocação de verbas recebidas.
2000	11	Agosto	-Prestação de contas
			-Eleições
	20	Outubro	- Problema da evasão e a necessidade de um acompanhamento.
			-Fardamento dos alunos.
	2	Dezembro	Previsão da chegada de verbas e alocação destas
	7	Dezembro	Indisciplina dos alunos
	3	Janeiro	Indisciplinas dos alunos para decidir sobre a renovação ou não de suas matrículas
	8	Março	Reforma da escola
			-Rendimento escolar, unificação dos programas das disciplinas.
			Semana da árvore.
			Campanha da fraternidade
2001	5	Abril	Contratação de funcionário de serviços gerais
			- Possibilidade de devolução de secretária e auxiliar de secretaria para a Seduc.
	6	Abril	- Contratação de funcionário de serviços gerais
	20	Maio	Contratação de professor temporário
	21	Junho	Eleição para o seguimento de alunos no CE
	18	Outubro	Discussão do processo eleitoral para eleição da direção da escola
			Constituição da comissão eleitoral
	20	Novembro	-Prestação de Contas
			-Eleições e Indisciplina de alunos.

Quadro II - Pautas das Reuniões do Conselho de 1998-2003 (cont.)

ANO	DIA	MÊS	PAUTAS DISCUTIDAS NAS REUNIÕES
2002	15	Janeiro	- Indisciplina dos alunos para decidir sobre a renovação ou não da matrícula destes.
	28	Janeiro	- Posse da nova direção da escola
	13	Março	- contratação de funcionário da secretaria
	15	Março	- Eleição para o seguimento de funcionário no CE
	22		- Eleição para o seguimento de alunos no CE
		Abril	- Contratação de professor temporário
	13	Maio	- Indisciplina de alunos
	23	Maio	- Posse dos novos componentes eleitos do CE
		Junho	- Posse do Grêmio Estudantil e do CE
	17	Agosto	- Contratação de professor temporário
	22	Agosto	- Contratação de professor temporário
	13	Setembro	- Problemas com os serviços prestados por um funcionário
	22	Setembro	- Indisciplina de alunos
	22	Novembro	- Prioridades de alocação de recursos recebidos
2003	28	Março	- Início do ano letivo
			- Fardamento escolar.
			- Merenda Escolar
	25	Abril	- Fardamento.
			- Merenda escolar
			- Indisciplina dos alunos.
			- As roupas que os alunos estão indo para escola.
	30	Maio	- Fardamento escolar
	13	Agosto	- Contratação de Professor
	29	Agosto	- Prestação de Contas
	8	Setembro	- Contratação de professor
	3	Outubro	- Recomposição do seguimento de alunos.
			- I Fórum Regional do conselho Escolar
			- Papel do CE
			- Situação da quadra de esportes
			- Festa a ser realizada pelos alunos na escola.

FONTE: Pesquisa de Campo na Escola Joaquim Moreira de Sousa, no período de 1998 à 2003.

Da análise das pautas às atas das reuniões pode-se tirar as seguintes conclusões: percebe-se que ao longo dos anos, a quantidade das reuniões foi aumentando, principalmente, a partir de 2001. Nessas reuniões, as questões pedagógicas, embora comesçassem a fazer parte das pautas, ficavam em segundo plano diante do predomínio de discussões de caráter administrativo. Assim, no que se refere às

questões pedagógicas, das 37 reuniões realizadas apenas 30% estavam relacionadas ao âmbito pedagógico, enquanto que 70% estavam direcionadas para as questões administrativas. No âmbito pedagógico, 60% dos itens estavam centrados na questão de indisciplina dos alunos, e somente 27% focalizavam aspectos pedagógicos ligados ao ensino-aprendizagem.

Observou-se ainda, que 26 das 37 pautas das reuniões, isto é, dos 70% a atenção estava voltada para o âmbito administrativo; a sequência de prioridades era a seguinte: primeiro, discussões sobre os segmentos do CE e o Núcleo Gestor, com 42% do percentual. Segundo, as questões voltadas para os recursos humanos, ou seja, contratações de professores e funcionários, em torno de 34%. Terceiro, prestação de contas de recursos materiais ou financeiros, com 23% do percentual.

5.4.2 O projeto político pedagógico:

Na Escola investigada, a movimentação para construir o projeto político pedagógico surgiu da necessidade de cumprir as exigências da Secretaria de Educação do Estado. Para cumpri-las, a Coordenadora Pedagógica responsável por dar início ao processo de elaboração, traçou uma estratégia que favorecesse à instauração de um clima mais receptivo para tal. Neste sentido, organizou um seminário que reuniu os diversos segmentos da comunidade escolar. Este seminário de sensibilização ocorreu nos dias 6 e 7 de janeiro de 2003. De acordo com a lista de frequência dos participantes, no primeiro dia, compareceram 18 professores, 2 membros do Núcleo Gestor, 8 funcionários, 2 membros do CE, 14 alunos e 2 pais. No segundo dia, 30 professores, 10 alunos, 4 funcionários, 5 pais, 4 membros do Núcleo Gestor.

Nesses dias do seminário, foi elaborado, de forma coletiva um documento de caráter provisório, no sentido de que seria feita uma redação final do que foi produzido. Com um total de 26 páginas, 20 foram dedicadas ao resumo dos conteúdos das propostas curriculares de diversas disciplinas, os objetivos e procedimentos de avaliação. Nas demais foram incluídos o endereço da escola, os níveis, as modalidades de ensino que essa oferece, o horário de funcionamento, bem como a alusão ao atendimento de alunos das adjacências que, por sua vez, detinham condições socioeconômicas e culturais diferenciadas. No documento produzido, a percepção dos problemas se fixou estritamente naqueles que afetam o funcionamento interno da escola. Ao destacar a existência da evasão, as causas apontadas são remetidas, em primeiro lugar, às profissões que os alunos exercem. Essas acarretariam uma constante mudança de endereço. Em segundo lugar, refere-se à falta de embasamento dos alunos o que impossibilitaria o acompanhamento das séries seguintes e ocasionaria a evasão. Contudo, é importante destacar que apesar dos problemas identificados, não se observa no documento opções explícitas de tentativa de superação desses problemas. Além disso, pelo volume das páginas destinadas às propostas curriculares, evidencia-se que o procedimento operacional assumido pela escola, em relação ao PPP, não contempla um posicionamento político nem pedagógico (VEIGA, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola como organização conquistou um espaço de relativa autonomia, constituindo-se não só como lócus de reprodução normativa, mas também como lócus de produção normativa (LIMA, 1997). Diante disso, entende-se que no cotidiano escolar os atores se apropriam das normas instituídas pela gestão democrática e constroem, de maneira peculiar, as mudanças por elas preconizadas (TEIXEIRA, 1999).

Neste sentido, a análise realizada da cultura organizacional escolar de uma escola pública no município de Fortaleza, na construção da gestão democrática, é reveladora de tal dinâmica de construção. As concepções de gestão democrática, CE e PPP evidenciam uma visão um tanto restritiva desses elementos, visto que, o entendimento da gestão como um direito de emitir opiniões tem, implicando num modelo de participação, assumido que se caracteriza por uma mobilização pontual e, não de por uma participação de modo regular, sistemática e qualitativa (BARROSO, 2003). A princípio o CE, com o advento da autonomia pedagógico e administrativa da escola, deveria discutir os problemas relativos ao processo-ensino-aprendizagem, mas a concepção que orienta a conduta dos conselheiros contribui para que suas atribuições fiquem restritas ao âmbito administrativo. O pedagógico, quando é discutido, volta-se so-

mente para questões da indisciplina dos alunos.

Quanto ao projeto político pedagógico os atores o concebem tendo como finalidade de melhorar a qualidade do ensino, mas na sua sistematização os procedimentos operacionais assumidos não se voltam para uma definição política nem pedagógica (VEIGA, 1998), concretiza-se como um conjunto de propostas curriculares. Nesta perspectiva, a concepção de que o projeto pedagógico visa a qualidade do ensino se perde, pois, não se tem como referência uma forma de ação concreta nesta direção. Desse modo, a forma como vêm se constituindo os processos de gestão democrática, na realidade investigada, ainda não contribui para a potencialização da gestão, visto que, requer ações que questionem o seu caráter formal para instituir uma cultura organizacional escolar de valorização dos processos pedagógicos participativos pautada em valores democráticos.

Artigo recebido em: 29/04/2005.

Aprovado para publicação em: 21/06/2005.

School culture and democratic management: analysis of a basic and middle school.

Abstract: This is a study of organizational culture in the construction of democratic management of a public school of city of Fortaleza, in the State of the Ceará/ Brasil. The study examines the cultural standards and values that serve as a point of reference in building participatory management enabling members of the school community to participate. The results had shown that formal

processes and rules are less important than a culture which is based upon democratic values of human emancipation.

Keywords: Educational policy; School Improvement; Democratic School Management; School Culture.

La cultura escolar en la construcción de la gestión democrática: análisis de una escuela de enseñanza fundamental y media.

Resumen: El presente estudio se incluye en el debate sobre la gestión de la educación y tiene como objetivo analizar, de forma contextualizada, el papel de la cultura organizacional en la construcción de la gestión democrática de una escuela pública del municipio de Fortaleza, en el Estado de Ceará/Brasil. Para eso, se buscó captar los patrones culturales que sirven de referencia a la constitución de la gestión privilegiando los procesos participativos y los significados atribuidos por los actores de este proceso. Los resultados mostraron que los procesos de gestión democrática, por lo menos en la realidad investigada, requieren acciones pedagógicas que cuestionen su carácter formal y favorezcan la instalación de una cultura de valorización de los procesos pedagógicos participativos, regida por valores democráticos y una visión de formación humana emancipadora.

Palabras-clave: Políticas educativas - Gestión democrática de la escuela - Cultura escolar

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela & SILVA, Aída M.M. (Orgs.) **Retrato da escola no Brasil**. Brasília, DF: CNTE, 2004.

BARROSO, João. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. In: SAVIANE, Dermeval. **A nova Lei da Educação**. 2.ed. Campinas: Autores associados, 1997.

FARIAS, Isabel Maria Sabino.& ALBUQUERQUE, Maria G. M. Uma experiência na região norte do Ceará. In: **Secretaria de Educação Básica do Ceará. Eleição de diretores o que mudou na escola? estudo de avaliação de impacto**. Brasília: Editora Plano, 2001.

FLEURY, Maria Tereza. FISCHER, Rosa Maria. (Orgs.) **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1996.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1999.

GOMES, Rui. **Culturas de escola e identidade dos professores**. Lisboa: Educa Editora, 1993.

LEVINSK, Eliana Zavieruka. **A participação no processo de construção do projeto político pedagógico**. Revista Roteiro, n.43 Jan/Jun, 2000.

LIMA, C. Licínio. Prefácio In. TORRES, Leonor Lima. **A cultura organizacional escolar: representações dos professores numa escola portuguesa**. Oeiras: Celta Ed. 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.

NASPOLINI, Antenor Manoel A reforma da educação básica no Ceará. **Revista Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, 2000.

NÓBREGA, Sheva Maia. **O que é representação social**. Texto (Mimeo), 1990.

NÓVOA, Antônio (Coord.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária**. Portugal: Porto Editora, 1997.

TEIXEIRA, Lúcia Helena.G. Políticas públicas de educação e mudanças nas escolas. um estudo da cultura escolar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa R.T. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Cultura organizacional e projetos de mudanças em escolas públicas.** Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** São Paulo: Polis, 1980.

TORRES, Leonor Lima. **A cultura organizacional escolar:** representações dos professores numa escola portuguesa. Oeiras: Celta Ed, 1997.

VASCONCELOS, Celso do S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. Elementos metodologias para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. (Orgs) **Escola espaço do projeto político-pedagógico.** São Paulo: Papirus, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Sabino. **História da educação no Ceará:** sobre promessas e feitos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

Sobre a autora:

Elaine Cristina Marçal Sales

Mestre em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Administração Escolar e Planejamento Educacional, UFPE.

Email: elainecms@uol.com.br

Endereço Postal: R. Princesa Isabel n, 1783, Apt. 401 Bloco B., Benfica, CEP: 60015-061. Fortaleza/ CE.

Inclusão escolar: reflexões sobre a realidade na região do Vale do Taquari

Angélica Vier Munhoz¹

Dalia Schneider²

Norma Lai von Mühlen Einloft³

Resumo: O presente trabalho teve por objetivo investigar o processo de inclusão escolar na região do Vale do Taquari, situado no Estado do Rio Grande do Sul. Através de um estudo exploratório, realizado por meio de questionários aplicados em instituições escolares de educação básica, buscou-se analisar a realidade escolar no que diz respeito ao cumprimento legal e pedagógico do processo de inclusão, bem como investigar as condições das escolas em relação ao atendimento e redes de apoio às crianças que se encontram em condições de desvantagem e/ou necessidades especiais. O estudo aponta também para a formação de professores, sobretudo para a urgência de formação continuada no que tange ao aperfeiçoamento de processo de inclusão nas escolas de educação básica.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Valorização das Diferenças; Singularidades; Necessidades educativas especiais.

INTRODUÇÃO

A temática *inclusão escolar* se mostra emergente no contexto atual, momento em que a diferença é concebida como parte da natureza humana. As mudanças nos últimos anos no cenário mundial trouxeram modificações nas relações do homem com o mundo, novas formas de compreender o sujeito, que produz ou é produzido por estas mudanças.

Como humanos, temos uma capacidade de aprendizagem, de auto-organização, de interação social, que consiste numa variedade de possibilidades de transformações. Como nos ensina Maturana (1995), em sua cosmovisão sobre o universo humano, "...refletir na condição humana como uma natureza cuja evolução e realização está no encontro do ser individual com sua natureza última que é o ser social." Portanto, os sujeitos são históricos, trazem em seus corpos a história de sua raça, classe, gênero, grupo étnico[...] a sua condição de humanos.

Os processos de inclusão-exclusão fazem parte de um jogo de poder, de dominação, em que se ignora a história filogenética dos sujeitos e anulam-se as diferenças. Sendo assim, não se trata mais dos corpos pesteados, leproçados ou insanos da Idade Média, mas das condições de inclusão ou exclusão no mundo da alteridade.

As estruturas de exclusão são determinadas por dispositivos de regulação social, inseridos na sociedade, funcionando como mecanismos excludentes de todos

aqueles que não se adaptam às regras e normas instituídas.

A instituição escolar é o espaço rigidamente ordenado e regulamentado através de dispositivos como a organização do espaço escolar, o tempo disciplinar, a seriação por idade, que buscam homo-geneizar os sujeitos através dos tempos de aprender, das idéias de ordem, dos silenciamentos, das respostas preesta-belecidas. Ao invés de investir nas potencialidades dos alunos, o que se vê é a imposição de conteúdos, normas, regras, rótulos, através de uma disciplina corporal e de uma disciplina de saberes que servem como forma de regulação social.

A educação inclusiva vem deslocar certas sobre os espaços da escola, sobre as organizações curriculares, produzindo fissuras/rupturas no modelo assistencialista, clínico e normalizador, em prol de um paradigma em que as diferenças, as diversidades e as pluralidades ganham legitimidade.

Surgido de uma longa história em prol dos direitos humanos, a educação inclusiva passou por diversos momentos e perspectivas, sendo demarcada por movimentos como a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994, que busca assegurar uma educação de qualidade a todos, através de currículos apropriados, redes de apoio e estratégias de ensino diferenciados.

O alargamento do conceito de inclusão escolar a todos aqueles que de alguma forma encontram-se em situação de exclusão: alunos que apresentam necessidades educativas especiais, alunos em condições de desvantagem temporária, alunos multirrepetentes, crianças que vivem na rua, as que estão assujeitadas no trabalho infantil, as que fazem parte de outras culturas. Este conceito redimensiona a idéia de uma "escola para todos".

Nesse sentido, a inclusão pressupõe a individualização do processo de aprendizagem, pedagogias diferenciadas, alargamento dos tempos e espaços da escola e a concepção de que a diferença é um recurso a ser explorado, portanto, possibilidade de produção de singularidades.

Emerge, assim, a necessidade de novas práticas articuladas com o objetivo de produzir diferenças, já que somente experimentando o estranhamento é que podemos viver as intensidades que a diferença provoca em nós.

Portanto, praticar uma educação inclusiva aumenta as exigências de cumplicidade, de estima recíproca, da proximidade e da capacidade do professor de entrar na relação, pois leva a um confronto maior com a singularidade dos alunos e das culturas.

Como confirma Perrenoud (2000, p.12):

O verdadeiro desafio é imaginar dispositivos que favoreçam interações entre alunos, no

âmbito de diversos grupos de trabalhos, sem impedir uma individualização da trajetória de cada um.

Nesse sentido, os dispositivos dizem respeito às possibilidades, construção de espaços que ainda não existem, descobrindo formas de transformação, de criatividade, de passagem às multiplicidades de formas, distantes dos modelos estruturados.

Mudar a perspectiva pela qual se concebem as diferenças implica em uma mudança epistemológica e em uma postura ética e política de reconhecimento do outro. Esse embate pode produzir aberturas possíveis, linhas de fuga para escapar do currículo da exclusão.

Ao referir-se à educação inclusiva, Eizirik (2001, p. 76) afirma:

A educação inclusiva só se aprende fazendo, ensaiando, experimentando, ousando, errando e aprendendo. Mexendo com razão e paixão, medo e desejo, sofrimento e prazer.

Nesse sentido, a proposta de uma educação inclusiva provoca deslocamentos de práticas instituídas que engessaram o nosso modo de ver, pensar e agir em relação ao outro, produzindo novas fronteiras e possibilidades de pensar a escola, tornando-a um espaço de alternância de lugares, expressão de outros modos de vida e de engendramento de diferenças.

Alcançar transformações na prática educativa com vistas a atender aos prin-

cípios da diversidade, da singularidade e equidade na tentativa de superar práticas que pouco, ou não, têm possibilitado a educação para todos, deve, portanto, nortear as ações e as buscas dos educadores e estudiosos da área.

O conhecimento das práticas de educação inclusiva existentes não é muito desenvolvido e nem sempre as escolas e os professores que nelas atuam têm tido acesso aos estudos e produções científico-acadêmicas, ou são por elas influenciados, a ponto de interferir na sua prática.

Visando conhecer o processo da inclusão escolar nas instituições escolares da Região do Vale do Taquari, desenvolveu-se a presente pesquisa.

O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS INVESTIGADAS DA REGIÃO DO VALE DO TAQUARI (RS)

A pesquisa "Inclusão Escolar: reflexões sobre a realidade da região do Vale do Taquari" caracteriza-se como um estudo exploratório e preliminar da situação escolar e teve como ponto de partida as seguintes questões:

- As escolas da Região do Vale do Taquari recebem e atendem crianças com necessidades especiais?
- Como estão organizadas as Escolas quanto a recursos humanos

e setores de apoio relacionados com o atendimento das crianças com necessidades especiais?

Enquanto a primeira questão envolvia a análise da realidade escolar buscando o cumprimento legal e pedagógico em relação ao atendimento das crianças com necessidades especiais, a segunda visava ao estudo e análise das condições das escolas no que se refere ao atendimento e apoio das crianças com necessidades especiais.

A metodologia de investigação caracteriza-se como qualitativa-quantitativa, considerando a não separação absoluta entre os paradigmas qualitativo e quantita-

tivo e a possibilidade de análise qualitativa de dados quantitativos.

Os dados quantitativos foram organizados em tabelas e gráficos e submetidos a tratamento percentual, sendo as questões abertas, os comentários e as respostas que não são objeto de quantificação agrupados e analisados qualitativamente.

O questionário foi o instrumento utilizado e aplicado em instituições escolares de educação básica, das quais dezesseis de nível fundamental e médio, 39 do ensino fundamental e 28 de educação infantil, como se pode verificar na tabela que segue.

TABELA 1 - Escolas investigadas conforme rede e nível de ensino

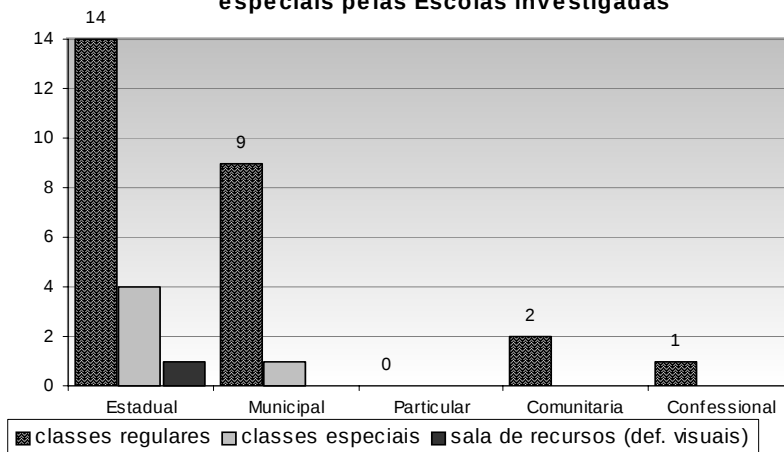
REDE	NÍVEL DE ENSINO		
	Ens. Médio	Ens. Fundamental	Educ. Infantil
Pública			
Estadual	13	22	14
Municipal	-	13	10
Privada			
Particular	-	-	1
Comunitária	3	3	2
Confessional	-	1	1
Total	16	39	28

FONTE: Pesquisa de campo das autoras.

As evidências de atendimento de crianças com necessidades educativas especiais indicam que 62,5% das escolas

investigadas atendem crianças com estas características.

Atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas Escolas investigadas



A legislação educacional atualmente em vigor garante ao portador de necessidades educacionais especiais o direito à escolaridade, numa escola regular comum. No entanto, entre as escolas investigadas,

35% informaram não atender crianças com este tipo de necessidades e somente 26 (vinte e seis) classes regulares contam com alunos com essas características.

