

Enquanto política sustenta todos os direitos sejam naturais, sociais, sejam civis; enquanto direito é o berço dos tantos conquistados, perdidos, abandonados, retomados e ignorados.

Políticas Públicas de Educação: a inclusão e a diversidade

Carmem Lúcia Freitas de Castro
Cynthia Rúbia Braga Gontijo
Darli de Souza Dias
(Organizadores)

**Universidade do Estado de Minas Gerais
Campus Belo Horizonte
Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”
Eduemg - Barbacena 2015**

Papel - Couché 115g
Acabamento - Simples
Número de Páginas - 250
Não Comercializado
Tiragem - 1000 exemplares

Capa/Projeto gráfico/Diagramação:

Felipe Miquéias Vilaça

Revisão Português:

Vanda Rosignoli

Colaboradores:

Jaqueline de Souza Santos

Vanessa Sanabria Leza

P769 Políticas públicas de educação: a inclusão e a diversidade / Carmem Lúcia Freitas de Castro, Cynthia Rúbia Braga Gontijo, Darli de Souza Dias (organizadores). – Belo Horizonte: EdUEMG, 2015. 254 p.: il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-62578-75-5

1. Política pública. 2. Educação. I. Castro, Carmem Lúcia Freitas de. II. Gontijo, Cynthia Rúbia Braga. III. Dias, Darli de Souza. IV. Universidade do Estado de Minas Gerais V. Título.

CDU: 37.014.5

Ficha catalográfica: Fernanda Costa Rodrigues CRB 2060/6^a

Universidade do Estado de Minas Gerais

Reitor

Prof. Dijon Moraes Júnior

Vice-Reitor

Prof. José Eustáquio de Brito

Chefe de Gabinete

Prof. Eduardo Santa Cecília

Pró-Reitora de Ensino

Profa. Renata Nunes Vasconcelos

Pró-Reitora de Extensão

Profa. Vânia Aparecida Costa

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Profa. Terezinha Abreu Gontijo

Pró-Reitor de Planejamento e Gestão e Finanças

Prof. Adailton Vieira Pereira

Diretor Geral do Campus BH

Prof. Roberto Werneck Resende Alves

Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”/CBH/UEMG

Direção

Carmem Lúcia Freitas de Castro

Cynthia Rubia Braga Gontijo

Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais

Coordenação: Daniele Alves Ribeiro

Algumas permanentes reflexões...

1. Em que medida a expressão comum e recorrente na história recente da educação brasileira - “Escola pública, gratuita e laica” – contribui com a universalização da escola e da educação no Brasil?
2. Quais as implicações das diversas formas de regulação e avaliações oficiais para o sistema educacional brasileiro, em geral, e para a escola, em específico?
3. A escola denominada “pública” conquistou a sua autonomia na era da gestão democrática e participativa?
4. A mercantilização do ensino e o descaso pelas escolas e universidades públicas nos impelem a buscar um novo “modelo” de educação? Qual seria?
5. Em que medida as políticas públicas educacionais efetivamente consideram os sujeitos do século XXI?
6. Quais políticas para quais sujeitos?
7. Quem é hoje o educador?
8. Quem educa? E quem educa quem educa? E quem aprende?
9. O que é educação afinal?

Prefácio

A inclusão no âmbito da educação significa assegurar, aos estudantes, a igualdade de oportunidades de acesso e condições de permanência com aproveitamento, traduzida em uma trajetória escolar ou acadêmica de sucesso; significa em última instância a garantia da “educação para todos”. A abordagem do processo de inclusão educativa não pode prescindir, portanto, da reflexão sobre seu sentido e significado, sobre sua abrangência e complexidade, em razão da diversidade de estudantes, em diferentes contextos, níveis e modalidades de ensino.

Na educação inclusiva a diferença não deve ser negada, tampouco ignorada, mas tratada como diversidade. Nesse sentido, os antigos mecanismos de seletividade e de discriminação devem ser substituídos por procedimentos que removam barreiras e propiciem pleno êxito escolar ou acadêmico ao estudante. Uma nova cultura escolar é requerida, o que implica em avaliar a estrutura e a organização escolar, o projeto pedagógico, as práticas avaliativas, a metodologia e estratégias de ensino.

Observa-se, todavia, que o termo inclusão tem sido com frequência usado em várias instâncias, desde o âmbito oficial a programas setoriais e projetos sociais diversos, compondo diferentes tipos de discursos, o político, o da legislação, o social, o pedagógico-educativo, de modo muitas vezes indiscriminado e sem considerar a polissemia que o envolve. De outra parte, esse discurso tão propalado nos últimos tempos nem sempre encontra a devida correspondência no plano dos meios efetivamente disponibilizados pela oficialidade para sua concretização na prática, a começar da formação e da valorização do profissional da educação.

Não se pode deixar de considerar também que, ao lado da polissemia que envolve o termo, a inclusão educativa deve objetivar-se em campo também controverso, desigual e crescente em complexidade. São inúmeras e diferenciadas as situações de exclusão social, atualmente, observadas. Com frequência são divulgadas pela mídia novas formas de exclusão que ferem diretamente o direito à cidadania, à educação, ao trabalho, à moradia, à identidade racial, religiosa, de gênero, entre outras formas de discriminação e de injustiça social.

Antigas situações de exclusão perpetuam-se, em razão do descompasso entre o discurso político e as reais necessidades educativas e sociais; a estas aliam-se outras demandas educativas que ora emergem, sobretudo nas periferias das grandes cidades e em áreas de vulnerabilidade social. Nesse âmbito, estudos que enfocam a temática procurando analisá-la à luz de suas especificidades e implicações, limites e possibilidades, revestem-se de particular importância.

O livro “Políticas Públicas e Educação: inclusão e diversidade” oferece ao leitor a possibilidade de entrar em contato com a temática e seus desafios em diferenciados contextos, modalidades e níveis de ensino, onde os autores analisam diferentes situações e práticas, considerando tanto a política educacional como a realidade escolar ou acadêmica em que se efetivam.

Esse livro demonstra ainda o esforço que vem sendo empreendido pela Faculdade de Políticas Públicas, da Universidade do Estado de Minas Gerais no sentido de fortalecer o diálogo e estimular a pesquisa no âmbito das políticas sociais e educacionais, visando fomentar o debate e ampliar o entendimento sobre temáticas de interesse para a educação e a sociedade.

Dijon Moraes Junior
Reitor Uemg

Sumário

APRESENTAÇÃO 13

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: uma breve revisão histórica

Ana Rachel Gontijo Mazzoni, Elias Jose Lopes de Freitas, Jussara Maria de Pinho Magalhães, Maria José Pereira e Stela Willians de Carvalho..... 19

O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS E LEIS EDUCACIONAIS: breve trajetória histórica brasileira (1990-2013)

Janayna Alves Brejo 41

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Núbia Braga Ribeiro..... 93

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS TEMPOS DA “SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO”

Cynthia Rúbia Braga Gontijo..... 123

EDUCAÇÃO INTEGRAL: a travessia entre o ideário e a realidade brasileira para a efetivação de uma política pública educacional

Carlos Moraes e Darli de Souza Dias..... 151

ESCOLA INTEGRADA: uma avaliação

Elias José Lopes de Freitas..... 173

EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E O PERFIL DOS ALUNOS NOS CURSOS TECNOLÓGICOS

Bruno Otávio Arantes, Bernardo Oliveira Daibert, Álvaro Ramalho Junior e Carmem Lúcia Freitas de Castro 195

ORGANIZADORES E AUTORES 251

APRESENTAÇÃO

As questões que envolvem a educação sempre foram polêmicas e instigantes, desafiando estudiosos da área a imergirem em busca de melhor entender as políticas e garantias de direitos que os atores sociais vêm exigindo. Muito se tem discutido acerca da defasagem que ainda perdura entre as demandas apresentadas pelos grupos sociais e os passos efêmeros com que os governos vêm implementando as políticas públicas educacionais.

Os textos que compõem este livro enveredam por algumas questões tensas no que diz respeito ao acesso, à qualidade e à garantia dos direitos educacionais legitimados pelos aportes legais, mas ainda não efetivados em sua plenitude. Conduzem a um passeio pela construção de diferentes políticas nas mais variadas modalidades e contextos de aplicabilidades das políticas públicas para a educação.

Os autores que nos brindam com suas pesquisas e reflexões atuam nas diferentes modalidades, que vão da educação fundamental ao ensino médio e o ensino superior. Cada um na sua área traz um foco específico, mas não indissociável da política educacional nacional.

O livro inicia-se com o texto intitulado *As políticas educacionais brasileiras: uma breve revisão histórica*, que se apresenta como uma reflexão sobre a trajetória entre a universalização do acesso à carência da qualificação do ensino público ofertado. Os autores convidam à compreensão da distância existente entre o que se almeja e os passos dados no que se refere à resposta às mobilizações populares pela garantia dos seus direitos.

As diferentes correntes de pensadores vão, gradativamente, desenhando uma realidade geradora dos poucos êxitos no que se refere ao pacto firmado pelo poder público com a população que deveria ser beneficiada com a educação ofertada. Uma vez que este poder entendeu que a garantia do acesso seria suficiente, os autores apresentam reflexões esclarecedoras das lacunas existentes nas políticas públicas para a educação brasileira, bem como de alguns movimentos, cronologicamente detalhados, que podem ter passado, em

algum momento, despercebidos. Esse é um texto que pode ser considerado esclarecedor no que tange à história dos desafios enfrentados pelo ensino fundamental brasileiro.

No texto *O lugar da educação infantil e da formação de seus professores no contexto das políticas e leis educacionais: breve trajetória histórica brasileira (1990-2013)*, a autora incita o leitor a mergulhar em dois grandes desafios impostos pelos mais recentes investimentos educacionais no que se refere à educação infantil. O primeiro seria o da acessibilidade ainda precária; e o outro seria a necessidade urgente de investimento na infraestrutura e na formação inicial e continuada dos educadores que atuam neste nível de ensino.

Resultado do movimento popular pró-creche, a educação infantil só alcançou o reconhecimento e inserção nas políticas públicas quando passou a ser incorporada como uma fase da Educação Básica.

Ainda vivenciando uma situação calamitosa no que se refere à precariedade do investimento na formação acadêmica dos profissionais que atuam na educação infantil, o contexto atual expõe as incertezas dos pactos firmados com instituições privadas com a finalidade tão somente de garantir o cumprimento da meta nacional de acessibilidade, porém deixando de lado a qualidade dos serviços a serem prestados.

Partícipes dos movimentos em favor da qualidade da educação não podem deixar de reconhecer que as informações trazidas nesse texto provocarão grande desejo da continuidade das reivindicações pela melhoria das condições estruturais e pedagógicas a serem disponibilizadas às crianças atendidas nessa fase do ensino.

Outro desafio imposto para a educação brasileira situa-se no atendimento às comunidades indígenas. Para falar sobre este tema, apresenta-se o texto *Educação Escolar Indígena*, no qual a autora brinda-nos com esclarecimentos não só no que se refere às políticas públicas destinadas à população indígena, mas também sobre a trajetória de lutas que esses povos tiveram que travar para garantir a materialização dos seus direitos na lista de prioridades das

políticas públicas. Nesse trabalho, apesar de toda a conversa sobre os avanços já conquistados, a autora deixa explícito o longo caminho que ainda se tem pela frente para que um cenário mais exitoso se apresente.

Já o texto *Educação de jovens e adultos nos tempos da “sociedade da informação e do conhecimento”* tem como foco a discussão de aspectos relacionados às consequências negativas vivenciadas por jovens e adultos pela ausência e precariedade no uso das tecnologias de informação e de comunicação (TICs) em classes de aula. A autora nos apresenta pesquisas que indicam como as tecnologias precisam ser vistas, isto é, as TICs precisam assumir o status de ferramentas indispensáveis ao processo de ensino aprendizagem; uma vez que elas representam uma porta de acesso desses atores a bens que lhes possibilitem crescimento e aprimoramento de competências. Com uma ousadia toda peculiar, a autora verbaliza a indignação, que também deve nos tomar, ao reconhecermos a precariedade dos recursos tecnológicos disponibilizados a um segmento educacional que apresenta grande potencial, mas é relegado à inteira exclusão digital e tecnológica.

A experiência brasileira com modelos e proposta educacionais é antiga. Em vários momentos da história, vivenciamos propostas que foram interrompidas não por serem ruins ou inadequadas, mas simplesmente por não conseguirem adesão política. Um exemplo disso é a proposta da Educação Integral, que apresenta uma nova arquitetura na organização dos tempos e espaços escolares.

Questões relacionadas a esse assunto são apresentadas no texto *Educação integral: a travessia entre o ideário e a realidade brasileira para a efetivação de uma política pública educacional*. Nele, os autores detalham a trajetória histórica desse desenho educativo, apresentando o cenário que se desenvolve em vários municípios brasileiros. Importante destacar o percurso proposto por eles, que caminha desde a concepção e marco regulatório às variadas formas de organização de tempo, espaços e recursos, encontrados por vários municípios para implantarem essa política pública.

Inserida como meta no Plano Nacional de Educação, a Educação Integral exigirá, nos próximos anos, investimento financeiro, material e humano de grandes proporções. Logo, a leitura desse trabalho possibilitará que o leitor se atualize sobre uma das mais recentes políticas públicas para a educação.

Após a apresentação das informações gerais sobre a Educação Integral, o leitor será brindado com os dados de pesquisa que teve como cenário o município de Belo Horizonte, no artigo *Escola integrada: uma avaliação*. Nesse texto, o autor discute duas dimensões desta proposta de educação integral, implantada na capital mineira desde 2006, a saber: i) como a prefeitura organizou sua estrutura e distribuição dos tempos e espaços educativos dentro de seu desenho operacional; ii) como se dá a parceria prefeitura e Instituição de Ensino Superior (IES), no que se refere à inserção de graduandos-bolsistas da FaE/UEMG nesse programa.

Entender como vencer os pontos de tensão advindos de parcerias dessa natureza possibilita aos interessados, além de conhecer o processo, vislumbrar possibilidades anteriormente não pensadas. Vale a pena acompanhar o percurso trilhado pela pesquisa e perceber a longa estrada que ainda nos aguarda neste instigante assunto.

Para encerrar a coletânea de textos sobre as Políticas Públicas para a Educação, exibem-se, por meio do trabalho *Educação tecnológica e o perfil dos alunos nos cursos tecnológicos*, os caminhos do Ensino Superior. Aqui se tem uma riquíssima oportunidade de entender a realidade da modalidade da educação tecnológica no universo do Ensino Superior. É possível, também, perceber um delineamento do panorama dessa modalidade na UEMG, por meio dos cursos ofertados pela Faculdade de Políticas Públicas (FaPP/CBH/UEMG). O histórico apresentado bem como os dados coletados na pesquisa possibilitarão a expansão de conhecimentos sobre o perfil dos estudantes que procuram esta modalidade. Quem são os sujeitos que compõem a equipe discente? Que experiências, expectativas e potencialidades eles expressam? Vale a pena conhecer.

É inegável que, toda vez que nos referimos a questões educativas, estamos, invariavelmente, focando em questões humanitárias e sociais. Por isso,

afirmamos que valeu a pena todo o empenho investido para a concretização de uma obra dessa envergadura. Nela identificamos marcas de respeito, solidariedade e comprometimento com os interesses coletivos para além dos desejos e interesses individuais. São perceptíveis, inclusive, os valores pessoais e acadêmicos que inspiraram cada um dos colaboradores.

Encerramos externando nossa satisfação em compartilhar com cada um dos leitores o prazer que sentimos em termos tido a oportunidade de dialogar com textos tão fomentadores. Desejamos que, assim como nós, cada um possa encontrar o fortalecimento necessário para se manter na luta pela almejada qualidade da educação brasileira.

Diante do que apresentamos, não nos intimidamos em afirmar que a leitura desse livro é obrigatória para aqueles que querem tornar todas as utopias, relativas à educação, em realidade.

As organizadoras

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: uma breve revisão histórica*

Ana Rachel Gontijo Mazzoni
Elias Jose Lopes de Freitas
Jussara Maria de Pinho Magalhães
Maria José Pereira
Stela Willians de Carvalho

I INTRODUÇÃO

Se no início do século XX o Brasil possuía um enorme déficit no que diz respeito ao número de vagas para o ensino fundamental, esse problema se torna residual, segundo as estatísticas que correspondem à escolarização brasileira, no fim da década de 70 e início da década de 80 daquele milênio. Isso, porém, não significou o fim dos problemas educacionais brasileiros. Segundo estudos e dados, a ampliação do acesso escancarou outra realidade, a da repetência e sua consequência: a evasão.

Segundo estudos, como o de Miguel Arroyo (1992), esses problemas se deveram a um processo de exclusão das classes populares dos processos educacionais que não dialogavam com a cultura ou com sua visão do mundo. O fato é que o aumento da evasão e da repetência coincide com o crescimento do acesso à escola das camadas populares, fenômeno observado nas décadas de 70 e 80, em um processo semelhante ao descrito, por exemplo, por Bourdieu (1989), sobre a escolarização das classes populares na França. Essa questão acabou por motivar outra grande problemática do sistema educacional brasileiro: como manter os grupos incorporados à educação brasileira? Ou como assegurar a qualidade da aprendizagem a todos?

Os problemas da repetência e da evasão acabaram impactando o sistema educacional que necessitava de um aumento progressivo das vagas para absorver o contingente dos ingressantes no sistema e dos repetentes. Além disso, estimularam um debate sobre a natureza da escola ou que tipo de

* Produzido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Políticas Educacionais (NEPPE) da Faculdade de Educação (FAE/UEMG).

instituição ela seria no processo de exclusão de determinados grupos da dinâmica escolar. Esses debates acabaram por inspirar algumas propostas de uma espécie de reinvenção da escola, que deveria se abrir para outras dinâmicas e experiências que não aquelas vinculadas a uma educação “tradicional”. Essa seria a solução para eliminar o estranhamento das classes populares e incorporá-las ao processo educacional, acabando com os fatores motivadores de sua exclusão do sistema.

Esse debate acabou por inspirar algumas políticas muito ligadas a uma corrente de pensamento educacional que via a necessidade de desvincular a escola de um sistema excludente, originário do próprio capitalismo. Entre essas políticas, podemos elencar a Escola Plural em Belo Horizonte e a Escola Cidadã em Porto Alegre.

Paralela a essa discussão, houve também a afirmação de outra corrente de pensamento mais vinculada às estratégias de gestão, que viam os problemas escolares como decorrentes de insuficiências nos procedimentos da organização da escola. Para essa corrente, representada por autores como Mello (2002), se alterados os procedimentos de gestão, grandes seriam as chances de resolver as questões apresentadas pela dinâmica educacional brasileira. Essa corrente se inspirou nas reformas anglo-americanas da década de 80, que tinham, em processos como a avaliação sistêmica, o estabelecimento de metas e a reavaliação de estratégias a partir de resultados alcançados, suas principais diretrizes.

Ao contrário da primeira corrente de pensamento acima descrita, essa corrente via, na gestão do sistema econômico e em modelos como a qualidade total, paradigmas a serem seguidos na gestão da escola e da educação. A trajetória das políticas educacionais brasileiras, no fim do século XX e início do século XXI, acabou por afirmar essa tendência como dominante na orientação dos processos educacionais. Neste período, aprofundam-se, em nível nacional, os processos das avaliações sistêmicas. Foram estabelecidas metas para os sistemas

educacionais brasileiros, além da tentativa de reavaliação de estratégias a partir de resultados explicitados nas avaliações externas.

Apesar dessa supremacia, esse processo acabou por gerar um debate no qual se confrontam as duas correntes do pensamento pedagógico: de um lado, os que acreditam nesses processos como capazes de alavancar a educação a níveis mais altos de qualidade; e, do outro lado, aqueles que enxergam neles uma espécie de adulteração dos verdadeiros objetivos de educacionais de formação crítica e cidadã.

O resultado do embate entre essas ideias pode ser contemplado nas propostas contidas no Plano Nacional de Educação, que acabou por consagrar os princípios norteadores da educação, no decênio 2010 a 2020. O Plano Nacional é o elemento que ilustra a construção de um sistema nacional de educação, contendo as tendências “vitoriosas” no debate entre as várias correntes do pensamento pedagógico brasileiro, explicitando uma relação de forças determinantes na implementação das políticas educacionais brasileiras.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: a questão do acesso e da permanência

O advento da República Nova, a partir de 1930, inicia o processo de construção, por parte do poder central, de uma intervenção mais efetiva em setores como a educação. A partir da fundação do Ministério da Educação e da Saúde, a atuação do Estado ganha contornos mais nítidos, ensejando a implementação de diversas medidas que visavam dotar a educação de um caráter nacional. Segundo Moraes:

[...] Como se sabe, iniciava-se com a Revolução de 30 o processo de construção de um Estado propriamente capitalista no país e, como consequência, efetivava-se pouco a pouco a concentração dos vários níveis da administração pública nas mãos do executivo federal, bem como o controle sobre as políticas econômica e social. Neste quadro de centralização crescente, passaram a ser gestadas e postas em prática, determinadas políticas públicas de caráter

nacional, inclusive a política educacional [...]. (MORAES, 1992, p. 291).

No ano de 1931, é criado o Conselho Nacional de Educação, espécie de órgão consultivo do Ministério. Para Francisco Campos, esse conselho seria composto por uma elite cultural que teria a função de dotar a educação de linhas claras e definidas. Foram dados, aí, os primeiros passos para a construção do que se convencionou chamar de um sistema nacional de educação. A preocupação com uma diretriz nacional para a educação foi, inclusive, tema da Conferência Nacional de Educação de 1931.

A Constituição de 1934 acabou por consagrar alguns princípios, como a atribuição à União de fixar o Plano Nacional de Educação para todos os níveis; além disto, afirmou a educação como direito de todos, tendo o poder público o dever de ofertá-la a todos. Embora alguns autores, como Romanelli (1978), apontem que essa Constituição tenha sofrido refluxos na Constituição de 1937, na qual o ensino particular ganha força, não se pode negar que a década de 30 assiste a afirmação do Estado como principal responsável pela oferta do ensino a toda a população.

O nível de ensino privilegiado nesse período foi o ensino fundamental, visto como responsável pela formação do trabalhador e cidadão disciplinado, difundindo os valores de um estado-nação, que era o projeto do governo iniciado em 1930. Tendo em vista esse objetivo, algumas medidas foram tomadas pelo poder público central, voltadas para distribuição de verbas destinadas ao crescimento da rede física, como a Comissão Nacional do Ensino Primário, criada em 1938, o Fundo Nacional do Ensino Primário de 1942.

A política de expansão do ensino primário teve também, como marco, o Decreto 8.529, de 1946, que estabeleceu sua obrigatoriedade e duração de 4 anos, além de dotá-lo de um currículo fixo. O contexto de desenvolvimento industrial iniciado com a industrialização de base, ainda no governo Vargas, e a chegada das indústrias de transformação, já no governo de Juscelino Kubitschek,

fez com que a educação ganhasse um caráter funcional ao progresso, sendo uma aliada na formação do cidadão capaz de responder aos desafios das novas tecnologias. O desenvolvimento, desta forma, demandava a formação de trabalhadores com maior nível de qualificação, como engenheiros. Haveria também a necessidade de formação dos técnicos de 2º grau para suprir a necessidade de mão de obra na indústria. Ainda, seriam necessários alguns cursos, destinados a treinar a mão de obra com menor nível de qualificação, como soldadores, torneiros mecânicos, entre outros, o que ficaria a cargo dos serviços nacionais de aprendizagem industrial.

Essa conjuntura favorece maior mobilização das camadas populares pela expansão da educação pública e, num espaço de 20 anos, a taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos vai de 36,2, em 1950, a 67,1 em 1970.

Oliveira (2007) utiliza os dados de anuários do IBGE para apontar os índices de crescimento da matrícula no ensino fundamental. Em 1965, o ensino fundamental possuía 11.600.000 matrículas; número que salta para 15.900.000 em 1970, portanto, nesse período, a matrícula cresceu 113,85%, média de 3,9% ao ano.

O fim do exame de admissão e a expansão do ensino fundamental para 8 anos representou a possibilidade de maior escolarização, ultrapassando os limites dos 4 quatro anos obrigatórios do ensino primário, vigente desde os anos 30. Isso não se confirmou em virtude da seletividade interna do sistema, explicitada nos altos índices de evasão e repetência abaixo expostos:

**Tabela I – Simulação do fluxo de alunos do ensino fundamental
 Brasil - 1988**

| Série | Ano | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 6ª | 7ª | 8ª | 9ª | 10ª | 11ª | 12ª | 13ª | 14ª | 15ª | 16ª | 17ª | 18ª | 19ª | 20ª | Matrículas | |
|------------|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------------|------|
| 1ª | | 1000 | 501 | 251 | 126 | 63 | 32 | 16 | 8 | 4 | 2 | 1 | | | | | | | | | | 2004 | |
| 2ª | | | 470 | 401 | 260 | 151 | 83 | 44 | 23 | 12 | 6 | 3 | 2 | 1 | | | | | | | | | 1456 |
| 3ª | | | | 284 | 325 | 252 | 164 | 98 | 55 | 30 | 16 | 8 | 4 | 2 | 1 | | | | | | | | 1235 |
| 4ª | | | | | 185 | 259 | 230 | 165 | 106 | 63 | 35 | 19 | 10 | 5 | 3 | 1 | | | | | | | 1081 |
| 5ª | | | | | | 111 | 195 | 207 | 172 | 124 | 81 | 50 | 29 | 16 | 9 | 5 | 2 | 1 | | | | | 1002 |
| 6ª | | | | | | | 63 | 126 | 148 | 134 | 103 | 71 | 46 | 28 | 16 | 9 | 5 | 2 | 1 | | | | 752 |
| 7ª | | | | | | | | 43 | 93 | 116 | 111 | 89 | 64 | 42 | 26 | 15 | 9 | 5 | 2 | 1 | | | 616 |
| 8ª | | | | | | | | | 32 | 75 | 101 | 103 | 87 | 65 | 45 | 29 | 17 | 10 | 6 | 3 | 1 | | 574 |
| Matrículas | | 1000 | 971 | 936 | 896 | 836 | 767 | 699 | 637 | 558 | 455 | 344 | 242 | 159 | 100 | 59 | 33 | 18 | 9 | 4 | 1 | | 724 |
| Graduados | | | | | | | | | 25 | 58 | 78 | 80 | 67 | 50 | 35 | 22 | 13 | 8 | 5 | 2 | 1 | | 444 |
| Evadidos | | 29 | 35 | 40 | 60 | 69 | 68 | 62 | 54 | 45 | 33 | 22 | 16 | 9 | 6 | 4 | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 | | 556 |

Fonte: Kleia, R. Relatórios “United Natlons Project Symbol”

Nota-se que a expansão quantitativa não foi acompanhada de uma evolução qualitativa que dotasse o sistema de uma produtividade interna, dando, a todos os ingressantes na educação básica, condições de seguir com sucesso a trajetória escolar tida como ideal.

Na década de 80, Arelaro afirmava que “[...] o desafio da permanência na escola da maioria da população constitui-se hoje a questão crucial da educação.” (ARELARO, 1988, p.38).

Uma corrente do pensamento pedagógico brasileiro, representada por autores como Arroyo (1992) e Campos (1982), fez uma reflexão sobre os procedimentos intraescolares como patrocinadores do chamado fracasso escolar. Desta forma, modelos de avaliação, a valorização de determinadas culturas seriam uma espécie de chancela da exclusão social decorrente do sistema econômico, derrubando a crença liberal das aptidões individuais como condição para o sucesso escolar. É a própria Arelaro que afirma:

[...] hoje ao reivindicar e “invadir” as escolas o povo é controlado ou é “posto em seu lugar”, através de

um sistema de avaliação educacional que propicia incontáveis “reprovações”, muito pouco discutido na sua funcionalidade política da exclusão de milhões de crianças, adolescentes e trabalhadores da escola. (ARELARO, 1988, p. 38).

Não se pode negar a influência, nessas ideias, das discussões trazidas à tona por autores como Fourquin (1995), nos EUA; Bowles e Gintis, Passeron, Establet, na Europa. Seguindo uma tradição do pensamento marxista, eles viam na escola um aparelho que reproduziria as desigualdades sociais, ou seja, a seleção escolar encaminharia os filhos das classes populares para empregos subalternos e os filhos das classes médias e altas para funções de planejamento da cadeia produtiva.

Segundo Establet e Passeron, existem duas redes de ensino: uma rede de ensino secundário superior, para a qual são encaminhados os filhos da burguesia que vão, a partir de sua posição social, ocupar papéis da direção na sociedade; e a rede primária profissional, para onde são encaminhados, pela via nada inocente do fracasso escolar, os filhos do proletariado.

Apesar de não se poder dizer que essas discussões geraram uma imediata reação do poder público brasileiro no que se refere à elaboração de políticas corretivas, notadamente na década de 80; o fato é que, na década de 90, há uma espécie de apontamento da evasão e da repetência como um problema do sistema, que merece ser reparado. A própria oneração, advinda da necessidade de abertura de vagas para os ingressantes e os repetentes, fez com que o poder público atentasse para o fato de que esta era uma questão que merecia um tratamento mais sistemático. O alvo das políticas educacionais passa a ser a correção dos fluxos escolares, com programas de aceleração de aprendizagem, progressão continuada, que procuravam eliminar a repetência dos bancos escolares.

Algumas dessas políticas acabaram por tomar, como referência, as discussões teóricas acerca das determinantes sociais do fracasso escolar. Entre elas, a

Escola Cidadã, em Porto Alegre; a Escola Candanga, em Brasília; e, em Belo Horizonte, a Escola Plural, sobre a qual passamos a discorrer.

Implementada em 1995 na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, pela administração de Patrus Ananias, do PT, a Escola Plural discutia a repetência e a evasão a partir de alguns pressupostos teóricos, como os defendidos por Arroyo:

Partimos da hipótese de que, tanto na escola privada quanto na pública, a lógica não é muito diferente: há uma indústria, uma cultura da exclusão. Cultura que não é deste ou daquele colégio, deste ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras geradas e mantidas ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excludente. Ela faz parte da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, os partidos, a igreja, as escolas... Política de exclusão que não é própria dos longos momentos de administração autoritária e de regimes totalitários. Ela perpassa todas as instituições, inclusive aquelas que trazem no seu sentido e função a democratização de direitos constitucionalmente garantidos como saúde e educação. A consciência do direito à educação básica avançou, porém não conseguimos que a escola se estruturasse para garantir esse direito, ela continua como instituição seletiva e excludente. (ARROYO, 1992, p. 45).

Em um de seus cadernos de implementação lê-se: “Nossa escola não é democrática e igualitária. Peneira, exclui em nome da lógica das precedências das séries das avaliações, das médias, da uniformidade que não reconhece as diferenças nos ritmos de aprendizagem de classe, de gênero de raça e de cultura”. Embora aponte esses problemas, essa política não vê a escola como mero aparelho reprodutor de desigualdades, vendo nela espaços para experiências que buscavam mudar a realidade até então vivida.

Essa tentativa de resolução dos problemas de repetência e evasão não foi, contudo, a única política no estado de Minas Gerais. No governo e na Secretaria de Estado da Educação, foi adotada a política de Qualidade Total na Educação. Essa política, por sua vez, via a evasão como desperdício de recursos públicos, pregando a necessidade de inserir a escola nos novos modelos de planejamento e gerenciamento, empregados no mundo da economia.

Essa foi uma experiência que refletiu a conjuntura mundial na qual as transformações econômicas, de certa forma, tiveram notórias influências no processo educacional.

3 A GLOBALIZAÇÃO

A partir da nova configuração mundial dos contextos político, econômico e social dos diversos países, torna-se impossível imaginar a formulação de políticas públicas sem considerar que existe uma estreita correlação de forças envolvendo os cenários internacional, nacional e local (BONETTI, 2006). No âmbito internacional, destacam-se os interesses da expansão do capitalismo internacional, no qual ganham centralidade as noções de globalização, Estado mínimo, racionalidade técnica, empregabilidade, desregulamentação, desterritorialização, entre outras, com o objetivo de justificar a necessidade de que ocorram reformas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho. Instaure-se a premissa de que deve haver o máximo de mercado e o mínimo de Estado. Nesse contexto, a educação passa a ser tratada como objeto mercadológico e, nos dizeres de Gentili (1995), passa-se do conceito de sistema educacional para o conceito de mercado educacional.

No âmbito nacional, outro fator condicionante para a elaboração das políticas públicas refere-se aos jogos de força que emergem dos grupos de pressão existentes nesse contexto, envolvendo as classes dominantes, os partidos políticos e os vários segmentos que compõem a sociedade civil.

Frigotto (2003) chama a atenção para as alternâncias das fases do capitalismo, nas quais, após a etapa denominada por Hobsbawm (1995) de sua idade do

ouro, ocorrem ganhos reais para a classe trabalhadora, o sistema passa a entrar em crise em suas taxas históricas de exploração e de lucro. Isso passa a gerar grande especulação do capital financeiro, gerando uma competição feroz entre os grandes grupos econômicos organizados e que irão constituir o retrato do que, nos dizeres de Milton Santos, se caracterizará como a globalização perversa, excludente, apresentando uma crítica ao atual período do modo de produção capitalista, caracterizado pela globalização. Para esse autor, o que ocorre é um aprofundamento da competitividade e o empobrecimento crescente das massas a partir da tirania do dinheiro sobre o mundo, enquanto os governos não assumem a regulação da vida coletiva.

Frigotto afirma que “trata-se, então, de retomar os mecanismos de mercado, aceitando e tendo como base a tese de Hayek (1987) de que as políticas sociais conduzem à escravidão e a liberdade do mercado à prosperidade.” (FRIGOTTO, 2003, p.95).

É nesse cenário que organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BIRD) tomam para si a responsabilidade de conduzir as reformas dos Estados, definindo políticas e estratégias nas quais a educação passa a ser considerada um dos espaços de maior fecundidade na rentabilidade de mercado.

Assim, a educação vai se ajustando às demandas da nova ordem estabelecida pelo capital. Neste cenário, grandes eventos passam a fazer parte da agenda dos organismos internacionais. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em março de 1990, na Tailândia, é apontada como um marco em que passa a ser definido um projeto de educação de alcance mundial para toda a década, cabendo aos 155 países signatários comprometerem-se a assegurar uma educação básica de qualidade.

Ressalta-se que essa nova correlação de forças, que a partir dali se estabelece, irá definir os rumos das políticas educacionais brasileiras, estabelecendo

e alterando ações, como foi o caso da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que descaracterizou o projeto apresentado após ampla discussão na sociedade.

Na maioria dos países latino-americanos, é possível encontrar uma grande semelhança de propósitos, explicitados por meio das ideias de descentralização da gestão, busca da melhoria da qualidade, equidade e busca da eficiência dos sistemas, autonomia da escola e responsabilização delas pelo sucesso ou fracasso de seus processos educacionais, dentre outros, que levam a afirmar que, resguardadas as especificidades de cada país, é possível dizer que as reformas seguiram caminhos semelhantes ao longo do continente. No entanto, é especialmente no caso da implantação de sistemas de avaliação padronizados que se pode verificar a uniformidade das propostas educacionais presentes nos vários países, especialmente no Brasil e no Chile.

Sem dúvida, alguns fatores, como a realização da Conferência de Jomtien em 1990, a influência dos bancos de desenvolvimento na vida dos países signatários, as agências internacionais de assistência bilateral e até as organizações não governamentais internacionais exerceram grande impacto na formulação das políticas educacionais, viabilizando as reformas e colocando a educação no centro da agenda desses países.

A Conferência Mundial sobre Educação, ocorrida na Tailândia, reuniu delegados de 155 países com o objetivo de fixar diretrizes para a reformulação dos sistemas educacionais. A chamada principal era no sentido de universalizar o ensino fundamental até o final da década e, dentre outros objetivos, previa também tornar a educação um instrumento de desenvolvimento econômico e social.

Os bancos internacionais tornaram-se os financiadores das reformas educacionais de diversos países e, dessa forma, o Banco Mundial passou a adotar as recomendações da Declaração de Jomtien e a elaborar uma série de estratégias, consideradas eficazes, visando à realização desses objetivos.

Ressalta-se ainda que, como condicionante para a concessão de créditos, o Banco Mundial definiu uma série de políticas nas quais se destaca a clara tendência da vinculação dos objetivos educacionais à política de ajuste econômico do Banco.

Gajardo (2000) especifica a relação que passou a existir entre as estratégias utilizadas pelo Banco Mundial e as reformas ocorridas em muitos dos países da América Latina:

Como essas recomendações serviram de base para estabelecer os condicionantes dos empréstimos internacionais, a maior parte dos projetos realizados com créditos provenientes do Banco também se orientaram para a melhoria dos climas institucionais, o favorecimento do aprendizado, o fortalecimento institucional, a modernização da gestão e a formação de professores em serviço. (GAJARDO, 2000, p. 8).

O Banco também passou a utilizar como estratégia a produção e a gestão de informações, desenvolvendo estudos e pesquisas na área social. Na educação, os estudos alcançam, principalmente, a relação entre educação e desenvolvimento, educação e emprego-renda, além de análises sobre a relação custo-benefício, que irão sustentar as recomendações acerca dos fatores relacionados ao desempenho dos alunos e ao enxugamento dos gastos (FONSECA, 2001). Nesse sentido, destaca-se o documento do Banco, segundo Fonseca (2001), que trata dos resultados de pesquisas relativas ao professor e sua relação com o rendimento escolar dos alunos, indicando a necessidade de redução de custos com a formação dos professores:

[...] a qualificação dos mestres – certificados, referências, sucesso profissional e conhecimentos – tendem a exercer uma influência positiva sobre seu comportamento, mas nada confirma que seja necessário insistir sobre essa questão. Em certos países, a formação dos professores não tem incidência positiva sobre o sucesso escolar. (BANCO MUNDIAL *apud* FONSECA, 2001, p. 20).

Analisando esse estudo realizado pelo Banco no ano de 1980, é possível constatar indicativos que tratam a formação do professor na linha da redução de custos, voltada para capacitações pontuais e em serviço. Os professores passam a ser considerados como componentes dos insumos escolares e seu desempenho passa a ser aferido pelos mesmos critérios quantitativos que são utilizados na avaliação do conjunto dos demais insumos.

Dessa forma, esse novo cenário que se desenrola a partir das reformas educacionais nos vários países, traz em seu bojo palavras de ordem como a geração de capacidades e competências indispensáveis à competitividade internacional, colocando a educação em um lugar de centralidade renovada. Assim, é depositada na educação a expectativa de que as novas gerações sejam preparadas para o trabalho e inseridas nas economias modernas, competitivas, aceleradas e que, além disso, também promova a equidade e a mobilidade social.

O Brasil e o Chile, assim como os demais países da América Latina, se inscrevem no contexto das reformas educacionais buscando a modernização dos Estados de modo a torná-los mais eficientes, principalmente no que se refere à aplicação de seus recursos. A reestruturação da organização do sistema educacional nos diferentes países da América Latina, advinda das reformas educacionais, aí incluídos o Brasil e o Chile, veio trazer grandes e profundas modificações nos contornos do trabalho docente, nas relações de trabalho e nos processos de construção e reconstrução de suas identidades profissionais.

Um dos aspectos das reformas que certamente tiveram grande impacto no trabalho dos professores foram as avaliações dos sistemas educacionais que adquiriram centralidade na (re)configuração dos sistemas de ensino, tendo sua existência e permanência justificadas como propulsoras da qualidade da educação. De acordo com Gajardo (2000), a avaliação dos aprendizados é uma área em que os países latino-americanos tiveram destaque impressionante. Segundo a autora:

De fato, pode-se dizer que, no transcurso de uma década, generalizou-se na região o uso de sistemas de aferição de resultados de aprendizado e avaliação de qualidade. De forma incipiente, começaram a surgir sistemas para avaliação do desempenho dos professores vinculada a incentivos monetários e de desenvolvimento profissional. (GAJARDO, 2000, p. 43).

O Chile destacou-se nesse cenário como um dos primeiros países a contar com um *Sistema Nacional de la Medición de la calidad de la Educación* (SIMCE), sendo essa uma das razões de ter sido selecionado para a realização desta pesquisa. As avaliações chilenas tiveram início em 1988 e envolveram estabelecimentos públicos e privados. Apresentavam o objetivo de avaliar os resultados de aprendizagem das crianças do quarto e oitavo anos básicos nas disciplinas da língua materna e matemática, que constituem a base fundamental para as demais aprendizagens.

No Brasil, a partir da década de 90, foi instituído um dos mais complexos modelos avaliativos do mundo, alcançando desde o ensino fundamental até os cursos de pós-graduação. A avaliação sistêmica no Brasil é conduzida pela instância governamental que passa a adotar um “ethos competitivo”, cuja ênfase é colocada nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. Assim, o Estado brasileiro passou a ser remodelado em suas funções de estado-executor entrando, em seu lugar, o estado-regulador e o estado-avaliador, conforme discurso da palestrante Maria Helena Guimarães Castro (1998), presidente do INEP-MEC, nos anos de 1995 a 2002, período referente às duas gestões do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Desse modo, a qualidade da educação brasileira passou a ser definida em função dos instrumentos de medida utilizados - os testes e as estatísticas – que passaram a oferecer um diagnóstico do quadro educacional brasileiro.

4 O GERENCIALISMO E A EDUCAÇÃO

A conjuntura econômica mundial da segunda metade do século XX foi o palco de uma discussão acerca da atividade do Estado, sendo questionadas as formas tradicionais de sua organização e dinâmica. Tendo este Estado entrado em uma crise decorrente de seu endividamento, passou a se discutir o seu dimensionamento e seus procedimentos. Muitas críticas foram dirigidas ao modelo burocrático, paradigma da administração pública até o fim do século XX. Esse modelo foi apontado como inadequado às necessidades de uma nova administração estatal, que deveria se pautar mais nos resultados e menos nos procedimentos como forma de alcançar a eficiência, entendida como alcançar melhores resultados com menos recursos e eficácia, forma de alcançar os objetivos propostos.

A proposta foi a de mudança nos paradigmas da gestão, que deveria levar em conta a escassez de recursos sem descuidar do atingimento de resultados e objetivos. Essa era uma proposta que se inseria no contexto da década de 80 do século XX, que assistiu a discussão de um redimensionamento do Estado de forma a torná-lo mais “ágil” e menos dispendioso, o que foi apontado por correntes do pensamento econômico como causa dos desequilíbrios econômicos.

Os recursos para o atingimento dessas propostas passaram pelas privatizações, enxugamento da máquina pública e estabelecimento de padrões de gerência com penalidades ou recompensas. Alguns autores, como Ball (2011), chamaram esse conjunto de propostas de gerencialismo, paradigma aplicado em países, nos quais a discussão sobre a dimensão e atuação estatal ganharam enorme relevância, como a Inglaterra de Thatcher e os Estados Unidos de Reagan. Espalharam-se pelo mundo, chegando a ter grandes reflexos na América Latina, incluindo aí o Brasil a partir da década de 90.

Essas propostas sofreram enorme contestação de autores, como Silva (1960), que apontavam nelas o caminho para a privatização de serviços essenciais,

como a educação por meio da afirmação de um Estado minimalista. Apesar disto, pode-se dizer que essas teorias se tornaram uma espécie de referência nos parâmetros de governabilidade, sendo que, muitas vezes, ultrapassou possíveis barreiras político-ideológicas.

No campo educacional, esse conjunto de procedimentos foi prescrito como a receita apropriada para superação da crise educacional, constatada na década de 80, e que, em países como EUA e Inglaterra, mereceram uma intervenção radical que previa medidas espelhadas nos procedimentos preconizados para a gestão das empresas e do Estado. Desta forma, avaliações, monitoramento de resultados, fechamento de escolas baseado em índices de produtividade, demissão de professores e estabelecimento de novos padrões de gestão foram implementados como forma de tornar a educação mais eficaz e eficiente.

Também, no Brasil, essas medidas foram apontadas como a solução da questão da qualidade educacional ilustrada pelos altíssimos índices de repetência e evasão. Para uma corrente do pensamento pedagógico brasileiro, a solução seria uma reavaliação da administração da escola com a valorização de preceitos da gestão aplicadas a iniciativa privada. Essa corrente defendia que a solução para a educação não era o afastamento do capitalismo, mas a adequação a ele, adotando, inclusive, seus procedimentos.

Em decorrência disto, com menos radicalidade que os países anglo-americanos, foram adotadas medidas que tinham, naqueles países, uma espécie de referência, avaliações externas, metas a serem alcançadas por todos os sistemas, etc. Essas medidas geraram um grande debate sobre os rumos da educação no país. De um lado, uma corrente, representada por autores, como Andrade Dalila, apontavam que estas medidas significavam a adoção, na educação, de procedimentos estranhos à formação cidadã e crítica, colocando a escola a serviço da dinâmica do capital. Além disto, apontavam esse caminho como trilha para a privatização e desresponsabilização do Estado e entrada em cena de outros atores, como amigos da escola, entre outros.

Apesar desse debate, os fatos mostram que a influência do gerencialismo na educação brasileira tem sido muito presente. Isso pode ser atestado em propostas contidas no PNE, principalmente nas metas que tratam Da Qualidade Educacional.

5 O PNE 2011-2020 NA ATUAL LEGENDA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O contexto que engendra a CONAE (Conferência Nacional da Educação) e sua proposta primordial, o PNE (Plano Nacional de Educação), apresentado pela Lei 8.035/10, remete às grandes mudanças colocadas na pauta da educação brasileira que decorreram da reforma educacional dos anos 90, e que desencadearam na proposta da criação de um Sistema Nacional de educação.

A CONAE, realizada em Brasília no ano de 2010, surgiu como uma proposta financiada pelo Ministério da Educação, que visava à ampla participação dos vários setores ligados à educação brasileira em seus diversos níveis e modalidades, tendo como objetivo pautar desde a educação infantil até a pós-graduação, discutindo o futuro da educação brasileira para os próximos dez anos. O tema central da CONAE se intitulou “Construindo um Sistema Articulado de Educação: PNE, suas diretrizes e estratégias de ação”. A CONAE foi precedida de conferências estaduais, regionais e municipais, que, a partir de seus debates e deliberações, foram agregando elementos para a construção do seu documento final.

A organização da educação num sistema nacional é uma luta histórica dos movimentos organizados em torno da educação, que participaram da CONAE, constando, inclusive, desde o texto da LDB, apresentado e substituído em 1995 pelo governo FHC, que resultou na atual LDB, chamada de Lei Darcy Ribeiro. A proposta da construção de um sistema nacional de educação foi retomada pela CONAE para se tornar parte constitutiva essencial do novo PNE. No entanto, apesar das várias discussões realizadas nos municípios, regiões e estados, o Projeto de Lei PL 8.035, apresentado pelo governo federal

ao Congresso Nacional no ano de 2010, não correspondeu ao resultado do conjunto das discussões amplamente realizadas na CONAE.