TABELA 2 - Tempo de atendimento de crianças com necessidades educacionais

ESCOLA /REDE	Tempo de atendimento/ anos				
	Até 5 anos	De 6 a 10	De 11 a 15	+ de 16 anos	TOTAL
Pública					
Estadual	6	4	1	1	12
Municipal	6	-	-	-	6
Privada					
Particular	-	-	-	-	-
Comunitária	-	2	-	-	2
Confessional	-	1	-	-	1
Total	12	7	1	1	21

Obs.: Quatro escolas estaduais não informaram há quanto tempo atendem alunos portadores de necessidades educacionais especiais

Fonte: Pesquisa de Campo das autoras

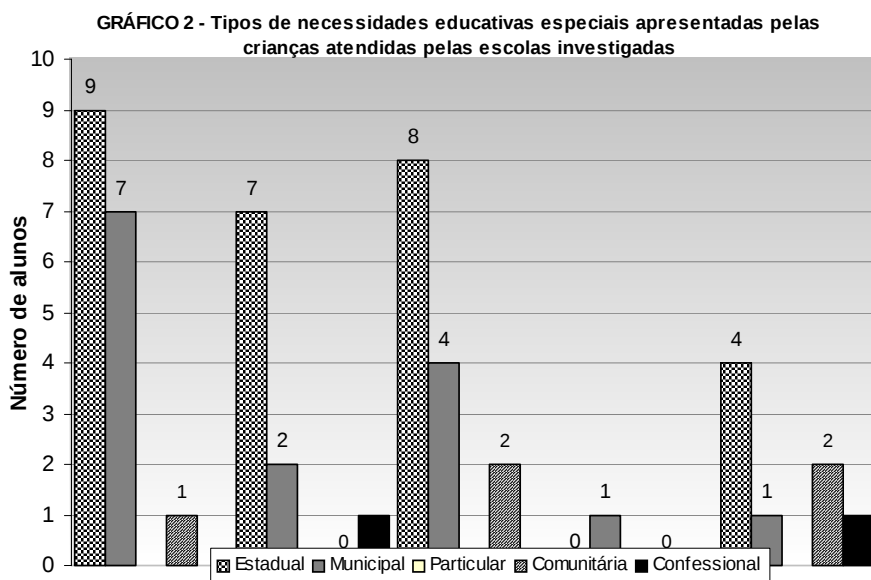
Percebe-se também que, apesar de a legislação educacional apontar para a inclusão escolar, o atendimento das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas investigadas é recente, isto é, a maioria não ultrapassa os cinco anos. Também, constata-se que as escolas que atendem há mais tempo crianças com essas características são as que oferecem as chamadas classes especiais.

São cinco classes especiais que funcionam nas escolas investigadas, atendendo crianças com alguma dificuldade ou necessidade educativa especial. Muitas vezes essas classes especiais, no Brasil, têm sido vistas com reserva, já que nem sempre cumprem a função de favorecer o desenvolvimento das potencialidades de seu alunado. Em alguns casos fogem de

sua função de prestar um atendimento compatível com as necessidades dos alunos, transformando-se em espaços de segregação e de marginalização.

As crianças que freqüentam as classes regulares ou classes especiais nas escolas investigadas apresentam em sua maioria necessidades educativas relacionadas com a audição, visão e deficiência mental. O maior número de crianças atendidas pelas referidas escolas (34%) apresenta deficiência mental.

Problemas emocionais, de relacionamento, neurológicos, atrofia muscular foram também relacionados como dificuldades apresentadas pelas crianças que freqüentam classes normais ou especiais das escolas investigadas.



A inclusão escolar implica em diminuir e/ou eliminar obstáculos do meio escolar que produzem inaptações, tanto em relação aos aspectos físicos e sociais quanto aos acadêmicos. Em decorrência, exige da instituição escolar novos posicionamentos e procedimentos de ensino baseados em concepções e práticas pedagógicas diferentes. Força também o aprimoramento da capacitação profissional dos professores em serviço e questiona a formação dos educadores. No entanto, as escolas ainda enfrentam dificuldades na implementação e operacionalização das mudanças e avanços exigidos pela inclusão.

Percebe-se que, em relação aos Serviços de Apoio existentes, as escolas investigadas apontam para uma diversidade de modalidades, o que revela que elas mostram diferentes concepções em relação ao que compreendem como serviços de apoio ao atendimento de alunos com necessidades educativas especiais. Alguns desses serviços mencionados aparecem de forma bastante específica, como nutricionista, oficina de artes, laboratório de informática. Também os Serviços de Orientação Educacional, Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar são apontados como serviços de apoio. No entanto, no que diz respeito aos serviços de apoio destinados aos alunos com necessidades educativas especiais ou a alunos que se encontram em condições de desvantagem temporária em relação ao seu processo de aprendizagem, somente algumas poucas escolas parecem

dispor desses espaços. Podemos destacar então: educador especial em cinco escolas investigadas, salas de recursos em duas das escolas, laboratório de aprendizagem em quatro e professor de apoio em apenas uma das escolas investigadas. Importante ressaltar também que, em alguns casos, a mesma escola possui mais de um desses serviços ou todos, como é o caso de uma das escolas investigadas da rede privada.

Não podemos deixar de considerar que os Serviços de Apoio têm como objetivo criar estratégias, adaptações curriculares, acompanhar e intervir no processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, as modalidades de serviços de apoio precisam ser construídas dentro de cada escola, na relação com seus professores, alunos e equipe pedagógica.

Portanto, podemos concluir em relação aos serviços de apoio que, enquanto algumas escolas parecem dispor de uma equipe de profissionais (psicólogos, psicopedagogos, educador especial ou professor de apoio...), a maioria das escolas investigadas ainda desconhece estas modalidades de serviços, já que os apoios de que dispõem são os serviços de Orientação e Supervisão Educacional, já institucionalizados nas escolas há alguns anos e que têm como função o acompanhamento do processo educacional de forma mais ampla do que a rede de apoio a alunos e professores que necessitam de um atendimento diferenciado.

Dessa forma, parece ser possível pensar que o movimento de inclusão precisa vir acompanhado de uma contínua transformação da escola, com a construção de espaços e estratégias que ainda não existem, mas que necessitam ser criados a partir de cada realidade institucional.

A forma de abordagem do tema inclusão nas escolas investigadas parece também sofrer variações. A modalidade mais frequente aparece como reuniões pedagógicas não sistemáticas, ou seja, o tema inclusão ganha espaço apenas em momentos esporádicos e formalizados. Algumas poucas escolas citam algumas modalidades de trabalho, como palestras, seminários, cursos, nos quais o tema é discutido. Uma escola chama a atenção, pois ao mencionar a forma de abordagem do tema, revela que, até então, se nunca fora discutido na escola.

É interessante pensar que a idéia da diferença tem entrado na escola como "uma porta que se abre esporadicamente", ou seja, ou em momentos formalizados de discussão do tema ou em momentos em que as relações ficam ameaçadas, quando a escola recebe algum aluno com diferenças culturais, sociais, religiosas... ou ainda, mais comumente, com alguma deficiência. Percebe-se, portanto, que a idéia de inclusão é um território ainda pouco discutido por muitas escolas, o que, sem dúvida, gera tensões nos seus professores, já que a diferença/deficiência produz um estranhamento.

É neste sentido que, ao se referirem às dificuldades encontradas em relação à inclusão escolar, as escolas apontam, na sua grande maioria, para o despreparo dos profissionais, à insegurança e ao desconhecimento de dispositivos e estratégias pedagógicas que possibilitem avanços no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais. Também apontam como dificuldade o fato de as classes serem numerosas, não permitindo uma aproximação mais eficaz com seus alunos. Ainda, em terceiro lugar, mencionam a falta de recursos humanos como psicólogos, psicopedagogos e outros profissionais que serviriam como suporte a professores e alunos.

Mesmo considerando que a inclusão exige competência pedagógica do professor, o que significa uma aproximação com o aluno e a criação de novos lugares, tempos e espaços de aprendizagem, a inclusão pressupõe redes de apoio que privilegiem discussões em torno de novos desafios pressupostos, bem como práticas que levem em conta os níveis de individualização e as intervenções pedagógicas compatíveis com cada aluno.

A falta de esclarecimento e o desconhecimento sobre o assunto da inclusão escolar por parte da comunidade, também são apontados como algumas das dificuldades enfrentadas pelas escolas investigadas na inclusão das crianças com necessidades educativas especiais. Pouco apoio e participação da família, falta de interesse da

família, o temor por parte dos pais das crianças de classes regulares foram também mencionados pelas escolas como dificuldades e obstáculos que enfrentam.

Torna-se evidente a precariedade de trabalhos que visem à informação e à conscientização acerca da inclusão escolar, bem como à necessidade de sensibilização da comunidade escolar e regional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino torna realidade o princípio fundamental da igualdade de oportunidade para todos. No entanto, pelo estudo desenvolvido, constata-se que ainda está longe de ser alcançado.

O preconceito e o desconhecimento da inclusão escolar, aliados à insuficiência de professores capacitados, de material e espaços adequados e suficientes, são fatores que, entre outros, determinam baixos índices de atendimento educacional às pessoas com necessidades educativas especiais.

Enfrentar o desafio de tornar a escola um espaço aberto e adequado ao ensino de todo e qualquer aluno, incluindo aqueles com dificuldades educativas especiais, torna-se imperioso.

Os educadores são considerados como os profissionais por excelência para a obtenção de uma educação para todos, na moldura de uma escola para todos, bem como para uma educação de qualidade.

Em seu artigo 59, inciso III, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional refere-se a dois perfis de profissionais para atuar com alunos que apresentam necessidades educativas especiais: o professor de classe comum capacitado e o professor especializado em Educação Especial.

O estudo aponta para a urgência de promoção de oportunidades de formação continuada dos professores de classe comum em exercício nas escolas da Região do Vale do Taquari. Reuniões, grupos de estudo, encontros intra e extra-escolares, bem como cursos de especialização podem ser oportunidades de aperfeiçoar o processo de inclusão nas escolas e de se abrir ao desafio da diversidade e da qualidade.

No entanto, é preciso que também os sistemas de ensino ofereçam oportunidades de criar nas escolas serviços responsáveis pelo apoio, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que dêem sustentação ao processo de inclusão. Entre os serviços citam-se as salas de recursos de apoio ao aluno, centros de apoio ao professor da classe comum e os serviços especializados.

É preciso também a adaptação das escolas no que se refere ao atendimento dos requisitos de infra-estrutura necessária para o aluno com necessidades especiais, eliminando barreiras arquitetônicas, incluindo instalações, equipamentos e mobiliário, bem como adequação dos transportes escolares e da comunicação.

Promover a sensibilização da comunidade escolar e regional através de ações diversas, também se destaca como importante, buscando tornar as pessoas mais sensíveis à questão da inclusão e das diferenças, desenvolvendo uma atitude positiva de compreensão e de aceitação.

Artigo recebido em: 05/11/2004.

Aprovado para publicação em: 09/08/2005.

School inclusion: reflections on special education in the region of the Valley of Taquari.

Abstract: The present study aims at investigating the school inclusion process in the region of the Taquari Valley, in the state of Rio Grande do Sul. The exploratory study is based on questionnaires, administered in Elementary Schools, Surveying the legal as well as the pedagogical process of inclusion. In addition we investigated the schools assistance and support network for children with specific learning disabilities and/ or with special needs. The study also points out the role of teachers' preparation, and professional development in the inclusion process in the Elementary Schools.

Keywords: Inclusion; Differences; Special education

Inclusión escolar: reflexiones sobre la realidad en la región del Vale do Taquari.

Resumen: El presente trabajo tuvo como objetivo investigar el proceso de inclusión escolar en la región del Vale do Taquari, situada en el estado de Rio Grande do Sul. A través de un estudio exploratorio, realizado por medio de cuestionarios aplicados en instituciones escolares de educación básica, se buscó analizar la realidad escolar en lo que se refiere al cumplimiento legal y pedagógico del proceso de inclusión, así como investigar las condiciones de las escuelas en relación a la atención y redes de apoyo a los niños que se encuentran en condiciones de desventajas y/o necesidades especiales. El estudio apunta también a la formación de profesores, sobre todo a la urgencia de formación continuada en lo que se refiere al perfeccionamiento del proceso de inclusión en las escuelas de educación básica.

Palabras-clave: Inclusión, diferencias, singularidades, necesidades educativas, especiales

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. et al. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BIANCHETTI, L. G.; FREIRE I. M. **Um olhar sobre a diferença**. 3. ed. São Paulo: Papiros, 2000.

CASTRO, A. M. et al. **Educação especial do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

CARVALHO, R. E. **Nova LDB e a Educação Especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

_____. **Removendo barreira para aprendizagem. educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

EIZIRIK, M. F. A onda inclusiva ou o vento do degelo. **Gazeta do Empiria**, ano 2, n. 2, dez. 2001. p. 71-78.

MATURANA, A.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Workshopy, 1995.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**. Fragmento de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Pedagogia diferenciada**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAULT, C. et al. **Difficultés d'apprentissage: quels types d'aide?** Paris/França: L'Harmattan, 2001.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Sobre as autoras:

¹*Angélica Vier Munhoz*

Mestre em Educação, Professora do Centro Universitário UNIVATES, Lajeado-RS;
Email: angelica@bewnet.com.br

²*Dália Schneider*

Mestre em Educação, Professora do Centro Universitário UNIVATES, Lajeado-RS;
Email: dalia@univates.br

³*Norma Lai von Mühlen Einloft*

Mestre em Educação, Professora do Centro Universitário UNIVATES, Lajeado-RS;
Email: neinloft@univates.br

Endereço Postal: Centro Universitário Univates.
Rua Avelino Tallini, 171, Universitário. CEP:
95900-000 - Lajeado/RS

El proyart¹, una concepción y una propuesta de articulación

*Paula Alejandra Pogré²
José María Beltrame³
Adriana Mabel Casamajor⁴*

Resumen: El objetivo del PROYART es mejorar la calidad de los aprendizajes de los jóvenes del polimodal de la zona de influencia de la Universidad Nacional de General Sarmient (UNGS), en lengua y matemática. Su estrategia propone articular la acción de la UNGS con la de los Institutos de Formación Docente (ISFD) y la de las Escuelas Medias. La modalidad de intervención diseñada, en una primera fase, fue el trabajo en las escuelas, en las aulas, con los docentes. En la segunda etapa estamos realizando acciones que propician la asunción creciente de responsabilidades y mayor compromiso por parte de las escuelas. Queremos impactar no sólo en los jóvenes sino también en las instituciones, generando condiciones que coadyuven a la sustentabilidad de las innovaciones curriculares y pedagógicas alcanzadas. El armado de redes y la producción de material didáctico son componentes fundamentales de la estrategia elegida.

Palabras-clave: Educación Media; Articulación; Mejoramiento de la calidad.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Concebimos este Proyecto de articulación como un trabajo conjunto con las Escuelas y los Institutos Superiores de Formación Docente y sus actores, focalizado sobre el proceso de aprendizaje y su mejora, que

diseña y pone en juego estrategias que permiten trabajar en pro de la mejora de los aprendizajes de los jóvenes.

El diseño, la implementación y la evaluación del proyecto de articulación son realizadas en forma conjunta entre los representantes de la Universidad, de los ISFD y de las escuelas participantes. Establecer consenso acerca de los objetivos y las modalidades de trabajo adquiere, en nuestra tarea, una importancia relevante como punto de partida.

La Escuela Media, los Institutos de Formación Docente y la Universidad tienen identidades y responsabilidades propias. En el marco de la articulación nos hemos propuesto, como una de las metas, crear condiciones que favorezcan la vinculación de estas instituciones, sin descuidar los objetivos que son propios de cada uno de los niveles del Sistema Educativo. No consideramos la articulación como una superposición de

¹ Proyecto de Trabajo Conjunto Universidad Nacional de General Sarmiento, Institutos Superiores de Formación Docente, Escuelas Medias, para el mejoramiento de los Aprendizajes en Lengua y Matemática. El proyecto cuenta con financiamiento de la Fundación Ford.

niveles, ni de capacitación de un nivel a otro, sino como el trabajo conjunto, con idea de sistema, pensando tanto en el proceso de aprendizaje de los jóvenes como en el rol de las instituciones y de los docentes en ese proceso.

El objetivo central de la tarea del PROYART es la mejora en los aprendizajes, en las áreas de lengua y matemática, de los jóvenes que cursan el nivel Polimodal. Solidario de este objetivo es el de articular los saberes de tres instituciones: la Universidad, los Institutos Superiores de Formación Docente y la Escuela de Enseñanza Media, como así también, los de los docentes que en ellas enseñan.

La selección de las dos áreas mencionadas obedece a diversas razones, pero fundamentalmente a su transversalidad, al fuerte carácter predictor que muestran tener con relación a la posibilidad de permanencia en el sistema y de consecución de estudios superiores, y al fuerte impacto que tienen en relación con la autoestima de los jóvenes que provienen de hogares pobres.

Las Escuelas Medias en las que trabajamos están ubicadas en la zona de influencia de nuestra Universidad, tienen alta matrícula, diferentes modalidades, y a ellas concurren jóvenes de hogares en desventaja económica. Nos acompañan en esta tarea los ISFD n. 21 de Moreno y n.42 de San Miguel.

Los docentes son profesores de los tres niveles educativos involucrados en el PROYART. Los de la Universidad y de los ISFD son docentes que dan cuenta de una trayectoria y de una reflexiva mirada sobre el nivel medio. Los profesores del Polimodal son docentes que tienen preguntas sobre su práctica y que han querido trabajar en equipo con nosotros.

El Proyecto tuvo dos etapas. La estrategia elegida para la primera etapa (años 2002 y 2003), fue el trabajo conjunto, en las aulas de las Escuelas de Enseñanza Media, de profesores de la Universidad, de los ISFD y del Polimodal, que diseñaron situaciones didácticas, las llevaron a la práctica y evaluaron el aprendizaje de los alumnos en las áreas mencionadas. El dispositivo elegido puso sin dudas el acento en el trabajo dentro del aula con la modalidad que denominamos "trío pedagógico".

Nuestras hipótesis de intervención son:

- Si alumnos y profesores mejoran sus expectativas respecto de sus posibilidades de aprender y si en las escuelas se desarrollan experiencias innovadoras, centradas en el aprendizaje, los alumnos obtienen mejores resultados y se favorece su continuidad en el sistema educativo.
- Si las escuelas trabajan en relación con otras instituciones en pos de los aprendizajes de los alumnos, hay mayores posibilidades de dar

perdurabilidad a las experiencias innovadoras.

- Las relaciones inter-institucionales apoyadas en vínculos de cooperación y con el fin de promover mejores aprendizajes, permiten acuerdos sostenidos y reales, así como el impacto en las políticas institucionales.
- En todos y cada uno de los actores involucrados en el proyecto, un compromiso reflexivo con su práctica genera posibilidades de cambio efectivo.

La estrategia diseñada para la segunda fase (años 2004 y 2005), - que estamos transitando - pretende:

- Mejorar la equidad en el acceso al conocimiento de los jóvenes que asisten a las escuelas polimodales de nuestra región
- Contribuir a la construcción de condiciones institucionales que posibiliten prácticas innovadoras que doten de nuevos sentidos a la enseñanza y al aprendizaje escolar.
- Contribuir al trabajo articulado dentro de las escuelas en pos de la equidad en el acceso al conocimiento.
- Crear una red interinstitucional donde las escuelas polimodales se constituyan en "nodos" generando asociaciones permanentes con otras

organizaciones de la comunidad.

- Avanzar en la construcción de estrategias que permitan la sustentabilidad del proyecto aún después de finalizado el período de intervención directa de la Universidad y los ISFD.
- Fortalecer al sistema educativo local creando nuevos dispositivos de trabajo conjunto en los que se incluyan las escuelas, los ISFD, la Universidad y representantes del sistema educativo local y provincial, y organizaciones de la comunidad.

- Producir conocimiento acerca de las estrategias que resulten efectivas para favorecer la equidad en el acceso al conocimiento de jóvenes provenientes de medios socioeconómicos desfavorecidos.
- Comunicar, de diferentes maneras y a diferentes audiencias no sólo los avances en nuestras acciones sino también las lecciones aprendidas.

Nos propusimos armar una red regional y distrital de escuelas, con el fin de promover la equidad en el acceso al conocimiento.

La red distrital está coordinada por una escuela "nodo" que opera como nucleadora de un grupo de escuelas. En dichas escuelas "nodo" se centran todas las acciones de articulación interinstitucional (UNGS/ISFD/Escuelas).

Una pareja de profesores (UNGS/ISFD), de cada área, trabaja en los departamentos de las escuelas "nodo" y mantiene la estrategia de trabajo en las aulas (implementada en la etapa 2002/2003), ya no por todo el año sino en función de las necesidades y proyectos concertados intra institucionalmente. El trabajo de una pareja por área por escuela permite alternar trabajo en el aula, trabajo en el departamento, trabajo con toda la escuela y trabajo con el conjunto de escuelas pertenecientes al "nodo".

Transformar a una escuela por distrito en "nodo" del proyecto, implica que cada una de ellas se constituya en continuadora de un proceso de articulación interinstitucional que ya hemos iniciado entre escuelas, ISFD y Universidad. Las escuelas están empezando a compartir problemáticas, reflexiones, recursos y nuevas o resignificadas propuestas, superando el aislamiento en el que tradicionalmente operan.

La red regional, compuesta por las escuelas de los 4 distritos de la región, está acompañada por el equipo directivo del PROYART que coordina a las 4 escuelas nodo.

Dos coordinadoras pedagógicas asisten a los departamentos, a los directivos y a los profesores en el diseño de las actividades de articulación intra e interinstitucional (reuniones intra e inter departamentos, ateneos con la red distrital, reuniones con la red regional, producción de material

didáctico etc.). Cada coordinadora es responsable de las acciones en dos "nodos" y sus instituciones asociadas. Las responsabilidades iniciales de las escuelas nodo son trabajar conjuntamente con los equipos del PROYART en el diseño de estrategias que permitan no sólo el crecimiento de la institución sino de las otras escuelas del distrito. A su vez el compromiso también incluye el trabajo cooperativo con los otros nodo de la región, persiguiendo siempre el objetivo: que todos aprendan.

Situar la iniciativa del proyecto - que en sus comienzos estuvo en la Universidad - en los equipos directivos de las escuelas permite un proyecto para los jóvenes con los jóvenes, un proyecto para los docentes con los docentes, un proyecto para la comunidad con la comunidad.