Saviani (2010) chama a atenção para o momento histórico propício à construção do PNE e considera que, na articulação entre a construção de um sistema educacional de educação e o PNE, há que considerar os seguintes aspectos: 1- A construção de um conjunto unificado em que se façam presentes todos os aspectos da educação com normas e procedimentos que sejam válidos para todo o país. 2- A necessidade de que o sistema seja público e compreendido como dever do Estado e não como política de governo. 3- A autonomia do conselho nacional de educação como instância normativa e deliberativa com funções que se assemelham a do legislativo e judiciário. 4- A construção do PNE que esteja pautada no regime de colaboração entre União, Distrito Federal, estados e municípios. 5- A afirmação da educação com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

Cury (2012) e Oliveira (2011) analisam o PNE 2011-2020, apresentado pelo governo, como um projeto tímido e muito pouco incisivo para que possa, de fato, apontar soluções para os grandes desafios que enfrenta a educação brasileira. O valor do financiamento para a educação com o compromisso de chegar ao final desse decênio aos 10% do PIB brasileiro é considerado como um avanço nos propósitos desse PNE, assim como a criação do Fórum Nacional de Educação que acompanhe sua implantação.

Nas análises comparativas entre o PNE de 2001-2010 e o PNE 2011-2020, é possível observar que ambos apresentam estratégias, metas e diretrizes voltadas para a necessidade da superação das desigualdades regionais brasileiras. Dourado, professor da Universidade Federal de Goiânia (UFG), que participou ativamente do processo do último PNE em 2001-2010, denuncia a sua não utilização como referência para a construção de políticas públicas educacionais e nem como referência para os estados e municípios na elaboração de seus

planos de ação e alerta para o risco de que a implantação do novo PNE recaia no mesmo problema.

Arelalo também chama a atenção para a utilização do IDEB, prevista na meta 7, como único critério avaliador da qualidade da educação. A autora o considera um enorme retrocesso em termos educacionais, uma vez que seria necessário agregar outras variáveis para que se confira à avaliação da educação básica uma maior organicidade.

Isso demonstra que os parâmetros para a definição da qualidade em educação continuam norteados pelos princípios das avaliações externas e fixação de metas, sendo que as estratégias de intervenção seriam novamente determinadas por resultados dessas avaliações. O desafio da qualidade, que vem após a superação dos desafios do acesso e da permanência, permanece sendo discutido à luz dos princípios defendidos por uma corrente de pensamento que tem suas atenções voltadas para as questões da eficiência e eficácia transplantadas para a educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais brasileiras enfrentaram, no decorrer do século XX, algumas questões que exigiram respostas do poder público para a sua superação. O primeiro grande desafio foi o do acesso, entendido como a condição de levar a escolarização básica aos diversos grupos populacionais brasileiros. Após a expansão quantitativa da escolarização nas décadas de 70 e de 80 do século passado, surge o desafio da permanência, já que a repetência e evasão afloraram no cenário educacional, demonstrando um novo viés da exclusão da escola. As políticas de permanência foram uma realidade na década de 90, contudo um novo desafio se fez presente: como fazer com que aqueles que chegavam à escola e nela permaneciam se apropriassem do conhecimento repassado por ela.

Nesse caso, as soluções encontradas refletiram a relação de forças entre correntes de pensamento que defendiam posições contraditórias no debate.

De um lado, um grupo que defendia a transformação da escola sob a perspectiva de uma transformação social e, de outro, o grupo que defendia a inserção da escola num ambiente de mudanças copiadas de modelos empresariais, baseadas numa racionalidade técnica, adequando a dinâmica escolar às necessidades do mercado de trabalho.

Os modelos que orientam as políticas educacionais brasileiras na atualidade apontam a hegemonia do segundo grupo, uma vez que as reformas educacionais brasileiras, a partir da década de 90, consagram princípios da eficiência e eficácia, presentes em reformas similares pelo mundo, incluindo aí países como o Chile, onde esse processo foi marcante. No caso brasileiro, o próprio PNE consagra, na meta 7, a questão da avaliação como parâmetro da qualidade e fixa metas a serem alcançadas nos próximos anos.

Talvez Arelaro tenha razão ao defender a inclusão de outras variáveis que, associadas a dados quantitativos, confira à avaliação um maior aprofundamento na realidade educacional, fazendo com que a questão da qualidade seja analisada de forma multidimensional, superando a estreiteza de dados meramente quantitativos.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete R.G. A extensão do ensino básico no Brasil; ainda um desafio político. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 7, n. 39, 1988.

ARELALO, Lisete R. Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, 2005.

ARROYO, Miguel G. Fracasso – Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: **Em aberto**, Brasília, v. 11, n. 53, 1992.

BALL, Stephen J. ; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BIANCHETTI, Roberto. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. SMED. **Escola Plural**: Proposta político-pedagógica Rede Municipal de Ensino. Belo Horizonte: SMED, 1994.

BONETI, Lindomar W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí-RS: Unijuí, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Educ.Ver.**, Belo Horizonte, v. 10, p. 3-15, dez. 1989.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 8035/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 30 maio 2014.

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. 520 p. (Coleção EDVCERE, 19).

CAMPOS, Magaly Robalno; KORNER, Anton. **Condiciones de traje y salud docente**: studios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Peru y Uruguay. Chile: OREAL UNESCO, 2005.

CAMPOS, Maria Malta. **Escola e participação popular**: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo. Vol. 1. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo, 1982.

COX, Cristian. A Reforma da Educação Chilena: conteúdos, implantação. **PREAL**, Santiago, n. 8, ago. 1997.

CURY, C. R. J. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 1 jun. 2014.

FONSECA, Marília. A Gestão da Educação Básica na ótica da Cooperação Internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: FONSECA, Marília (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2001. Cap. X, p. 13-45.

FOURQUIN, Jean Claude. Sociologia das desigualdades de acesso a educação. In: FOURQUIN, Jean Claude. **Sociologia da educação dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 90: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas em América Latina: balance de una década. **PREAL**, Santiago, n. 15, set. 2000. Disponível em: <http://www.oei.es/reformaseducativas/reformas_educativas_AL_balance_gajardo_portugues.pdf>. Acesso em: 27 out. 2012.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1999.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas públicas sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n.55, p.31, nov. 2001.

KRAWCZYK, N. ROSAR, M. As diferenças da homogeneidade pretendida na década de 90: a política educacional gestada na América Latina. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, Santos, 1999.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade:** desafios educacionais do 3º milênio. São Paulo: Cortez 1998.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 174, maio/ago. 1992.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Plano Nacional de Educação: Algumas questões para debate. In: **VIII SEMINÁRIO DO LAGE, 2011** (Laboratório de Gestão Educacional da Faculdade de Educação da Unicamp), 27 maio 2011. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1sflE2oiOjyJUT0WksoTV4aj4DzD04eztGdBUeUL8oF8/edit?hl=pt_BR&authkey=CKWe_b4E&pli=1>. Acesso em: 10 abr. 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1980.

SANTOS, Lucíola de C. P. Políticas públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 346-367, set. 2002.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.44, maio/ago. 2010.

O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS E LEIS EDUCACIONAIS: breve trajetória histórica brasileira (1990-2013)

Janayna Alves Brejo

Todos os estudos recentes sobre educação demonstram inequivocamente que a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos no ensino fundamental, principalmente dos filhos de pais menos escolarizados, dependem do acesso à educação infantil.
(BRASIL, 2007a, p.8).

I INTRODUÇÃO

Este capítulo objetiva reconstruir o cenário de estabelecimento das políticas de educação e seus reflexos na educação infantil e na formação de seus professores no Brasil. Para isso, realizou-se um resgate histórico dos caminhos das reformas educacionais ocorridas no período de 1990 a 2013, em busca de compreender as mudanças decisivas que aconteceram no campo da política e suas consequências para a educação infantil.




Do ponto de vista metodológico, utiliza-se a descrição como um instrumento preliminar, mas com o objetivo de ir além da simples descrição dos processos históricos, uma vez que se procura explicar as características próprias dos acontecimentos na tentativa de desvendar as propostas da política nacional de formação de professores e o seu formato.

Deste modo, como elementos para sistematizar a descrição, baseia-se: na legislação federal, isto é, naquelas leis que tratam da educação e que refletem, de alguma forma, na estruturação das políticas para a infância e/ou para formação dos professores deste nível de ensino; em pesquisas elaboradas por órgãos do governo e também em estudos relevantes de autores que tratam do assunto.

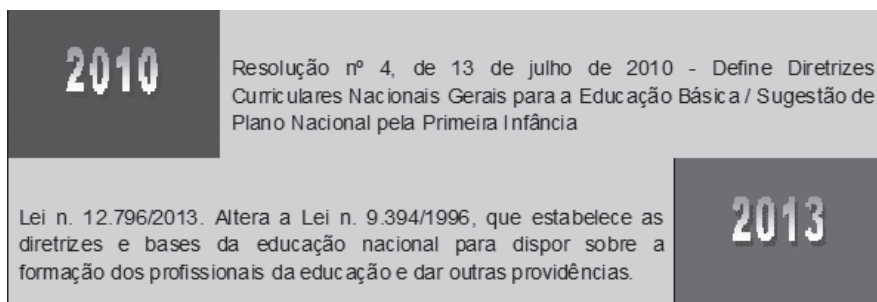
A partir daí, procura-se verificar nas entrelinhas as intenções do poder público, expressas nas medidas legais que possuem como foco a Educação Infantil.

Nesse sentido, o quadro a seguir é representado por uma linha do tempo que inclui a base legal analisada no período dos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff. Para tanto, sua função é demonstrar os caminhos percorridos durante a construção deste artigo, uma vez que ele está centrado na análise da conjuntura política nacional e busca compreender o lugar da educação infantil e da formação de seus professores no contexto das políticas e leis educacionais brasileiras.

Quadro I – Linha do Tempo - Brasil

| | |
|---|--|
|  | Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) de 01.01.1995 a 01.01.2003. |
|  | Governo Luis Inácio Lula da Silva de 01.01.2003 a 01.01.2011. |
|  | Governo Dilma Vana Rousseff de 01.01.2011 [...]. |
| 1996 | LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) / Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef (Lei n. 9.424/1996). |
| Documento: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). | 1998 |
| 1999 | Resolução (CEB nº1/1999) - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Resolução (CEB nº2/1999) - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal / Resolução (CP n.º1, de 30 /09/1999) que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação / Decreto nº 3.276, de 6/12/1999 trata da formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. |
| Decreto nº 3.554, de 7/08/2000 que modificou a redação do § 2º do artigo 3º do Decreto nº 3.276, de 6/12/1999. | 2000 |
| 2001 | Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001). |
| Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. | 2002 |

| | |
|---|--|
| 2004 | Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. / Documento: Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação. |
| Documento: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil / Documento: Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil / PROINFANTIL- Programa de formação a distância de professores, oferecido em nível médio, modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil. | 2005 |
| 2006 | Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura / Ensino Fundamental de 9 anos (Lei n. 11.274/2006). |
| Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb - (Lei n. 11.494/2007) / Lei n. 11.502/2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES [...] / Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) instituído pelo Decreto n.º 6.094/2007. | 2007 |
| 2008 | Piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Lei n. 11.738/ 2008). |
| Decreto n. 6.755 de 29/01/2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica [...] / Portaria Normativa n. 9, de 30/06/2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. / Emenda Constitucional (EC n. 59/2009) Institui a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos / Resolução nº 5, de 17/12/2009 - Fixa as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Documento: Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação. | 2009 |



Fonte: Elaborado pela autora.

2 UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS DÉCADAS DE 1990 E DE 2000

No Brasil, a segunda metade da década de 1990 foi marcada por grandes mudanças na política educacional, sobretudo a partir do ano de 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) foi promulgada.

No que se refere à educação na primeira infância, destacam-se três pontos positivos determinados pela LDB¹ (1996):

1º) A inserção da educação infantil, em seu artigo 29, como “primeira etapa da educação básica, [tendo] como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, [...]”;

2º) A enunciação de um patamar básico para a formação dos professores, como pode ser observado no artigo 62, que determina que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na

¹ De acordo com HADDAD (2003, p. 75), a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional “[...] foi muito contestada, uma vez que diversos setores da sociedade brasileira haviam se reunido em amplo fórum nacional, construindo e apoiando um outro projeto, descartado pelo governo através de uma manobra regimental do Congresso Nacional”.

educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

3º) A promoção da valorização dos professores, considerando, em seu artigo 67, a importância do aperfeiçoamento profissional continuado.

Deste modo, pode-se dizer que a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica significou reconhecer a importância da educação institucionalizada na primeira infância, uma vez que esse nível de ensino passa a ser um direito da criança e de seus pais, sendo delegada às escolas a função de desenvolver, complementando a ação da família, as potencialidades do aluno em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Por sua vez, a educação infantil passa a ser “a raiz da educação básica” (CURY, 2008, p. 295), isto é, o alicerce para os níveis subsequentes, principalmente porque a “[...] educação básica torna-se, dentro do artigo 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada” (CURY, 2008, p. 295).

No que se refere à formação inicial, a LDB estabeleceu, como ideal, a formação do profissional da educação infantil em nível superior, admitindo ainda a formação no nível médio. No entanto, ao instituir, em seu artigo 87, a “década da educação” entre os anos de 1997 e 2007 determinou, no parágrafo 4º, que “[...] até o fim da Década da Educação somente [seriam] admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Tal prescrição demonstrou a necessidade da obtenção da graduação por parte desses profissionais para que possam lecionar para crianças pequenas.

Quanto à formação continuada, a lei determina que os sistemas de ensino promovam o aperfeiçoamento profissional, bem como que possibilitem momentos de estudo, planejamento e avaliação, mesmo porque o “[...] profissional da educação é, sem dúvida, peça-chave para um sistema

comprometido com a qualidade do processo educativo” (GRACINDO, 2008, p. 242).

Entretanto, apesar dos avanços conquistados a partir da LDB, sobretudo no campo da educação infantil e da qualificação de seus professores, sabe-se que “[...] o deslocamento entre o econômico e social faz com que os direitos conquistados sejam empurrados para a esfera do possível” (HADDAD, 2003, p.73). Isso ocorre porque a implementação de uma lei está condicionada a uma série de aspectos que envolvem desde o financiamento até a vontade política, tendo em conta que, naquela circunstância, a grande preocupação da educação nacional era, se ainda não é, o ensino fundamental.

Deste modo, é preciso considerar que a LDB (Lei n. 9.394/96) foi sancionada no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC)², quando as opções do governo eram tomadas dentro do contexto da reforma do Estado³, iniciada com a reestruturação econômica advinda do neoliberalismo, no qual as ações estavam direcionadas ao compromisso de que “[...] é necessário administrar o possível. [...] e aquilo que é possível é o que [restava], sob o ponto de vista econômico” (HADDAD, 2003, p. 73).

Com efeito, a década de 1990 foi, para o Estado brasileiro, um período de intensas transformações, devido a sua inserção na globalização da economia, que ocasionou políticas de ajuste, sustentadas em práticas “descentralizadoras, de controle e de privatização” (FERREIRA, 2009, p. 256). Essas práticas se caracterizaram, conforme os estudos de Burbules e Torres (2004), por restrições orçamentárias, que afetaram o setor público e resultaram na crise do Estado de bem-estar social e, conseqüentemente, na privatização de serviços sociais como: habitação, saúde e educação.

2 Exerceu dois mandatos de Governo Republicano, sendo o primeiro de 01.01.1995 a 01.01.1999; e o segundo de 01.01.1999 a 01.01.2003.

3 É importante assinalar que a segunda metade da década de 1990, isto é, o período em que FHC assume pela primeira vez a Presidência República corresponde “[...] uma segunda fase de reformas, que envolve essencialmente o aprofundamento das políticas de abertura comercial, desregulamentação e privatização iniciadas nos anos 1980.” (SILVA; AZZI; BOCK, 2008, p.19).

Dentro dessa conjuntura, o governo federal optou por adaptar o sistema de ensino nacional à reforma do Estado, imposta pelo cenário mundial, objetivando reforçar a imagem de um “Estado gerencial, com capacidade de regulação social mediante a transferência a outros setores/instituições da responsabilidade de prestação dos serviços sociais” (FERREIRA, 2009, p. 256). Assim, esse Estado Gerencial poderia ser entendido como aquele que “[...] almeja uma relação harmoniosa e positiva com a sociedade civil, seja buscando avaliar os resultados das políticas públicas que chegam aos cidadãos, seja tratando os problemas por meio das agências reguladoras (FERREIRA, 2009, p. 256).

Nessa perspectiva, pode-se inferir que a globalização da economia afetou diretamente a política educacional brasileira, bem como a agenda governamental de FHC, cabendo assim destacar que

[...] a versão neoliberal da globalização, particularmente da forma implementada (e ideologicamente defendida) por organizações bilaterais, multilaterais e internacionais, [refletiu] em uma agenda educacional que privilegia, se não impõe de modo direto, certas políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, instrução e testes. (BURBULES; TORRES, 2004, p. 19).

Dentro desse contexto, uma série de ações foram desenvolvidas na área da educação, na qual a proposta de FHC foi dar ênfase ao campo educacional, adequando este à reforma do Estado, movida pela influência econômica internacional. Desse modo,

O governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi, sem dúvida, o que mais gerou planos para a educação. Levando em conta que [...] decidiu por um empreendimento que objetivava trabalhar em muitas frentes, mantendo conjuntamente um grau alto de propaganda a respeito do que faria em educação [...]. A gestão FHC se destacou por ter inaugurado um sistema de avaliação no ensino básico (fundamental e médio) e do ensino superior de um modo diferente

e diferenciado, com um aparato jamais usado antes (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 201).

Nesse sentido, é possível afirmar que as orientações gerais do governo FHC e do Ministério da Educação estavam em consonância com os compromissos assumidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada no ano de 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, cuja principal preocupação era promover as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos indo “[...] além da meta de universalização da alfabetização e escolarização, comprometendo os governos na revisão do alcance do conceito de educação básica numa perspectiva política, social e econômica”. (KRAWCZK;VIEIRA, 2003, p. 115). No entanto, a abrangência desse encontro e de seus apontamentos

[...] acabou por legitimar entre os educadores e gestores da política educacional a ideia de que a educação voltara a fazer parte das agendas nacionais e internacionais, como tema central das reformas políticas e econômicas, em virtude da compreensão de que uma educação de qualidade daria aos diferentes países condições para enfrentar com equidade os desafios de uma nova ordem econômica mundial (KRAWCZK;VIEIRA, 2003, p. 114).

Certamente, no plano nacional, o governo FHC procurou adaptar as novas políticas educacionais à lógica das políticas de crescimento econômico. A principal característica destas políticas é reformar a partir da redução dos gastos do Estado com a educação, na medida em que esteve

Condicionado pelo impacto da hegemonia do mercado e pela contenção dos recursos públicos adotados pelo modelo neoliberal, o principal traço das ações foi o de implantar um modelo de reforma do sistema de ensino sem aumentar as despesas, procurando subordinar o sistema educativo a orientações e necessidades prioritárias da economia. (HADDAD, 2003, p. 73).

No entanto, mesmo diante de uma política de Estado favorável à contenção de gastos, à privatização e à intervenção de organizações estrangeiras nas decisões do país, não se pode negar que ocorreram avanços substanciais nesse período no campo educacional, sobretudo no plano legal.

Dentre esses avanços, destaca-se, novamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), uma vez que

Apesar da lacuna, cerca de oito anos, entre ela e a Constituição (1988), regulamentou o direito da criança à educação, evidenciando como primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil, demonstrando uma preocupação específica com a formação do professor. Ambas, constituem um avanço com relação à garantia do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas, acarretando, também, múltiplas mudanças tanto na formação, como na prática profissional, daqueles lidam com a Educação Infantil. (BREJO, 2007, p. 58).

Sem dúvida, um dado importante a ser notado é que a LDB indica que o profissional que passa a ser privilegiado é aquele que possui formação superior, uma vez que a baixa escolaridade e a ausência de habilitação específica para lecionar para as crianças pequenas passaram a ser objeto de preocupação dos diferentes setores envolvidos com a educação infantil. Essa atitude levou à aprovação de uma legislação mais preocupada com a qualificação dos professores.

Desta maneira, um novo perfil de educador para atuar em instituições de educação infantil foi introduzido pela lei, embora fosse do conhecimento que muitos desafios precisavam ser enfrentados, a partir daquele momento, no campo da formação, sobretudo no que se refere ao alcance do nível de escolaridade determinado para os profissionais da primeira infância. Era preocupante a existência de um grande número de professores de crianças de zero a seis anos que ainda não possuíam a formação mínima exigida, principalmente na modalidade creche (compreende a faixa etária zero a

três anos), que pertencia à assistência social, sendo recente a delegação da responsabilidade à educação⁴.

Também em 1996, o Congresso Nacional aprovou uma emenda à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que implantou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)⁵, cuja proposta foi resolver os problemas de financiamento desta etapa do ensino, a partir de “[...] programas de caráter político-redistributivo de recursos para estados e municípios, viabilizados pelo governo federal” (FRANÇA, 2007, p. 183). Entretanto, o Fundo não contemplou a Educação Infantil, que continuou a sofrer com o problema da ausência de recursos financeiros específicos, considerando que esta política de financiamento era destinada ao Ensino Fundamental.

Sobre essa questão, Davies (2006), aponta que, para que se consiga resolver os problemas básicos da educação, não se pode privilegiar um nível de ensino em detrimento de outro, pois a educação não deve ser pensada de maneira fragmentada, mas em sua totalidade.

Por sua vez, cabe assinalar que a partir da aprovação do Fundef, percebeu-se que a educação infantil encontrava-se em segundo plano dentro cenário político nacional, ou seja, não estava integrada à agenda de governo. Tal fato colaborou para o aprofundamento dos debates, por parte dos sistemas educacionais e de estudiosos e profissionais da área, na luta pela inclusão da primeira etapa da educação no Fundef, “[...] agregando – nestes anos de marasmo e descrédito nas instâncias de participação social – à mobilização órgãos públicos, organizações

4 Grifo da autora. Essa afirmação baseia-se no estudo desenvolvido em minha dissertação de mestrado “Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005)”, defendida em dezembro de 2007, onde realizei um diagnóstico das funções docentes exercidas na Educação Infantil por nível de formação, amparada nos dados apresentados pelo MEC/INEP por meio das Sinopses Estatísticas de 1996 a 2005.

5 Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

não governamentais, partidos políticos, conselhos, UNDIME⁶, universidades e parlamentares” (KRAMER, 2006, p. 798).

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), um documento composto de três volumes, cuja função é fornecer subsídios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos educadores das creches e pré-escolas do país. Dessa maneira, os livros configuram-se como um roteiro de ação para os profissionais que trabalham com crianças de zero a cinco anos de idade, caracterizando-se como um instrumento teórico que, segundo o MEC, respeita as práticas pedagógicas, bem como a pluralidade cultural brasileira, tendo ainda o objetivo de auxiliar no direcionamento de propostas e metodologias educativas.

Entretanto, o RCNEI foi lançado dentro de um cenário bastante conturbado, pois se de um lado “[...] o documento apresenta os tópicos fundamentais para a composição de um referencial para a educação” (PALHARES; MARTINEZ, 2003, p. 8), demonstrando um ponto positivo; de outro, faz referência a um professor extremamente qualificado, “[...] capaz não só de analisar tipos de brincadeiras e efetivá-las, considerando o potencial da atividade e da criança, como também de prosseguir com a estimulação após resposta individual” (PALHARES; MARTINEZ, 2003, p. 9). Esse aspecto difere da realidade, uma vez que se tem um retrato de profissionais pouco qualificados, especialmente nas creches, muitas vezes “[...] sem a formação e escolaridade mínima exigidas pela nova legislação, como também na inadequação dos cursos existentes às necessidades de formação para a educação infantil” (CAMPOS, M.; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 118).

6 A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação declara-se como uma entidade que tem sob sua responsabilidade a gestão de um dos setores mais importantes da promoção à cidadania, estando sua atuação voltada ao município, à comunidade, transformando as ações locais em articulação para questões de cunho nacional. A Undime é uma entidade nacional que congrega os dirigentes municipais de educação. Fundada em outubro de 1986, afirma ser uma associação civil sem fins lucrativos, autônoma e que desempenha ações que têm como objetivo central a formulação de políticas educacionais. Sua sede encontra-se em Brasília. Disponível em: <http://www.undime.org.br/htdocs/index.php?acao=princ&id=1&id_prin=1251> Acesso em: 13 maio 2014.