También estamos realizando:

- Talleres de trabajo con los directores de las escuelas "nodo". Esta actividad es responsabilidad prioritaria del equipo de dirección del proyecto.
- Materiales didácticos tanto para el trabajo en las escuelas medias como en los centros de formación docente.
- La documentación, monitoreo y evaluación permanente del Proyecto. Si bien ésta es responsabilidad de todos los participantes, hemos incluido evaluación externa.

- El diseño de un dispositivo de evaluación y sistematización final de la experiencia y la reconceptualización de lo realizado en el marco global de la iniciativa.
- La comunicación de acciones y resultados por medio de nuestra página web, medios locales (gráficos, radiales y televisivos) medios nacionales (gráficos y radiales), presentaciones en diferentes espacios académicos (congresos, jornadas, ateneos).

ESTADO DE AVANCE DEL PROYECTO

Al comenzar la primera etapa del Proyart, 2002 - 2003, encontramos escuelas en las que las expectativas, compartidas por estudiantes y profesores, con respecto a las posibilidades de aprendizaje de los jóvenes eran muy bajas. Observamos que la cultura de la escuela sólo ponía el acento en lo que los jóvenes "no sabían" y "no podían"; esto nos condujo a centrar el trabajo en las aulas, planificando la tarea a partir de lo que los estudiantes sí comprenden y pueden hacer, y trabajar a partir de ello con propuestas que tienden a modificar la baja expectativa mencionada y generar situaciones de aprendizaje más potentes.

Logros identificados al cerrar la primera etapa a partir del proceso de evaluación y monitoreo:

- Hemos logrado poner la mirada en

el proceso de aprendizaje de los jóvenes.

- Han cambiado las expectativas tanto de profesores como de alumnos con respecto a la posibilidad de aprender.

- Ha cambiado la perspectiva de la enseñanza en estas dos áreas, en relación con la revalorización del aprendizaje.

- Han mejorado notablemente los resultados de los aprendizajes. La mejora redundó en resultados en otras áreas y materias. Estos resultados, medidos con pruebas elaboradas ad hoc que dan cuenta de las diferencias entre el diagnóstico inicial y la situación al finalizar el año, se corroboran también con evaluaciones externas que fueron tomadas en algunas de las instituciones, y muestran que en los cursos en los que intervinimos, mayor cantidad de estudiantes resuelven con mayores logros, lo propuesto.

- Hay cambios en los estudiantes respecto a la imagen de su propio futuro.

- Hay cambios en la imagen que tienen los docentes respecto de las posibilidades de los jóvenes.

Testimonios de profesores y estudiantes en entrevistas y encuestas realizadas

como parte del proceso de documentación y monitoreo de la experiencia dieron cuenta de estos cambios:

"Cuando nos propusimos este tipo de trabajo, nunca imaginé que los chicos podrían tener los resultados que estamos obteniendo". (Prof. de matemática escuela Media 5 de San Miguel).

"Nunca creí que estos chicos iban a leer Kafka" (Prof. de Lengua Media 1 de Malvinas).

A propósito de los cuadrados de Pitágoras "Todos los chicos de 2º, 4º, aún los que nunca hacen nada, trabajan con el material y deducen la relación pitagórica para los triángulos". (Prof. De matemática Media 5 de San Miguel).

"Los chicos de 2º, 1º se plantearon por primera vez un cálculo con números irracionales y consideraron sus infinitas cifras decimales. ¡Vi cómo se planteaban cosas nuevas, y podían!" (Profesores de matemática Media 14 de Moreno).

"Ahora me parece que la matemática no es una cosa tan difícil, en las últimas dos pruebas traté y me fue bien... a veces no hacía....La matemática mete miedo, ¿vivo?" (Alumno de la Técnica 1 de José C. Paz).

"Si te explican...y si uno se deja de pavear, las cosas no son tan difíciles, se puede" (Alumna de la Media 4 de San Miguel)

"Un alumno, Mariano, nos agradeció que hayamos llevado el proyecto a su curso porque, según dijo, todo cambió desde que estamos nosotros. Como Carlos y yo, tenemos dudas sobre lo que allí pasa, le preguntamos qué es lo que él cree que cambió. Entonces dijo: -"ahora se habla de matemática, antes se escribía y esas cosas, pero era la única materia que no tenía tema de conversación." (Diario de profesores de la Media 5 de San Miguel).

"Aprendí concebí, conocí una manera distinta de pensar a la escuela, a los alumnos, a los docentes, en el sentido en que me convencí de que es posible hacer cosas concretas para mejorar los aprendizajes...es decir, aprendí que se puede desterrar el pre-concepto del 'no saben, no aprenden', 'para qué pensar en algo si ya todo está instituido así', 'para qué ponerse a pensar un cambio en el aula si no sirve...' (Profesora de la escuela Media 5 de Malvinas).

"Si entendiéramos el objeto de aprendizaje como "contenido conceptual", diríamos que, en este caso, es el "texto expositivo". Pero como decidimos considerarlo como un hacer, los objetos de aprendizaje son la lectura y la escritura del texto expositivo" (Profesores de Lengua trabajando en la Media 8 de José C Paz).

"Aprendí a tener más confianza y seguridad en cuánto a las decisiones que uno como docente puede tomar, independientemente de lo que señalen los manuales, que en muchos casos sólo contienen determinados saberes

puestos de determinadas maneras y para determinados sujetos" (Prof. de Lengua Escuela Media 5 de Malvinas).

Ante la pregunta qué inventaste descubriste o aportaste este año en matemática - "Le diría que le impuse un problema a una profesora para funciones que tenía que separar los días fin de semana de los otros días del año. Descubrí la función cuadrática

cuya gráfica cortaba al eje en un trabajo que nos dieron" (Alumno de la Media 2 de Moreno).

Ante la misma pregunta "Que yo tengo una nueva fórmula para resolver tal ecuación y que esa fórmula es más fácil que las otras!"(Alumna de la Técnica n.1 de J.C.Paz).

CUADRO 1 - Matemática. Comparación de las competencias logradas por los jóvenes, entre el diagnóstico y la evaluación final del año

Competencia	Diagnóstico Inicial			Al finalizar el año		
	Lo logran	Lo logran parcialmente	No lo logran	Lo logran	Lo logran parcialmente	No lo logran
Identificar datos e incógnitas en enunciados expresados en diferentes lenguajes y registros	13%	15%	72%	60%	37%	3%
Anticipar resultados	8%	20%	72%	53%	35%	12%
Traducir del lenguaje coloquial al matemático y viceversa y de un lenguaje matemático a otro.	15%	20%	65%	30%	60%	10%
Analizar el resultado obtenido en relación con el contexto del problema	6%	22%	72%	38%	50%	12%
Hallar procedimientos alternativos/ m�s econ�micos	3%	10%	87 %	72%	16%	12%
Identificar y aplicar propiedades que caracterizan a N;Z y Q	9%	32%	59%	27%	63%	10%
Justificar argumentativamente las operaciones	5%	18%	77%	12%	70%	18%
Aplicar elementos geométricos en otro contexto	7%	23%	70%	23%	45%	32%
Validar procedimientos y resultados adecuadamente	-----	16%	84%	19%	52%	29%

FUENTE: Informe Diciembre 2003-PROYART

Éstos son indicadores cualitativos que se acompañan con efectivos avances en la calidad de los aprendizajes, medidos con instrumentos diseñados ad hoc para evaluar competencias y contenidos adquiridos por los jóvenes.

Los cuadros que continúan muestran los avances en aprendizajes en los que pusimos la mirada durante el año 2003, primera etapa de trabajo.

Además de lo que el cuadro muestra, uno

de los cambios más destacables es que los jóvenes ya no entregaron sus trabajos en blanco. En todos los cursos es notoria la referencia a que, aún en los casos en que no lograron resolver correctamente las tareas propuestas, al menos lo intentaron. Esto fue señalado no sólo por

los profesores de los cursos, sino que también se pudo evaluar en pruebas que la Jefatura de Supervisión tomó a escuelas de José C Paz; los jóvenes de la Escuela Media 8 que estaban en los cursos involucrados en el Proyecto no sólo tuvieron los mejores puntajes de toda la

Cuadro 2 - Lengua. Comparación de las competencias logradas por los jóvenes, entre el diagnóstico y la evaluación final del año.

Competencias	Diagnóstico Inicial			Al finalizar el año		
	Lo logran	Lo logran parcialmente	No lo logran	Lo logran	Lo logran parcialmente	No lo logran
De comprensión lectora						
Identificar tema/ tesis/ intencionalidad	10 %	35 %	55 %	60 %	35 %	5 %
Identificar relaciones de causa efecto/ oposición/ finalidad	12 %	24 %	64 %	22 %	64 %	14 %
Realizar inferencias	8 %	10 %	82 %	25 %	47 %	28 %
De producción de textos						
Producir textos con condiciones de legibilidad aceptables	6 %	15 %	79 %	70 %	12 %	8 %
Producir textos cohesionados y coherentes	6 %	12 %	82 %	62 %	28 %	10 %
Respetar la normativa	2 %	30 %	68 %	10 %	86 %	4 %
Producir resúmenes	10 %	30 %	60 %	68 %	27 %	5 %
Adecuar los textos al registro	15 %	18 %	67 %	30 %	65 %	5 %
De comunicación oral						
Comunicar con eficacia	3 %	15 %	82 %	12 %	75 %	13 %
Comunicar con fluidez y espontaneidad	5 %	10 %	85 %	38 %	40 %	12 %
Adecuar el discurso a la situación comunicativa	10 %	15 %	75 %	40 %	55 %	5 %

FUENTE: Informe Diciembre 2003-PROYART

muestra sino también fueron quienes más ítems se animaron a responder.

Más allá de lo que muestran estos cuadros es interesante señalar el valor que los estudiantes dieron a haber logrado mejorar la legibilidad y la normativa de sus escritos. La escuela se convirtió en el espacio

que les permitió acceder a los códigos de la escritura. Según las encuestas realizadas, los jóvenes ubicaron a sus logros respecto de la ortografía como los aprendizajes "más importantes y que más les sirven para su futuro".

Valoraron también haber aprendido a resu-

mir. Esto da cuenta de la importancia que dan a competencias que son requeridas en el mundo escolar y académico.

El trabajo realizado en las clases les permitió "tomar la palabra" según refieren en numerosas presentaciones.

Trabajar en grupo en ambas áreas fue uno de los "descubrimientos" más reconocidos.

Haber mejorado sus resultados y haber logrado aprender se transformó en plataforma para ampliar las propias expectativas:

"Yo hace tres años que estoy en esta escuela (repitió dos veces), pero esta es la primera vez que me puedo enganchar, saber de qué se trata, ahora hasta me animo a seguir estudiando" (Alumna de la escuela Media 14 de Moreno).

"Después de todo no es tan difícil... ¿dónde me dijo que se estudiaba para ser profesor?" (Estudiante de la Escuela Media 5 de Malvinas).

"Es la primera vez que dos alumnas nuestras se animan a hacer el CAU (Ciclo de Aprestamiento Universitario de la UNGS) al tiempo que cursan el último año y aprueban sin examen final! Cuando fuimos a ver en qué curso estaban, estaban en un curso con Proyecto" (Vice directora de la Escuela Media 8 de José C. Paz). *"Este hecho, impactó sobre sus compañeros que conversaron acerca de sus propias posibilidades de intentarlo."*

El trabajo realizado habilitó la posibilidad de mirar la práctica de enseñar y aprender desde múltiples perspectivas que incluyen la de los otros, la propia, y que incluye, como mirada fundamental la de los propios estudiantes.

"Sentí que haciendo este trabajo pasé de estar en una habitación cerrada y sin espejos en otra llena de espejos que me miraban y me devolvían mi propia mirada" (Prof. de matemática ISFD n. 21 de Moreno).

"Cambié mi manera de dar clase. Me animé a hacer cosas que antes no hacía como esperar para explicar, dejar aprender..., ayudar a vincularse con las ganas de aprender...". (Prof. del ISFD n. 42 de San Miguel).

En la etapa iniciada en 2004 estamos poniendo énfasis no sólo en lo que los estudiantes del polimodal pueden hacer para a partir de ello seguir avanzando, sino también en lo que la escuela como institución puede hacer para recuperar un vínculo con el conocimiento más fecundo.

ALGUNAS REFLEXIONES

Las investigaciones clásicas sobre el efecto Pigmalión en el proceso de aprendizaje muestran que las expectativas del docente tienen un papel crucial en el éxito de los alumnos. Sólo docentes profundamente convencidos de la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes serán capaces de contrarrestar positivamente las presiones para

adecuar la oferta educativa a las particularidades sociales, culturales o biológicas que ya están presentes en nuestras sociedades" (TEDESCO, 1995).

La primera etapa de trabajo en las aulas nos permitió observar cómo en muchos casos se desconocen los saberes de los estudiantes, no se indaga sobre ellos, o cuando se los reconoce, se los considera como posibles obstaculizadores del aprendizaje de los contenidos que se pretende enseñar. Uno de los principios orientadores del PROYART ha sido conocer lo que los alumnos sí saben y pueden hacer, y en qué situaciones para, a partir de ello, ayudar a avanzar en el aprendizaje. Consideramos que éste es un cambio que se ha podido operar en el trabajo conjunto entre los profesores de los tres niveles educativos, tanto en las situaciones de clase en la Escuela, como en los ISFD y en la Universidad. De alguna manera podríamos decir que los jóvenes dejaron de ser vistos como aquellos que "no saben" para ocupar el lugar de aquellos sujetos poseedores de un saber a partir del cual pueden aprender lo que las Instituciones, como transmisoras del saber elaborado, pretenden enseñar. Afirmamos que este cambio de mirada sobre los jóvenes, ha contribuido a la mejora en los resultados de las evaluaciones que se muestran en los cuadros. Quizá el equipo del PROYART se transformó en Pígmalión, y se enamoró de su obra.

Muchos de los jóvenes con los que trabajamos ven a las escuelas como un lugar de paso en sus vidas en la que hay que "estar", para luego poder encarar la vida con un "certificado" que mejora sus posibilidades de acceso al mundo del trabajo, en algunos casos, o para volver a la calle después de un período en el que compartieron con jóvenes de su edad un lugar de "aguante". Esto es referido por ellos mismos, que con el saber que han construido sobre su propia situación, no demandan más que esto, un lugar donde "estar". Creen que sobre ellos no hay expectativas, y tampoco las tienen, han aceptado que la escuela no enseñe; pero no lo ignoran, consideran que para ellos no están dadas las condiciones de aprender y aún justifican a los docentes que han abandonado su tarea de enseñar. Otros, si bien conocen esta situación, expresan su pena o rabia, demandan que se les enseñe y/o reconocen que hay un derecho que se les está cercenando.

¿Cómo puede quebrarse esta representación de la Escuela como lugar de "aguante"? El PROYART se propone contribuir a que los estudiantes puedan dotar de sentido a lo que se hace en la escuela. Algunas veces es sólo el docente el que sabe a la construcción de qué conocimiento contribuye la actividad que se está proponiendo en el aula y otras, hasta el mismo profesor, atribulado por las condiciones de su práctica, también

ha olvidado el "para qué" de lo que propone como actividad de enseñanza.

vos se habilitan en esas experiencias? (DUSCHATZKY, S. Y Corea, 2002).

Otro de los principios orientadores del PROYART es el trabajo colaborativo que, comenzando en las aulas - en la experiencia de trío pedagógico - se prolonga en los departamentos de área, en la escuela, entre las escuelas y entre instituciones de distinto nivel educativo y que permite la creación de una red, un entramado, generador de condiciones que permitan la reflexión constante sobre la práctica educativa y su sentido, la práctica como una actividad que persigue una intención y que es sumamente compleja.

Las redes constituyen alternativas prácticas de organización que posibilitan procesos capaces de responder a las demandas de flexibilidad, conectividad y descentralización de las esferas contemporáneas de actuación y articulación social. Diversas experiencias han demostrado que las acciones articuladas y los proyectos desarrollados en cooperación operan en los niveles local, regional, nacional e internacional, contribuyendo a una sociedad más justa y democrática. (Documento CIIIAP).

La hipótesis que señala que los jóvenes que viven en condiciones de exclusión social construyen su subjetividad en situación compromete profundamente a la escuela al mismo tiempo que la interroga.  Cu l es, en ese mapa la posición de la escuela?  Qu  experiencias escolares se pueden producir en situaciones de profunda alteración?  Qu  tipos subjeti-

Duschatzky, S. Y Corea, (2002) autoras de "Chicos en Banda", se preguntan cómo los jóvenes habitan la ca da del dispositivo pedagógico moderno. Utilizan en su análisis tres categorías: desubjetivación, resistencia e invención. Con respecto a la primera, a la desubjetivación, están queriendo dar cuenta de una posición de impotencia, a la percepción de que no se puede hacer nada diferente a lo que se presenta. Aparece en este sentido en los jóvenes el discurso acerca de la contención, un lugar donde estar bien, la comida, el buen trato, etc. Cuando refieren a la resistencia lo hacen en términos de una resistencia a pensar, a poner en suspenso categorías abstractas o a declarar que fueron eficaces en otras condiciones sociohistóricas, una negación a cambiar las preguntas y a dejar que entren los signos de lo nuevo. La invención es pensada como la posibilidad de generar condiciones que habiliten un porvenir, un nuevo tiempo. Supone producir singularidad, formas inéditas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de habitar una situación y por ende de constituirnos como sujetos. Lo que las autoras sugieren con este análisis es que se percibe una pérdida de credibilidad en las posibilidades de la escuela de fundar subjetividad.

Nuestras hipótesis de intervención, se

están confirmando. Puede decirse que los testimonios de los estudiantes y docentes que acompañan esta comunicación y los cuadros que muestran avances en los aprendizajes, dan cuenta que el PROYART, como estrategia de intervención, avanza en el propósito de generar en las escuelas condiciones que en las que se pueda producir novedad, subjetividad. La sustentabilidad de estos logros es de ahora en más la que podrá testimoniar de la fecundidad de este trabajo colaborativo entre instituciones de distintos niveles del Sistema Educativo.

Artigo recebido em: 09/11/2004.

Aprovado para publicação em: 24/06/2005.

Proyart, a conception and a proposal.

Abstract: The objective of Proyart is to improve the quality of mathematics and language arts education of students in polimodal schools surrounding the Universidad Nacional de General Sarmient (UNGS). The strategy of Proyart is to articulate the UNGS with the one of the Institutos de Formación Docente (ISFD) and the one of the middle schools. In the first stage, the goal was to work in the schools and classrooms with the teachers. The second stage aims to increase the assumption of responsibility and achieve greater commitment on the part of the schools. The goal is to engage not only in the young people but the institutions, generating conditions that help to ensure the sustainability of the curricular and pedagogical innovations.

Keywords: Mathematics; Language Arts Instructions; School improvement; Curricular change.

Proyart, uma concepção e uma proposta de articulação.

Resumo: O objetivo do Proyart é melhorar a qualidade das aprendizagens dos jovens

do perímetro da zona da influência do UNGS, em língua e matemática. Sua estratégia propõe articular a ação da UNGS com as do ISFD e das escolas médias. A modalidade de intervenção planejada, na primeira fase, foi o trabalho nas escolas, nas salas de aula, com os docentes. Na segunda fase, estamos realizando ações que propiciam a asunción o crescimento das responsabilidades e de um compromisso maior por parte das escolas. Nós queremos atingir não somente os jovens mas também as instituições, gerando circunstâncias que co-ajudem a sustentabilidade das inovações curriculares e pedagógicas alcançadas. A interligação em redes e a produção do material didático são fundamentais para a estratégia escolhida.

Palavras-chave: Matemática; Linguagem e Introdução a Arte; Melhoria da escola; Mudança curricular.

REFERÊNCIAS

DUSCHATZKY, S., Corea, C.; **Chicos en Banda:** los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós, 2002.

Documento del Internacional Centre of Innovation and Exchange in Public Administration -CIIAP-, **¿ O qué sao redes?**, San Salvador, Bahía, Brasil.

FEIJOÓ, María del Carmen. **Argentina equidad social y educación en los años 90.** Buenos Aires: UNESCO, 2002.

POGRÉ, Paula. **Los temas en cuestión en la formación docente.** Lima, Perú: [s.n.], 2003.

TEDESCO, Juan Carlos; **El nuevo pacto educativo.** Madrid: Alauda Anaya, 1995.

Sobre os autores:

¹*Paula Alejandra Pogré,*
Licenciada en Ciencias de la Educación,
Directora General del PROYART
E-mail: ppogre@ungs.edu.ar

²*José Mar  Beltrame,*
Profesor, Director Asistente del PROYART
E-mail: jbeltram@ungs.edu.ar

³*Adriana Mabel Casamajor,*
Licenciada en Ciencias de la Educación
Coordinadora Pedagógica del PROYART
E-mail: acasamaj@ungs.edu.ar

Endereço Postal: Universidad Nacional de General Sarmiento - Instituto de Desarrollo Humano. José M. Gutiérrez 1150 entre José L. Suárez y Verdi (C.P 1613) – Los Polvorines- Provincia de Buenos Aires- Argentina

Administração e planejamento em serviços de saúde: concepção de graduandas de enfermagem sobre a disciplina

Ângela Tamiko Sato Tahara¹
Kátia Conceição Guimarães Veiga²
Enêde Andrade da Cruz³
Maria José Santos Teles⁴

Resumo: Estudo avaliativo, objetivando analisar a concepção de graduandas de enfermagem sobre a disciplina Administração e Planejamento de Serviços de Saúde, oferecida no sétimo semestre do curso. Os resultados permitiram a identificação de duas categorias e seis subcategorias de análise: concepção da disciplina referente às características, finalidade e importância; e a categoria oportunidade de atuação profissional relacionada à execução de procedimentos, autonomia profissional e insegurança. A análise dessas evidenciou destaque da importância da disciplina com 32,15% das unidades de análises, seguida de finalidade e autonomia profissional com 21,43% cada, o que não difere da ementa e dos objetivos da disciplina.

Palavras-chave: Enfermagem; Ensino; Administração

INTRODUÇÃO

Administrar, segundo Kwasnicka (1990), é um processo integrativo de atividade organizacional que permeia o cotidiano, surgindo como necessidade de inter-relação das variáveis que envolvem uma atividade formalmente estruturada quer sejam: recursos materiais, recursos humanos, tecnologia, ambiente, entre outros, de forma que, quanto maior for a complexidade de atividade definida pelo grupo,

maior será o nível de aprofundamento nos conhecimentos da ciência administrativa.

Chiavenato (2000) refere-se à administração como uma das mais importantes áreas da atividade humana face à complexidade, mudanças e incertezas que vivenciamos nessa civilização, na qual o esforço cooperativo do homem é a base fundamental da sociedade. Afirma, ainda o autor, que, nessa visão, a tarefa básica de administrar é fazer as coisas por meio das pessoas, de maneira eficiente (esforço x resultado) e eficaz (alcance dos resultados), fazendo com que as pessoas trabalhem em conjunto para conseguir objetivos comuns, dependendo para tanto, da capacidade daqueles que exercem a função administrativa.

Visto assim, a tarefa do administrador se aplica a qualquer organização. Portanto, administrar é a função de conseguir fazer as coisas por meio de pessoas, com os melhores resultados. A tarefa da administração é a de interpretar os objetivos propostos pela organização e transformá-los

em ação organizacional por meio do planejamento, organização, direção e controle de todas as atividades diferenciadas pela divisão de trabalho que ocorram dentro de uma organização, para o alcance dos objetivos propostos. Assim, a administração é imprescindível para a existência, sobrevivência e sucesso das organizações.

O avanço tecnológico e o desenvolvimento do conhecimento humano, por si só, não geram efeitos se a qualidade da administração efetuada sobre os grupos organizados não permitir uma aplicação efetiva dos recursos disponíveis. Segundo Rodrigues e Zanetti (2000), na organização do trabalho em saúde em que predomina a divisão do trabalho, coube historicamente ao enfermeiro assumir aspectos gerenciais do trabalho da enfermagem, que lhe confere um "status" de trabalho intelectual. Carvalho (1972 *apud* Rodrigues e Zanetti 2000) informa que a administração em enfermagem faz parte do currículo do curso desde 1962. Posteriormente, a função administrativa do enfermeiro foi regulamentada pela Lei n. 7498 de 25 de junho de 1986 que dispõe sobre o exercício profissional do enfermeiro. Por isso a exigência dessa disciplina nos currículos mínimos de graduação em enfermagem.

Sabe-se que o conhecimento científico é considerado uma base teórica de transformação e crescimento do ser humano para vencer ou ultrapassar desafios na

prática cotidiana. Daí a pesquisa ser vista como um meio indispensável para a busca de elementos essenciais à aquisição do corpo de conhecimento próprio, incluindo-se nesse pensamento o processo de avaliação através da concepção de graduandas de enfermagem sobre a disciplina Administração e Planejamento de Serviços de Saúde, ENF.013. Ademais, entende-se que a prática deve ser alimentada e renovada, por meio da investigação, da interpretação e da crítica contínua, que nunca se esgotam (DEMO, 2000). Segundo Almeida e outros (1997), a pesquisa em enfermagem é uma das preocupações das líderes da categoria no sentido de utilizar estratégias adequadas para garantir espaços na comunidade científica. Dessa forma, as autoras inquietaram-se em investigar a concepção dos graduandas de enfermagem a respeito da disciplina Enf. 013, que é oferecida no sétimo semestre do curso, após o cumprimento dos pré-requisitos e com base na ementa: estuda o histórico e a evolução de organização de serviços de saúde no Brasil; teorias administrativas e gerenciais; modelos de gestão em saúde; planejamento e gestão em saúde; planejamento em saúde e programação (local e regional); organização de sistemas de informação; processos de acompanhamento e avaliação em serviços de saúde e desenvolve trabalho de investigação científica. O conteúdo programático está distribuído em duas partes: a teórica subdividida em quatro unidades: organização

dos serviços de saúde; processo administrativo nas organizações; planejamento em enfermagem e administração de serviços de enfermagem; e a prática, desenvolvida nas redes hospitalar e básica da cidade de Salvador - Bahia, compreendendo 221 horas de aulas, sendo 85 teóricas e 136 práticas. Os objetivos focalizam a compreensão e participação da organização dos serviços de saúde, compreensão do processo administrativo nas organizações; planejamento e avaliação das ações de saúde e de enfermagem; administração de serviço de enfermagem: unidade de internação e rede básica.

Espera-se com este estudo despertar a reflexão dos (as) docentes de enfermagem sobre os aspectos abordados pelas graduandas em suas concepções sobre a disciplina, no sentido de incentivar, ao mesmo tempo, não só o conhecimento dessas concepções, como o desenvolvimento de novas investigações. Pesquisa assim entendida, como um conjunto de conhecimentos ou fatos testáveis, obtidos por métodos sistematizados, os quais podem ser contestados a qualquer tempo e que se referem a um determinado fenômeno ou fato de uma mesma natureza (LAKATOS; MARCONI, 1992).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo avaliativo, da disciplina Administração e Planejamento de

Serviços de Saúde, ENF.013, do tipo exploratório, com abordagem quantitativa e qualitativa, objetivando analisar a concepção de graduandas de enfermagem sobre a disciplina que é oferecida no sétimo semestre do curso. Estão inseridas na linha de pesquisa: Administração, Organização e Avaliação de Sistemas de Cuidado à Saúde. A coleta de dados foi efetivada no final da disciplina no segundo semestre letivo de 2003, efetivado em maio de 2004, a partir da questão norteadora: como você vê a disciplina Administração e Planejamento de Serviços de Saúde?, observando-se o disposto na Resolução 196/1996 do Ministério da Saúde. Para a análise dos dados, procurou-se fazer uma leitura minuciosa dos conteúdos das respostas à questão básica nominando-os em frases e palavras significantes, obedecendo às recomendações de Bardin (1977) e Vala (2001), com vistas à organização dos dados. Posteriormente, após desdobramento, codificação e similaridade, as áreas temáticas foram agrupadas em duas categorias de análise e seis subcategorias. Destas se constituíram as bases para análise.

RESULTADOS

A análise dos dados foi inicialmente realizada a partir das indicações da frequência global absoluta e relativa das unidades de análise correspondente a cada categoria, com respectivas subcategorias descritas e apresentadas, a partir da análise temática de conteúdo. (Vide quadro , p.322):

Quadro 1: Distribuição das Categorias e Subcategorias de Análise. Salvador, Bahia, 2004.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CÓDIGOS	UNIDADES DE ANÁLISE	
			F	%
1 - Concepção da Disciplina	Características	CDca	4	14,28
	Finalidade	CDfi	6	21,43
	Importância	CDim	9	32,15
2- Oportunidade de atuação profissional	Execução de procedimentos	OAep	2	7,14
	Autonomia profissional	OAap	6	21,43
	Insegurança	OAIN	1	3,57
TOTAL			28	100

FONTE: Pesquisa de Campo realizada pelas autoras

Observamos no quadro acima, que foram destacadas o total de 28 unidades de análises temáticas referentes à concepção de graduandos de enfermagem sobre a disciplina Administração e Planejamento em Serviços de Saúde e, após serem desdobradas e codificadas pela similaridade, foram agrupadas em duas categorias e seis subcategorias denominadas conforme sua relação com a disciplina: concepções da disciplina com três subcategorias: característica da disciplina, finalidade e importância; e oportunidade de atuação profissional com as subcategorias execução de procedimentos, autonomia profissional e insegurança.

A análise dessas categorias evidenciou destaque da subcategoria importância da disciplina com 32,15% das unidades de análises, seguida das subcategorias de finalidade e autonomia profissional com 21,43% cada, relacionadas à compreensão e explicação da disciplina o que não

difere dos seus objetivos e do conteúdo previsto em sua ementa.

Com base na reflexão fundamentada em Blackburn (1997); Ferreira (2003) concepção é entendida como o ato ou ação de formular ou conceber mentalmente uma idéia ou pensamento sobre algo, a partir de uma apreciação ou avaliação, vez que, as idéias dominantes em um grupo social ou sociedade segundo Jodelet (1994), deixam seus traços em todos que dele fazem parte ou se vêem. Nesse sentido, foi pesquisada a concepção de graduandos sobre a disciplina Administração e Planejamento em Serviços de Saúde.

Os significados da concepção de graduandas de enfermagem são apresentados conforme as categorias e subcategorias emergentes, quando são apontados os aspectos que podem colaborar na reflexão sobre a disciplina.

1ª categoria - Concepção da disciplina

Nesta categoria foram agrupadas as unidades de análise onde os informantes especificam o conjunto de elementos referentes à disciplina a partir de suas con-

cepções. É constituída das seguintes subcategorias: características, finalidade e importância, que estão distribuídas em 19 unidades de análise temática, conforme figura 1:

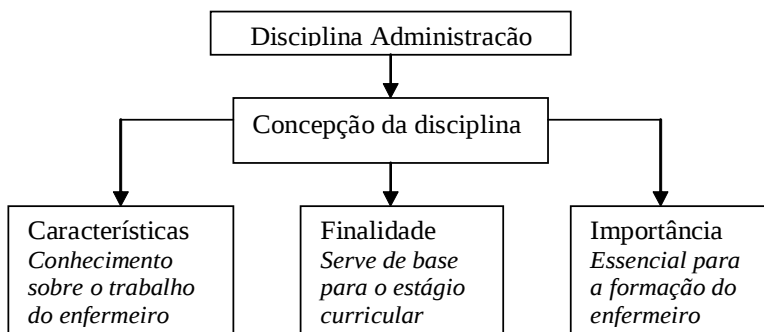


Figura 1: Concepção da disciplina segundo graduandas de enfermagem de uma Escola de Enfermagem de Salvador, Bahia, 2004.

As subcategorias da categoria concepção da disciplina puseram em evidência três aspectos essenciais, os quais estão relacionados às suas características, finalidade e importância.

- *Características da disciplina*

A subcategoria características da disciplina foi destacada nas falas:

[...] Conhecimento sobre o trabalho do enfermeiro [...] amadurecimento sobre o trabalho do enfermeiro (1) absorção de todo processo de assistir [...] interligado ao processo administrativo (6).

Nessas falas, as graduandas ressaltam o conteúdo relacionado à compreensão da disciplina o que não difere do previsto na ementa.

- *Finalidade da disciplina*

Na segunda subcategoria finalidade da disciplina, as informantes ressaltam em seus depoimentos os objetivos da disciplina demonstrando não só a apreensão do conteúdo específico, como seus objetivos, assim destacados:

[...] serve de base para o estágio curricular (1) [...] visão mais clara da importância da enfermeira para o desenvolvimento da unidade [...] visão mais clara do que a enfermeira faz em uma unidade de internação (4) [...] visão mais real da atuação do enfermeiro [...] visão mais real da extensão do poder da enfermeira [...] visão mais real da grande responsabilidade do enfermeiro (7).

Estes achados encontram respaldo nas colocações de Figueroa (1999) as quais destacam que a formação do enfermeiro deve assumir o trabalho em equipe, facultando o uso e desenvolvimento de recursos concordantes com as exigências atuais da sociedade, aproveitando a atividade científica-tecnológica e empregando os meios existentes em toda sua potencialidade. Esta atuação envolve a criação de ambientes propícios ao crescimento individual dos alunos e desenvolvimento acadêmico, favorecendo uma formação ativa, criativa e questionadora.

- Importância da disciplina

Em relação à subcategoria importância, as graduandas valorizaram a contribuição da disciplina para sua prática profissional assim descritas:

Muito importante (1) de extrema importância para a prática profissional [...] enfermagem sem administração não existe

(2) muito importante [...] disciplina essencial no currículo do curso (3) é fundamental a disciplina [...] é um marco na minha vida acadêmica (5) essencial para a formação do enfermeiro [...] é essencial(7).

Percebe-se no conteúdo dessas falas, a necessidade da disciplina como elemento imprescindível à formação da enfermeira, o que ressalta a valiosa colaboração dada por essa disciplina à vida profissional dos discentes.

2ª categoria - Oportunidade de atuação profissional

Esta categoria refere-se à concepção das entrevistadas quanto à oportunidade de atuação profissional o que possibilitou a identificação de três subcategorias: execução de procedimentos, autonomia profissional e insegurança. Nelas são apresentadas nove unidades de análise relacionadas à prática desenvolvida na disciplina, assim destacadas na figura 2.

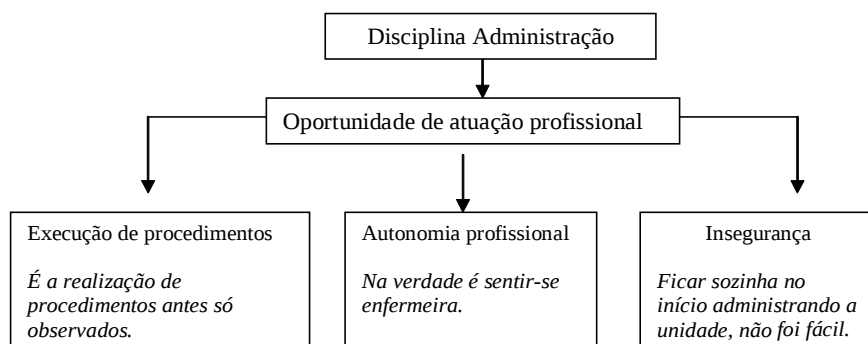


Figura 2: Oportunidade de atuação profissional segundo graduandas de enfermagem de Salvador, Bahia, 2004.

- **Execução de procedimentos**

Esta subcategoria parece retratar a limitação de oportunidade de atuação nos procedimentos básicos de enfermagem, durante o decorrer do curso que a disciplina consegue resgatar. As falas apresentadas a seguir são exemplares:

*[...] é a realização de procedimentos antes só observados e/ou estudados (1).
[...] execução de muitos procedimentos não realizados anteriormente (4).*

Essa oportunização garante a complementação na formação do graduando durante o curso pela possibilidade de executar os procedimentos no decorrer da disciplina, caracterizando assim, pontos positivos para integração das ações de assistência e gerência da enfermeira.

- **Autonomia profissional**

A autonomia profissional é retratada nos depoimentos das alunas a seguir:

*[...] é a primeira vez, que fico sozinha na unidade [...] é a primeira vez, que sou responsável por toda unidade (1)
[...] é a verdadeira ponte entre o estudante e o profissional (3)
[...] é o desenvolvimento da atividades como [...] enfermeira de unidade [...] desenvolve autonomia nas ações (5) na verdade é sentir-se enfermeira (8).*

Estas falas expressam a liberdade de atuação oferecida pela disciplina, pois de-

monstram a compreensão da atuação da enfermeira como gerente de unidade de serviço. Isto caracteriza a coerência em utilizar as oportunidades de atuação prática para a construção de atributos profissionais que garantam essa autonomia, como reflexo da experiência cotidiana.

Os depoimentos acima corroboram com os comentários de Lunardi Filho; Lunardi; Spricigo (2001) quando dizem que na formação do enfermeiro parece estar presente o discurso de profissionais críticos, politizados, criativos, com capacidade de liderança e autonomia, com competência para a concepção e execução de assistência a ser prestada aos pacientes.

- **Insegurança**

Essa subcategoria é ressaltada na fala abaixo:

Ficar sozinha no início, administrando a unidade não foi fácil (4).

Esta parece enfatizar a inexperiência da graduanda traduzida pela falta de oportunidade de atuação independente em momentos anteriores no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

Vale ressaltar, que essa insegurança foi percebida, apenas no início da prática demonstrando a importância da disciplina para compreensão do processo de trabalho do enfermeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo proposto, foram identificadas duas categorias: concepção da disciplina e oportunidade da atuação profissional, com as respectivas subcategorias: características, finalidade e importância, execução de procedimento, autonomia profissional e insegurança, cuja análise evidenciou destaque para a importância da disciplina com 32,15% das unidades de análise, seguida de finalidade e autonomia profissional com 21,43% cada. Estes resultados apontaram a importância da disciplina para o aluno, pois, apesar da insegurança gerada no início, o conduziu à autonomia profissional, pela oportunidade de atuação independente na prática.

Artigo recebido em: 26/04/2005.

Aprovado para publicação em: 15/07/2005.

Administration and planning in health services: perceptions of nursing graduates.

Abstract: This study is an evaluation of nursing graduates of the course Administration and Planning of Services of Health, offered in the seventh semester. The results focussed on value and importance of the course and on professional performance in the execution of procedures, professional autonomy and reliability. The analysis found that 32,15% of the respondents found that value and importance of the course while 21,43% agreed that execution of procedures, professional autonomy and reliability were evident.

Keywords: Nursing, Education, Administration.

Administración y planeamiento en servicios de salud: concepción de graduandos sobre la disciplina

Resumen: El estudio de evaluación, con el objetivo de analizar la concepción de graduandos de enfermería sobre la disciplina de Administración y Planeamiento de Servicios de Salud, ofrecida en el séptimo semestre del curso. Los resultados permitieron la identificación de dos categorías y seis subcategorías de análisis: concepción de la disciplina en relación a las características, finalidad e importancia, y la categoría oportunidad de actuación profesional relacionada a la ejecución de procedimientos, autonomía profesional e inseguridad. El análisis de éstas evidenció relieve de la importancia de la disciplina con 32,15 % de las unidades de análisis, seguida de finalidad y autonomía profesional con 21,43 % cada uno, lo que no difiere del rol y de los objetivos de la disciplina.

Palabras-clave: Enfermería; Enseñanza; Administración.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de. et al. A Universidade e suas responsabilidades na produção do conhecimento técnico-científico em enfermagem. In: Conferência. Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem, n. 9., 1997, **Anais...** Vitória: ABEN, 1997. p.116-125.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BLACKBURN, Simon. Dicionário Oxford de filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1997. BRASIL, Ministério da Saúde. Resolução nº196/1996, sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Bioética. Suplemento. v. 4, n.2, 1996. p.15-25

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à teoria da administração. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

COREN (SP). Lei n. 7498, de 25 de junho de 1986. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem e dá outras providências. In: COREN (SP) Principais legislações para o

exercício da enfermagem. São Paulo. Plenário (1996-1999).

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio o dicionário da língua portuguesa**. Século XXI. Editora Nova Fronteira, 2003. CD-ROM.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise. **Les représentations sociales**. 4.ed.Paris: Presses Universitaires de France. 1994. p.31-61.

FIGUEROA, Alejandrina Arratia. La inovación en la educación superior en enfermería y los aportes del diseño de instrucción. Rev. Latino-am.enfermagem, Ribeirão Preto, v.7, n.2, p. 05-13, abril,1999.

KAWASNICKA, Eunice Lacava. **Introdução à administração**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1990.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1992.

LUNARDI FILHO, Wilson Danilo; LUNARDI, Valéria Lerch; SPRICIGO, Jonas. **O trabalho de enfermagem e a produção de subjetividade de seus trabalhadores**. Rev. Latino-am.enfermagem, Ribeirão Preto, v.9, n.2, p. 99-96, março,2001.

RODRIGUES, Rosa Maria; ZANETTI, Maria Lúcia. Teoria e prática assistencial na enfermagem: ensino e mercado de trabalho. Rev. Latino-am.enfermagem, Ribeirão Preto, v.8, n.6, p.102-109, dezembro 2000.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Silva; PINTO, José Madureira. (Orgs.) **Metodologia das Ciências Sociais**. 11 ed. Porto, Portugal:[s.n], 2001. p.101-128.

Sobre os autores:

¹*Ângela Tamiko Sato Tahara*

Doutorado em Ciências da Saúde, Universidade de Tokyo, UTOKYO, Japão. Mestre em Administração e Educação Em Enfermagem, Universidade de Chiba, UC, Japão.

E-mail: tahara@ufba.br

²*Kátia Conceição Guimarães Veiga*

Mestrado em Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, UFBA. Especialização em Especialização Sob a Forma de Residência Em Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.

E-mail: pgenf@ufba.br

³*Enêde Andrade da Cruz*

Doutora em Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, UFC, Mestrado em Enfermagem. Universidade Federal da Bahia, UFBA,

E-mail: enf03@ufba.br

⁴*Maria José Santos Teles*

Mestrado em Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, UFBA, Especialista em Qualidade Hospitalar, Universidade Federal da Bahia, UFBA.

E-mail: eenfba@ufba.br

Endereço Postal: Universidade Federal da Bahia, Escola de Enfermagem, Departamento de Enfermagem Médico-Cirúrgica e Administração em Enfermagem. Campus Universitário, Vale do Canela, s/n Canela, CEP: 41110-060 - Salvador, BA - Brasil

As leis orçamentárias provinciais baianas (1835-1889) como instrumento de política educacional

Antonietta d'Aguiar Nunes¹

Resumo: Partindo dos conceitos de lei e lei orçamentária, o trabalho ressalta as atribuições da Assembléia Legislativa Provincial em relação à instrução pública e sua responsabilidade pela elaboração da lei orçamentária provincial. Vê como tais leis de fato funcionavam como instrumento de política educacional, dando vários exemplos práticos. O estudo mostra ainda que não bastavam as leis ordinárias ou os atos dos Presidentes de Província para se efetivarem as ações referentes à instrução pública; era necessário a alocação de verbas nos orçamentos provinciais para sua implementação. Levantaram-se as leis orçamentárias do período estudado e calculou-se em cada uma delas o montante atribuído a instrução pública, comparando tais porcentagens com as sugeridas pelo pessoal da Escola Nova no início do séc. XX. Constatou-se que, no Império, aplicava-se proporcionalmente montante semelhante, revelando um interesse governamental por educação, ao menos das elites, dado o pequeno número de alunos atendidos pelo sistema público de ensino.

Palavras-chave: Política educacional; História da educação imperial; História administrativa de Bahia.

CONCEITOS INTRODUTÓRIOS

Lei é um preceito de conduta obrigatório, elaborado formalmente pelo Poder Legislativo (na Bahia Imperial, a Assembléia Legislativa Provincial), sancionado pelo Poder Executivo (o Presidente da Província) e publicado oficialmente. Determi-

na as normas gerais que regem qualquer serviço público, inclusive a educação. Orçamento, em Direito Administrativo, exprime um todo que inclui a previsão da receita e a fixação da despesa. É definido como:

cálculo da receita que se deve arrecadar num exercício financeiro e das despesas que devem ser feitas pela Administração Pública, organizado obrigatoriamente pelo Executivo e submetido à aprovação das respectivas Câmaras Legislativas (DE PAULO, 2002, p.190 e 222).