Dessa maneira, o RCNEI tornou-se alvo de inúmeros comentários entre os estudiosos da área e professores, visto que foi elaborado por um grupo de assessores contratados pelo governo federal, o que gerou um desconforto na categoria, haja vista que existia uma grande preocupação “[...] com as consequências que um documento como este traria para a educação infantil no Brasil” (CERISARA, 2003, p. 20). E, embora uma versão preliminar do Referencial tenha sido enviada a cerca de setecentos profissionais (CERISARA, 2003), que emitiram pareceres positivos e negativos a respeito, “[...] poucas sugestões, entretanto, foram incorporadas pelo MEC” (UNBEHAUM;VIANNA, 2006, p. 413).

Além disso, a grande discussão centrava-se no problema da educação infantil ter sido concebida no texto do RCNEI dentro dos moldes do ensino fundamental, ou seja, tendo como objetivo a escolarização, desconsiderando assim a especificidade da infância. Apesar de o texto indicar que o trabalho com as crianças pequenas em instituições escolares deva ser pautado nos aspectos de cuidar (atenção, cautela, zelo, saúde, higiene) e de educar (estímulos cognitivos, físicos, sociais), o documento sugere a operacionalização do ensino desde o nascimento.

Contudo, Unbehaum e Vianna (2006) apontam que o Referencial representa um importante avanço no campo da política pública para a primeira infância, na medida em que chama atenção para

[...] o caráter social do gênero e da sexualidade, problematiza o determinismo biológico, estimulando o educador a perceber que as percepções de ser menino ou menina são construídas nas interações sociais estabelecidas desde os primeiros anos de vida (UNBEHAUM;VIANNA, 2006, p. 414).

E ainda que a utilização do RCNEI não fosse obrigatória à prática docente até aquele momento, não havia nenhum documento que orientasse o trabalho educativo com as crianças pequenas em nível nacional. Esse fato influenciou a busca por parte dos profissionais desse nível de ensino, sobretudo aqueles que

não possuíam formação específica para lecionar, pelas referências e orientações pedagógicas propostas no Referencial.

No ano seguinte, em 1999, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução (CEB nº 1/99), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil com a função de orientar as instituições de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Nota-se que tais diretrizes vão ao encontro da determinação da LDB (Lei n. 9.394/96), na medida em que reforçam a importância da formação dos professores da educação infantil, visto que “[...] as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999).

Logo em seguida, o Conselho Nacional de Educação instituiu também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (CEB nº 2/99), que, conforme os estudos de Vieira (1999),

[...] faculta às escolas de formação de professores em nível médio na modalidade Normal, no exercício de sua autonomia e considerando as realidades específicas, a organização de suas propostas pedagógicas visando preparação exclusiva de docentes para a educação infantil. (VIEIRA, 1999, p. 32).

Ainda no ano de 1999, outras duas medidas legais, direcionadas à formação dos professores da educação básica, foram publicadas.

A Resolução CP n. 1, de 30 de setembro de 1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação (ISEs), estabeleceu a função de tais instituições no que se refere à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, fato que gerou grande polêmica em relação à formação inicial, uma vez que determinou o Curso Normal Superior como a formação

específica para profissionais que desejam lecionar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e os Cursos de Licenciatura, como formação para os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Tal medida descaracterizou o Curso de Pedagogia, tendo em vista que, quando ministrados em universidades, também podem habilitar os docentes para dar aulas tanto na educação infantil como nas séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, essa função, a partir desta Resolução, foi retirada do curso de Pedagogia e delegada aos ISEs.

Em consonância com a Resolução (CP n.º 1/99), o Decreto n.º 3.276, de 6/12/99, que trata da formação superior de professores para atuar na educação básica, determinou, em seu parágrafo 2º, do artigo 3º, que

A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores. (BRASIL, 1999).

Restringiu, assim, o Curso de Pedagogia a “[...] um bacharelado organizado a partir de uma ideologia alienante que buscava transportar para a organização escolar, [...] as relações particularizadas inerentes à organização do trabalho produtivo [...]” (BRZEZINSKI, 2008, p. 200), rebaixando, desta maneira, as pesquisas desenvolvidas nas universidades, bem como os princípios democráticos, ao determinar exclusividade aos cursos normais superiores. Mesmo porque, a atuação do professor da educação infantil precisa estar pautada em práticas educativas que valorizem a criança pequena e suas singularidades, pois não basta uma formação de “[...] caráter profissionalizante, pragmático e utilitarista [...]” (BRZEZINSKI, 2008, p. 207), que é a proposta dos ISEs, mas sim aquela fundamentada na pesquisa e na formação histórico-cultural do ser humano.

Em 2000, após várias manifestações dos defensores das universidades que ofereciam curso de Pedagogia, entra em vigor o Decreto n.º 3.554, de 7 de agosto, que modificou a redação do parágrafo 2º do artigo 3º do Decreto n.º 3.276, de 6/12/99, no qual foi acrescida, ao texto, a palavra “preferencialmente”,

ou seja, a formação em nível superior dos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental passaria a ser realizada “preferencialmente” em cursos normais superiores. Deste modo, embora o curso de Pedagogia não tivesse, até aquele momento, recuperado seu valor no campo da legislação, o movimento organizado por militantes da área começava a ganhar espaço na agenda de governo.

Dentro do cenário mundial, também no ano de 2000, aconteceu, em Dakar, no Senegal, o Fórum Mundial de Educação, espaço no qual foram avaliados, primeiramente, os progressos alcançados desde 1990 com a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos em Jomtien, Tailândia, bem como foram instituídas as Metas de Ação de Dakar, quando ficou acordado, entre os países membros da UNESCO⁷, o compromisso de expandir as oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos até o ano de 2015.

No caso do Brasil, a Declaração de Jomtien contribuiu para que o governo federal e a sociedade civil tomassem consciência da educação como um direito de todas as pessoas (UNESCO, 2001), de modo a repensar a política educacional brasileira que, embora tenha evoluído com a ampliação do ensino fundamental, acabou por desconsiderar a educação infantil quanto à sua possível contribuição para o desempenho nas etapas escolares subsequentes. Desta maneira, entre os desafios para o cumprimento das metas Dakar até 2015 está, principalmente, o acesso à educação infantil, bem como a busca em proporcionar um ensino de qualidade para todos os níveis escolares.

No início do ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001) é aprovado, apresentando-se como a “[...] principal medida de política educacional decorrente da LDB [...], já que implica a definição de

7 A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945. A UNESCO, segundo informações obtidas em seu site oficial, trabalha com o objetivo de criar condições para um genuíno diálogo fundamentado no respeito pelos valores compartilhados entre as civilizações, culturas e pessoas. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147330por.pdf>> Acesso em: 14 maio 2014.

ações, traduzidas em metas a serem atingidas [...]” (SAVIANI, 2000, p. 3) pela educação brasileira ao longo dos dez anos de sua duração.

No que tange à educação infantil, o Plano Nacional de Educação (PNE/2001), em concordância com a LDB e em sintonia com o compromisso de Dakar que ocorreu concomitante com sua aprovação, demonstrou preocupação com a formação dos professores, estabelecendo objetivos e metas a serem alcançados, como se pode observar no objetivo número 5, que visa ao estabelecimento de

Um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não governamentais, que realize as seguintes metas:

a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior;

b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior. (BRASIL, 2001).

Com efeito, esse conjunto de políticas e leis foi concebido no bojo da reforma do Estado em que, de acordo com Aguilar (2009),

A definição e decisão por essas políticas nacionais ocorreu num contexto de forte hegemonia política e de capacidades de alianças, que outorgaram ao Executivo poder e força para impor estas escolhas com apoio e sustentação majoritários no Poder Legislativo [...] ocorreu, também, sob influência das idéias e lógicas impostas pelos organismos de financiamento internacional que já, naquele momento, nossos governantes seguiam ao pé da letra [...]. (AGUILAR, 2009, p.13).

Nesse contexto, cabe resgatar que as determinações impostas pelas organizações multilaterais adquiriram espaço não somente no Brasil, como

também na América Latina, em meados dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, desempenhando um “[...] papel central na orientação de políticas de reforma mediante a assistência técnica e financeira através de créditos condicionados em sua maioria” (FELDFEBER, 2009, p. 161). Tal fato levou as agências de financiamento internacionais, como o Banco Mundial (BM)⁸, a induzir esses países a numerosas privatizações de empresas públicas, bem como à redução de gastos. Assim, no que se refere à educação, o BM direcionou reformas tanto na administração como no financiamento, dando incentivo a planos de privatização que impulsionaram a formação de verdadeiros “mercados educativos” (FELDFEBER, 2009, p. 161).

Sem dúvida, pode-se inferir que, no Brasil, as medidas de reestruturação econômica foram seguidas rigorosamente, resultando na redução direta de gastos com a educação, além de consolidar um “modelo preestabelecido de reforma educacional” (KRAWCZK; VIEIRA, 2003, p. 115), posto que as atribuições da educação passaram a ser condicionadas à uma visão mercadológica, de organização social.

Tratava-se, portanto, de um conjunto de medidas adotadas pelo governo, ou seja, de opções tomadas por FHC dentro do contexto econômico, político e social, cujas ações refletiram diretamente na política educacional, tendo em conta que

[...] el proceso de inducción de las reformas en la medida en que éstas aparecen en contextos caracterizados por una fuerte disminución de los recursos de soporte financiero para la implementación de las políticas (AGUILAR, 2005, p. 227).

Dessa maneira, dentro das orientações gerais do governo de FHC, “[...] a reforma do Estado - vetor das reformas educativas – [foi] apresentada à

8 “O Banco Mundial é uma denominação genérica para numerosas instituições financeiras internacionais como o Banco de Pesquisa e Desenvolvimento - Bird, a Associação Internacional de Corporação Financeira e Desenvolvimento Internacional. Um país, para integrar o Bird, deve primeiramente associar-se ao Fundo Monetário Internacional - FMI”. (PENN, 2002, p. 9).

sociedade como uma estratégia necessária, e não como a finalidade última do projeto de desenvolvimento neoliberal”. (AGUILAR, 2005, p. 115).

Entretanto, não se pode negar que ocorreram avanços no campo educacional durante a era FHC, um exemplo disso foi a aprovação da LDB (1996), em seu primeiro mandato, e do Plano Nacional de Educação - PNE (2001) no segundo, haja vista que essas medidas legais direcionaram e estimularam a formulação e a implementação de uma série de políticas educacionais, abrindo caminhos para diversas transformações no cenário da educação nacional.

Assim, mesmo considerando a grande distância ainda existente entre a legislação e o seu cumprimento, é importante reconhecer que essas impulsionaram as

[...] mobilizações da sociedade civil, agora articuladas nos Fóruns de Educação Infantil locais e no Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – Mieib –, em âmbito nacional [...], atuando no sentido de converter em realidade o que foi conquistado na lei (CAMPOS, M.; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 93).

No ano de 2002, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior; reafirmando, em seu inciso VII do artigo 7º, que o curso Normal Superior é o responsável pela formação do professor para ministrar aulas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Paralelamente a essas determinações, os educadores das universidades reivindicavam a valorização da graduação em Pedagogia por meio de um documento, no qual constava a proposta das diretrizes curriculares para curso, enviado ao Congresso Nacional de Educação desde 1999 e lá permanecendo até 2005, quando outros conselheiros foram nomeados pelo “novo” presidente do país.

3 APONTAMENTOS SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Em janeiro de 2003, após oito anos do governo FHC, assume a presidência da República Luis Inácio Lula da Silva⁹, trazendo expectativas de mudanças estruturais nas políticas públicas nacionais. Todavia, com a eleição de Lula, o que de fato ocorre é que seu governo prossegue com a reforma do Estado protagonizada por FHC. Dessa maneira, apenas “[...] um aparente novo cenário político se configura, proporcionando expectativas para a área, dada sua origem e trajetória política e a composição do Partido dos Trabalhadores (PT), que chega pela primeira vez no país ao executivo federal” (FÜLLGRAF, 2007, p. 116).

No entanto, no que se refere às políticas públicas de educação infantil, o campo de estudo em questão, pode-se destacar algumas ações significativas.

Em 2003, primeiro ano do governo Lula, o Ministério da Educação (MEC) ao lado da Secretaria de Educação Básica (SEB) deu início ao processo de implementação da política de formação continuada, que instituiu, no ano seguinte, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica com

[...] a finalidade precípua de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias (BRASIL, 2005, p. 7).

Nesse sentido, o propósito da Rede é oferecer, em colaboração com instituições públicas de ensino superior, federais e estaduais, cursos a distância e semipresenciais aos professores da educação básica em exercício nos sistemas públicos de educação. Com 120 horas de carga horária, os cursos

⁹ Exerceu dois mandatos de Governo Republicano, sendo o primeiro de 01.01.2003 a 01.01.2007 e o segundo de 01.01.2007 a 01.01.2011.

contemplam as áreas de alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física.

A esse respeito, Brzezinski (2008) argumenta sobre a necessidade dessas iniciativas do MEC articularem a formação inicial e continuada, uma vez que acredita que não é suficiente treinar professores em exercício, principalmente porque

[...] o Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores. Os resultados desse “modelo” têm sido expressos por dados quantitativos, o que está longe de representar a política global de formação e profissionalização para o magistério [...] (BRZEZINSKI, 2008, p. 196).

No que tange à formação dos professores para a primeira infância, o MEC, ao afirmar que a qualidade encontra-se interligada à formação do educador, criou, em 2005, por meio da SEB (Secretaria de Educação básica), o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - PROINFANTIL, “[...] um programa de formação a distância de professores, oferecido em nível médio, modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil, e duração de dois anos” (BRASIL, 2005, p. 19). Deste modo, tem como objetivo habilitar os educadores que atuam em creches e pré-escolas da rede pública e privada, sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias, confessionais), que não possuem, ainda, a escolaridade exigida conforme a LDB (1996).

Apesar de o PROINFANTIL habilitar professores em nível médio e ser desenvolvido a distância, quando o ideal seria em nível superior e de forma presencial, fatores estes que incidem na precarização oficializada da formação inicial, não podemos desconsiderar sua importância, uma vez que as funções docentes na educação infantil, sobretudo nas creches, muitas vezes, eram exercidas por qualquer profissional, isto é, por pessoas sem nenhum preparo específico para lidar com crianças pequenas.

Também nos anos de 2004 e 2005, teve início a elaboração de importantes documentos para a primeira etapa da educação básica com o objetivo de efetivar a política de descentralização administrativa, visto que os textos norteiam a implementação das políticas públicas direcionadas para a educação infantil. Nesse contexto, o Ministério da Educação apresentou o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação, contendo diretrizes, objetivos, metas, estratégias e recomendações a serem seguidas pelos sistemas de ensino de todo o país.

No mesmo período, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil¹⁰ (volume 1 e 2) foram elaborados com o intuito de disponibilizar referências de qualidade para a primeira infância aos sistemas educacionais, tendo por finalidade promover a igualdade de oportunidades educacionais, levando em consideração as diferenças, diversidades, desigualdades e as muitas culturas existentes. O intuito do texto expresso nos dois volumes é nortear o trabalho das creches e pré-escolas com relação à sua organização e funcionamento, apresentando os requisitos essenciais para que as instituições de educação infantil sejam capazes de cumprir seu papel de desenvolver a criança em seus aspectos cognitivos, culturais, emocionais e sociais.

Concomitantemente, foram lançados os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, um documento que apresenta estudos e parâmetros nacionais direcionados ao alcance da qualidade, dos ambientes das instituições educacionais voltadas para a primeira infância, na tentativa de que possam proporcionar espaços que facilitem as aprendizagens e o pleno desenvolvimento das crianças pequenas.

10 De acordo com os estudos Füllgraf (2007, p. 123), entre os anos de 2004 e 2005, muitos documentos como: os “Parâmetros de Qualidade para educação infantil” e os “Padrões de infraestrutura para instituições de educação infantil” foram discutidos e apreciados em oito seminários regionais, organizados e coordenados pelo Departamento de Educação Infantil. Nesse período o MEC apresentou o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação”.

No que tange à formação inicial dos professores da educação infantil, no ano de 2006, entra em vigor a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 /05/06, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, “[...] definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país” (artigo 1º). Após inúmeras reuniões de negociação com a cúpula do Conselho Nacional de Educação, finalmente, é resgatada, por meio das diretrizes, a identidade do curso de Pedagogia, como se observa no artigo 4º, do CNE/CP nº 1:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

A partir daí, a graduação em Pedagogia pôde reassumir seu compromisso com a formação, uma vez que, além de habilitar o profissional por meio do ensino, prioriza a pesquisa e a produção de conhecimentos, ao contrário do curso Normal Superior que está pautado apenas na profissionalização técnica, deixando de lado a investigação científica (BRZEZINSKI, 2008).

Além disso, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, o curso Normal Superior entra em regime de extinção, visto que o artigo 11 da Resolução CNE/CP nº 1/2006 admite a transformação do Normal Superior em curso de Licenciatura em Pedagogia, desde que sejam elaborados novos projetos pedagógicos pelas instituições de ensino, sendo esses submetidos à avaliação do Ministério da Educação.

Assim, somente até o ano de 2006, o curso Normal Superior foi reconhecido como a formação específica para habilitar os futuros professores da

educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em nível superior, considerando que a Resolução CNE/CP nº 1/2006 restituiu ao curso de Pedagogia tal responsabilidade.

Também, no ano de 2006, entra em vigor a Lei n. 11.274, que dispõe “sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade”, alterando os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, Lei n. 9.394/ 1996. (BRASIL, 2006).

Com efeito, a Lei Federal n. 11.274/2006, que inclui obrigatoriamente as crianças de seis anos no ensino fundamental, gerou muitas polêmicas, não somente dentro dos sistemas educacionais, que demonstraram dúvidas sobre as formas de colocá-la em prática, como também entre os professores e estudiosos da área da primeira infância, que questionaram a saída antecipada da criança de seis anos da primeira etapa da educação básica, haja vista que a “[...] implantação do Ensino fundamental de nove anos [é uma] medida que interfere diretamente na faixa etária das crianças atendidas pela educação infantil” (FÜLLGRAF, 2007, p. 133).

Do ponto de vista de Kramer (2006), o mais importante, quando se retrata a criança de seis anos que sai da educação infantil e passa a pertencer ao ensino fundamental, é ter consciência que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam nos dois níveis de ensino precisa

[...] levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação Infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. [Portanto a] inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras (KRAMER, 2006, p. 810-811).

Nesse contexto, cabe destacar que, em meio às mudanças empreendidas tanto pela legislação, quanto pelos estudos e publicações efetivados no primeiro mandato de Lula, muitos desafios ainda se apresentam para a educação infantil, tendo em conta que cada vez mais a importância desse nível de ensino é percebida pela sociedade.

Além disso, muitos municípios brasileiros começaram a assumir sua responsabilidade em face da promoção da primeira etapa da educação básica em consequência da política de descentralização educacional e do aparato normativo jurídico, que incumbiu a estes oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas. Entretanto,

[...] sabemos que o modelo estatal institucional de atendimento formal às crianças pequenas implica em muitas condições que nem todos os municípios possuem talvez; por isso, verificamos inúmeras contradições, tensões e assimetrias para esse nível de ensino. (FÜLLGRAF, 2007, p. 124).

Deste modo, apesar de os municípios terem a incumbência de oferecer a educação infantil, essa etapa de ensino

[...] sofreu um revés nos primeiros anos de Fundef. As matrículas retrocederam na pré-escola. Creches foram fechadas e crianças mandadas embora, porque os municípios que investiam nessas instituições, ao verem retidos no Fundo estadual do ensino fundamental 15% de seus recursos [...] ficaram sem dinheiro para manter a educação infantil (DIDONET, 2006, p. 39).

Em decorrência disso, em meados de 2005, intensificou-se a discussão em torno da criação do atualmente chamado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação (Fundeb)¹¹, até então uma nova proposta do Ministério da Educação em que um conjunto de interesses contraditórios fez com que o trâmite para a sua aprovação se prolongasse. Isso se deu porque uma das grandes preocupações girava em torno de que, ao se destinar recursos para alguns níveis de ensino, outros ficariam prejudicados, neste caso, a modalidade creche, que faz parte da educação infantil.

Sublinha-se que na versão preliminar do anteprojeto de lei de regulamentação do Fundeb, no que tange à distribuição dos recursos, a creche, que abarca a faixa etária de zero a três anos, encontrava-se excluída, visto que era citada apenas a pré-escola. Por esse motivo, diversas reivindicações foram realizadas por militantes, preocupados com a primeira infância, que não aceitavam a exclusão da creche.

Essa movimentação levou à alteração do anteprojeto, em que este passou a incluir também a creche como beneficiária dos recursos, já que “[...] la formación de la agenda de gobierno, así como de hecho sucede, evidencia la salud o enfermedad de la vida pública”¹² (VILLANUEVA, 1996, p. 27) e, tendo a sociedade civil demonstrado que a falta de financiamento para parte da educação infantil repercutia em um problema público, o governo viu-se obrigado a introduzir a creche no Fundeb.

Há de se pensar que a creche, naquele momento, encontrava-se claramente presente na agenda política da sociedade, ou seja, dos atores envolvidos com a educação infantil. Porém, não estava na agenda governamental, pois não havia sido incluída, a princípio, no Fundeb. Foram os movimentos sociais, que levaram o poder público a reavaliar suas propostas, não restando alternativa, senão a inclusão da creche na “nova” lei de financiamento.

11 O Fundeb substituiu o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) recurso destinado somente ao ensino fundamental, que contou com essa política de financiamento por um período de dez anos (1997-2006).

12 “[...] a formação da agenda de governo, assim como de fato acontece, evidencia a saúde ou a doença da vida pública”. (Tradução da autora).

Diante disso, conforme os estudos de Brejo (2007), pode-se inferir que se o objetivo do Fundeb é realmente ampliar os investimentos na educação básica, dando suporte financeiro para a mesma, o fato de não incorporar a creche, inicialmente, faria com que a educação infantil, sobretudo as crianças de zero a três anos, continuasse sem recursos específicos para a melhoria da qualidade de ensino.

A lei que regulamentou o Fundeb foi aprovada em junho de 2007, embora, conforme informações do MEC, ela já estivesse vigorando desde janeiro do mesmo ano, a partir da Medida Provisória n° 339, de 28 de dezembro 2006.

Considerando que sem a existência de uma legislação não é possível implementar uma política, podemos afirmar que a educação infantil, até o ano de 2007, com a promulgação da Lei (n. 11.494, de 20/06/2007) que regulamentou o Fundeb, não possuía uma legislação em nível nacional capaz de garantir recursos financeiros específicos para a primeira infância. Havendo assim, “[...] transferência crescente das responsabilidades para os municípios, configurando-se um processo de forte municipalização, com os estados e o governo federal perdendo importância” (ABRAHÃO, 2005, p. 855).

E, como afirmam Meter e Horn (1996):

[...] en que la fase de implementación no comienza sino hasta después de que las decisiones previas han establecido (o identificado) los objetivos y metas. De igual forma, la implementación tiene lugar sólo después de que la legislación ha sido promulgada y de que los fondos han sido asignados [...] ¹³. (METER; HORN, 1996, p. 100).

Desse modo, com a inclusão da educação infantil no Fundeb, esse nível de ensino passou a possuir uma legislação específica de financiamento, tendo a

13 [...] em que a fase de implementação não começa antes que as decisões prévias tenham estabelecido (ou identificado) os objetivos e metas. Da mesma forma, a implementação ocorre somente após a legislação ter sido promulgada e que os fundos tenham sido alocados. (Tradução da autora).

oportunidade, mesmo que progressivamente, de receber recursos para serem utilizados em prol da melhor qualidade do ensino, uma vez que se sabe que sem recursos financeiros não é possível implementar uma política e, tampouco, oferecer uma educação com um mínimo de qualidade.