Na Lei Orçamentária estão previstas as receitas e as despesas públicas (SILVA, 1987, v.3, p.287). Além de prever, a referência lei enumera, avalia e compara as despesas e as receitas para um determinado período vindouro, geralmente anual (LEITE, 1965, p.175). Também chamada de Lei do Orçamento, contém a discriminação da receita e despesa estatais, de forma a evidenciar a política econômico-financeira e o programa de trabalho do Governo (MAGALHÃES; MALTA, 1991, p.541). O conceito proposto por estes autores será o adotado nesta abordagem, lembrando que as Leis Orçamentárias são organizadas

pelo Poder Executivo, mas votadas pela Assembléia Legislativa. Para LEITE (1965, p.75) o primeiro orçamento brasileiro com estas características foi o Decreto Legislativo Geral (do Império) de 16 de dezembro de 1830.

Cabe ressaltar que não existiam leis municipais voltadas especificamente para a educação que era, de 1834 até a Constituição de 1988, atribuição exclusiva do nível provincial ou estadual. A comparação dos quantitativos de recursos alocados para cada serviço público se constitui num indicativo da política educacional dos governos. Assim entendido, neste trabalho fez-se o levantamento das leis orçamentárias provinciais no período compreendido entre 1835 e 1889, na Província da Bahia.

O período em foco é imediatamente posterior à criação das Assembléias Legislativas provinciais no Brasil. Tomaram-se como indicativos da política educacional baiana os quantitativos alocados para o setor nas leis orçamentárias, de início a partir dos dados levantados por Moacyr (1939,v.II), comparando-os aos montantes recomendados pelos educadores da geração da Escola Nova no Brasil (1920).

Num segundo momento, a partir da lista de todas as leis referentes à Instrução Pública na província da Bahia, constatou-se que várias delas, tanto gerais quanto específicas, referiam-se a outras leis da própria província, mas que não eram leis referentes à Instrução Pública, sendo sim,

as leis orçamentárias provinciais para cada ano financeiro.

Estas leis orçamentárias tinham um valor determinante, por viabilizarem efetivamente a execução do que era estipulado pelas outras leis que tratavam da instrução. Por isto levantaram-se todas as leis orçamentárias provinciais, selecionando-se nelas as partes que tratavam especificamente da Instrução Pública. Verificou-se então que, nas 49 leis orçamentárias encontradas para os 55 anos entre 1835 e 1889, eram feitas importantes recomendações referentes à organização e funcionamento do ensino na província, daí ser necessário o seu estudo cuidadoso no caso de se pretender ter uma visão mais completa de como foi estruturado o sistema escolar no tempo do Império.

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA BAIANA E SUAS ATRIBUIÇÕES ORÇAMENTÁRIAS

A partir do Ato Adicional de 1834 foram criadas as Assembléias Legislativas Provinciais, encarregadas, entre outras coisas, de elaborar as leis sobre o ensino de nível primário e secundário em cada província do Império brasileiro. Isto caracterizou uma descentralização das decisões sobre o ensino nestes dois níveis básicos (a educação infantil ainda não era considerada). De então em diante se observa a promulgação de Leis, Resoluções, Regulamentos referentes à Instrução Pública

que, de certa forma, organizaram o sistema escolar básico em cada província, normatizando-o e operacionalizando-o.

A Lei Geral nº 16, de 12 de agosto de 1834, mais conhecida como Ato Adicional à Constituição de 1824, em seu art. 10, dá competência às Assembléias Legislativas Provinciais para legislar, entre outros assuntos:

§ 2º Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios e promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral.

§ 5º Sobre a fixação das despesas municipais e provinciais, e os impostos para elas necessários, contanto que estes não prejudiquem as imposições gerais do Estado. As Câmaras poderão propor os meios de ocorrer às despesas dos seus municípios.

§ 6º Sobre repartição da contribuição direta pelos municípios da Província, e sobre a fiscalização do emprego das rendas públicas provinciais e municipais, e das contas da sua receita e despesa.

As despesas provinciais serão fixadas sobre orçamento do Presidente da Província, e as municipais sobre orçamento das respectivas Câmaras.

Portanto, era atribuição da Assembléia Legislativa elaborar anualmente não só a lei que fixava a Receita e as Despesas provinciais, como também as municipais.

Na província da Bahia a eleição - indireta - para os deputados da primeira legislatura provincial (1835-37) ocorreu em 23 de novembro de 1834, com apuração final em 20 de janeiro de 1835. A Assembléia foi instalada em 1º de março de 1835, com a presença do presidente da província, Francisco de Souza Martins que, em sua "Fala", apresentou o orçamento provincial para o ano financeiro de 1835/36, bem como o demonstrativo das finanças do período findo em 30 de junho de 1834 (WILDBERGER, 1949, p.133, 149/50).

A primeira lei orçamentária provincial elaborada pela Assembléia Legislativa baiana foi a de nº 27, de 23 de junho de 1835, que orçava a despesa e receita da província para o ano financeiro de 1º de julho de 1835 ao último de junho de 1836 e aprovava a despesa realizada no ano financeiro de 1º de julho de 1833 ao último de junho de 1834, tal como apresentada, na sua abertura, por Francisco de Souza Martins (Col. Leis Prov. Bahia, 1835-38, v.I, p.74-87).

A partir de 1849 e até 1864 – durante 15 anos – os orçamentos provinciais abrangiam o ano financeiro de 1º de janeiro a 31 de dezembro, coincidindo portanto com o calendário civil. Em 1863 a lei orçamentária passou a vigorar para o período de um ano e meio (1º de janeiro de 1864 a 30 de junho de 1865) e a lei orçamentária seguinte, de nº 950, de 27 de maio de 1864, alterou novamente o período de vigência orçamentária (de 1º de julho de 1865 a 30 de junho de 1866). Desde esta data e até

o advento da república, o ano financeiro provincial se iniciava em 1º de julho e encerrava em 30 de junho do ano seguinte, como inicialmente.

Era igualmente atribuição das Assembléias provinciais, como visto, aprovar os orçamentos para as diversas câmaras municipais em seu território, só que para elas o ano financeiro começava a 1º de outubro e terminava em 30 de setembro do ano seguinte. A primeira lei com esta vigência, a de nº 24, de 19 de junho de 1835, foi feita pela assembléia baiana só para o município da capital, orçando a despesa e a receita de Salvador para o ano financeiro de 1º de outubro de 1835 a 30 de setembro de 1836. Apenas em 1836, ao elaborar a lei orçamentária provincial, na mesma data – 15 de abril – a Assembléia Legislativa, pela Lei nº 40, aprovava os orçamentos dos vários municípios para o ano financeiro de 1º de outubro de 1836 ao último de setembro de 1837 (Col. Leis Prov. Ba, 1835-38; v.I, 65-7 e 137-145). Destes orçamentos municipais, porém, não constava nenhuma previsão de verba relativa a questões de instrução pública.

Outra competência da Assembléia era a aprovação das despesas realizadas pela Província, o que foi feito na primeira lei orçamentária para o ano anterior. A partir de então a aprovação passou a ser fei-

ta em lei separada da orçamentária, analisando os dados do ano financeiro vencido, que lhes haviam sido apresentados pela presidência da província. Estas leis especificavam somente o total envolvido, sem detalhar o quanto fora gasto em cada item. E quando a lei orçamentária para o período seguinte não chegava a ser aprovada antes de terminar o ano financeiro em vigor, era comum ainda que a Assembléia promulgasse uma lei mandando vigor a lei orçamentária de ano anterior até que a daquele ano fosse elaborada.

A INSTRUÇÃO NAS LEIS ORÇAMENTÁRIAS

Nas leis orçamentárias, o primeiro artigo do capítulo “Despesas” preconizava logo o montante total orçado para a Despesa Provincial no ano subsequente, e depois começava a relacionar os vários itens e quanto deveria ser atribuído a cada um deles. Em geral, à rubrica Instrução Pública² era atribuído um montante de dinheiro e especificada a despesa com: a instrução primária, as “aulas maiores”, o Liceu, o Gabinete de História Natural baiano³, a Biblioteca Pública, aluguel de casas, mobílias e utensílios para as aulas de instrução elementar, impressão de silabários etc.

² Item que constava obrigatoriamente de **todos** os orçamentos provinciais.

³ Criado pela resolução nº 5, de 2 de maio de 1835, com os objetos oferecidos pelo cidadão francês Mr. Douville – com o qual o governo sempre se preocupou, inclusive com a manutenção de um técnico encarregado de zelar pelo material e adquirir novas peças, enriquecendo-o.

Moacyr (1939, v.II), que teve acesso aos relatórios de presidentes das províncias em suas pesquisas no Arquivo Nacional no Rio de Janeiro, relacionou para as diversas províncias – quando expressamente citado nos relatórios de seus presidentes – o montante global do orçamento do ano, e o quanto era atribuído ao item instrução pública.

Para avaliar e comparar os montantes no caso baiano resolveu-se elaborar uma tabela com porcentagens calculadas a partir dos dados mencionados por Moacyr para esta província, embora não compusessem uma série completa para todos os anos do Império. Para facilidade de verificação posterior foram registradas as páginas onde se encontrava cada informação anual específica em outra coluna:

Proporção de gastos com educação- Província da Bahia 1839-1889

Ano	% do orçam. Provincial gasto com Instrução	Pág. do v. II de Moacyr c/ informações.	Ano	% do orçam. Provincial gasto com Instrução	Pág. do v. II de Moacyr c/ informações.
1839	Ca. 17,85	71	1856	15,15	115
1843	16,97	76	1859	14,50	117
1844	18,47	78	1862	15,56	134
1845	16,09	78	1874	18,49	165
1850	16,60	83	1877	19,81	171
1852	16,64	90	1880	19,00	174
1854	16,06	95	1889	14,37	189

FONTE: MOACYR, P. A instrução e as províncias, 1939, v. II . (NUNES,1997, p. 191)

A média das porcentagens do que foi aplicado em instrução nestes 14 anos mencionados por Moacyr era de 16,82%, pouco acima da sexta parte da renda do estado (16,66%), preconizada por Anísio Teixeira como recomendável em 1928, na conclusão do quadriênio do governo Góes Calmon, em que fora o Diretor Geral de Instrução (TEIXEIRA, 2001, p.112).

E observe-se que a Constituição brasileira de 1824, em vigor no Império, nada mencionava a respeito do montante a ser gasto pelo estado em educação, nem as cons-

tituições republicanas de 1891, quer a federal, quer a estadual. A primeira Constituição brasileira que mencionou dotação específica para a educação foi apenas a promulgada em 16 de julho de 1934, cujo art. 156 determinava que:

A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.(CAMPANHOLE, 1971, p.429).

A constituição baiana de 20 de agosto de 1935, que devia seguir a federal, mencionou em seu Art. 95 § 1º item I, que o Estado devia aplicar em cada município, para fins de educação, no mínimo a quota respectiva que do mesmo recebesse acrescida de mais 50% (BAHIA, 1935, p.43). A Constituição estadual de 2 de agosto de 1947 não vinculava nenhuma dotação orçamentária, embora a federal repetisse os montantes da de 1934, que continuavam válidos. A constituição baiana de 14 de maio de 1967 nada disse a respeito, como não o fizera a federal de 24 de janeiro deste ano. E a baiana atualmente vigente, promulgada em 5 de outubro de 1989, não explicita o montante de seus recursos a serem gastos com Educação, embora a Constituição Federal de 5 de outubro de 1988 eleve a porcentagem obrigatória, em seu art. 212, que reza:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988, p.119).

METODOLOGIA DO TRABALHO

A constatação inicial de que, no século XIX e no governo imperial, já se

despendia anualmente com educação um montante bem semelhante ao recomendado pelos educadores da Escola Nova da década de 20 do séc. XX, motivou a que se buscasse levantar em maior detalhe a questão, indo procurar nas próprias leis do orçamento baiano no Império, e verificar como era distribuído este aporte, que rubricas continha etc.

Procurou-se então a Coleção de Leis e Resoluções da Assembléia Legislativa Provincial Baiana e se relacionou todas as leis que se referiam a orçamento. Foram copiados os itens de orçamento geral para Instrução Pública e os específicos relativos a questões educacionais. Nestes 55 anos considerados impressionam algumas regularidades encontradas. Por exemplo, sempre era mencionada a destinação de verba: para o Seminário Arquiepiscopal⁴; para o Liceu, e menos explicitamente para as Escolas Normais; para a Biblioteca Pública, aí incluindo não só o pagamento do pessoal, como a aquisição de novas obras, assinatura de revistas e jornais, encadernação de livros para melhor conservação etc. Outro item sempre inserido na verba “Instrução Pública” foi o Gabinete de História Natural.

Em vários momentos encontrou-se também o financiamento de estudos de aperfeiçoamento na Europa, algumas vezes

⁴ Tanto para o Seminário Teológico, de estudos superiores, quanto para o de Estudos Preparatórios, criado em 1852. O Estado detinha o padroado e subsidiava a Igreja, arcando com a despesa dos seminários.

em outros pontos do país, item incluído na verba geral de Instrução Pública nas primeiras menções, mas na maior parte das vezes relacionado à parte. Em alguns anos se citava a aquisição de livros para serem distribuídos a alunos e professores, a impressão de silabários, a inspeção do ensino ou as aulas noturnas.

A partir da década de 1870 eram também atribuídas verbas para o Liceu de Artes e Ofícios (1872), para o Instituto Agrícola (1873), para a Academia de Belas Artes (1878), ou para colégios subsidiados pelo estado (1884) como o de Órfãos do SS Coração de Jesus, a Casa da Providência, o Colégio N. Sra. da Salette, o Recolhimento dos Humildes etc. Constatou-se então que, além do montante consignado para o item geral Instrução Pública, ao longo do Orçamento – em outros parágrafos ou nas Disposições Gerais finais – atribuíam-se verba a itens que sem nenhuma dúvida se enquadravam na Instrução Pública, o que levou ao trabalho de se somar, caso por caso, todos os itens mencionados e incluí-los nesta rubrica, para fins de cálculos da porcentagem anualmente gasta com instrução pela Província.

Sempre estipulado em verba separada, distinta da atribuída à instrução, mas que nos parece estar diretamente relacionada a ela, constava ainda o item “Catequese e Civilização dos Índios”, deixando-se claro que não se tratava das côngruas a párocos ou guisamentos (alfaias de igreja) para as freguesias, mas sim do trabalho

de missionários e diretores das Aldeias indígenas administradas. Esta questão era prevista na lei provincial n. 32, de 5 de março de 1836, que providenciava sobre a catequese dos índios na província por missionários que os reunissem em aldeias. Seu art. 3º preconizava que o missionário ou diretor da aldeia deveria obrigar a mocidade a aprender a ler e escrever com ele, diretor ou Missionário, enquanto não houver magistério público. (Col.Leis Prov. Bahia, 1835-38, v.1;109)

Julgou-se, então, que seria também interessante levantar, ao longo destes anos, o montante que a província atribuía a este trabalho de catequese e civilização, o que também foi feito, tirando-se a porcentagem da sua participação no montante global da província, que nunca chegou a 1%, razão pela qual se achou melhor somá-lo ao total previsto para Instrução.

Como hoje a Biblioteca Pública é considerada como item de cultura, embora seja um importantíssimo subsídio educacional, decidiu-se colocar a verba a ela destinada em item separado na tabela, apesar de vir incluída em Instrução, mas depois somou-se tudo, cada ano. Ver tabela em apêndice?

A LEI ORÇAMENTÁRIA COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA EDUCACIONAL

Os presidentes de província, nomeados diretamente pelo imperador e considera-

dos a primeira autoridade da província, podiam sancionar ou vetar as leis e resoluções da Assembléia Provincial. Em compensação, eles não podiam apresentar projetos de lei (exceto as orçamentárias, que eram discutidas, emendadas e votadas pela Assembléia Legislativa), apenas sugerir ou indicar medidas em seus relatórios (TORRES, 1957, p.380). Assim sendo, qualquer política sugerida – a educacional inclusive – dependia da Assembléia Legislativa para ser efetivamente realizada: elaboração de leis gerais e específicas, e previsão de verbas nas leis orçamentárias para sua implementação.

Com esse poder de alocação de verbas, a lei orçamentária tornava-se bastante abrangente e seus itens refletiam efetivamente políticas educacionais: extinguíam cadeiras primárias ou matérias secundárias existentes e determinavam a criação de novas cadeiras (para o sexo masculino, feminino, ou mistas); atribuíam verba para o aluguel de casas, aquisição de móveis e utensílios para as aulas de instrução elementar, impressão de silabários, publicação de livros de interesse, aquisição de obras já existentes em grande quantidade para distribuição entre professores e alunos; sugeriam arranjos para que os professores primários pudessem freqüentar a Escola Normal, criada para

dar melhor embasamento e formação ao corpo docente provincial; recomendavam a extinção das cadeiras de ensino mútuo⁵ à proporção que fossem vagando (1841); referendavam a criação e garantiram a manutenção desde 1835 de um Gabinete de História Natural e, por algum tempo, de um Laboratório de Química (1846-48) junto ao Liceu Provincial; providenciavam a continuidade e atualização da Biblioteca Pública, adquirindo novos livros, fazendo assinaturas de jornais e revistas, determinando a encadernação das obras etc. Em 1835 e 1836, previu-se verba para instrução da Guarda Nacional, o que deixou de ocorrer daí para a frente, sem que ficasse clara a razão.

Em lei orçamentária provincial chegou-se mesmo a reparar uma injustiça feita para com os professores que, durante a rebelião republicana de 7 de novembro de 1837 (Sabinada) – vencida em março de 1838 pelo governo legal da província – haviam permanecido em Salvador e continuado a dar aulas regularmente. Tais mestres foram inicialmente considerados revoltosos, processados e levados a julgamento logo após o retorno à ordem estabelecida, e seus salários foram suspensos. Não se conseguiu, porém, incriminá-los no julgamento; foram absolvidos, requereram sua reintegração no magistério, e a lei orçamentária nº 103,

⁵ Também chamado de monitorial ou lancasteriano. Sistema de ensino propagado na América pelo inglês Joseph Lancaster, que consistia em confiar a um aluno mais adiantado (monitor) o papel de instrutor para um pequeno grupo de seus discípulos, sob a orientação de um professor que lecionava aos vários monitores. Recomendado pela lei geral de 15 de outubro de 1827, já na década de 1840 era considerado não adequado e pouco eficiente, razão pela qual foi aos poucos sendo abandonado.

de 26 de abril de 1839, determinou em seu art. 14:

Os párocos, cônegos e mais empregados da Sé que ficaram na capital da província durante a rebelião de 7 de novembro, não estão sujeitos a desconto nem a restituição do que receberam de seus ordenados e serão pagos, desde já, do que se lhes estiver a dever. Esta disposição compreende os professores do Liceu, a saber: o de Gramática Filosófica, o de Filosofia Racional e Moral, o de Comércio e o de Desenho; e bem assim o professor de Gramática Latina da Conceição da Praia e os professores de primeiras letras João Pedro da Cunha Vale, José Faustino da Costa Gomes, Felix Henrique de Souza, Beraldo da Cruz Caldeira, Manoel Joaquim da Silva Guimarães, Antonio Luís de Brito, Rozenda Adriana dos Santos, Cândida Mendes de Souza e Faustina Adelaide Felisbela Gense; os quais serão pagos do que deixaram de receber desde aquele tempo (Col. Leis Prov. Bahia, 1839-40, v. II; p.53/4)

Esta ordem foi reforçada na lei orçamentária de nº 127, de 2 de junho de 1840, que reconhecia o direito, mas afirmava que os professores haviam deixado de ter exercício em seus empregos:

Art. 11: O governo fica autorizado a mandar pagar a Domingos da Rocha Mussurunga e a todos os mais professores públicos o que se lhes estiver a dever do tempo em que deixaram de ter exercício em seus empregos por motivo da revolta de 7 de novembro de 1837 (Col. Leis Prov. Bahia, 1839-41, v. III, p.55).

E ainda se reconhecia o débito da gratificação paga para o aluguel da casa onde ocorria o ensino, como vemos na lei nº 344 de 5 de agosto de 1848, § 25, referente à dívida passiva:

Art. 1º, item 6: A Domingos Guedes Cabral, professor aposentado de 1ªs letras, pela gratificação para o aluguel da casa, que deixou de perceber durante o tempo em que esteve suspenso, em consequência da revolta de 7 de novembro de 1837: 219\$994 rs (Col. Leis Prov. Bahia, 1848-49, p.123).

As leis orçamentárias autorizavam ainda a aquisição de compêndios ou livros de referência e estudos para serem adotados pelos professores de ensino primário, como em 1840:

o **Curso Normal** de Degerando e **Cartas de uma Americana sobre a educação de meninas**, tradução do dr. João Cândido de Deus Silva e também o **Manual Enciclopédico** de Monte Verde e a **Escola Brasileira** do Visconde de Cairú, para serem distribuídas aos discípulos. (Col. Leis Prov. Bahia, 1839-40, p.36)

Ou, mesmo como em 1858:

da **Compilação de Leis e Regulamentos Provinciais**, há pouco publicada, tantos exemplares quantos forem necessários para os Professores, Câmaras Municipais, e outros funcionários a quem é indispensável o conhecimento das Leis da Província; assim como duzentos exemplares das **produções poéticas de Moniz Barreto**; du-

zentos exemplares **Índice geral da Legislação do Brasil** pelo desembargador João Joaquim da Silva, que se acha nos prelos; e tantos quantos forem necessários para as Escolas de Instrução Primária do **Compêndio Caligráfico** por Francisco de Paula Amor. (Col.Leis Prov. Bahia, 1858, p. 128-9)

Também em 1859:

Art. 3. item 12: Comprar mil exemplares da obra de **Geografia** do bacharel Estanislau da Silveira Lisboa, para distribuir pelas aulas. (Col.Leis Prov. Bahia, 1859, p. 258)

E no ano de 1872:

Art. 3º § 9º - A fazer aquisição, para as aulas públicas, do número de exemplares que julgar conveniente, do **Compêndio ortoépico e ortográfico da língua portuguesa** por Luís Olímpio. (Col.Leis Prov. Bahia, 1872, p. 162)

A Província destinava ainda recursos para a formação em cursos de nível superior na Europa, como foi o caso de João Alves Portela e Manuel Correia Garcia, que foram se preparar na Escola Normal de Paris antes de pôr em funcionamento a instituição similar baiana; de Francisco Primo de Souza Aguiar e José Marcelino Moreira Sampaio que entre 1841 e 1845 estudaram Engenharia na Europa; de Francisco Rodrigues Nunes que de 1846 a 1850 fez Curso de Pintura na Escola de Belas Artes de Paris; de Joaquim Antonio Moitinho Filho e Manuel Joaquim de Souza Bento Filho que cursaram Engenha-

ria na Europa entre 1847 e 1851; de Antonio José Correia Machado que entre 1858 e 1861 estudou Arquitetura também na Europa, e João Carneiro da Silva Rego Neto que, de 1859 a 1860 foi subsidiado para estudar Engenharia Civil naquele continente.

CONCLUSÃO

Estudando-se a tabela de gastos previstos para instrução pública, constatou-se uma variação de porcentagem entre 12,60% (1857) e 21,82% (1881, ano em que foi dado um novo Regulamento à Instrução Pública na Província) e uma média, nestes 55 anos, de 16,87% nos 52 anos em que se conseguiu obter dados. Este montante situava-se pouco acima daquilo que o conhecido educador baiano, Anísio Teixeira, diretor de Instrução Pública na década de 20 do século XX, julgava, em seu relatório de final do governo 1924-28, a porcentagem ideal do orçamento do estado a ser atribuída ao serviço da educação pública (16,66%, a sexta parte do orçamento).

Ocorria de fato uma real atribuição de verbas para a instrução pública, o que mostra o interesse da província na educação ao menos das elites, dado o pequeno número de alunos efetivamente atendidos pelo sistema público de ensino.

Por outro lado, eram as leis orçamentárias que efetivamente viabilizavam a

implementação das várias leis específicas de criação de escolas, nomeação de professores, dotações para estudos na Europa ou em outros pontos do Império, criação de instituições de ensino mais direcionadas: Liceu de Artes e Ofícios, Instituto Agrícola, Academia de Belas Artes. Mesmo com leis específicas promulgadas, se não havia verba destinada a isto, muitas medidas acabavam não podendo ser concretizadas.

Um estudo mais aprofundado a realizar-se seria, partindo das leis orçamentárias, ver o que foi aprovado a cada ano para instrução pública e confrontar-se tais dados com as leis da própria Assembléia Legislativa e com os Atos dos Presidentes de Província referentes à educação, para acompanhar quanto do que se havia pretendido fazer chegou realmente a ser viabilizado em orçamentos, de modo a poder ser implementado.

Enfim, as Leis gerais que reformavam a Instrução Pública só conseguiam ser concretizadas se o Diretor Geral de Estudos ou o Presidente da Província conseguisse sensibilizar os parlamentares no sentido de promulgarem as leis genéricas e específicas necessárias e incrementarem a dotação de verbas nas leis orçamentárias para que se pudesse efetivar aquilo que se havia programado.

The budgetary laws of the province of Bahia (1835-1889) as an instrument of educational policy

Abstract: Beginning with the concepts of law and budget law, this study emphasizes the role of the legislative assembly in relation to public instruction and its responsibility for the development of the annual budget. It shows how these laws in fact functioned as instruments of educational policy, giving several practical examples. The study also shows that it was not sufficient to make ordinary laws or administrative acts by the presidents of the province to put in practice the actions related to public instruction; it was necessary to allocate sums in provincial budgets for their execution. The budgetary laws in the period were raised and, in each one of them, the percentages assigned to public instruction were calculated. These were compared with the amount proposed by the educators of the New School Movement in the beginning of the XXth century. It was verified that, at the time of the Empire, the government showed real interest in education, at least of the elites, once the public school system enrolled a relatively large number of students.

Keywords: Educational policy; History of imperial education; Administrative history of Bahia.

Las leyes presupuestarias provinciales de Bahia (1835-1889) como instrumento de la política educativa

Resumen: Partiendo de los conceptos de ley y ley presupuestaria, el trabajo resalta las atribuciones de la Asamblea Legislativa Provincial en relación a la instrucción pública y a su responsabilidad por la elaboración de la ley presupuestaria provincial. Ve como tales leyes de hecho funcionaban como instrumento de política educacional, dando varios ejemplos prácticos. El estudio muestra también que no bastaban las leyes ordinarias o los actos de los presidentes de provincia para que se efectivizasen las acciones referentes a la instrucción pública. Era necesario la afectación de partidas en los presupuestos para su implementación. Se relevaron las leyes presupuestarias del período estudiado y se calculó en cada una de ellas el monto atribuido a la instrucción pública, comparando tales porcentajes con los sugeridos por el personal de la Nueva Escuela en el comienzo del siglo XX. Se constató que en el Imperio, se aplicaba una suma semejante, revelando un interés gubernamental por la educación, al menos de las élites, dado el pequeño número de alumnos atendidos por el sistema público de enseñanza.

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

REFERÊNCIAS:

BAHIA. **Constituição promulgada em 20 de agosto de 1935**. Salvador: Assembléia Legislativa, 1935.

_____. **COLEÇÃO DE LEIS E RESOLUÇÕES DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DA BAHIA** Sancionadas e publicadas entre os anos 1835 e 1889.

_____. **COLEÇÃO DE LEIS E RESOLUÇÕES DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DA BAHIA, Sancionadas e publicadas nos anos de 1835 a 1838**, Volume I. Bahia: Tipografia de Antonio Olavo França Guerra, 1862.

_____. **COLEÇÃO DE LEIS E RESOLUÇÕES DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DA BAHIA, Sancionadas e publicadas nos anos de 1839 a 1840**, Volume II. Bahia: Tipografia de Antonio Olavo França Guerra, 1862.

_____. **COLEÇÃO DE LEIS E RESOLUÇÕES DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DA BAHIA, Sancionadas e publicadas nos anos de 1839 a 1841**, Volume III. Bahia: Tipografia de Antonio Olavo França Guerra, 1862.

_____. **COLEÇÃO DE LEIS E RESOLUÇÕES DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DA BAHIA, Sancionadas e publicadas nos anos de 1848 a 1849**, Volume V. Bahia: Tipografia de Antonio Olavo França Guerra, 1863.

_____. **COLEÇÃO DE LEIS E RESOLUÇÕES DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DA BAHIA, Sancionadas e publicadas nos anos de 1859**, Volume XI. Bahia: Tipografia de Antonio Olavo França Guerra, 1866a.

_____. **COLEÇÃO DE LEIS E RESOLUÇÕES DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DA BAHIA, Sancionadas e publicadas nos anos de 1859**, Volume XII. Bahia: Tipografia de Antonio Olavo França Guerra, 1866.

_____. **COLEÇÃO DE LEIS E RESOLUÇÕES DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DA BAHIA, sancionadas e publicadas no ano de 1872**. Bahia: Tipografia do Correio da Bahia, 1872.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Atlas, 1988.

CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo. **Todas as constituições do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1971.

DE PAULO, Antonio. (Ed.) **Pequeno Dicionário Jurídico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LEITE, Yara Muller. **Dicionário Jurídico Brasileiro**. Rio de Janeiro: Pongetti, 1965.

MAGALHÃES, Humberto Piragibe; MALTA, Christovão Piragibe Tostes. **Dicionário Jurídico**. 7.ed. Rio de Janeiro: Edições Trabalhistas S.A, 1991.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias** - subsídios para a história de educação no Brasil 1834-1889. São Paulo: Nacional, 1939, 3 volumes. (A Bahia está no vol. II)

NUNES, Antonietta de Aguiar. Educação na Bahia no séc XIX: algumas considerações. **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia** n. 93, 1997.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário Jurídico**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1987. 4 v.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **O ensino no estado da Bahia 1924 a 1928**. Salvador: Conselho Estadual de Educação / Gráfica do Colégio Apoio, 2001. (edição facsímile).

TORRES, João Camilo de Oliveira. **A democracia coroada** (Teoria política do Império do Brasil). Rio de Janeiro: José Olympio, 1957. (Col. Documentos Brasileiros; 93)

WILDBERGER, Arnold. **Os presidentes da província da Bahia - efetivos & interinos 1824-1889**. Salvador: Tipografia Beneditina Ltda.

Sobre a autora:

Antonietta 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: antoniettaan@terra.com.br

Endereço Postal: Rua Gabriel Soares, 13 – Largo 2 de Julho. CEP: 40060-040. Salvador/ BA.

Anexos

A Instrução Pública nos orçamentos provinciais balanos 1835-1889

Ano	Nº e data da Lei	Período financeiro	Total Desp. Previsas	Instrução Pública	%	Biblioteca Pública		%	Catequese	%
1835	nº 27, de 23 jun	1/1/1835a30/6/1836	619.631,720	115.060,000	18,57	3.000,00		0,48	1.000,00	0,16
1836	nº 38, de 15 abr	1/1/1836a30/6/1837	665.097,245	124.420,000	18,71	1.400,00		0,21	1.000,00	0,15
1837	nº 55, de 24 abr	1/1/1837a30/6/1838	650.974,693	113.410,000	17,42	1.400,00		0,22	1.000,00	0,15
1838	nº 86 de 4 ago	1/1/1838a30/6/1839	771.020,851	110.761,100	14,37	2.400,00		0,31	3.000,00	0,38
1839	nº 103, de 26 abr	1/1/1839a30/6/1840	809.381,664	103.100,000	12,74	2.400,00		0,30	4.900,00	0,61
1840	nº 127, de 2 jun	1/1/1840a30/6/1841	868.042,446	114.362,200	13,17	3.000,00		0,35	6.820,00	0,78
1841	nº 149, de 9 jun	1/1/1841a30/6/1842	752.524,124	109.806,666	14,59	2.400,00		0,32	4.040,00	0,54
1842	nº 179, de 20 jun	1/1/1842a30/6/1843	695.810,996	108.546,666	15,60	2.400,00		0,34	3.400,00	0,48
1843	nº 196, de 18 mai	1/1/1843a30/6/1844	647.331,101	109.716,666	16,95	2.400,00		0,37	3.100,00	0,48
1844	nº 214, de 24 abr	1/1/1844a30/6/1845	720.282,397	131.373,332	18,24	2.400,00		0,33	3.100,00	0,44
1845	nº 225, de 20 mai	1/1/1845a30/6/1846	696.104,449	109.423,332	15,72	2.400,00		0,34	5.100,00	0,71
1846	nº 250, de 6 jun	1/1/1846a30/6/1847	730.025,701	111.342,589	15,25	2.400,00		0,33	4.760,00	0,66
1847	nº 290, de 19 jun	1/1/1847a30/6/1848	796.742,666	111.880,998	14,04	2.400,00		0,30	4.760,00	0,61
1848	nº 344, de 5 ago	1/1/1848a30/6/1849	880.597,671	135.794,195	15,42	2.400,00		0,27	4.890,00	0,55
1849	nº 374, de 12 nov	1/1/1850a31/12/1850	772.879,110	132.271,665	17,11	2.400,00		0,31	4.000,00	0,52
1850	nº 405, de 2 ago	1/1/1851a31/12/1851	807.747,625	136.581,942	16,91	2.400,00		0,30	4.000,00	0,51
1851	nº 423, de 7 jun	1/1/1852a31/12/1852	798.007,827	132.253,331	16,57	2.400,00		0,30	6.000,00	0,75
1852	nº 454, de 5 jul	1/1/1853a31/12/1853	797.081,618	128.794,400	16,16	2.400,00		0,30	4.000,00	0,51
1853	nº 491, de 17 jun	1/1/1854a31/12/1854	809.456,598	134.039,998	16,56	4.000,00		0,49	4.000,00	0,48
1854	nº 512, de 19 jul	1/1/1855a31/12/1855	938.381,600	138.589,756	14,77	2.400,00		0,26	4.000,00	0,42
1855	nº 582, de 19 jul	1/1/1856a31/12/1856	970.291,953	144.341,796	14,88	2.400,00		0,25	2.000,00	0,21
1856	nº 607, de 19 dez	1/1/1857a31/12/1857	995.437,597	158.465,124	15,92	2.400,00		0,24	4.000,00	0,41
1857	nº 662, de 31 dez	1/1/1858a31/12/1858	1.286.861,339	155.153,358	12,06	3.000,00		0,23	4.000,00	0,31
1858	nº 727, de 17 dez	1/1/1859a31/12/1859	1.590.115,579	235.545,000	14,81	2.000,00		0,13	10.000,00	0,65
1859	nº 797, de 16 jul	1/1/1860a31/12/1860	1.613.608,087	222.564,079	13,79	2.000,00		0,12	6.000,00	0,37
1860	nº 844, de 3 ago	1/1/1861a31/12/1861	1.330.046,123	229.400,000	17,25	2.000,00		0,15	6.000,00	0,45
1861	nº 879, de 23 dez	1/1/1862a31/12/1862	1.542.426,598	243.405,165	15,78	2.000,00		0,13	5.800,00	0,38
1862	Atto de 17 dez	1/1/1863a31/12/1863	1.542.426,598	243.405,165	15,78	2.000,00		0,13	5.800,00	0,38

A Instrução Pública nos orçamentos provinciais baianos 1835-1889

Ano	Nº e data da Lei	Período financeiro	Total Desp. Previsitas	Instrução Pública	%	Biblioteca Pública		%	Catequese
1863	nº 909, de 26 mai	1/1/1864a30/06/1865	2.404.206.246	383.405,098	15,95	3.000,00		0,12	8.700,00
1864	nº 950, de 27 mai	1/1/1865a30/6/1866	1.625.884,958	287.469,333	17,68	0		0,00	4.300,00
1865	(não teve)		1.625.884,958	287.469,333	17,68	0,00		0,00	4.300,00
1866	nº 987, de 6 jun	1/1/1866a30/6/1867	1.625.884,958	314.135,997	19,32	1000		0,06	4.300,00
1867	(não teve)								
1868	nº 1054, de 27 un	1/1/1868a30/6/1869	2.056.767,146	278.194,501	13,53	1.500,00		0,07	3.590,00
1869	Ato de 23 jun	1/1/1869a30/6/1870	2.056.767,146	278.194,501	13,53	1.500,00		0,07	3.590,00
1870	nº 1131, de 17 jun	1/1/1870a30/6/1871	1.890.399,700	278.194,500	14,72	1.500,00		0,08	3.590,00
1871	Ato de 31 mai	1/1/1871a30/6/1872	1.890.399,700	278.194,500	14,72	1.500,00		0,08	3.590,00
1872	nº 1246, de 27 jun	1/1/1872a30/6/1873	2.199.415,957	333.740,331	15,17	1.500,00		0,07	6.000,00
1873	nº 1335, de 30 jun	1/1/1873a30/6/1874	2.529.947,749	361.097,124	14,27	0		0,00	3.590,00
1874	nº 1443, de 3 set	1/1/1874a30/6/1875	2.172.433,000	383.500,000	17,65	0		0,00	3.600,00
1875	nº 1560, de 26 jun	1/1/1875a30/6/1876	2.541.002,638	470.000,000	18,50	0		0,00	3.600,00
1876	nº 1662, de 28 jul	1/1/1876a30/6/1877	2.544.936,000	504.525,000	19,82	0		0,00	3.590,00
1877	nº 1780, de 27 jun	1/1/1877a30/6/1878	2.611.374,000	517.340,000	19,81	0		0,00	3.600,00
1878	nº 1853, de 17 set	1/1/1878a30/6/1879	3.252.788,472	513.137,196	15,78	15.432,50		0,47	0
1879	nº 1945, de 26 ago	1/1/1879a30/6/1880	2.945.174,158	566.763,139	19,24	14.030,50		0,48	2.840,00
1880	nº 2114, de 24 ago	1/1/1880a30/6/1881	3.004.141,085	591.503,000	19,69	15.771,00		0,52	2.840,00
1881	nº 2221, de 6 ago	1/1/1881a30/6/1882	3.126.284,363	663.695,779	21,23	15.771,00		0,50	2.840,00
1882	(não teve)								
1883	nº 2424, de 11 ago	1/1/1883a30/6/1884	3.509.463,651	567.022,000	16,16	12.549,00		0,36	2.840,00
1884	nº 2484, de 3 out	1/1/1884a30/6/1885	3.761.428,110	662.315,000	17,61	13.097,50		0,35	0
1885	Res nº2503, 17 jul	1/1/1885a30/6/1886	3.761.428,110	662.315,000	17,61	13.097,50		0,35	0
1886	nº 2569, de 30 set	1/1/1886a30/6/1887	4.486.506,355	588.899,426	13,13	14.214,15		0,32	5.600,00
1887	(não teve)								
1888	nº 2598, de 21 jul	1/1/1888a30/6/1889	3.345.101,171	570.200,000	17,05	14.000,00		0,42	7.600,00
1889	nº 2726, de 19 ago	1/1/1889a30/6/1890	3.176.816,632	604.674,400	19,03	14.000,00		0,44	5.600,00

Fonte: Coleção de Leis e Resoluções da Assembléia Legislativa da Bahia, 1835-1889

Obs: O período financeiro de 1849 a 1863 vem em negrito por ter nestes anos o ano financeiro começado a 1º de janeiro e concluído em 31 de dezembro de cada ano, c de 1º de julho de um ano até 30 de junho do ano subsequente, como habitualmente.

Formação permanente: um olhar diferenciado a partir da voz de professor de matemática

Marco Antonio Modesto¹

Resumo: Este estudo sobre formação permanente de professores envolveu dez professores de Matemática da Rede Pública Estadual e Municipal do Estado de São Paulo. Seu objetivo principal foi o de buscar analisar e compreender as experiências, significados e expectativas de professores de Matemática em relação a suas participações em cursos, seminários, workshops e outros momentos de formação permanente, nos quais estavam ou estiveram envolvidos. Trata-se de um estudo desenvolvido com os referenciais metodológicos da pesquisa qualitativa, tendo enfoque de inspiração fenomenológica. Isto nos permitiu, através das análises ideográfica e nomotética, construir categorias que, no “encerramento” do trabalho, foram confrontadas com autores que tivemos como interlocutores na revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Formação permanente de professores; Educação Matemática; Pesquisa qualitativa.

INTRODUÇÃO

Ao percorrermos os caminhos em busca de uma teoria sobre a formação continuada de professores, verificamos que, para muitos autores, esta questão adquire, no momento atual, especial relevância, pois a possibilidade de uma escola comprometida com a formação para a cidadania

exige necessariamente repensar a formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial quanto à formação continuada.

Segundo Marcelo (1998) a pesquisa sobre formação de professores tem crescido quantitativa e qualitativamente nos últimos quinze anos. Inicialmente centradas no professor em formação, as preocupações tratadas pela literatura foram ampliando seu escopo, incluindo exames sobre a formação inicial e forçando, cada vez mais, a necessidade de formação continuada dos professores em serviço. Portanto, a pesquisa sobre a formação de professores deve ser percebida como uma necessidade indiscutível.

Sendo assim, inscrevendo-se nesse quadro de preocupações e necessidades, este texto pretende abordar questões relacionadas à formação permanente dos professores. Ele é parte de uma pesquisa que investigou e procurou abordar questões relacionadas com a formação permanente de professores de Matemática,

também usualmente chamada de formação continuada ou formação em serviço. Foi uma tentativa de compreender experiências, significados e expectativas de professores de Matemática em relação a suas participações em cursos, seminários, workshops e outros momentos de formação permanente, nos quais estavam ou estiveram envolvidos, ou seja, voltamos nosso foco tão somente para a percepção que os professores têm acerca da natureza, da necessidade, da viabilidade de momentos de formação que ocorrem após os cursos de graduação (MODESTO, 2002).

Para isso, procuramos delinear em nossa pesquisa uma metodologia que, plasmada nas abordagens de natureza fenomenológica, desse “voz” a esses professores sem truncar previamente seus depoimentos com perspectivas vindas da revisão bibliográfica, ou sobrecarregá-los de significado que não são “naturalmente” próprios a eles.

A escolha do professor como enfoque principal desta pesquisa não foi casual, visto acreditarmos que ao escolher o professor estamos aceitando a existência social da escola e de sua função institucional, reconhecendo o professor – o mestre, o educador, o organizador, o trabalhador – como sujeito de um saber e de um fazer docente, que precisa ser respeitado em suas experiências, suas angústias e seus questionamentos, como sujeito que desempenha um papel central em qualquer tentativa viável de revitalizar

a escola pública e, acima de tudo, como profissional responsável pelo desencadeamento dos processos de ensino de aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na pesquisa desenvolvida, interessávamos analisar e compreender as motivações, ações e reflexões de professores de Matemática vinculadas às suas participações em cursos de formação continuada, seminários, workshops e outros momentos de formação continuada, nas quais estavam ou estiveram envolvidos. Portanto, a utilização de uma metodologia qualitativa de pesquisa foi a mais indicada.

Inscrevemos, assim, este estudo como sendo uma pesquisa qualitativa com enfoque de inspiração fenomenológica, opção feita por acreditarmos que essa modalidade de pesquisa é a que mais se aproxima da realidade a ser estudada, por envolver a obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Assim, estamos enfatizando o processo, e não o produto final, com a única e exclusiva preocupação de retratar a perspectiva dos sujeitos envolvidos, com o qual o pesquisador vê esclarecidas suas próprias perplexidades que motivaram o estudo: é um reconhecimento, uma reflexão sobre si mesmo e o grupo investigado que, por fim, constituem uma compreensão sobre

o que está sendo investigado, a partir de suas várias perspectivas.

Por ter cunho qualitativo, não se pretende e nem se almeja a possibilidade de descoberta de leis estáticas e definitivas, mas, sim, a compreensão, explanação, especificação ou interpretação de fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas.