Contudo, os custos por aluno da educação infantil (creches e pré-escolas) foram estabelecidos de forma rebaixada, isto é, inferiores aos do ensino fundamental. Legalmente, uma das explicações para isso é que o valor destinado ao aluno do ensino fundamental não deve ser inferior ao determinado no último ano de vigência do Fundef (2006). Sobre essa questão Araújo (2009) considera que

Esse dispositivo tenta evitar uma natural e salutar migração de recursos para a educação infantil e o ensino médio. Um segundo dispositivo permite o estabelecimento de percentuais máximos de apropriação por etapa e modalidade no Fundeb, o que significará o estabelecimento de travas ao crescimento de determinadas modalidades [...]. (ARAÚJO, 2009, p.39).

Dessa forma, conclui-se que dentro da educação básica

O que temos, efetivamente, são três diferentes segmentos, senão quatro: a educação infantil, com uma divisória ainda bastante marcada entre a creche e a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio. Dos três, o fundamental é o rei. O médio, o príncipe. E a educação infantil, o vassalo (DIDONET, 2006, p. 31).

Por tudo isso, não se pode ignorar a possibilidade de uma futura terceirização da educação infantil, haja vista que a ampliação do acesso a esse nível de ensino, principalmente no que se refere à creche, demanda um aumento dos gastos públicos. Esse fato leva os municípios a dividirem, ou até a repassarem, suas responsabilidades às instituições privadas de ensino, sobretudo aquelas categorizadas como entidades conveniadas sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais ou filantrópicas).

Mesmo porque, o Fundeb acabou sendo um “[...] fator decisivo para as secretarias municipais de educação darem continuidade aos convênios com as creches comunitárias, confessionais e filantrópicas” (DIDONET, 2010, p. 27). Daí a preocupação com o problema da precarização da educação infantil, pois na medida em que o atendimento às crianças passa a ser realizado em instituições que não pertencem ao ensino público e em estabelecimentos, muitas vezes, sem infraestrutura e com profissionais sem formação específica, surge o receio de que haja um retrocesso no atendimento à população infantil.

Por outro lado, sabe-se que foram as reivindicações de parte dos atores sociais, ligados à área da educação infantil, que conquistaram a inclusão da primeira infância no Fundeb, bem como que estes mesmos atores têm, ao longo de uma trajetória histórica, lutado pelos interesses das crianças de tenra idade. Portanto, são os movimentos sociais que poderão, como fizeram no passado, buscar alternativas e articulações capazes de reprimir as intenções políticas que possam vir a prejudicar o primeiro nível de ensino da educação básica.

É no terreno desses acontecimentos que observamos que incansáveis discussões existem e devem existir acerca do lugar da educação infantil dentro da atual política de financiamento, isto é do Fundeb. Assim, resta questionar se realmente tais avanços legais caminham ou não em direção de

Uma outra política educacional [...] que permita o uso racional dos recursos tendo como objetivo a realização do valor social da educação. [Pois] É este o único caminho que vislumbramos para construir uma educação que corresponda efetivamente às aspirações e necessidades da população brasileira em seu conjunto. (SAVIANI, 2000, p. 150).

No ano de 2007, além do Fundeb, é promulgada a Lei nº 11.502/2007, responsável por modificar as competências da CAPES, que anteriormente era responsável apenas pela coordenação, expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* do país. Assim, é incumbida também, a esta organização, a função de subsidiar o MEC na elaboração de políticas e na realização de

atividades de apoio à formação dos professores da educação básica e superior, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico do país. Deste modo, a medida legal trouxe grandes expectativas para a formação do professor da educação infantil, uma vez que se espera que a “Nova CAPES”, como agência reguladora da formação de professores, possa contribuir para melhorar o nível de formação desses profissionais.

Ainda em 2007, entra em vigor o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, cujo intuito descrito no texto da lei é melhorar a educação do país em todos os seus níveis e modalidades de ensino, tendo como prioridade a educação básica, isto é, da educação infantil ao ensino médio. Criado numa atmosfera de críticas às políticas educacionais fragmentadas do governo Lula (FERREIRA, 2009), o PDE engloba mais de quarenta programas do MEC e tem como principal objetivo identificar e solucionar os problemas que afetam o ensino no Brasil, buscando atingir a almejada qualidade na educação, mobilizando, para isso, toda a sociedade civil.

Na realidade, o PDE configura-se como um plano do executivo, que sinaliza a necessidade de organizar sistemas de avaliação e padrões de qualidade, visando atingir às metas estabelecidas para os quatro eixos norteadores: educação básica, superior, profissional e alfabetização. E, muito embora não estejam claros em seu texto, os processos de fiscalização e controle das ações para que se atinjam as metas desejadas, “[...] se propõe a ser um plano estrutural de longo prazo, que busca superar a tradicional fragmentação das políticas educacionais e o diálogo entre os entes federativos”. (FERREIRA, 2009, p. 261).

Juntamente com o PDE, o MEC, em parceria com o INEP, criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que articula, em um mesmo indicador, dois conceitos que o INEP julga fundamentais para a qualidade do ensino: taxas de aprovação dos estudantes (divulgadas pelo Censo Escolar) e médias de desempenho dos alunos, em duas avaliações: o Sistema Nacional

de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado nos estados e no Distrito Federal e a Prova Brasil, nos municípios.

Além do IDEB, encontram-se também, no escopo do PDE a Formação Docente, o Fundeb, o Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério (Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008), entre outros. Dentre esses programas, muitos já estavam sendo desenvolvidos pelo MEC e alguns foram criados para serem agregados ao Plano.

A esse respeito Saviani (2007) aponta que

[...] o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Ao que parece, na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa. O MEC aproveitou, então, o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele atrelou as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas. Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura. (SAVIANI, 2007, p. 1233).

É relevante considerar que o PDE estrutura-se como uma política educacional estratégica do governo, uma vez que, ao confrontar a sua estrutura com as do Plano Nacional de Educação (2001), verifica-se que o PDE não se constitui num plano em sentido próprio, ou seja, caracteriza-se como um conjunto de ações que, de forma teórica, converte-se em estratégias para a efetivação dos seus objetivos e metas. (SAVIANI, 2007).

Outro dado a ser notado é que, em relação à educação infantil, existe apenas uma ação específica para esse nível de ensino, a “ProInfância”, que se propõe a garantir o financiamento para a construção, ampliação, melhoria e aquisição de equipamentos para a rede física escolar, de creches e pré-escolas.

No que tange à formação dos professores, em que estão incluídos aqueles que lecionam para a primeira infância, o PDE criou

[...] o programa “Formação” que, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pretende oferecer cursos a distância para prover a formação inicial dos docentes em exercício não graduados em nível superior, além de formar novos professores e possibilitar a qualificação contínua de quase dois milhões de professores da educação básica (SAVIANI, 2007, p.1250).

Ao lado da formação docente, o PDE também propôs a valorização dos profissionais da educação, dando destaque ao piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentado pela Lei n. 11.738/ 2008, que determinou que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios não poderão fixar o salário inicial das carreiras do magistério da educação básica, que compreende os profissionais que exercem docência, bem como aqueles que dão suporte pedagógico (supervisores, diretores, orientadores, coordenadores) abaixo do valor estabelecido nacionalmente.

O salário nacional dos docentes foi estipulado em R\$ 950,00 para um professor de nível médio, que trabalha quarenta horas semanais e passou a vigorar em 1º de janeiro de 2009. Em 2010, o valor passou a ser R\$ 1.024,67, com um reajuste de 7,86%, referente à atualização que ocorre pelos índices de correção do custo-aluno nacional. Já em 2013, foi calculado o reajuste de 7,9%, perfazendo um valor de R\$ 1.567,00. Entretanto, a chamada valorização do magistério ainda parece estar distante, pois, apesar da existência de um piso salarial nacional, este “[...] é insuficiente para operar uma real valorização daqueles que fazem a educação básica pública” (ARAÚJO, 2009, p. 45).

Todavia, não podemos negar que o PDE foi criado para dar respostas às lutas e reivindicações da sociedade civil por uma educação de qualidade, estando a educação infantil incluída nesse processo, uma vez que faz parte da educação básica.

Já no ano de 2009, é instituída oficialmente a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que também disciplinou a atuação da CAPES no que se refere à promoção de programas de formação inicial e continuada, direcionados a professores das escolas públicas da educação básica.

O texto do Decreto n. 6.755 apresenta ainda os princípios e os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, enfatizando que a formação inicial deverá ocorrer, preferencialmente, de maneira presencial, enquanto a formação continuada poderá ser oferecida tanto em cursos presenciais como a distância.

Em conformidade com o Decreto, foi instituído o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR, por meio da Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009. A implantação do programa é de responsabilidade da CAPES, que conta com o apoio das secretarias de educação dos estados, dos municípios e do Distrito Federal e também com a colaboração das Instituições de Ensino Superior (IES). Dessa maneira, o intuito do PARFOR é dar oportunidade aos docentes da educação básica, em exercício na rede pública, de obter a habilitação exigida pela LDB (1996).

No final do ano de 2009, atravessou-se um importante momento da história da educação infantil brasileira, inaugurado pela aprovação da Emenda Constitucional (EC n. 59), de 11 de novembro de 2009, que instituiu a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos de idade. Ou seja, a partir da educação infantil, para as crianças da pré-escola, de quatro anos até o final do ensino médio, para os jovens com dezessete anos de idade.

A EC 59/09, antes mesmo de sua aprovação, provocou amplos debates entre os estudiosos da primeira etapa da educação básica. Desta forma, duas correntes se estabeleceram entre as discussões: uma a favor da proposta e outra contra. Embora ambas estivessem preocupadas com o futuro da primeira infância em nosso país.

A corrente que se demonstrou a favor da proposta concordava com a obrigatoriedade da escola pública no Brasil, incluindo essa faixa etária. Deste modo, considerava a educação obrigatória no país como uma conquista, no entanto, declarava que eram necessárias regulamentações, bem como a ampliação dos recursos financeiros. Além disso, destacava que as crianças de quatro anos pertencentes a famílias mais abastardas, normalmente, nesta idade, já são matriculadas pelos pais em escolas particulares. Portanto, a EC 59/09 estaria atendendo às famílias mais pobres e menos escolarizadas.

A segunda corrente, com uma parcela maior de adeptos, declarava-se contra a proposta, uma vez que consideravam totalmente equivocada a obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos. A alegação centrava-se na questão do direito, isto é, a EC em questão confundiu direito com obrigação, atitude esta que se configurou em um grave erro do ponto de vista político. Pois, se de um lado, presumia-se que sendo o ensino obrigatório a partir dessa idade, este será oferecido para todos; de outro lado, não foi pensado que a obrigatoriedade da educação imporia às famílias o dever de matricularem seus filhos na escola desde os quatro anos. Obrigação esta que, de acordo com essa corrente, não se justifica, porque a família, por diversas razões, deveria ter o direito de escolher se deseja ou não que seus filhos frequentem a pré-escola antes de iniciarem o ensino fundamental.

O fato é que, mesmo diante das inúmeras manifestações, a EC (59/09) foi aprovada em 11 de novembro de 2009, instituindo assim no país o ensino obrigatório dos quatro aos dezessete anos de idade. No entanto, os sistemas de ensino possuem um prazo, isto é, até o ano de 2016 deverão implementar a lei vigente de forma progressiva.

Meses após sua promulgação, Rosemberg (2010), uma das estudiosas da primeira infância, que fazia parte da corrente que era contra a aprovação da EC (59/09), em seu depoimento afirmou que

A despeito das críticas que temos feito à EC 59/09, no que diz respeito à instituição da obrigatoriedade

de matrícula/frequência na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos, trata-se de um marco histórico, que necessita ser regulamentado por legislação infra-constitucional, visando minorar seu impacto negativo na condição de vida de crianças pequenas e de seus pais e mães, inclusive o direito à educação com equidade e qualidade (ROSEMBERG, 2010, p. 47).

Nesse sentido, o que se observa é uma grande preocupação voltada para a qualidade do atendimento na educação infantil, fato esse que se constata tanto em estudos, como, principalmente, na formulação de políticas educacionais, cabendo destacar que, ao se falar em qualidade, não se pode deixar de considerar sua íntima ligação com a formação dos professores.

Desse modo, cabe ainda destacar que, no mesmo ano da aprovação da EC (59/09), entra em vigor a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, reunindo “[...] princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, 2009).

Com efeito, apesar das novas Diretrizes não mencionarem a questão da formação do professor, elas estabelecem vários critérios para efetivação das propostas pedagógicas com o objetivo de atender às necessidades das crianças, bem como alcançar a qualidade no ensino. Esses aspectos possuem relação direta com a formação do educador, haja vista que sem a devida qualificação, não se estabelecem propostas pedagógicas coerentes e comprometidas com o desenvolvimento infantil.

Ainda em 2009, o MEC (ao lado da Secretaria de Educação Básica e da UNESCO) lançou o documento “Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação”, referente à participação do Brasil, entre os anos de 2004-2005, no projeto de Avaliação das Políticas Públicas para a Primeira Infância, coordenado pela UNESCO e pela OCDE.

O relatório final dessa avaliação foi concluído em 2006 e divulgado, em inglês, pela UNESCO, no ano seguinte. Somente em 2009, o MEC prontificou-se a publicar o documento em português, ressaltando que o texto pode contribuir para a formulação e acompanhamento de políticas públicas para a educação infantil, na medida em que demonstra um panorama da situação da primeira infância no país, no início dos anos 2000.

O documento é composto por três partes. A primeira traz a tradução do Relatório de Avaliação da Política de Cuidado e Educação da Primeira Infância no Brasil, ratificado pelo MEC em 2006; a segunda apresenta estudos temáticos prévios da área, isto é, textos de autoria de estudiosos brasileiros que deram suporte ao projeto. Já a terceira e última parte configura-se em uma sucinta atualização do quadro da educação infantil brasileira, incluindo informações acerca das políticas públicas direcionadas à criança pequena.

Sem desmerecer o valor desta publicação, que traz diversos e importantes estudos a respeito da educação infantil no país, sobretudo a contribuição, em sua segunda parte, de diferentes teóricos da área, que disponibilizaram seus textos para ampliação da discussão, muitos deles militantes dos direitos da primeira infância, o relatório de avaliação, etapa principal do estudo, é fruto da “[...] influência de organismos internacionais na definição de uma agenda educativa global e nos processos de reforma educativa que são implementados em diversos países [...]” (FELDFEBER, 2009, p. 162).

Nesse cenário, a educação infantil configura-se como o “grande alvo” por ser o período em que se constroem as principais aprendizagens que acompanharão o desenvolvimento da criança ao longo de sua vida. Daí a interferência dos organismos internacionais na ação do governo nacional, via projetos e financiamentos, que se concentram na definição de metas e práticas paliativas, alegando não somente necessidade de oferecer educação institucionalizada, como também combater a pobreza e as desigualdades sociais, que afetam a infância em países emergentes como o Brasil.

No ano de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica foram promulgadas, a partir da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. A medida legal prescreve um currículo nacional para a educação básica, na qual está incluída a educação infantil, apresentando também orientações pontuais em seu inciso III do artigo 2º para “[...] os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam”. (BRASIL, 2010).

Desta maneira, no texto das Diretrizes, o capítulo IV é destinado exclusivamente à questão da formação inicial e continuada do professor, determinando que as instituições de ensino responsáveis pela formação desses profissionais incluam, em seus currículos e programas, temáticas que envolvam: o reconhecimento do ambiente escolar como local cuja função é incentivar a educação para a cidadania; o tema gestão democrática para construção dos projetos políticos pedagógicos nas escolas, em que estejam inclusas atividades de formação continuada dos educadores, entre outros. O capítulo menciona ainda a importância da valorização dos professores para o alcance da qualidade de ensino, bem como determina que os programas de formação inicial e continuada preparem seus professores para o desempenho consciente e coerente de suas atribuições.

Nesse sentido, a Resolução nº 4 (de 13/07/2010) configura-se como um instrumento que orienta as instituições de ensino a construírem seus próprios projetos políticos pedagógicos, estabelecendo objetivos não somente relativos ao currículo destinado à aprendizagem dos alunos da educação básica, como também a formação de seus professores, que são reconhecidos pelo discurso oficial como caminho para a conquista da qualidade do ensino.

Também em 2010, a Rede Nacional da Primeira Infância, formada por cerca de setenta organizações de setores da sociedade civil, do governo, do setor privado, de outras redes e de organizações multilaterais que atuam na área

da primeira infância, publicou o Plano Nacional pela Primeira Infância¹⁴ cuja pretensão, segundo informações contidas no documento, é assegurar os direitos da criança determinados por diversas leis que fazem menção à infância, tais como: a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Convenção dos Direitos da Criança (1989), bem como as leis direcionadas à educação, assistência, saúde, entre outras.

A Rede foi constituída no ano de 2006 e desde então vem atuando na articulação de políticas direcionadas a crianças até seis anos de idade, contando com o auxílio de estudiosos da área e de parceiros como: o MEC, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, a UNESCO, a UNDIME e o UNICEF.

Em suma, diante da análise dos caminhos trilhados pelas políticas públicas para a educação infantil, ao longo dos dois mandatos do governo Lula, o que se observou é que a sociedade civil tem desempenhado um papel importante, pois a partir de suas mobilizações tem impulsionado a formulação de políticas direcionadas a este nível de ensino.

Nota-se ainda que, desde o momento em que Lula assumiu a presidência da República, foram criadas leis, emendas, pareceres, resoluções, documentos, planos e programas direcionados à educação infantil. No entanto, a formulação da política educacional é o primeiro passo, o segundo, que consiste na implementação, talvez seja o passo mais longo e o mais difícil, visto que depende de vontade política, de financiamento e, sobretudo, de “[...] uma combinação de políticas públicas orientadas para superação das desigualdades sociais e para a emancipação intelectual” das crianças. (FERREIRA, 2009, p. 268).

14 Configura-se como uma “sugestão que propõe ações amplas e articuladas de promoção e realização dos direitos da criança de até seis anos de idade nos próximos doze anos”. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/PPNI-resumido.pdf>> Acesso em: 15 maio 2014.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL: alguns avanços e conquistas

Não se pode negar que, nos últimos anos, mesmo que prevaleçam ainda algumas lacunas, vários avanços e conquistas ocorreram no campo da primeira infância.

No ano de 2013, após três anos de mandato da presidente Dilma Vana Rousseff, é sancionada a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que realiza grande alteração na LDB no que se refere à obrigatoriedade do ensino, reafirmando as mudanças trazidas pela EC n. 59/2009, que ampliou a educação básica de nove para quatorze anos, ou seja, para a faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade.

Quanto à formação dos professores para a educação infantil, a Lei nº 12.796/2013 reforçou que a formação deve ocorrer, preferencialmente, no nível superior, admitindo-se ainda a qualificação em nível médio.

Sobre esses aspectos, embora exista a consciência das adversidades que a obrigatoriedade poderá trazer para a educação infantil durante a progressiva implementação da legislação, como, por exemplo, um “forte desestímulo à oferta de vagas em creches” (CAMPOS, 2010, p. 12) por parte dos municípios, que podem vir a privilegiar o atendimento às crianças de quatro e cinco anos. Por outro lado, poderá haver um grande comprometimento na formação dos professores, visto que a população de zero a três anos tem sido entregue a entidades sem fins lucrativos, muitas vezes com um corpo docente desprovido dos conhecimentos necessários para o trabalho com a primeira infância. É preciso considerar que as mudanças trazidas pela EC n.º 59/2009, reafirmada pela Lei nº 12.796/2013, configuram-se como iniciativas necessárias para o alcance de uma futura universalização na pré-escola, em nosso país.

Dentro desse contexto, acredita-se que esse seja um momento de construção para o campo da educação infantil, uma vez que as medidas legais representam o primeiro de muitos outros passos para que o acesso à educação seja realmente usufruído por todas as crianças.

Afinal, ao se identificar o lugar da educação infantil e da formação de seus professores no contexto das políticas e leis educacionais, desde os anos de 1990 até 2013, pode-se inferir que

Em todas as discussões sobre o assunto, constata-se que a educação infantil não é mais entendida como educação de importância menor. Ela ganhou espaço político, afirmou-se tecnicamente e encontra defensores em todos os âmbitos da sociedade. Está na idade da maturidade (DIDONET, 2006, p. 47).

5 CONSIDERAÇÕES

Para visualizar e compreender o lugar da educação infantil e da formação de seus professores no contexto das políticas e leis educacionais foi preciso reconstruir os cenários, ou seja, analisar a base legislativa educacional do Brasil ao longo de mais de vinte anos, a fim de conhecer o processo de decisão (agenda), de formulação e implementação das políticas direcionadas a primeira etapa da educação em nosso país.

Portanto, com base nesse percurso, constata-se que a legislação vigente coloca a educação infantil como uma etapa essencial e preparatória para os níveis de ensino que a sucedem. Embora se saiba que, na maioria das vezes, durante a implementação, as intenções não sejam realmente efetivadas na prática, principalmente porque para se implementar uma política são necessários recursos financeiros, um ponto ainda nevrálgico para o nível inicial.

O que parece importante deixar claro, é que o fato de existir na legislação educacional uma preocupação com a universalização da educação infantil e com a formação docente, que inclui a formação inicial e continuada de seus professores, demonstra que essa etapa de ensino ganhou espaço e importância dentro da agenda política dos governos, a partir dos anos de 1990. Esse espaço vem se ampliando no decorrer dos anos.

Sendo assim, a pretensão deste artigo é se configurar como um termômetro de discussão sobre o acesso à educação infantil para que esta seja repensada e

entendida como essencial sob o ponto de vista educacional, tanto pelo poder público, como pela sociedade em geral, orientando e (re)orientando o rumo e o curso das ações políticas que valorizem e se pautem na qualidade da formação dos professores deste nível de ensino.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 841-858, out. 2005. Especial.

AGUILAR, Luis Enrique. Abordaje comparativo de la adopción e implementación de reformas educativas en América Latina. El método y la regularidad cuasal. IN: CRESPO, Clementino García; GIL, Leoncio Veja. (Coord.). **La educación obligatoria en Europa y Latinoamérica**. Grupo Editorial Universitario, Universidad de Salamanca, España, 2005, p. 227-239.

AGUILAR, Luis Enrique. A Educação Paulista: perspectivas de ação e responsabilidade socioeducacional. A favor de uma outra política educacional para o Estado. **Revista APASE** - Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo, São Paulo, n.10, p.12-21, maio 2009.

ARAÚJO, Luiz. O Financiamento da Educação Básica no segundo mandato do Governo Lula. In: **Insumos para o debate**: financiamento da educação no governo Lula/Campanha Nacional pelo Direito à Educação. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2009. p. 34-51.

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

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 01 mar. 2014.

BRASIL. Lei n. 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 abr. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0299.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP n.º 1, de 30 de setembro de 1999: Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 out. 1999. Disponível em: <http://www.proplan.ufam.edu.br/RESCNECP11999.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2014.

BRASIL. Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm. Acesso em: 04 maio. 2014.

BRASIL. Decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 ago. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm. Acesso em: 04 maio 2014.

BRASIL. Lei n. 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior; curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 18 maio 2014.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 18 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral Política de Formação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica Orientações Gerais** (Objetivos; Diretrizes; Funcionamento). Brasília, DF: MEC/SEB/ DPE/ COPFOR, 2005. 40 p.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/LI1274.htm. Acesso em: 01 abr. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 25 mar. 2014.

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>. Acesso em: 18 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. 32 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. 64 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. 45 p.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 15 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF: MEC, 2007a. 43 p.

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007b. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 21 mar. 2014.

BRASIL. Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007c. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 23 mar. 2014.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007d. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 14 abr. 2014.

BRASIL. Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007e. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jun. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 14 maio 2014.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 24 abr. 2014.

BRASIL. Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009a. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm> Acesso em: 14 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009b. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 2009. Disponível em: <<http://proeg.ufam.edu.br/parfor/portaria/88-portaria-normativa-no-9-de-30-de-junho-de-2009>> Acesso em: 17 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.129, de 27 de novembro de 2009c. Constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 nov. 2009. Disponível em: <www.cmconsultoria.com.br> Acesso em: 13 maio. 2014.

BRASIL. Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009a. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 13 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009b. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 2009. Disponível em: <http://proeg.ufam.edu.br/parfor/portaria/88-portaria-normativa-no-9-de-30-de-junho-de-2009>. Acesso em: 17 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.129, de 27 de novembro de 2009c. Constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 30 nov. 2009. Disponível em: www.cmconsultoria.com.br. Acesso em: 17 maio 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009d. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 15 mar. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009e: Fixa as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684:resolucoes-ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em: 15 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil**: Relatório de avaliação. Brasília: MEC, SEB; UNESCO, 2009f. 260 p.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010a. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em: 30 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010b. 36 p.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 25 abr. 2014.

BREJO, J.A. **Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BREJO, J.A. **Estudo Comparativo das Políticas Nacionais de Formação de Professores da Educação Infantil no Brasil e na Argentina (1990 - 2010)**. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas, 2012. 277p.

BRZEZINSKI, Iria. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei n. 9394/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos**

depois: reinterpretação sob diversos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 195-219.

BURBULES, N. C.; TORRES, C.A. Globalização e Educação: uma introdução. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C.A. (Orgs.). **Globalização e educação: Perspectivas Críticas**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2004, p. 11-26.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p.87-128, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. A educação infantil como direito. In: **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 8-14.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: FARIA A. L. G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB Rumos e Desafios**. 4. ed. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2003. p. 19-50. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 62).

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DAVIES, Nicholas. Fundeb: A Redenção da Educação Básica? In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006.

DIDONET, Vital. A educação infantil na educação básica e no Fundeb. In: Lima, Maria José Rocha; DIDONET, Vital (Orgs.). **Fundeb: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação: avanços na universalização da educação básica**. Brasília, DF: MEC/ Inep, 2006. p. 31-47.

DIDONET, Vital (Coord.). **Plano Nacional pela Primeira Infância**. Versão Reduzida. Brasília: Rede Nacional Primeira Infância, 2010. 109 p.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas Educativas no Brasil. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 253-270.

FELDFEBER, Myriam. Internacionalização da educação, “Tratados de Livre Comércio” e políticas educativas na América Latina. In: FERREIRA, Eliza Bartolozz; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 161-182.

FRANÇA, Magna. O financiamento da Educação Básica: do Fundef ao Fundeb. In: CABRAL NETO, Antônio et al. (Org.). **Pontos e Contrapontos da Política Educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 175-196.

FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A UNICEF e a Política de Educação Infantil no Governo Lula**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006. 272p.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 220-245.

HADDAD, Sérgio. Separação entre as perspectivas econômica e social impõe limites ao desenvolvimento latino-americano. Comentário à palestra de Atilio Baron. In KRAWCZYK, Nora Rut; WANDERLEY, Luiz Eduardo (Orgs.). **América Latina**: Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003. p. 69-82.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. Estudos comparados nas análises sobre política educacional da América Latina. In KRAWCZYK, Nora Rut; WANDERLEY, Luiz Eduardo (Orgs.). **América Latina**: Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003. p. 113-135.

METER, Donald S. Van; HORN, Carls E. Van. O processo de implementação das políticas. Um marco conceitual. In: AGUILAR VILLANUEVA, Luis F. La

implementación de las políticas. **Antologias de Política Pública**. México: Editorial Porrúa, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; CONSED; AÇÃO Educativa. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 70 p.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A Educação Infantil uma questão para o debate. In: FARIA A. L. G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB Rumos e Desafios**. 4. ed. Campinas: Autores Associados – FE/ UNICAMP. São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2003. p. 5-18. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 62).

ROSEMBERG, Fúlvia. Depoimento ao senado federal sobre PLS 414 E PLC 6755 (em 12/05/2010). In: ABREU, Márcia; CORDIOLLI, Marcos (Orgs.). O Direito da Criança à Educação Infantil: Projetos em tramitação no Congresso Nacional. **Cadernos de Debates**, CEC 02/2010, Brasília: Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura, p. 47-50, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SILVA, Camila Croso (org.); AZZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC, e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008, p. 15-86.

UNBEHAUM, Sandra; VIANNA, Claudia. Gênero na Educação Básica: Quem se importa? Uma análise de documentos de Políticas Públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n.95, p. 407-428, maio/ago.2006.

VIEIRA, Livia Maria Frago. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, Campinas, v.10, n.1 (28), p.28-39, mar. 1999.

VILLANUEVA, Luis F.Aguilar. Estudio introductorio. In:VILLANUEVA, Luis F Aguilar. La implementación de las políticas. **Antologias de Política Pública**. México: Editorial Miguel Angel Porrúa, 1993, p.15-92.

VILLANUEVA, Luis F.Aguilar. La hechura de las políticas. In: **Antologias de Política Pública**. México: Editorial Miguel Angel Porrúa, 1996.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Núbia Braga Ribeiro

I INTRODUÇÃO

Este texto propõe abordar a Educação Escolar Indígena (EEI) atualmente, porém optou-se também por apresentar uma contextualização da trajetória e das lutas dos diversos povos indígenas no Brasil para compreender como a educação escolar indígena transformou-se em direito reconhecido e foi incorporada ao campo das políticas públicas. Desta forma, entende-se que, para refletir sobre a Educação Escolar Indígena, se faz necessário tecer algumas observações em torno dos contatos e conflitos entre índios e não índios na história do Brasil. Ademais, a educação formal voltada para os índios sob a gerência do Estado, durante séculos, passou por paradigmas pautados na anulação das identidades dos povos indígenas e não nas noções de respeito à diversidade e à diferença.

Para melhor exposição do tema proposto, o texto foi organizado em três momentos: num primeiro momento da análise, apresentam-se algumas reflexões em torno da questão o que é ser índio no Brasil. Num segundo momento, dedica-se a uma análise que perpassa um balanço histórico, buscando expor as estratégias de educação construídas como forma de *dominium* sobre os povos indígenas e as lutas desses povos, no tempo, que trouxeram avanços consideráveis. Já num terceiro momento do texto, debruça-se em esboçar a origem e o panorama da Educação Escolar Indígena (EEI) como direito que deve ser assegurado e respeitado a partir do marco jurídico da Constituição Federal de 1988 e de um conjunto de documentos na área da educação que regulamentam essa modalidade de ensino.

Antes de abrir a reflexão em torno do tema proposto, cabe lembrar aqui a diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Por educação indígena entende-se que é um processo inerente à cultura indígena, aos seus costumes e visões de mundo, portanto a educação é concebida como herança

cultural e dinâmica, como processo de saberes ancestrais transmitidos oralmente, vividos e aprendidos no seio da comunidade na qual se está inserido e conforme as especificidades de cada povo indígena. Já a educação escolar indígena abarca os processos de transmissão de conhecimentos não indígenas e indígenas por meio das escolas indígenas.

2 O QUE É SER ÍNDIO NO BRASIL?

Para responder à questão do que é ser índio no Brasil, pode-se afirmar, em uma frase, que os índios residentes no Brasil são brasileiros natos e originários, detentores de direitos como cidadãos, conforme expõe Mércio Pereira Gomes (2012).

Ser índio é também ser sujeito histórico, habitante da terra *brasilis*, e deve ser compreendido em sua diversidade étnica e cultural e como povos indígenas, como “sociedades não estatais com formas próprias de organização política, que convivem legalmente dentro de uma sociedade estatal mais ampla.” (DE PAULA; VIANNA, 2011, p.18). Desta maneira, a Constituição Federal de 1988 reconhece o direito das populações indígenas “a permanecerem vivendo de forma diferente da chamada ‘sociedade nacional’ (LISBOA, 2008, p.2).

O Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de 2010 revelou que a população indígena soma cerca de 896,9 mil indígenas. Desses, que se declaravam ou se consideravam indígenas, mais de 520 mil vivem em áreas rurais e aproximadamente 357 mil residem nas cidades. São 305 etnias distintas, das quais a maior é a Tikuna com 46.045 indivíduos, ou seja, 6,8% da população indígena brasileira; e 274 línguas indígenas existentes. Ainda, segundo o mesmo Censo, o maior contingente populacional indígena está na região Norte (mais de 342 mil indígenas); e o menor, na região Sul (em torno de 78,8 mil), os demais estão localizados em outras regiões (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS, 2010).

Os povos indígenas vivem em diversas regiões do Brasil e boa parte desses povos está localizada nas chamadas Terras Indígenas (TIs), que hoje somam 693.

(INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL). As TIs, ainda hoje, são alvos de disputas por diversos grupos de interesses e sofrem ameaças constantes de invasões, boa parte delas está em situação de permanente conflito e outras ainda nem foram demarcadas e/ou regularizadas. Além dos conflitos em torno da terra, os indígenas vêm passando por uma intensa transformação e sofrendo interferências nefastas que ameaçam sua sobrevivência e suas culturas.

Apesar do violento processo de extermínio, dizimação, genocídio de muitos grupos indígenas, desencadeado desde 1500, percebe-se que a população indígena, em geral, vem aumentando a partir da década de 90, conforme informa a FUNAI:

o percentual de indígenas em relação à população total brasileira saltou de 0,2% em 1991 para 0,4% em 2000, totalizando 734 mil pessoas. Houve um aumento anual de 10,8% da população, a maior taxa de crescimento dentre todas as categorias, quando a média total de crescimento foi de 1,6%. (FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO).

Embora hoje se possa afirmar que a população indígena sobreviveu aos contatos seculares de violência e que vem crescendo, cabe destacar as palavras de Mércio Gomes (2012):

é um tanto impiedoso valorizar em demasia o termo sobrevivência para um quadro histórico em que 90% da população indígena originária desapareceu num período de pouco mais de 500 anos, se comparado com o ano de 1500, quando havia cerca de cinco milhões de índios no território em que é hoje o Brasil (GOMES, 2012, p. 17).

Apesar de hoje serem mais reconhecidos pela população e pelo Estado brasileiro, em muitos casos, tornam-se invisíveis ou mesmo marcados pelos estereótipos construídos no decorrer dos contatos que os rotularam de preguiçosos, bárbaros, selvagens, dentre outros termos que serviram para desqualificá-los. Ao retomar a palavra numa perspectiva histórica, nota-se que

a designação índio surgiu no período de contato dos portugueses e espanhóis com os habitantes do novo mundo. Assim, índio é uma palavra genérica que foi usada pelos colonizadores que, tendo chegado às Américas, julgaram estar na Índia e, assim, seus habitantes seriam índios. Apesar de terem identificado, *a posteriori*, que não estavam nas Índias, com o tempo a palavra índio foi disseminada e seu uso tornou-se recorrente. Neste contato, as imagens dos índios foram desenhadas a partir de deturpações e fruto de discriminações. Em contrapartida, no caminho da luta por direitos e reconhecimento, Eduardo Viveiros de Castro (2005) esclarece que ser

Índio é qualquer membro de uma comunidade indígena, reconhecido por ela como tal.

Comunidade indígena é toda comunidade fundada em relações de parentesco ou vizinhança entre seus membros, que mantém laços histórico-culturais com as organizações sociais indígenas pré-colombianas. (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2005).

Quanto aos direitos dos índios, pode-se verificar que a Constituição Federal de 1988, nos seus artigos 231 e 232, traz o reconhecimento ao respeito pelas formas de organização social, econômica e cultural dos povos indígenas, incluindo, aí, suas crenças, costumes e tradições e o direito sobre suas terras. Já o Decreto 5051/04 (Convenção 169 da OIT) ressalta o reconhecimento desses direitos estabelecidos pela Constituição de 1988 e destaca o respeito às formas diferenciadas de vida e organização de cada povo indígena; bem como de gestão e de desenvolvimento de seus territórios.

Pode-se concluir que o cidadão indígena tem direito de participar dos rumos da vida política do país e de tudo o que diz respeito às suas vidas.

Por isso, além da garantia ao cidadão indígena da participação na vida política nacional com direito a voto, acesso a documentação, não-discriminação e direitos de cidadania, reconhece-se que os povos indígenas também se apresentam como coletividades singulares frente à sociedade nacional. Isso significa

dizer que os povos indígenas organizam-se por meio de usos, costumes, tradições dentro de sociedades indígenas - inclusive com regras internas próprias - e que, como coletividades distintas, também participam das decisões políticas de Estado. (FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO).

3 UM BALANÇO HISTÓRICO: educação como forma de *dominium* dos povos indígenas

Historicamente, no Brasil, o processo da educação formal voltada para os povos indígenas esteve, do século XVI até o início do século XX, sob a gerência do Estado e da Igreja Católica, fortemente marcada pelos princípios e planos de catequese e civilização. Esse processo, inicialmente, foi conduzido pelos jesuítas com a vinda do Padre Manuel da Nóbrega, em 1549, com o governador-geral. As premissas fundantes do processo de educação formal dos indígenas estiveram alicerçadas na conversão à fé católica, aos moldes do padrão cultural europeu de ensiná-los o trabalho na colônia e de transformá-los em vassalos do rei (RIBEIRO, 2008). Desta maneira, no período colonial, a condição do índio era a de incapaz, pois se defendia que o índio não conseguia se autogovernar, por isso deveria estar sob a tutela do Estado, que entregava aos civis, militares e missionários o poder de administração do índio.

Mesmo após o século XIX, com as transformações ocorridas, a integração dos povos indígenas ao contexto nacional foi a tônica e, conseqüentemente, manteve-se a ideia de assimilação deles pela cultura dominante até a promulgação da Constituição Federal de 1988, que rompeu com esse pensamento.

Neste balanço histórico, as relações entre índios e não índios foram pautadas por conflitos de culturas distintas. Pode-se afirmar que, apesar das diversas etnias dos povos indígenas na colônia, eles possuíam uma percepção em comum em torno da terra, pois, em suas cosmovisões, a terra auferia todo um significado à organização da própria vida. Portanto, cultura e terra não estiveram e não estão dissociadas do modo de viver indígena. Afinal, “As culturas não são

entidades abstratas, só vivem sustentadas por grupos humanos, adaptados a um meio geográfico, comprometidos numa história” (WACHTEL, 1988, p. 114).

A conquista do território, em específico das áreas de sertão, culminou na luta pela terra, virou uma arena de contendas e de guerras estabelecidas contra os indígenas para a obtenção das riquezas, do lucro e da ocupação do espaço. São traços que constituem elementos decisivos na compreensão da história desses povos e para o entendimento das complexas relações de poder que, a partir da colonização, foram estabelecidas. Nesse processo, educar implicava reduzi-los e confiná-los em espaços denominados de aldeamentos, onde a catequese e civilização pudessem ser instituídas. Para tal, o aldeamento foi pensado como um espaço específico que permitiria a disciplina e o controle cotidiano da vida e dos costumes dos gentios. Desta forma, o nomadismo como parte dos costumes dos indígenas foi combatido e deveria ser erradicado para propiciar o sedentarismo deles. O território significava para os índios um espaço de mobilidade, o conjunto da vida e de diálogo com antepassados. A terra era o *habitat* e não um meio de acúmulo, extração e produção de riquezas. A inexistência de fronteira no território, na concepção indígena, é perceptível no costume do nomadismo, que abrangia as noções de movimento e liberdade. Em contrapartida, a fixação dos índios em aldeamentos impunha a eles outra forma de organizarem a vida. Talvez isso explique porque as autoridades coloniais civis e religiosas tanto repeliram o nomadismo com as tentativas incessantes de aldeá-los, catequizá-los e torná-los sedentários.

Terra e cultura, como se observa, não são aspectos apartados do modo de vida indígena, do qual o processo educativo é intrínseco, isto é, suas danças, rituais, crenças, saberes, sobrevivência e noções de tempo/espaço. Na contramão de todo esse conjunto, a cultura do europeu foi lançada à conquista dos povos indígenas a partir de subsídios que definiram a própria política indigenista, na qual a educação formal desses povos foi planejada.

Ao recompor a discussão dos argumentos para justificar o domínio da terra e o domínio dos índios, percebe-se que o alicerce esteve fundamentado nos

hábitos e nos costumes indígenas contrários ao modo de viver ocidental e cristão. Tais argumentos delinearam a política indigenista, as estratégias de incorporação dos povos indígenas à cultura cristã a partir da catequese e civilização como base da concepção de educação. Para a montagem dessa política, corroborou a distinção entre barbárie e civilização a partir de parâmetros construídos, conforme a ótica do europeu, sobre os costumes indígenas, que foram traduzidos pelo colonizador como selvageria, por exemplo, a nudez e a poligamia ou a antropofagia, praticada por determinados povos, vista como “bestial”, “demoníaca” e “desumana”. Assim sendo, educar, para o Estado e para Igreja, era, então, o exercício do domínio sobre os índios, tendo como prioridade anular todo e qualquer vestígio dos costumes e dos hábitos da vida “bárbara” pela assimilação dos valores culturais, morais e religiosos europeus, ocidentais e cristãos por meio da catequese e civilização.

O intercâmbio entre culturas, por troca ou por imposição, índios-europeus provocou um choque de uma amplitude inusitada mesmo para os padrões da época. A desterritorialização, as desapropriações das terras dos índios, juntamente com a coibição das concepções de mundo concernentes aos seus espaços/tempos e aos seus modos de vida acenam para mudanças expressivas advindas dos confrontos culturais e das noções adotadas para o processo educativo. Esses confrontos são percebidos no campo da educação a partir de duas visões díspares; de um lado, a dos indígenas; de outro, a do colonizador. Para o indígena, educar nada tem a ver com a ótica europeia, mas sim com a cultura nas múltiplas relações vivenciadas no cotidiano e na terra, como exemplo, os ensinamentos transmitidos de gerações em gerações por meio da oralidade ou da íntima relação estabelecida com a natureza que produzia conhecimento. Para se localizarem no território, os índios desenhavam na terra, como uma espécie de mapa, os rios, os afluentes e as aldeias ribeirinhas. Por meio da linguagem pictográfica, identificavam os lugares como uma forma de cartografia representando as localizações. A capacidade de descreverem o ambiente, de se locomoverem no meio demonstrava que adquiriram, das circunstâncias impostas pelo meio, um conhecimento habilidoso. As imagens

dos desenhos, embora efêmeras por desaparecerem rapidamente na terra, não deixam de exigir maestria na lida com símbolos e, ao retratarem a natureza, permitiam o mapeamento do território (HOLANDA, 1957).

Os índios desenvolveram conhecimentos a serviço de suas coletividades conforme valores e costumes que norteavam a convivência entre eles. Já os planos de catequese e civilização demonstram a abrangência do pensamento em aniquilar todo o modo de vida dos índios, ao tentarem convertê-los à fé e ao ideário civilizador.

Oficialmente, a política indigenista iniciou com o Regimento de Tomé de Sousa, de 15 de dezembro de 1548, primeiro governador-geral do Brasil, mas foi com Nóbrega que teve seu marco. Afinal, as definições de domínio, sujeição, castigo, tutela dos índios e a administração deles foram estratégias elaboradas por Nóbrega, que compuseram a concepção de educá-los nos moldes da civilização. Ao longo de sua experiência em contato com as populações indígenas, tais palavras ganharam dimensões dentro de um campo de debates, que serviram ao conjunto de leis da política do Estado e da gestão sobre a vida dos povos indígenas. A persuasão foi um recurso pedagógico utilizado que se pautava no uso do medo para converter os indígenas e o castigo físico complementava o método para mantê-los na doutrina. Na ampla discussão jurídica, nota-se que a escravidão foi autorizada aos pecadores e resistentes, ou seja, para os indígenas inimigos, e a liberdade decretada aos indígenas pacificados e aldeados (ZERON, 1998).

A forma de redução do gentio obedeceu às diversas tentativas, intercaladas por mudanças, porém as premissas adotadas foram mantidas, ou seja, aldeamento, tutela, educação pela religião e para o trabalho. Entretanto, a guerra contra os indígenas e a escravidão indígena, para aqueles que resistiram à presença do colonizador e à catequese, foram praticadas a partir de uma legislação oscilante, que ora decretava a liberdade, ora impunha o cativo.

Todo esse conjunto de instrumentos para civilizá-los soma-se à necessidade de educá-los nos bons costumes, de acordo com a cristandade, que se traduziram em leis que passaram a reger a vida desses povos. O Diretório dos Índios (1757-1798), por exemplo, como lei colonial com Pombal, trouxe algumas mudanças, como declarar que os índios estavam livres do cativeiro, porém, substancialmente, também propunha exercer a administração dos índios, integrá-los à civilização como forma de educá-los. Um dos exemplos disso, no Diretório dos Índios, foi a proibição de usarem suas línguas, passando a ser obrigatório somente o uso da língua portuguesa (ALMEIDA, 1997). Portanto, política e educação não estiveram separadas.

Os planos de catequese e civilização não só feriam as visões de mundo dos índios, mas também almejavam arrancar-lhes do modo como viviam. Sabe-se que o elo entre identidade e alteridade se encontra na cultura; a alteridade implica a noção de diferente, o que é possível compreender quando se possui identidade. Entretanto, não era compreensível e nem desejável o outro, ou seja, os índios para os colonizadores. As noções de compreensão e reconhecimento do outro implicavam alteridade e perpassaram as relações da conquista; afinal, é da alteridade que se define o que é ou não o diferente e o respeito que nasce dessa compreensão, o que no contexto explicitado não existiu. A percepção do outro (índio) vem do parâmetro de uma comparação cultural (europeia). Os conquistadores, imbuídos do desejo de possuir a terra e suas riquezas, não se contentaram em conviver nela com os índios; precisavam modificá-los ou extingui-los. Segundo Todorov (1988), o fascínio derivado de exercer o poder sobre o outro e de ter demonstrá-lo ao extremo provocou os atos de crueldade e de extermínio.

Passados os tempos coloniais, não mudou muito a situação e o contato com os índios no período imperial (1808-1889), ora de conflito e guerra contra o indígena, ora pela catequese e civilização, ora pelo tratamento de indiferença. A invisibilidade é percebida na Constituição do Império, outorgada em 1824 com D. Pedro I, que não faz menção aos povos indígenas. Ademais, já o Regulamento

das Missões de Catequese e Civilização dos Índios de 1845 defendia que era necessário trazer os povos indígenas independentes para o “grêmio da civilização”; mais uma vez observa-se a permanência do pensamento de que os índios deveriam ser integrados e, para isso, deveriam abandonar seus modos de vida e abraçarem a civilização.

Após a proclamação da República em 1889, sob a égide do positivismo e do *slogan* ordem e progresso, debateu-se sobre uma política indigenista, porém sem estar voltada para os interesses indígenas. Esse debate esteve mais pautado pela necessidade de construir uma nova imagem de nação e de identidade nacional. No entanto, a proclamação da República, de caráter elitista e militar, foi marcada pela exclusão popular, inclusive isso vale para os índios, pois a Constituição de 1891 não faz nenhuma referência à questão indígena.