Acreditamos que o estudo qualitativo nos auxiliará a compreender as perspectivas sob as quais cada sujeito vê o problema e, a partir disso, formando nossas compreensões, planejar intervenções.

Como sujeitos, participaram deste estudo de pesquisa dez professores com graduação em Matemática (Licenciatura), em exercício como professor efetivo ou Admitido em Caráter Temporário (ACT), tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio das Redes Públicas Estadual e Municipal do Estado de São Paulo.

O contato com os depoentes foi planejado em dois momentos. No primeiro deles utilizamos questionários como instrumento para a coleta de informações gerais junto a professores de Matemática, sendo nossa intenção, com isso, selecionar, dentre os professores de Matemática em exercício, aqueles que seriam nossos depoentes. Num segundo momento, quando já haviam sido selecionados os pro-

fessores que teríamos como depoentes, recolhemos deles as descrições, usando para isso entrevistas semi-estruturadas.

O primeiro levantamento, realizado a partir de um questionário, possibilitou-nos escolher professores cujas características eram aquelas exigidas pela pesquisa, ou seja, dentre todos os professores que responderam ao questionário - cerca de quarenta -, nossa atenção ficou voltada para aqueles que estavam ou que já tinham participado de algum curso de formação continuada.

As entrevistas realizadas ocorreram basicamente nos próprios locais de trabalho dos professores, procedendo-se ao registro dos dados à medida em que foram ocorrendo. Para garantir a fidelidade nas informações, tentando, assim, reduzir deturpações ou interferências nos registros das falas dos depoentes, o registro das entrevistas foi feito em gravações em fitas K-7 para posterior transcrição.

A partir do material recolhido, partimos para a organização dessas informações, constituindo, pela atribuição de significados, nossos dados de pesquisa. Inicialmente, procedeu-se à transcrição dos depoimentos gravados. Destacamos, desse momento de transcrição, nosso cuidado para que os dados não fossem interpretados ou significativamente alterados pelos pesquisadores, mas tão somente transcritos, embora deva ser ressaltado que o processo interpretativo,

em si, começa a ocorrer no momento mesmo em que os sujeitos, já selecionados, iniciam seus depoimentos.

Ao passo em que as entrevistas iam sendo realizadas e transcritas, foram sendo feitas paralelamente exaustivas leituras das mesmas. Nossa única pretensão com isto foi a de familiarização com os textos, longos discursos que exigiam releituras. Nesta fase, também, tentamos suspender ao máximo interpretações ou explicações – quaisquer análises prévias – pois nosso objetivo era tão somente adquirir mais contato com aquilo que os entrevistados diziam.

Já tínhamos, então, proveniente do estudo bibliográfico que fomos realizando paralelamente à coleta das descrições, uma idéia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e partimos então para trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa.

Um parêntese, aqui, é necessário: nossa perplexidade – que guia a pesquisa – partiu de nossas vivências, e não de nossa revisão bibliográfica. Como, então, privilegiar as descrições que recolhemos dos sujeitos e, ao mesmo tempo, não negligenciar as informações disponíveis na literatura?

É interessante notar que o acúmulo de experiências analisadas e disponíveis em publicações trata da “formação

continuada” sob várias perspectivas e sempre é uma fonte de compreensão para qualquer pesquisador. Os sujeitos da pesquisa, porém, não necessariamente conhecendo essas fontes, têm sua experiência sobre esse “algo” do qual trata a bibliografia. Torna-se uma questão de opção, portanto, analisar a posição dos depoentes, já em princípio, à luz da bibliografia disponível ou, de modo alternativo, negligenciar temporariamente essas informações bibliográficas e estudar tão somente as descrições, com a intenção de conhecer a experiência do depoente, analisando suas percepções sobre o objeto, compreendendo suas motivações e perspectivas. Essa segunda opção – a que seguimos, já que nossa pesquisa nasceu de nossa experiência, similar a dos professores entrevistados, e não da coleta de referenciais bibliográficos – realça a importância e significado das percepções em estado nascente, do modo como elas foram experienciadas e relatadas. Nossa análise, portanto, foi desenvolvida a partir dessa nuance: compreender o que o professor que vivencia a experiência da formação continuada efetivamente vivencia sob sua perspectiva e não sob a luz das propostas e indicações da bibliografia. Assim, nossa trajetória de análise foca essa percepção da formação continuada a partir dos olhos dos depoentes: quais suas motivações, quais suas resistências, como ultrapassá-las, quais sugestões, quais perspectivas, quais concepções implícitas e explícitas. Nossa intenção é compreender uma gama

de percepções de sujeitos que, como nós, vivenciaram experiências de formação continuada: eis o motivo de, propositadamente, negligenciarmos, num primeiro momento, as referências da literatura.

Formamos, então, nossas compreensões a partir dessas percepções, que se manifestam nos depoimentos. Feito isso, elaboramos essas nossas compreensões, tornadas intersubjetivas já quando as descrições foram coletadas, à luz da bibliografia consultada.

Partindo da coleta das descrições sobre as experiências em formação continuada de dez professores em efetivo exercício, passamos a nos familiarizar com essas descrições, lendo-as repetidamente. A partir desta familiarização foi possível identificar, em cada um dos depoimentos, momentos que acreditamos terem significado expressivo para nossa questão de pesquisa. Com isso, de cada um dos dez depoimentos extraímos trechos, períodos destacados em cada entrevista, marcas do discurso, as quais denominamos **unidades de significado**.

Selecionar, de cada depoimento, unidades de significado, indica a intenção de penetrar no discurso do depoente para que o pesquisador possa, a partir dessa imersão no discurso do outro, atribuir seus próprios significados a partir dos significados que o outro tentou comunicar. Estamos, portanto, numa fase

particular da investigação, fase de uma análise que se dirige a cada um dos depoentes, fase em que desejamos compreender as percepções manifestadas em cada uma das descrições. Nessa fase, com os recortes das unidades de significado que o pesquisador interpreta, é possível reconstituir cada depoimento, agora na linguagem do pesquisador:

O trabalho segue, então, ancorado nessas unidades [de significado] que são, depois de recolhidas, transcritas para a linguagem do pesquisador, num discurso mais próprio da área na qual a pesquisa se insere. (GARNICA, 1997)

Esses momentos indicados até aqui constituem uma fase da análise a que os fenomenólogos chamam “Ideográfica”. Ela diz respeito às singularidades de cada depoimento e é, portanto, uma análise de particularidades.

Nosso próximo passo se aproveita do momento anterior, no qual procurávamos compreender os depoimentos de cada professor em suas particularidades. Buscou-se, agora, aproximar os vários depoimentos, numa análise mais geral, na qual desempenhou papel fundamental o jogo entre o que cada professor deixou compreender em relação às atividades de formação permanente.

O ponto de partida neste momento, porém, não foi novamente o depoimento do professor, mas as “sínteses” daqueles primeiros depoimentos, nas quais houve

um rearranjo feito pelo pesquisador. A leitura e a familiarização com cada um desses dez depoimentos “reconstituídos” a partir da fala original de cada professor permitiram-nos o levantamento de novas unidades de significado e o agrupamento dessas unidades, desenvolvido a partir de semelhanças e “proximidades”, percebidas pelo pesquisador, o que fez surgirem **categorias** que, segundo entendemos, são grandes regiões de compreensão, ou seja, são regiões de significados ainda mais densas e plenas. Essas categorias formam-se, filtradas pela percepção do pesquisador, num processo de convergências e divergências. A esse momento analítico de análise dos gerais e não mais dos particulares, os fenomenólogos chamam “Análise Nomotética”.

AS CATEGORIAS

Graduação: trata das questões relacionadas ao modo como os depoentes concebem e analisam sua formação nos cursos de graduação. São apontadas lacunas e carências em suas formações acadêmicas que os levam à procura de outros momentos de formação que possam possibilitar, assim, uma imersão na prática da sala de aula numa abordagem distinta da tradicional.

Volta à Universidade: trata da necessidade que os professores sentem de voltar à Universidade para buscar

novos conhecimentos, novas práticas, novos momentos de formação para que eles não fiquem “estagnados” no tempo, sem acesso às novas práticas pedagógicas, às novas metodologias.

Conteúdos matemáticos X questões do dia-a-dia: embora haja dificuldade em trabalhar de maneira diferenciada da forma tradicional herdada de sua formação, os professores percebem a urgência de adequar-se às novas mudanças e apelos da atualidade, indicando a necessidade de um trabalho que articule os conteúdos matemáticos com questões sociais, políticas e econômicas, ou seja, questões que estão presentes no cotidiano do aluno.

Reflexão e ação: os professores consideram a necessidade de uma inter-relação entre teoria (conteúdo) e prática (trabalhos práticos). Para alguns, as atividades de formação continuada só terão significado para o trabalho pedagógico do professor se elas forem capazes de articular reflexão e ação, contemplando também a apresentação de temas atuais.

Coletivo: a busca de mudanças de prática, de posturas e de abordagens será tanto mais significativa quanto mais for desenvolvida coletivamente através da troca de idéias e experiências, reflexão, leitura e discussão, tanto nos momentos específicos de formação continuada, com os demais participantes, quanto no

cotidiano escolar, com os demais membros da equipe escolar.

Aplicabilidade: os professores entrevistados manifestam-se sobre a importância da aplicabilidade nas atividades de formação continuada. Para os mesmos, uma atividade de formação continuada só é realmente considerada “válida” ou “boa” se pautada na discussão de algo que seja útil e aplicável em sala de aula, não podendo ser, portanto, meramente prescritiva. Por isso, para que estas atividades tenham aplicabilidade em sala de aula é essencial que a formação continuada leve em conta a realidade da sala de aula, afastando-se dos estudos meramente livrescos.

Mudança, atualização e transformação: trata das questões de mudança, atualização ou transformação que as atividades de formação continuada proporcionam em suas práticas. É justamente a busca do novo, a busca do aperfeiçoamento de uma prática vista como insuficiente e lacunar a principal motivação que leva os professores a participarem das atividades de formação continuada.

Dificuldades: nessa categoria são especificadas, com mais detalhamento, as dificuldades sentidas pelos professores, e tratam de vários aspectos, dentre os quais podemos destacar a falta de tempo

(tanto o tempo relativo à duração dos cursos quanto o tempo para desempenhar suas atividades docentes cotidianas), o não comprometimento de alguns professores durante a participação nos cursos, a questão financeira, o medo de inovação e a falta de equipamentos nas escolas de origem. Para alguns, as dificuldades existem e “estão aí”, mas existe, também, disposição para buscar e produzir as “coisas novas”.

Continuidade: percebe-se que, considerando que a formação é algo que nunca se esgota, os professores afirmam ser importante que haja uma certa regularidade (frequência) no oferecimento das atividades de formação continuada, e apontam para a necessidade de que essas iniciativas sejam contínuas, não blocos estanques de atividades desvinculadas umas das outras.

O CONFRONTO ENTRE AS CATEGORIAS E A LITERATURA

Com a “conclusão” das análises Ideográfica e Nomotética, a partir das **categorias**, nosso passo seguinte foi o de abrir um diálogo entre estas categorias e os autores que tivemos como interlocutores na revisão bibliográfica. Com isso, buscamos indicações de caminhos que nos revelassem outras compreensões, idéias e significações sobre a questão da formação permanente de professores de Matemática.

Quando começamos a leitura dos primeiros textos sobre nosso tema, ficou bem delineado que seria impossível uma dissociação entre a formação inicial de professores e a formação permanente. Ou seja, a formação que ocorre no contato com os companheiros de profissão e com os próprios alunos, quando do exercício profissional do professor, não pode ser considerada à parte da formação inicial.

Sob nosso ponto de vista, quando adotamos uma visão dicotômica entre a formação inicial e formação permanente, estamos impedindo que se veja a combinação que deve existir entre elas, pois acreditamos que ambas são complementares, formando um *continuum* capaz de trazer benefícios mútuos e inovações que alimentam a prática pedagógica.

Como a formação inicial passa necessariamente pelas Universidades e/ou Faculdades, em cursos de Licenciatura, era de se esperar que nas falas dos depoentes aparecessem questões relacionadas à formação inicial, aqui entendida como o momento de sua graduação. Os professores entrevistados consideram que a graduação realizada, na maioria das vezes desvinculada da realidade escolar, não os prepara plenamente.

Para Collares & Moysés (1995), uma característica comum e predominante ao se abordar o processo de formação inicial de professores tanto em escolas de grau médio (Escolas Normais) quanto nas Uni-

versidades (Licenciaturas) é a precariedade, tema que será caro à literatura sobre a formação em serviço.

Percebe-se um grande distanciamento entre a formação inicial do professor e sua atuação prática frente às demandas educacionais advindas de seu contexto profissional. Este cenário reafirma a necessidade de uma capacitação contínua em serviço, uma vez que, além de fornecer o conhecimento e corrigir distorções deste processo inicial, também contribui para uma reflexão acerca de mudanças nesses cursos. Quando o professor entra no mercado de trabalho, principalmente na rede pública, o quadro torna-se calamitoso, pois ele se vê forçado a conjugar o seu próprio despreparo com uma política de desvalorização profissional, exteriorizada nos baixos salários, nas precárias condições de trabalho, nos múltiplos vínculos, com carga horária e jornadas excessivas. A questão da formação inicial - graduação -, de forma geral tem relação direta com uma outra questão levantada pelos depoentes, a que diz respeito à volta para a Universidade.

Visto a formação ser algo que nunca pode se dar por completa, é necessário que o professor sempre esteja buscando novos conhecimentos, novas práticas, novos momentos de formação (configurada, agora como “formação em serviço”) para que ele não fique “estagnado” no tempo, sem acesso às novas práticas pedagógi-

cas, às novas metodologias. Para ultrapassar essa estagnação, os professores consideram, então, que se faz necessária uma volta à Universidade, pois nela podem encontrar pessoas dispostas à reflexão através da troca de idéias e experiências. Na volta à Universidade, parece residir a possibilidade de atualização e dinamização do próprio ambiente de trabalho.

Curiosamente, na sua grande maioria, esta nova procura acaba sempre por recair nas mesmas Instituições, nas quais realizaram sua graduação. Esse aparente paradoxo detectado nos depoimentos pode ser compreendido se levarmos em consideração a validade que os professores atribuem à própria experiência docente. A volta à mesma Universidade não é feita pelo mesmo docente, mas por um docente cuja vivência em ambientes de trabalho permite a ele redimensionar aspectos da própria formação e, ainda, perceber atualização e variação no próprio ambiente onde se deu sua formação inicial.

Os professores acreditam que eles – e a própria instituição – vão se modificando, vão sofrendo mudanças decorrentes das influências da vida, da escola e das novas experiências que ocorrem e vão sendo vivenciadas durante o seu processo de trabalho, através dos questionamentos que vão surgindo, das múltiplas situações divergentes – problemas com os quais se defrontam no dia-a-dia e para os quais os professores anseiam por encaminhamentos –, das contradições que o professor

encontra no seu cotidiano e da interação que ocorrem com os demais profissionais de trabalho.

Em posição convergente, Santos (1998) acredita que a formação do docente pressupõe a (re)elaboração ou a (re)criação dos saberes dados pelos cursos, feitas com base nas experiências vivenciadas tanto como aluno, antes e durante o curso de formação inicial, como também, posteriormente, adquiridas no desempenho da atividade profissional.

No depoimento dos professores, é afirmação nitidamente convergente que a formação nunca pode ser considerada como completa. Essa não-terminalidade de formação exige que o professor sempre esteja buscando novos conhecimentos, novas práticas que lhe possibilitam mudar.

As mudanças que os professores vêem como necessárias para suprir as novas exigências sociais e de políticas públicas educacionais requerem tempo e recursos para que ocorram, e não se limitam simplesmente a aprender novas técnicas ou práticas em cursos de formação continuada. É necessário mais do que isto. Implicam revisões conceituais do processo educacional e institucional e, até mesmo, da sua própria prática. Por outro lado, só será possível mudanças ocorrerem se elas forem elaboradas e implementadas, de forma comprometida, na própria escola, por meio de ações cotidianas e coletivas, de maneira a atender às necessidades e

anseios dos professores e trazendo benefícios, de maneira direta, para o processo de aprendizagem dos alunos.

Portanto, aqui, defendemos um primeiro ponto que consideramos importante para se ter um olhar diferenciado para a questão da formação permanente de professores de Matemática: se compete à formação permanente propor avanços, é preciso que ela seja articulada e desenvolvida dentro da escola, que é o local onde se realiza a ação concreta dos professores. Ou seja, o espaço da escola é espaço privilegiado, pois é na escola que o professor se desenvolve enquanto tal e constrói seu saber, feito de experiências, inalienável, enraizado, saber este mediado pelas relações que estabelece com seus pares, com os alunos e seu meio sociocultural, num processo de troca e de reflexão permanente sobre a prática.

A escola é, por excelência, *locus* de formação, como concorda Candau (1996). Para a autora, é necessário cada vez mais deslocar o *locus* da formação permanente de professores da Universidade para a própria escola, tanto de Ensino Fundamental como de Ensino Médio, pois é neste cotidiano que o profissional da educação aprende, desaprende, reestrutura o aprendido e faz novas descobertas. É, portanto, nesse *locus* que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação.

Considerar a escola como *locus* dessa formação seria uma forma de se construir

uma nova perspectiva na área de formação permanente de professores.

Ao se deslocar a formação para a escola, haveria uma superação do modelo clássico de formação permanente, modelo este presente na grande maioria dos projetos de formação continuada. Neles, a ênfase é posta na “reciclagem” dos professores, ou seja, uma volta à Universidade para fazer cursos de diferentes níveis, de aperfeiçoamento, especialização ou até mesmo pós-graduação (CANDAU, 1996).

Sob nosso ponto de vista, a intenção é superar a idéia de que o papel da Universidade é o de produzir o conhecimento, cabendo aos professores simplesmente a sua aplicação, socialização e transposição didática. Na verdade, esta situação só vem corroborar com a idéia de uma concepção dicotômica entre teoria e prática, ou seja, uma divisão entre aqueles que produzem e atualizam os conhecimentos (Universidade) e os encarregados pela socialização e divulgação desses conhecimentos (os professores).

Além disso, tem sido comum a realização de programas de formação continuada pelas Universidades nos quais não se rompe com a racionalidade técnica. Apesar de existir uma conhecida e louvada “boa intenção” em contribuir para a formação docente, os programas de formação continuada têm mantido o professor atrelado ao papel de simples executor e aplicador de receitas que a academia considera eficaz, mas que, na realidade, não dão conta

de resolver os problemas complexos da prática pedagógica (ZEICHNER, 1995).

Concordamos com a visão desse autor sobre a maneira como vem sendo considerada a realização de alguns programas de formação permanente pelas Universidades, mas, por outro lado, queremos deixar claro que em nenhum momento estamos desconsiderando a importância que a própria Universidade tem para a formação continuada de professores. A Universidade deve e precisa continuar investindo na formação permanente de professores, cumprindo o papel de atualização com relação aos avanços conseguidos em cada área específica, dadas as rápidas transformações de natureza tecnológica e social do país e do mundo.

Notemos que também a Universidade precisa pensar a formação permanente de seus quadros e, mais especificamente, em criar programas de ação para acompanhamento dos profissionais por eles formados. Assim, a Universidade é, também, *locus* privilegiado para iniciativas de formação continuada. Pensamos que sem essas considerações, as afirmações sobre considerar a escola como *locus* da formação permanente podem desempenhar papel desagregador, dicotomizando formação inicial e formação permanente, do que já tratamos anteriormente. É preciso pensar harmoniosamente tanto nas modalidades de formação quanto nas iniciativas para implementá-las e nas instituições promotoras.

Nos depoimentos por nós recolhidos, afirmam definitivamente os professores sobre a eficácia, necessidade e importância de ser a escola *locus* da formação permanente, no que desempenha papel fundamental o contato com os pares para a construção de uma prática reflexiva dentro da própria escola. Além disso, ressalte-se a resistência, também claramente apontada nos depoimentos, às propostas de formação permanente que se realizam segundo a perspectiva de um conhecimento meramente livresco, distanciado da prática e do aluno real.

Nesse contato com os pares, neste caminho construído de forma coletiva, é necessário enfatizar-se a relação da construção dos saberes (domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada especialidade) com o saber-fazer (desempenho profissional: as atitudes, utilização dos recursos, metodologias e as estratégias mais adequadas), para uma ampliação nos domínios do saber-ser (relações interpessoais: saber relacionar-se, saber comunicar, saber partilhar, compartilhando experiências, discutindo dificuldades, reconhecendo falhas e valorizando os avanços e a mudança).

O trabalho coletivo, a escola como *locus* fundamental para a formação, a necessidade de uma prática reflexiva (uma retroalimentação teoria/prática) são fatores que, necessariamente, segundo o depoimento dos professores e a bibliogra-

fia estudada, ligam-se à “realidade” das escolas, a partir do qual as intervenções adquirem significado. E à “realidade” da escola e suas múltiplas dimensões, por sua vez, o professor associa a aplicabilidade das discussões desenvolvidas nos momentos de formação permanente.

Percebemos nas entrevistas que há, por parte dos professores, uma certa preocupação, durante a realização do seu trabalho pedagógico em sala de aula, de tentar conciliar os conteúdos matemáticos com as questões sociais, políticas e econômicas. Os professores parecem acreditar que uma atividade de formação permanente só tem realmente aplicabilidade em sala de aula se levar em consideração a realidade de sala de aula, indo em sentido contrário às atividades baseadas apenas nos conhecimentos livrescos e prescritivos.

De modo claro, é manifestada a percepção que os professores têm a respeito da importância deste tipo de abordagem em suas aulas e, também, das dificuldades encontradas para a efetivação dessa prática, já que, durante o processo de formação acadêmica (graduação), percebe-se uma valorização extrema dos conteúdos matemáticos em detrimento de outras questões, principalmente as de caráter social, econômico e político, também re-

levantes na formação do profissional e que, de maneira geral, sempre acabam sendo relegadas a um segundo plano ou simplesmente desconsideradas durante esse processo de formação.

Como resultado disto, alguns autores consideram que grande parte dos professores acaba por reproduzir em sala de aula, esta desarticulação, estas práticas vivenciadas e os valores predominantes que ocorreram em sua formação (PAGOTTO, 1988; CUNHA, 1989).

De acordo com Cury (2001), durante a formação dos professores de Matemática há uma preocupação excessiva com a valorização dos conteúdos matemáticos em seus cursos de origem, aliada, na maioria das vezes, a uma concepção absolutista da Matemática³.

Este tipo de abordagem diferenciada, segundo a qual o professor realiza um trabalho que associa os conteúdos matemáticos às questões sociais, econômicas e políticas, com a Matemática sendo vista como instrumento a mais para a democratização da sociedade, pode ser implementada em atividades de formação permanente dos professores de Matemática, com o que prontamente concordariam nossos depoentes.

³ Esta concepção adota a visão de que toda Matemática se baseia em fundações universais e absolutas, ou seja, é vista como sendo feita de verdades incontestáveis e corretas, de conteúdos fixos e acabados, representando o domínio único do conhecimento certo.

Uma formação permanente de professores de Matemática preocupada com esta nova visão poderia levar os professores a perceber que a Matemática estudada deve ser, de alguma forma, também útil aos alunos, suporte para ajudá-los a compreender, explicar e transformar a realidade na qual estão inseridos.

Falamos, portanto, intermediando o diálogo entre nossos depoentes, de uma iniciativa de formação permanente, que tem a escola como *locus*, que favorece o diálogo e o trabalho cooperativo e que, sendo contínua, passa a ser constituída como fórum de pesquisa-ação⁴. A cada atividade realizada seguir-se-ia um momento de aplicação/imersão nas salas de aula reais, cuja avaliação poderia ser discutida coletivamente para o planejamento de novas imersões.

CONSIDERAÇÕES “FINAIS”

Não acreditamos que as propostas para a melhoria da qualificação dos professores vão constituir, de forma isolada, a solução para os problemas que afetam a educação.

A formação é algo que nunca extingue, pois o professor, o educador, nunca estará definitivamente pronto, formado, pois sua preparação, sua maturação, se faz no

dia-a-dia: este é o axioma que justifica, em sua base, os projetos de formação permanente.

Sendo, assim, acreditamos que essa formação permanente de professores de Matemática deve ser pensada como um processo nucleado a partir da própria escola, numa concepção de ação-reflexão-ação. Um processo realizado no cotidiano escolar, objetivando construir uma prática em permanente diálogo com a teoria, em articulação visceral com o projeto pedagógico da escola, valorizando, acima de tudo, as experiências profissionais dos professores envolvidos, de forma coletiva.

Portanto, para que a formação em serviço tenha, em seu bojo, a possibilidade de delinear avanços, é preciso que ela esteja centrada em dois pontos que, ouvidos os depoimentos de professores – atores essenciais nesse panorama -, consideramos principais: o próprio professor, como agente, e a escola, como “*locus*” de sua ação.

Este estudo não termina aqui. Ele próprio é um exercício que demanda continuação, formação permanente.

Artigo recebido em: 1/08/2004.

Aprovado para publicação em: 17/10/2004.

⁴ O conceito de pesquisa-ação, aqui empregado, diz respeito àquela concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2000).

Permanent education: the perspective of a mathematics teacher.

Abstract: This study on permanent education of professors involved ten professors of Mathematics of the State and Municipal school of the State of São Paulo. Its main objective was to analyze and to understand the experiences, meanings and expectations of professors of Mathematics in relation its participation in courses, seminars, workshops and other moments of permanent formation, in which they were or they had been involved. One is about a study developed with the methodologies of qualitative research.

Keywords: Permanent education of professors; Mathematics education; Qualitative research.

Formación permanente: una mirada diferenciada a partir del decir del profesor de matemáticas.

Resumen: Este estudio sobre la formación permanente de profesores involucró diez profesores de matemáticas de la Red Pública Estatal y Municipal del Estado de São Paulo. Su objetivo principal fue el de buscar analizar y comprender las experiencias, significados y expectativas de profesores de matemáticas en relación a sus participaciones en cursos, seminarios, talleres y otros momentos de formación permanente en los cuales estaban o habían estado involucrados. Se trata de un estudio desarrollado con los referenciales metodológicos de la investigación cualitativa, teniendo un enfoque de inspiración fenomenológica. Esto nos permitió a través de los análisis ideográficos y nomotéticos construir categorías, en el marco del trabajo, y fueron confrontados con autores que tuvimos como interlocutores en la revisión bibliográfica.

Palabras-clave: Formación permanente de profesores; Educación matemática; Investigación cualitativa.

REFERÊNCIAS

ABIB, Maria Lúcia Vital dos Santos. Em busca de uma nova formação de professores. **Ciência & Educação**, Bauru: Faculdade de Ciências, UNESP, n.3, p.60-72, 1996.

ALVES, Mariano. A formação contínua dos professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 25, n. 2, 1991.

BORGES, Abel Silva. Análise da formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo. In: MARIN, Alda. J. (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. M. M.; MIZUKAMI, Maria da Graça (Orgs.). **Formação de professores – Tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

COLLARES, Cecília A. L., MOYSÉS, Maria A. A. Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n.36, 1995.

COSTA e SILVA, Ana Maria. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, ano XXI, n.72, p.89-109, ago. 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

CURY, Helena Noronha. A formação dos formadores de professores de Matemática: quem somos, o que fazemos, o que poderemos fazer? In: CURY, Helena Noronha (Org.). **Formação de professores de Matemática: uma visão multifacetada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

ESTEVES, M. Alguns contributos para a discussão sobre a formação contínua de professores. **Inovação**, v.4, n.1, p.101-111, 1991.

FORMOSINHO, João. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

GARCIA, C. M. A formação de professores: centro de atenção e pedra de toque. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GARNICA, Antonio V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e Fenomenologia. **Interface – Comunicação, saúde, educação**, Botucatu: Núcleo de Comunicação da Fundação UNI, v.1, n.1, p.109-122, ago. 1997.

LINS, Rômulo Campos. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a educação matemática. In: BICUDO, Maria A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções & perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

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

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.9, p.51-75, set./out./nov./dez. 1998.

MODESTO, Marco Antonio. **Formação continuada de professores de Matemática: compreendendo perspectivas, buscando caminhos**. Bauru, 2002. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Campus de Bauru.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PAGOTTO, Maria Dalva S. **Formação e atuação: um estudo sobre representações de professores**. São Carlos, 1988. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. SANTOS, Lucíola L. de C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ZEICHNER, K. M. Beyond the divide of teacher research and academic research. **Teachers and teaching: theory and practice**, v.1, n.2, p.153-172, 1995.

Sobre o autor:

Marco Antonio Modesto

Doutorando em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru. Docente do Departamento de Matemática da Faculdade de Engenharia, UNESP, Ilha Solteira.
E-mail: prof.modesto@uol.com.br

Endereço Postal: Rua Paraguai, n.º 805, Jardim Alvorada, CEP: 18680-570 - Lençóis Paulista/SP.

Instruções editoriais para autores

Publishing instructions for authors

A GESTÃO EM AÇÃO (GA) é uma publicação quadrimestral e irá considerar para fins de publicação trabalhos originais que sejam classificados em uma das seguintes modalidades:

GESTÃO EM AÇÃO (GA) is published quarterly and considers for publication original works that are classified in one of the following areas:

- Resultados de pesquisas sob a forma de artigos/Results of research;
- Ensaaios/Essays;
- Resumos de teses/Summaries of MA or Ph.D;
- Dissertações/Theses or dissertations;
- Monografias/Monographs;
- Estudos de caso/Case Studies.

A aceitação para publicação de qualquer trabalho está subordinada à prévia aprovação do Conselho Editorial da GA e ao atendimento das condições especificadas.

The acceptance for publication of any work is subject to the approval of the Editorial Committee of the Gestao em Acao and to meeting any specified conditions. In order to be considered, submissions should be:

- Os trabalhos deverão ser entregues em três vias impressas e em disquete WinWord 7.0 ou superior (contendo o texto completo, tabelas etc.).
- Delivered in one of three ways printed and floppy or compact disc in 7,0 WinWord or superior (containing the complete text, tables etc.).
- Devem estar de acordo com a NBR6022/2003, norma referente a artigo em publicação periódica científica impressa.
- To be in accordance with NBR 6022/2003, the norm specified for articles published in scientific journals.
- Devem ter entre 8 e 20 páginas e obedecer o seguinte formato: papel tamanho A4; espaçamento de 1,5 linhas; margens 2,5cm; fonte Times New Roman 12 e parágrafo justificado. Na etiqueta do disquete deverá constar o título do trabalho, o nome do autor, a instituição a que está vinculado, e-mail e telefone de contato.
- Between 8 and 20 pages in the following format: paper sized A4; spacing of 1,5 lines; edges 2,5cm; font Times New Roman 12 with justified paragraphs.
- Indicate, on the label of the floppy or compact disc, the title of the work, the name of the author, the institution the author is affiliated with, email and telephone number.
- Os dados **sobre o autor** (nome completo, endereço postal, telefone, e-mail, titulação acadêmica, cargo, função e vinculação institucional) e o título completo do artigo, devem ser colocados em página de rosto. Mestrandos e doutorandos devem indicar o nome dos seus orientadores. Na primeira página do texto deve constar o título completo do artigo, omitindo-se o nome do autor.
- Indicate on the initial page, the author's full name, postal address, telephone, email, academic title, position, function and institutional connection) and the complete title of the article.
- The first page of the text should contain the complete title of the article, omitting the name of the author.
- MA and Ph.D. theses must indicate the name of the principal advisors or committee members.

- As **citações e notas** devem ser apresentadas de acordo com a NBR 10520/2002.
- To present **citations and notes** in accordance with NBR 10520/2002.

- Citações curtas: integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com o sobrenome do autor, ano da publicação e indicação da página. Citações longas: serão separadas do texto (parágrafo único), corpo menor que o do texto, espaço simples, com indicação do autor, ano e página.
- Short citations will be integrated to the text, between quotations marks, followed of parentheses with the last name of the author, year of the publication and the page number.
- Long citations will be separated within the text as a paragraph, a smaller size font than the text, single space, indicating the author, year and page.

- As menções a autores, no decorrer do texto, devem seguir o sistema de citação Autor/Data (Ver NBR 10520/2003).
- Citations of authors must follow the system Author/Data (see NBR 10520/2003).

- **Figuras, gráficos, tabelas, mapas** etc. devem ser apresentados em folhas separadas do texto (com a devida indicação dos locais onde serão inseridos); devem ser numerados, titulados e apresentar indicações sobre as suas fontes.
- **Figures, graphs, tables, maps** etc. should be on separate pages of the text (with indication of the places where they are to be inserted); all should be numbered, titled and with sources specified.

- **Siglas e abreviações**, quando mencionadas pela primeira vez no texto deverão estar escritas por extenso.
- **Acronyms and abbreviations** should be spelled out when first mentioned in the text.

- Os artigos podem ser apresentados em português, espanhol, francês ou inglês e devem ser acompanhados de um **resumo** informativo no idioma original e em inglês (*Abstract*), de até 10 linhas e de no máximo três palavras-chave (ver NBR 6028/1990, da ABNT).
- The articles can be submitted in Portuguese, Spanish, French or English and must include an abstract or summary in the original language and in English of up to 10 lines and with a maximum of three key words (see NBR 6028/1990, of the ABNT).

- As **referências** bibliográficas devem ser completas, apresentadas ao final do artigo, em ordem alfabética, obedecendo às Normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas ABNT (NBR 6023/2002), por exemplo:
- **Bibliographical references** must be complete, located at the end of the article, in alphabetical order (see - ABNT NBR 6023/2002). For example:

Monografias - autor; título; edição; imprensa (local, editor e ano de publicação); descrição física (nº de páginas/volumes); série ou coleção.

Monographs - author; title; edition; publisher (place, publisher and year of publication); number of páges/volume, series or collection.

Artigos em periódicos – autor; título; nome do periódico; local onde foi publicado; número do volume e do fascículo; páginas inicial e final do artigo; mês; ano.

Periodical articles - author; title; name of the periodical; place where published; number of the volume; initial and final page numbers of the article; month; year of publication.

ESTÊVÃO, C. V. A administração educacional em Portugal: teorias aplicadas e suas práticas. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.2, n.6, p.9-20, jul./dez.2000a.

Heller, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Ministro dá posse ao Conselho do FUNDEF**. 27 de maio de 1998. Disponível em:< <http://www.inep.gov.br/noticias/news>>
Acesso em: 12 fev.2003

- Serão fornecidos, gratuitamente, ao autor principal de cada artigo cinco exemplares do número da revista em que seu trabalho foi publicado. A Gestão em Ação não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas. Os textos assinados são de responsabilidade de seus autores.
- Each main author of each article will receive five copies of the volume of the journal. Gestão em Ação will not return the originals of any submissions. The authors are responsible for the accuracy of all texts.
- As colaborações deverão ser encaminhadas para:
- Submissions should be sent to:

Revista Gestão em Ação
A/c Dra. Katia Siqueira de Freitas,
Universidade Federal da Bahia
Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público
Av. Adhemar de Barros, Campus Universitário de Ondina, Pavilhão.IV –
Salvador, BA, Brasil CEP. 40.170-110,
ou para o e-mail: 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 de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação (LPGE), do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFBA e do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP/UFBA)- tem por objetivo a difusão de estudos, pesquisas e documentos relativos à educação superior, à pós-graduação e aos processos da gestão, da educação presencial, aberta, continuada e a distância, bem como questões relativas às políticas públicas, planejamento, descentralização e municipalização do ensino, autonomia, avaliação e financiamento.

TÍTULO II - DO PÚBLICO ALVO

Art. 2º A Gestão em Ação (GA) tem como público-alvo docentes e alunos de pós-graduação, pesquisadores e gestores de instituições de ensino superior e de pesquisa, gestores de associações científicas e profissionais, dirigentes e técnicos da área da Educação e demais órgãos envolvidos na formação de pessoal e produção científica.

TÍTULO III - DAS RESPONSABILIDADES

Art. 3º As responsabilidades da Gestão em Ação (GA) serão exercidas por um Editor, um Conselho Editorial e um Comitê Científico.

§1º Exercerá a função de Editor um Professor Doutor vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FAGED), ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, à Linha de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação (LPGE) e ao Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP), voluntariamente.

§2º Compete ao Editor:

- I. convocar e coordenar as reuniões do Conselho Editorial e do Comitê Científico;
- II. distribuir os artigos recebidos para publicação ao Comitê Científico e/ou aos consultores ad hoc;
- III. coordenar os trabalhos de editoração, produção e distribuição da revista.

Art. 4º Compete ao Conselho Editorial elaborar a política editorial do periódico.

§1º Integram o Conselho Editorial da revista 17 membros com mandato temporário:

- I - um representante do ISP;
- II - um representante da LPGE;
- III - um representante da comunidade científica nacional e um representante da comunidade científica internacional, indicados pelo ISP;
- IV - um representante da comunidade científica nacional e um representante da comunidade científica internacional, indicados pela LPGE;
- V - um representante da comunidade científica nacional e um representante da comunidade científica internacional, indicados pelo PGP/LIDERE;
- VI - um representante da comunidade científica nacional e um representante da comunidade científica internacional, indicados pelo Comitê Científico.

§2º Os membros do Conselho Editorial serão designados, com número igual de suplentes, para um mandato de dois anos, sendo possível a prorrogação de mandato.

§3º Não há limite de prorrogação do mandato de suplentes.

Art. 5º O Comitê Científico tem por competência emitir pareceres sobre as contribuições encaminhadas à GA e opinar sobre sua qualidade e relevância.

§1º O Comitê Científico será constituído por membros, escolhidos por sua competência acadêmica e científica em áreas relacionadas à pós-graduação, podendo ser substituídos a critério do Conselho Editorial.

Art. 6º Compete ao PGP/LIDERE, a LPGE e ao ISP manter a Secretaria-Executiva da GA sob a coordenação do Editor.

Art. 7º Compete à Líder de Publicações e Coleta de Dados do PGP/LIDERE a divulgação, editoração, produção gráfica, controle de assinantes e distribuição das versões eletrônicas e impressas da GA.

TÍTULO IV - DA PERIODICIDADE E DAS SEÇÕES DA REVISTA

Art. 8º A Gestão em Ação terá periodicidade quadrimestral e contará com as seguintes seções:

- Editorial;
- Estudos - divulga trabalhos de caráter acadêmico-científico (conforme especificado no Art.10º).

Art. 9º A revista terá divulgação impressa e eletrônica.

§1º A revista impressa será distribuída gratuitamente, a título de permuta, para programas de pós-graduação, pró-reitorias de pós-graduação e bibliotecas de instituições de ensino superior, órgãos públicos, mantendo possibilidade de subscrição para assinaturas.

§2º A publicação eletrônica da revista terá acesso gratuito.

TÍTULO V - DA ORIENTAÇÃO EDITORIAL

Art. 10º Serão aceitos trabalhos originais que sejam classificados em uma das seguintes modalidades: resultados de pesquisas sob a forma de artigos: ensaios; resumos de teses; dissertações; monografias; estudos de caso.

Art. 11º O autor será comunicado do resultado da avaliação do seu trabalho em até 90 (noventa) dias.

Art. 12º Serão remetidos a cada autor 05(cinco) exemplares do número em que for publicada a sua colaboração.

Art. 13º A publicação de artigos não é remunerada, sendo permitida a reprodução total ou parcial dos mesmos, desde que citada a fonte.

Art. 14º Os artigos assinados serão de responsabilidade exclusiva de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da GA/PGP/LIDERE/ISP/FACED.

Art. 15º A critério do Conselho Editorial da GA, poderão ser aceitas e publicadas colaborações em língua estrangeira.

Art. 16º Os originais podem ser adaptados para fins de editoração, em adequação às normas da GA.

Art. 17º As colaborações para a GA devem ser enviadas à redação, de acordo com as normas editoriais.

Art. 18º Toda autoria dos pareceres e dos artigos, durante o processo de avaliação, será mantida em sigilo.

TÍTULO VI - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 19º Os casos omissos e as dúvidas suscitadas na aplicação do presente Regimento serão dirimidos pelo Conselho Editorial da GA.

Publicações Permutadas

AE AMBIENTE E EDUCAÇÃO
FURG

AMAZONIA
UFAM

CADERNO CRH
EDUFBA

CADERNOS CAMILLIANI
Revista da São Camilo/ES

CADERNOS DE DIREITO FESO
Fundação Educacional Serra dos Orgãos/RJ

CADERNOS DE PESQUISA EM
ADMINISTRAÇÃO
USP

CADERNOS PPG-AU
UFBA

CADERNOS UFS
UFS

CIÊNCIA HOJE
Instituto CIÊNCIA HOJE

EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
UNEB

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CEDES

EDUCAÇÃO EM FOCO: REVISTA DE
EDUCAÇÃO
UFJF

EDUCATIVA
UCG

ENSAIO- Avaliação e Políticas Públicas
em educação
Fundação CESGRANRIO

FÊNIX
NUPEP/UFPE

FORMADORES: VIVÊNCIA E ESTUDOS
Faculdade Adventista da Bahia

FORUM CRÍTICO DA EDUCAÇÃO
ISEP

FÓRUM DE COORDENADORES
UMESP

GESTÃO EM REDE
CONSED

LINGUAGENS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
UFPI

O&S- ORGANIZAÇÃO E SOCIEDADE
UFBA

QUAESTIO - REVISTA DE ESTUDOS DE
EDUCAÇÃO
UNISO

REVISTA AVALIAÇÃO
RAIES/UNICAMP

REVISTA BRASILEIRA DE INOVAÇÃO
FINEP/RJ

REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E
ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO
ANPAE

REVISTA CANADART
UNEB/ABECAN

REVISTA CIÊNCIA & EDUCAÇÃO
UNESP

REVISTA CIENTÍFICA ECCOS
UNINOVE

REVISTA DA AATR
**Associação de Advogados de Trabalhadores
Rurais no Estado da Bahia - AATR**

REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNEMAT

REVISTA DA FAEIBA
UNEB

REVISTA DE CIÊNCIAS MÉDICAS E
BIOLÓGICAS
ICS/UFBA

REVISTA DE ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS
UNISO

REVISTA DE EDUCAÇÃO
CEAP

REVISTA DE MEDICINA DE TERESÓPOLIS
Fundação Educacional Serra dos Orgãos/RJ

REVISTA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
UFS

REVISTA EDUCAÇÃO
PUC/RS

REVISTA EDUCAÇÃO
UNISINOS

REVISTA EDUCAÇÃO
UFSM/RS

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL
UFSM/RS

REVISTA EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
UMESP

REVISTA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO
CCSA/UFRN

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL
UFSM/RS

REVISTA EM ABERTO
INEP

REVISTA ESTUDO E DEBATE
UNIVATES/RS

REVISTA IDEIAÇÃO
Unioeste

REVISTA INTER-AÇÃO
UFG

REVISTA INTERFACE
UFRN

REVISTA LINHAS CRÍTICAS
UnB

REVISTA LINHAS DO PROGRAMA DE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
UDESC/SC

REVISTA PROPOSIÇÕES
UNICAMP

REVISTA REFLEXÃO E AÇÃO
UNISC/RS

REVISTA SÉRIE-ESTUDOS
UCDB/MS

TEIAS - REVISTA DA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO DA UERJ
UERJ

TEMAS EM EDUCAÇÃO
UFPB

VER A EDUCAÇÃO
UFPA

REVISTA DE EDUCACIÓN - PAIDEIA
Universidad de Concepción - Chile

REVISTA DIÁLOGO IBEROAMERICANO
Universidad de Granada - Espanha

REVISTA DO FÓRUM PORTUGUÊS
DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL
**Universidade de Lisboa/Faculdade de
Psicologia e Ciências da Educação-
Portugal**

REVISTA DE FILOSOFIA Y TEOLOGIA
ALPHA OMEGA
**Ateneo Pontificio Regina Apostolorum-
Roma-Itália**

REVISTA FUENTES
Universidad de Sevilla - Espanha

REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO
Universidade do Minho - Portugal

REVISTA PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E
CULTURA
Colégio Internato dos Carvalhos-Portugal

REVISTA TAREA
**Asociación de Publicaciones Educativas-
Perú**