Paulatinamente a política indigenista foi se configurando, mas com a ideia de que os índios deveriam ser integrados à civilização para evitar que eles fossem um entrave ao progresso do país. Nas primeiras décadas do século XX, havia um movimento de frentes de expansão para o interior do Brasil, com isso os índios contatados deveriam servir à empreitada. A visão dominante era a de que o índio, um ser em estado transitório, deveria evoluir e tornar-se trabalhador rural ou proletário urbano. No ano de 1910, o Decreto nº 8072 estabeleceu a criação do serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), com sede no Rio de Janeiro, que visava à proteção e à integração dos índios e para atuar com os trabalhadores rurais. Para a direção da agência, foi convidado a assumir o Coronel Cândido Mariano da Silva Rondon. Contudo, o SPILTN não conseguiu seu objetivo e foi desmembrado e, em 1918, essa agência passa a atuar com o nome Serviço de Proteção aos Índios (SPI) para tratar somente dos povos indígenas. Desta forma, o SPI, vinculado ao Ministério da Agricultura, propunha integrar os povos indígenas ao processo produtivo nacional. Em meio a este processo de integração do índio à sociedade nacional, em 1928, regulamentou-se o estatuto da tutela, a Lei 5.484/28, quanto à condição jurídica e à capacidade

civil do índio sob a tutela direta do Estado. Em 1934, pela primeira vez, o índio aparece na Constituição Federal, no artigo 129, mas restringindo à questão das terras que habitam: “será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las” (GOMES, 2012, p.96). As Constituições de 1937 e 1946 mantêm o reconhecimento dos índios quanto ao direito à terra onde estavam localizados, mas isso não significou o fim das disputas em torno das terras indígenas e de suas desapropriações.

Paralelamente ao SPI, em 1939, foi criado o Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI) com o Decreto nº. 1.794, como órgão assessor e normativo da política indigenista e sob a direção de Rondon. Contudo, a década de 1960 trouxe outro cenário para o SPI, pois foi posto em suspeita e acusado de cometer atos criminosos contra os indígenas, como genocídio, e por graves problemas de ordem administrativa, como corrupção. Desta maneira, o SPI e o CNPI foram extintos em 1967 no contexto da ditadura militar, mesmo ano da criação da Fundação Nacional do Índio (Funai) pela Lei n 5.371, de 5/12/1967, com sede em Brasília e administrações regionais. A FUNAI é o órgão indigenista do Estado brasileiro, subordinado ao Ministério da Justiça, que, coordenada à política indigenista oficial, é responsável pela promoção e proteção dos direitos dos povos indígenas (FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO).

Os anos que se seguiram, de 1964 até 1985, foram de extrema violência, tortura, assassinato, desaparecimento de vidas, pessoas e corpos, censura, castração dos direitos do cidadão, perseguição aos que se opuseram à ditadura militar, violação dos direitos humanos, crime de lesa humanidade e de tantas outras arbitrariedades praticadas pelo próprio Estado brasileiro, que não caberiam ser analisadas neste texto. Entretanto, merecem menções devido à importância e aprofundamento que exigem e pelo direito à memória e ao conhecimento que toda a sociedade brasileira tem. Portanto, para os povos indígenas, a realidade da ditadura militar foi brutal, lançando mão do extermínio, do genocídio, da

perseguição, da prisão, da tortura e morte de lideranças indígenas (CRIMES DA DITADURA, 2013). Além disso,

a Constituição de 1967 e o Ato Institucional nº1, que outorgou a Constituição de 1969, apresentaram artigos equivalentes aos das constituições anteriores, porém com uma modificação importante: as terras indígenas passam a ser consideradas terras da União, sobrando-lhes apenas a posse exclusiva e a inalienabilidade (GOMES, 2012, p.101).

A Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973, promulgada no contexto da ditadura militar no Brasil, que dispõe sobre o Estatuto do Índio, manteve o tom e a natureza da relação do Estado com os povos indígenas na direção da tutela estatal por serem considerados relativamente incapazes. Desta forma, permanecia a ideia de integração do índio à comunhão nacional e a educação indígena deveria ser orientada para a integração na comunhão nacional.

Após o longo período de ditadura militar as mudanças só vieram, no plano jurídico, com a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã.

João Francisco Kleba Lisboa (2008), em seu artigo Índios e o Estado Brasileiro: entre a tradição e a invenção, destaca que “A promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) representou valiosas mudanças no que diz respeito à relação do Estado brasileiro com os povos indígenas.” (p.1). E ainda comenta que o capítulo específico, dedicado ao assunto, intitulado “Dos Índios”, que integra o Título VIII, “Da Ordem Social”, estabelece, no art. 231, que “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” (BRASIL, 2008, p.2).

A partir do exposto, reconhecem-se as sociedades indígenas em sua diversidade no território nacional e, assim sendo, ao se pensar em educação

indígena na atualidade, pensa-se também nas particularidades e especificidades das diversas etnias e em seus direitos inquestionáveis de permanecerem com suas culturas e terras.

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: uma questão de direito

Como mencionado anteriormente, as legislações no Brasil, de forma geral, tinham como escopo incorporar os índios à comunidade nacional, conseqüentemente implicava o abandono dos seus modos de viver. Desta forma, a educação formal como política educacional, promovida pelo Estado para os povos indígenas, tornou-se um instrumento de imposição de uma cultura estranha às culturas diversas dos povos indígenas e objetivou aniquilar seus costumes e tradições, sendo uma forma de negação das identidades desses povos. Esta concepção perdurou com uma e outra mudança até meados da década de 70, quando o fortalecimento dos movimentos indígenas reivindicou, do Estado brasileiro, uma postura de reconhecimento da autonomia e da diversidade dos povos como detentores de direitos.

A pressão dos movimentos indígenas também desencadeou uma maior reflexão sobre o campo da educação a partir de questionamentos e críticas ao velho paradigma que sustentava a educação para os indígenas, que vigorou até boa parte da década de 80. Com isso, despontou-se uma nova concepção que está em processo de construção e que mobiliza muitos debates atualmente, quando os avanços são visíveis apesar dos desafios.

Percebe-se que a Educação Escolar Indígena (EEI) como um direito é concebida como uma modalidade de ensino para ofertar o ensino básico para as comunidades indígenas. Essa modalidade levou a repensar a categoria Escola Indígena como estabelecimento de ensino localizado em terras indígenas, mas que tem como finalidade atender essas comunidades em suas diversas dimensões e peculiaridades.

As transformações que produziram as políticas públicas e o reconhecimento dos índios perante o Estado e a sociedade brasileira se devem, principalmente,

à organização do movimento indígena. Para citar alguns, sem a pretensão de esgotar o assunto, mas a título de exemplo, as assembleias indígenas incentivadas pelo Conselho Indigenista Missionário – CIMI – foram realizadas em diversas partes do Brasil em forma de reuniões entre vários povos indígenas, entre os anos de 1974 a 1980. A 1ª assembleia, em março de 1974, em Diamantina (MT), foi um marco histórico dessa organização. E, em 1980, criou-se a primeira organização nacional dos índios, a UNIND – União das Nações Indígenas –, com apoio de indigenistas e antropólogos. Em São Paulo, no ano de 1981, o 1º encontro das lideranças mudou a sigla para UNI. A partir de então, o movimento indígena, além das reivindicações de extrema importância como o direito à terra e à saúde, passa também a exigir do poder público o direito à educação escolar, porém respeitando as especificidades dos povos indígenas e tendo a presença de professores indígenas nas escolas existentes em áreas indígenas. Em 1992, diante da necessidade de haver uma organização com ressonância nacional, foi criado o Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (CAPOIB). Neste cenário de luta por direitos e organização do movimento indígena, cabe lembrar a participação de diferentes povos na Conferência da ONU para o Meio Ambiente e Desenvolvimento – ECO 92 – no Rio de Janeiro. Na ocasião, foram elaborados dois documentos de iniciativa dos povos indígenas: Declaração da Kari-oca e a Carta da Terra, que declaram o compromisso e a união dos povos índios em torno da luta pelos seus direitos e pela proteção da mãe terra. Além dos movimentos e ações coletivas dos povos indígenas mencionados, o Abril Indígena – que teve seu início em 2003 – ressignificou o mês de abril como um momento e instância de mobilização nacional, convocado pelas organizações indígenas e indigenistas, que procuram realizar debates, seminários e ações em prol de uma política indigenista que de fato atenda aos interesses e necessidades dos povos indígenas. Com o Abril Indígena ocorre o Acampamento Terra Livre (ATL), montado em Brasília, com a presença de diversos povos indígenas, que permanecem dias acampados na Esplanada dos Ministérios para debater seus problemas e propor alternativas.

Os avanços sob a perspectiva do ponto de vista jurídico se devem à Constituição Brasileira de 1988 como o marco mais importante na legislação referente a questões indígenas e, com certeza, esses avanços ocorreram em função da pressão dos movimentos indígenas, como exposto acima. É a partir daí que ocorre uma reformulação das relações do Estado brasileiro com os povos indígenas. Com a Constituição Federal, garantiu-se, além do direito de permanecerem índios, a manutenção de suas identidades culturais e a escola indígena como um instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas. A Constituição, precisamente no artigo 210 § 2º, ressalta o respeito aos modos de viver das comunidades indígenas e suas formas de saberes: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (BRASIL, 1998).

Além do artigo supracitado da Constituição Federal, vale lembrar, nesta reflexão, o direito ao exercício e à manutenção de suas culturas, por ser importante para a compreensão do processo educacional, o artigo 215 a seguir:

Art. 215: O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º: O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (BRASIL, 1998).

Importante ressaltar, como um marco jurídico de mudança da relação do Estado com os povos indígenas no processo de reconhecimento da diversidade, dos direitos e das políticas públicas, a Constituição Federal de 1988, pois é a partir daí que se assegura o direito aos índios à educação diferenciada, aos seus próprios processos de aprendizagem e à manutenção de seus costumes. Os povos indígenas passam a ser reconhecidos na condição de grupos étnicos distintos e diversos com suas particularidades. A Constituição/88

traz elementos novos para reflexão e para uma nova postura ante e com as comunidades indígenas, pois é com ela que, pela primeira vez, o Estado brasileiro reconheceu o direito à diferença e garantiu a manutenção de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições próprias.

Até o ano de 1990, todas as ações relativas aos povos indígenas estavam sob a gestão, da FUNAI, submetida ao Ministério da Justiça. A partir de 1991, foram promulgados decretos presidenciais que transferiram muitas das ações e das responsabilidades da FUNAI para outros ministérios e órgãos federais. No caso da educação escolar indígena, a responsabilidade é transferida para o MEC com o acompanhamento da FUNAI, conforme Decreto Presidencial nº 26/1991. (DE PAULA;VIANNA, 2011).

Além da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), conhecida como LDBEN, garantiu aos povos indígenas o direito à educação escolar intercultural e bilíngue. Por intercultural ou interculturalidade entende-se uma educação voltada para o diálogo entre culturas, pautada pelo respeito às diferentes identidades, pela interação e interlocução. Já bilíngue ou bilinguismo deve-se ao direito de se educar, aprender e usar a própria língua indígena, a língua materna, na escola indígena, bem como o conhecimento do idioma português.

De acordo com a LDBEN, os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada que atenda às características locais e regionais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. No que se refere às comunidades indígenas, um dos aspectos relevantes é que se assegurou a utilização de suas línguas maternas, dos processos próprios de aprendizagem e do desenvolvimento de currículos e programas específicos elaborados com a participação das comunidades indígenas.

Ademais, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998, documento que traz orientações para a educação escolar indígena

e para a escola indígena, define quatro características fundamentais da escola indígena: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Assim, o RCNEI incentiva a formação dos professores indígenas e a construção dos currículos das escolas. Desta maneira, percebe-se que

quando se fala em educação escolar indígena, normalmente temos por um lado: currículo indígena, professor indígena, língua e saberes indígenas e, por outro lado: educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino, conteúdos legitimados em 'grades curriculares', etc. Duas lógicas de produção de conhecimento, de leitura da realidade que pressupõem o encontro de identidades e diferenças que buscam dialogar sob o paradigma da interculturalidade e construir um cotidiano escolar para os povos indígenas com um novo sentido e um novo significado (NASCIMENTO; URQUIZA, 2010, p.115).

A partir do exposto, observa-se que o currículo das escolas indígenas deve ser planejado considerando a realidade desses povos e, conforme sugere a orientação do RCNEI, que, para tal, subdivide em áreas de estudos como Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física, bem como em seis temas transversais: autossustentação; ética indígena; pluralidade cultural; direitos, lutas e movimentos; terra e preservação da biodiversidade; e educação preventiva para a saúde. (BRASIL, 1998).

Outro documento que também é um marco na consolidação dos direitos indígenas quanto à educação escolar é as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, aprovadas em 14/09/1999, por meio do Parecer 14/99, da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação. Ainda, nesse contexto, a Resolução n.º 3, publicada em 17/11/1999, do Conselho Nacional de Educação, apresenta o conceito de escola indígena. Em seu artigo 1º é reafirmada a importância do ensino intercultural e bilíngue e a manutenção da diversidade como povos que possuem suas culturas. O artigo 2º estabelece as diretrizes nacionais para a organização, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas:

I. sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II. exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III. o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

IV. a organização escolar própria. (BRASIL, 1999).

Na mesma Resolução, em parágrafo único, destaca-se que “A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.” E determina, no artigo 3º, que “na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade” e devem ser respeitadas

I. suas estruturas sociais;

II. suas práticas socioculturais e religiosas;

III. suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV. suas atividades econômicas;

V. a necessidade de edificação de escolas que atendam aos

interesses das comunidades indígenas;

VI. o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. (BRASIL, 1999).

Por tudo isso, a formulação do projeto pedagógico da escola indígena ou pelos povos indígenas deverá ter como alicerce:

- I. as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica;
- II. as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;
- III. as realidades sociolinguísticas, em cada situação;
- IV. os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;
- V. a participação da respectiva comunidade ou povo indígena. (BRASIL, 1999).

É importante mencionar que a formação dos professores indígenas deve ser específica para atuar nas escolas indígenas, desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores. E o Art. 8º da Resolução n.º3 (10/11/1999) determina que “A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia”. Daí a necessidade de formar professores para dar aulas nas aldeias para educação escolar indígena. Essa formação configura-se como uma nova política pública. Ademais, para a realização da proposta neste contexto, contempla-se também o investimento na produção de materiais didáticos diferenciados e elaborados por indígenas para as escolas.

Atualmente, a coordenação das ações escolares da educação indígena está sob a responsabilidade do Ministério da Educação, mas fica a cargo dos estados e municípios a sua execução. O papel da União é o de apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino. Para tanto, é necessário que os programas sejam planejados com as comunidades indígenas e que invistam em formação de pessoal especializado para atuar na educação escolar indígena. Por isso, é fundamental a formação de professores indígenas para atuar com seus povos, suas comunidades e nas escolas localizadas em suas terras. Assim, os professores indígenas podem construir a metodologia de ensino adequada, conforme seus costumes e saberes.

O MEC tem a incumbência de integrar a Educação Escolar Indígena (EEI) aos sistemas de ensino regular, bem como coordenar as ações referentes a essas escolas em todos os níveis de ensino. O principal setor para a gestão da EEI é a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI, que, quando criada, era a SECAD) e o órgão que mais diretamente está envolvido é a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) (DE PAULA;VIANNA, 2011).

A educação escolar indígena (EEI) e as escolas indígenas apresentam-se como uma novidade no sistema educacional brasileiro e como parte das políticas públicas, ou melhor, da política educacional para a modalidade de educação escolar indígena, até porque o reconhecimento pelo o Estado dos povos indígenas como sujeitos de direitos, na história do Brasil, é algo recente. Afinal, quando se tratava da questão indígena era no sentido de um corpo estranho a ser rejeitado ou a ser integrado nos moldes dominantes. Diante das mudanças, observa-se que as escolas indígenas conquistaram a autonomia para estabelecer seus regimentos escolares e projetos pedagógicos, construídos com a participação das comunidades indígenas, tendo por base as diretrizes curriculares nacionais referentes a cada etapa da educação básica e com conteúdos curriculares especificamente indígenas.

O MEC tem desenvolvido ações e programas voltados para educação escolar indígena, bem como investido na produção e publicação de material didático específico, elaborado pelos professores indígenas, como foi dito acima. Cabe esclarecer que esses materiais são produzidos em línguas indígenas e em português e são distribuídos para as escolas indígenas.

Outra ação instituída é a Promoção do Controle Social Indígena em parceria com o MEC e a FUNAI a partir da oferta de cursos para professores e lideranças indígenas terem acesso à informação de seus direitos e que possibilitem ampliar a participação e o controle “sobre a execução das ações e programas em apoio à educação escolar indígena.” (BRASIL).

Como um exemplo bem-sucedido de trajetória, de empenho e de investimento na educação escolar indígena (EEI), cabe mencionar o caso de Minas Gerais com o Programa de Implantação das Escolas Indígenas (PIEI-MG), que foi instituído em 1995, pela Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais em convênio com a UFMG e em parceria com o Instituto Estadual de Florestas, a FUNAI e representantes das comunidades indígenas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2005). O objetivo, naquele momento, era de implementar escolas indígenas nas áreas oficialmente reconhecidas dos povos Maxacali, Pataxó, Krenak, Xacriabá. A partir das demandas dos povos indígenas, houve uma ampliação para os demais povos: Aranã, Pankararu, Kaxixó e Xucurú-Kariri. Para tal objetivo, os professores indígenas deveriam possuir formação específica para atuar nas escolas indígenas, o que antes era entregue, em sua maioria, a professores não índios. Assim, para modificar esse cenário, em 1996, foi criado o curso de Formação de Educadores Indígenas de Minas Gerais para o Magistério. Nesse primeiro curso, foi formada uma turma, no ano de 2000, com 66 índios, entre eles, 6 Pataxó, 5 Krenak, 10 Maxacali, 45 Xacriabá. Uma segunda turma foi formada em 2000 e contou com a presença de 71 indígenas, formados em 2004. E a terceira turma foi constituída, concluindo o curso em 2008, com 80 indígenas (PEREIRA, 2009). Desta forma, percebe-se o avanço na construção e implementação de uma política de inclusão sociocultural das populações indígenas no âmbito da Universidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2005).

As características próprias dos programas de formação de professores indígenas e suas diferenças em relação aos demais programas para docentes são analisadas por Terezinha Machado Maher (2006), que expõe:

Em primeiro lugar, é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos

continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem. É por esse motivo, então, que os professores indígenas, em seu processo de formação, têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes. (MAHER, 2006, p. 24).

Os cursos dos programas de formação de professores indígenas, em geral, são em parte não presenciais e, em parte, presenciais. O período não presencial é planejado com uma série de atividades e permite que o professor mantenha sua atuação na escola indígena sem rupturas com o cotidiano. Nos períodos presenciais, as atividades são desenvolvidas nas Universidades que aderiram ao programa e reúnem professores de uma mesma etnia ou de diversas etnias, ocorrendo uma ou duas vezes por ano. (MAHER, 2006).

Conforme os estudos de Alex R. M. da Silveira e Joelson Severo dos Santos et al. (2009) acerca da situação das escolas indígenas e de professores, existe o seguinte panorama:

A localização das 2.698 escolas indígenas, recenseadas em 2008, é um aspecto de grande relevância para a caracterização da Educação Indígena no Brasil. Os estabelecimentos espalham-se pelos vinte e seis estados, com maior concentração na Região Norte, onde estão 1.677 escolas ou 62% do total. (p.5)

O Estado do Amazonas destaca-se com 904 estabelecimentos, seguido pelo Maranhão (302), Roraima (245) e Mato Grosso (200). Os Estados do Piauí (6) e do Rio Grande do Norte (2) – onde até 2007 e 2006, respectivamente, não havia declaração de escolas indígenas – ao lado de Goiás (2) e Sergipe (1) são as unidades da federação com menor número de escolas. O Distrito Federal não apresentou nenhum estabelecimento dessa natureza. (SILVEIRA; SANTOS et al., 2009, p.5).

Os autores ainda informam quanto à localização dos estabelecimentos de ensino que, na maior parte, estão em terras indígenas, ou seja, “94% deles estão situados em Terras Indígenas, que, segundo as instruções do Censo Escolar 2008, define-se como “área demarcada pela União como indígena”. Já os estabelecimentos indígenas em outras localizações “embora em pequeno número (6%), respondem por 32.783 matrículas de Educação Indígena, ou seja, 16% do total” (SILVEIRA; SANTOS et al., 2009, p.6). Quanto à situação do ensino em 2008, pode-se avaliar que

787 escolas declararam o ensino somente em língua portuguesa e, dentre as que fazem uso de língua indígena (1.911 escolas), o ensino ou é bilíngue (1.783) ou é ministrado somente em língua indígena (128). O uso da língua indígena está presente em 70,8% das escolas, com pondo um universo de 149 línguas indígenas. O fato é da maior importância, haja vista a tendência histórica de perda da diversidade linguística (SILVEIRA; SANTOS et al., 2009, p.7).

A preocupação com a demanda dos povos indígenas por uma educação escolar que valorize e respeite a cultura e o saberes indígenas, a partir do programa de formação de professores indígenas, se deve a diversas ações desde o ano de 1999, mais precisamente em 2001, com o pioneirismo da Universidade do Mato Grosso (UNEMAT); com o curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima (UFRR); bem como com as iniciativas da Universidade Estadual Amazonas (UEA); da Universidade Federal da Grande Dourados no Mato Grosso do Sul (UFGD); da Universidade Federal de Goiás (UFG) e de Tocantins (UFTO); da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade de São Paulo (USP).

Também, uma das iniciativas que se destaca é quanto à formação de professores indígenas – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) – implementada pelo MEC em 2005. São cursos de ensino superior em Licenciaturas Indígenas com a finalidade de

formar docentes indígenas para atuarem no ensino fundamental e no ensino médio nas escolas indígenas.

No contexto atual, quanto ao ensino superior, são ofertadas, para os povos indígenas, duas modalidades em universidades públicas federais, estaduais e particulares:

a licenciatura intercultural e as vagas suplementares/reserva de vaga. A primeira tem como objetivo prioritário formar professores indígenas (ou, em muitos casos, dar continuidade à formação) para atuar em escolas situadas em terras indígenas. A segunda modalidade direciona candidatos indígenas para a formação em um conjunto de outros cursos regulares oferecidos por diversas universidades públicas (federais e estaduais) e particulares. Seu objetivo é formar profissionais indígenas para atuar prioritariamente em suas comunidades de origem em áreas como odontologia, medicina, enfermagem, agronomia, biologia etc. (DE PAULA, 2013).

A partir do exposto, pode-se concluir que a educação escolar indígena nas escolas indígenas tem funcionamento próprio. Sendo assim, o direito a uma Educação Escolar Indígena (EEI) está intimamente relacionado à afirmação das identidades étnicas, ao respeito e recuperação das memórias e à valorização das línguas e dos saberes dos povos indígenas. Para atingir o objetivo, tem-se, de um lado, a formação de professores indígenas, como mencionado; e, de outro, a busca pela implementação e funcionamento das escolas indígenas em terras indígenas como um direito, como um espaço de reflexão crítica para a construção da autonomia indígena e para atender às comunidades em suas especificidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste texto foi trazer à tona, numa perspectiva histórica, as lutas dos povos indígenas em prol de direitos e, em específico, a partir do âmbito nacional e das políticas públicas, algumas reflexões em torno da Educação

Escolar Indígena (EEI) no tocante, também, às escolas indígenas e à formação de professores indígenas.

Os desafios são muitos e merecem uma análise ampla e profunda a partir de um mapeamento e balanço das condições pelas quais estão sendo implementadas as escolas indígenas, considerando as diferentes experiências vivenciadas, conforme a especificidade de cada realidade apresentada por cada povo indígena no Brasil.

Além da busca pela implementação da educação escolar indígena, cabe aqui fazer menção - embora não seja objeto de estudo deste trabalho no contexto de avanços pela valorização dos povos indígenas -, à divulgação da temática indígena nas salas de aulas com a Lei 11.645/2008. Essa Lei busca combater a discriminação e o preconceito em relação a esses povos e desenvolver o respeito às sociodiversidades no Brasil. Desta forma, determinou-se a inclusão da história e das culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares em geral para os estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, públicos e privados.

A escola indígena possui suas características próprias que devem obedecer também a uma educação específica, levando em conta os ritmos e cotidianos de cada comunidade indígena, como a organização do espaço, do tempo, das atividades da vida, dos rituais. Por isso, a importância do papel do professor indígena, por ser membro da comunidade na qual atua para a construção da educação escolar. Os processos educativos dependem de uma dinâmica na qual o pensar e o repensar são constantes, como no caso do currículo que deve ser baseado no diálogo, na interculturalidade e oferecer um ensino bilíngue, mas que valorize os saberes dos povos indígenas.

Desse modo, entende-se que a Educação Escolar Indígena é um direito dos povos indígenas e é concebida como instrumento de luta pelos direitos e pela defesa de seus direitos. É um espaço no qual os povos indígenas podem preservar seus saberes e se perceberem como cidadãos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rita Heloisa de. **O Diretório dos Índios**. Um projeto de civilização no Brasil do século XVIII. Brasília: UNB, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Senado, 1988. 168 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 14 abr. 2014.

BRASIL. **CRIMES DA DITADURA**. Relatório preliminar de atos de perseguição penal desenvolvidos pelo Ministério Público Federal acerca de graves violações a direitos humanos cometidas por agentes do Estado durante a ditadura. Ministério Público Federal/Procuradoria Geral da República/Coordenadora da 2ª Câmara de Coordenação e Revisão do MPF/ Grupo de Trabalho Justiça de Transição. Brasília, janeiro de 2013. Disponível em: <<http://2ccr.pgr.mpf.gov.br/coordenacao/grupos-de-trabalho/justica-de-transicao/composicao/composicao>> Acesso em: 14 jan. 2014.

BRASIL. INSTITUIÇÕES podem propor cursos para a formação de professores. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/09/instituicoes-podem-propor-cursos-para-a-formacao-de-professores>> Acesso em: 13 maio 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96, 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2014.

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que por sua vez foi modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 15 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC-SEF e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Indígena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12315&Itemid=817>. Acesso em: 12 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700>. Acesso em: 4 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CEB N° 3**, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/CEB0399.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2014.

CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, Fapesp/SMC, 1992.

DE PAULA, Luís Roberto; VIANNA, Fernando de Luiz Brito. **Mapeando Políticas Públicas para os Povos Indígenas** - Guia de pesquisa de ações federais. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2011. 112 p.

DE PAULA, Luis Roberto. O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.94, n. 238, set./dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000300008&script=sci_arttext. Acesso em: 12 mar. 2014.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Contexto, 2012.

GRUPIONI, Luis Donisete. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Caminhos e fronteiras**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957. (Edição ilustrada – Coleção Documentos Brasileiros).

INCLUSÃO. Os esquecidos da Terra. A universidade estende a mão aos povos indígenas e quer aprender com eles. **Diversa**, Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 2, n. 6, março 2005. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/diversa/6/inclusao.htm>> Acesso em: 10 maio 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=1¬icia=2194&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274>>. Acesso em: 15 maio 2014.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/0/1/2/populacao-indigena-no-brasil>. Acesso em: 20 jan. 2014.

LISBOA, João Francisco Kleba. Índios e o Estado brasileiro: entre a tradição e a invenção. Congresso Latino-Americano de Direitos Humanos e Pluralismo Jurídico. **Anais...**, Florianópolis, 2008. Disponível em: <www.nepe.ufsc.br/control/artigos/artigo72.pdf> Acesso em: 10 maio 2014.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luis Donisete (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 11-38. (Coleção Educação para todos).

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, A. H. Aguilara. Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 113-132, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/nascimento-urquiza.pdf>> Acesso em: 4 abr. 2014.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. **Educação Escolar Indígena**. OEI / MEC. Sistema Educativo Nacional de Brasil. 9. Educação escolar

indígena. s/d. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/educ_indigena.pdf> Acesso em: 14 maio 2014.

PEREIRA, Verônica Mendes. A educação escolar indígena em Minas Gerais. **Paidéia**, Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Belo Horizonte, v.6, n. 6, p. 25-39, jan./jun. 2009.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, Manuela C. da (Org.) **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, FAPESP/SMC, 1992. p. 115-132.

RIBEIRO, Núbia Braga. **Os Povos Indígenas e os Sertões das Minas do Ouro no Século XVIII**. Tese (Doutorado) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 2008.

SILVEIRA, Alex R. M. da; SANTOS, Joelson Severo dos; SILVA, Christyne Carvalho da; PESTANA, Maria Inês; SANTOS, Mariana Ferreira Peixoto dos; ALMEIDA, Maruska Pereira de. **Um Olhar sobre a Educação Indígena Com Base no Censo Escolar de 2008**. Ministério da Educação. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/textos/ARTIGOS%20PDF/Artigo%20GT%202A-01%20-%20Alex%20Medeiros%20da%20Silveira%20e%20Joelson%20Severo%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. Tradução de Beatriz Perrone Moisés. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIVEIROS, Eduardo Castro. Quem é índio? In: **Povos Indígenas no Brasil**. 2005. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quem-sao/quem-e-indio>. Acesso em:

WACHTEL, Nathan. A aculturação. In: LE GOFF; Jacques; NORA, Pierre. **História**: novos problemas. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 113-129. (Ciências Sociais).

ZERON, Carlos Alberto de Moura Ribeiro. **La Compagnie de Jésus et l'institution de l'esclavage au Brésil**: les justifications d'ordre historique, théologique et juridique, et leur intégration par une mémoire historique (XVI-XVII siècles). Thèse (Doctorat Histoire et Civilizations) – l'École

des Hautes Etudes en Sciences Sociales de Paris le 16 juin 1998, sous la direction de M. François Hartog, 1998. 710 p.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS TEMPOS DA “SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO”

Cynthia Rúbia Braga Gontijo

I AINDA É POSSÍVEL A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL DO SÉCULO XXI

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é marcada por uma série de avanços e retrocessos no decorrer do século XX e início do século XXI. Em estudos sobre a EJA no país, identificam-se convergências entre campos analíticos nos quais se encontram críticas sobre o desenvolvimento histórico das ações políticas nesse campo de construção social durante o século XX. Apesar da ampliação das oportunidades educacionais para a população de jovens e adultos, ampliação esta resultante, em grande medida, das lutas dos movimentos organizados ocorridos no decorrer do século XX, a EJA ainda carece de medidas consistentes de curto, médio e longo prazos capazes de consolidar a sua institucionalização no âmbito das políticas públicas educacionais. Não obstante todas as iniciativas em prol da sua consolidação no ciclo (delineamento/elaboração, implantação/implementação, monitoramento/avaliação) das políticas públicas, chega-se ao final desse século ouvindo a triste e célebre declaração de Darcy Ribeiro¹: “deixem os velhinhos morrerem em paz”.

Os efeitos da pouca assunção da EJA como política pública parece contribuir para a persistência dos altos índices de analfabetismo na população com mais de 15 anos de idade e, principalmente, os altos índices de analfabetismo funcional² e tecnológico. De acordo com os dados obtidos no censo realizado pelo Instituto

1 Fala de Darcy Ribeiro durante o encerramento do Congresso Brasileiro de Alfabetização, organizado pelo Grupo de Estudos e Trabalho em Alfabetização (GETA), em 1990, por ocasião das mobilizações que marcaram esse ano, considerado o Ano Internacional da Alfabetização.

2 Entende-se que os conceitos e significados acerca do analfabetismo funcional são relativos e controversos. Ribeiro (2002) considera que qualquer nível de alfabetização é funcional, pois seu aprendizado tem funções e aplicações sociais.

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³ em 2010, o contingente de pessoas com nenhum ou menos de um ano de escolarização no Brasil era de 13.933.173⁴, ou seja, abrangia 9,6% da população que enfrenta obstáculos para acessar um dos mais fundamentais direitos sociais (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Se, por um lado, se reproduz aquilo que é denominado público da EJA, por outro lado, ainda não se conseguiu sequer garantir a sua inserção/permanência na escola, conforme dados do Ministério da Educação/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - MEC/IPEA (2010).

Tabela I - Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos por etapa de ensino no Brasil (2007-2010)

| Ano | Matrículas na EJA por etapa de ensino | | | | |
|------|---------------------------------------|--------------------|------------|------------|--------------|
| | Total geral | Ensino Fundamental | | | Ensino Médio |
| | | Total | 1ªa4ªsérie | 5ªa8ªsérie | |
| 2007 | 4.975.591 | 3.367.032 | 1.160.879 | 2.206.153 | 1.608.559 |
| 2008 | 4.926.509 | 3.291.264 | 1.127.077 | 2.164.187 | 1.635.245 |
| 2009 | 4.638.171 | 3.090.896 | 1.035.610 | 2.055.286 | 1.547.275 |
| 2010 | 4.234.956 | 2.846.104 | 923.197 | 1.922.907 | 1.388.852 |

Fonte: Ministério Da Educação/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2010.

3 O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apura o índice de analfabetismo com base na autoavaliação da população sobre sua capacidade de ler e escrever. A partir da década de 90, seguindo recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Instituto passou a apurar também índices de analfabetismo funcional, tomando como base não a autoavaliação dos respondentes, mas o número de séries escolares concluídas. Pelo critério adotado, são analfabetos funcionais as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade.

4 De acordo com dados da Unesco, o Brasil é o oitavo país com o maior número de analfabetos no mundo, sendo o primeiro na América Latina.

Certamente, se for ampliado o escopo conceitual e, ao invés de se falar em alfabetizados, passar-se a utilizar a ideia de letramento⁵, identificar-se-á uma situação ainda mais preocupante.

Atravessa-se o século XX e adentra-se o século XXI promovendo iniciativas de reconhecimento, ampliação e invenção de direitos no âmbito da EJA. Contudo, chega-se a 2015 com angústias históricas reproduzidas no tempo presente. Afinal, muitos daqueles “velhinhos” já morreram. Como ainda se permite novos sujeitos para a EJA? Quando é que se decide reproduzir a EJA historicamente? Por que a EJA ainda é possível?

Não seria irrelevante dizer que a EJA parece uma célula descartável no âmbito das políticas públicas educacionais, tendo em vista que os mais nobres anseios na área contradizem o cerne de uma política no que diz respeito à sua consolidação como missão histórica. Somente se pode projetar políticas públicas para a EJA porque ainda se assume o seu lugar social. A EJA só faz sentido em uma sociedade marcada por profundas desigualdades nas relações de poder entre classes. A EJA, realmente, só faz sentido em um país em que a maioria dos que morrem, concreta e simbolicamente, está circunscrita à tríade: preto, pobre e favelado. Possivelmente uma afirmação contundente e assustadora aos olhos e ouvidos de alguns, mas real, considerando-se os dados⁶ de uma fenomenologia que insiste em nos perseguir.

5 De qualquer forma, consideramos que se torna por demais arbitrário definir o que seria, na prática, o momento da alfabetização e o momento do letramento, pois essas são dimensões que se articulam e se confundem, tornando-se partícipes de um mesmo fenômeno educativo. Sugerimos a leitura de Soares (1998; 2004) para discussões sobre o letramento. Para conhecimento acerca de estudos sobre letramento tecnológico ver GONTIJO (2008).

6 Nesses termos, podemos exemplificar com o estudo *Homicídios e Juventude no Brasil, do Mapa da Violência 2013* (WAISELFI, 2013), o qual divulga que 71,4% das vítimas por homicídio por armas de fogo no Brasil são negras. Segundo os dados apresentados no documento, há sim uma mortalidade seletiva no país, em que os selecionados são, em geral, homens, jovens, negros, pobres e moradores de favelas. Acresce-se que o analfabetismo na população negra é de 14,4%, chegando a 28% em municípios com até 20.000 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Vive-se em tempos de redes sociais no denominado ciberespaço⁷; Internet via celular, com resoluções pulverizadas e *design* adaptáveis; fibras ópticas de alta resolução que permitem a conexão de informações em velocidades aterradoras; sobrecarga de informações nas redes, como, por exemplo, no *Google*. É interessante analisar dados, tais como os divulgados, em 2008, por pesquisa que contabilizou a quantidade de dados armazenados, transmitidos e processados por todos os dispositivos – analógicos e digitais – usados de 1986 a 2007. Em 2007, acumulou-se 295 trilhões de megabytes⁸ de informação em diferentes dispositivos tecnológicos. Nos termos do documento, “se cada bit de informação fosse um grão de areia, haveria 315 vezes mais areia do que há nas praias do planeta”. O inventário revela ainda que, em 2007, a humanidade foi capaz de armazenar 295 trilhões de *megabytes* comprimidos e comunicar quase dois quadrilhões de *megabytes* (MOUTINHO, 2011).

Ao lado disso, enfrenta-se a polêmica em relação ao “Direito ao esquecimento”, reconhecido pelo Tribunal de Justiça da União Europeia em 2014, que tem tratado de projetos de lei que permitem o apagamento de informações consideradas “irrelevantes ou defasadas”, caso alguém que se sinta lesado por seu conteúdo o requisite⁹.

Que *Admirável Mundo Novo*¹⁰ é esse que produz e divulga tantas informações, discute o que é ou não um conteúdo irrelevante e defasado e permite que, em cenários marcados por certa esquizofrenia informacional, denominada

7 Em síntese, podemos definir o ciberespaço como um espaço de interação e comunicação entre as pessoas, intermediado pela interconexão das redes de computadores, no qual as informações comunicadas são de natureza digital e as relações desembocam no virtual. Para discussões sobre o ciberespaço, ver Lévy (2009).

8 Um megabyte é o equivalente a oito milhões de bits, a menor unidade para medir informação (SCIENCE, 2008).

9 No Brasil já existem casos semelhantes em julgamento pelo Superior Tribunal Federal (STF), mas ainda não há regulação precisa na área. Sugerimos o seu acompanhamento no site JusBrasil: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/3064929/direito-ao-esquecimento>>.

10 Referenciamos aqui a obra *Admirável Mundo Novo* (1931), que problematiza as repercussões dos avanços tecnológico-científicos para o futuro da civilização, levando-nos a pensar as questões que atravessam as manifestações contemporâneas referentes às tecnologias propriamente ditas e ao relacionamento do homem com tais tecnologias.

sociedade do conhecimento, se reproduza a EJA e as relações societárias sustentadas por flashes de notícias.

Retoma-se aqui a obra *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência de universal*, de Milton Santos, para destacar, nos termos de Maria da Conceição Tavares em sua apresentação, que:

a tirania da informação e a do dinheiro são apresentadas como os pilares de uma situação em que o progresso técnico é aproveitado por um pequeno número de atores globais em seu benefício exclusivo. O resultado é o aprofundamento da competitividade, a produção de novos totalitarismos, a confusão dos espíritos e o empobrecimento crescente das massas, enquanto os Estados se tornam incapazes de regular a vida coletiva (TAVARES apud SANTOS, 2000).

Reitera-se, ancorados, sobretudo, em Castells (1996), que se experimenta uma "Sociedade do Conhecimento" na qual se impulsiona o crescimento do funcionamento das tecnologias de informação e de comunicação (TICs) em rede em escala mundial, a inovação e a engenharia integrada, a economia intensiva em conhecimento associada à emergência de uma sociedade pós-industrial e hipermoderna, a intensificação dos fluxos do conhecimento e da escala em que estes ocorrem nas organizações, a democratização do conhecimento via massificação do acesso e da utilização das informações.

Contudo, presenciam-se, em geral, imensas desigualdades em relação à distribuição, ao acesso e uso/apropriação de informações. E, ainda, vivenciam-se na prática docente, em específico, as dificuldades de pessoas com escolarização, por vezes avançada, nos processos de leitura e de escrita. E assim, pergunta-se: é necessário empreender mais esforços para, enfim, acabar com a EJA ou alargar o seu escopo, seu investimento e seu contexto de atuação?

2 ADMIRÁVEL MUNDO NOVO

2.1 A presença sem retorno das tecnologias de informação e de comunicação na escola

Observa-se, nas práticas sociais vivenciadas nas metrópoles, a presença de terminais de computadores, terminais de vídeo com acesso a bancos de dados nacionais e internacionais, videogames, telefones públicos ligados a centrais automatizadas, telefones celulares com câmeras fotográficas digitais, enfim, todo um aparato tecnológico que está sendo incorporado às atividades cotidianas das pessoas.

A intensificação da presença das TICs no contexto das sociedades modernas articula-se à produção e ao uso acelerado dessas tecnologias durante o século XX, intensificação esta condicionada por transformações sociopolíticas e geográficas, entre outras, ocorridas em escala planetária, mas também condicionante dessas transformações, entre outras, no interior das economias capitalistas nacionais/locais. Esse processo dialético, representado pela intensificação da produção e uso das TICs e por sua influência nos contextos macro e microglobais, vem sendo estudado por autores como Fainholc (2002; 2003), Brunner (2004), Castells (2001; 2005), entre outros, que buscam entender e explicar as transformações advindas dessa dinâmica.

Do ponto de vista sociocultural e histórico, apresentam-se diferentes concepções teóricas e metodológicas sobre as tecnologias. Em face da polissemia da nomenclatura, é necessário esclarecer qual a concepção aqui adotada. Sendo processos e produtos culturais criados pelo homem, eles são produzidos e utilizados por sujeitos em sociedades historicamente situadas. Assim, sua produção e utilização estão relacionadas aos modos em que esses vivem e se organizam em sociedade.

Para Fainholc (2002;2003),é preciso transitar das “concepções instrumentalistas” sobre as tecnologias, concebidas apenas como ferramentas para serem usadas, para as “concepções substantivas”, nas quais são concebidas como processos e

produtos que se constituem no interior de práticas socioculturais, decorrentes de um conjunto de conhecimentos e técnicas específicos produzidos e gerenciados pelo homem.

Entende-se que as TICs são processos e produtos, frutos da ciência aplicada, nas áreas da comunicação e informação. Portanto, ao se referir às TICs, não se trata apenas da Internet, mas também do conjunto de tecnologias microeletrônicas, informáticas e de telecomunicações que potencializam a aquisição, a produção, o armazenamento, o processamento e a transmissão de dados na forma de imagem, vídeo, texto ou áudio, desenvolvidos no interior das bases materiais e sociais da economia, da sociedade e da cultura.

Em relação à intensificação da produção e uso das TICs, Castells (2001) situa os anos 70 como o período de tempo em que houve a aceleração da construção desses processos e produtos nas áreas da microeletrônica e das telecomunicações, especialmente nos Estados Unidos da América (EUA), que, inclusive, propiciaram as condições concretas para a produção das “novas”¹¹ tecnologias de informação e de comunicação, tais como a informática. O autor explica que a aceleração da produção das TICs, nos EUA, durante a década de 70 do século XX, não é “obra do acaso”, mas justifica-se por uma série de circunstâncias concretas sendo configuradas naquele lugar e tempo históricos¹².

De acordo com Castells:

A primeira Revolução em Tecnologia da Informação concentrou-se nos Estados Unidos e, até certo ponto, na Califórnia nos anos 70, baseando-se nos progressos alcançados nas décadas anteriores e sob a influência de vários fatores institucionais, econômicos e culturais. Mas não se originou de qualquer necessidade preestabelecida. Foi mais o resultado de

11 Cabe aqui explicar que a designação “novas” encontra-se entre aspas porque é difícil denominar quais são as novas e quais são as velhas tecnologias.

12 Sobre esse ponto, sugere-se o vídeo Piratas da Informática (2005), que apresenta as trajetórias biográficas de Steve Jobs, fundador da empresa Apple e de Bill Gates, fundador da empresa Microsoft.

indução tecnológica do que uma determinação social (CASTELLS, 2005, p. 69).

Sob esse prisma, compreende-se que as relações sociais, em qualquer tempo histórico, foram mediadas culturalmente pelas tecnologias. Castells (2001) denomina essas sociedades de “Sociedades da Informação” pelo fato de terem se constituído articuladas à produção e ao uso das tecnologias de informação.

Para Castells (2001), as transformações sociopolíticas e geográficas, entre outras, ocorridas durante o século XX, condicionaram as “Sociedades da Informação” a se tornarem sociedades, às quais o autor denomina “Sociedades Informacionais”; expressão máxima da “revolução da tecnologia da informação”.

Nesse novo modo de desenvolvimento,

[...] a fonte de produtividade acha-se na tecnologia de geração de conhecimentos, de processamento da informação e de comunicação de símbolos. Na verdade, conhecimento e informação são elementos cruciais em todos os modos de desenvolvimento, visto que o processo produtivo sempre se baseia em algum grau de conhecimento e no processamento da informação. Contudo, o que é específico ao modo informacional de desenvolvimento é a ação de conhecimentos sobre os próprios conhecimentos como principal fonte de produtividade. O processamento da informação é focalizado na melhoria da tecnologia do processamento da informação como fonte de produtividade, em um círculo virtuoso de interação entre as fontes de conhecimentos tecnológicos e a aplicação da tecnologia para melhorar a geração de conhecimentos e o processamento da informação: é por isso que, voltando à moda popular, chamo esse modo de desenvolvimento informacional, constituído pelo surgimento de um novo paradigma tecnológico baseado na tecnologia da informação (CASTELLS, 2001, p. 54).

Nesse cenário, por um lado, a produção e o uso dessas “novas” tecnologias favorecem o desenvolvimento das economias e das políticas nas “Sociedades

Informacionais” e, por outro lado, elas contribuem com a construção dos processos e produtos que caracterizam as TICs, dimensionando, nesse cenário, uma dialética da modernidade. Considerando-se a crítica ao determinismo tecnológico, destaca-se que esse “novo modo de desenvolvimento” é uma opção histórica.

Em relação às transformações societárias condicionadas pela produção e uso acentuados das TICs, Brunner (2004) destaca as mudanças no mundo do trabalho, nas quais se identificam novos conteúdos nos processos e nas práticas de trabalho, tais como mudanças no gerenciamento e na autogestão do/no trabalho, mudanças nos tempos de trabalho, deslocamentos das ocupações do setor primário e secundário para o terciário, intensificação do mercado informal de trabalho, entre outras. Diante da reestruturação dos processos de trabalho analisados pelo autor, emerge o seguinte questionamento: o que ocorre com os trabalhadores e as relações sociais de produção no interior das “Sociedades Informacionais”?

Telles (2008), em seus estudos sobre a presença das TICs no mercado de trabalho no Brasil, adverte que, nesse contexto, vem se institucionalizando uma dualidade entre o que ele denomina de “trabalhadores integrados” nos circuitos modernos da economia porque aprenderam, em cursos formais ou mesmo na prática cotidiana, a utilizar essas tecnologias para maximizar a produtividade dos processos e produtos envolvidos; e o que ele denomina de “trabalhadores não integrados”, porque não desenvolveram condições concretas para utilizá-las com esse propósito.

Ressalta-se que, no interior do grupo dos “trabalhadores não integrados”, há aqueles que sequer desenvolveram condições de utilizá-las para resolverem “problemas” cotidianos, imersos nas relações sociais mediadas culturalmente pelas tecnologias, tais como operar: máquinas eletrônicas que vendem passes para a utilização de ônibus coletivos; um caixa eletrônico de um banco; uma urna eletrônica utilizada em épocas de eleições, entre outros.

Entende-se que, no contexto das “Sociedades Informacionais”, demanda-se do trabalhador a formação para o uso das TICs. Entende-se, também, que uma formação para o uso dessas tecnologias em sintonia com a complexidade das “Sociedades Informacionais” abarca o fenômeno do letramento tecnológico. O fenômeno do letramento é estudado em diversas áreas do conhecimento, especialmente na Educação e nas Ciências Linguísticas. Nessas condições, há múltiplos significados para esse fenômeno. Segundo Soares, genericamente, o letramento pode ser definido como o “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita [...]”. (SOARES, 1998, p. 47).

Percebe-se que, no contexto das “Sociedades Informacionais”, as demandas formativas postas às escolas também se complexificaram. Diante dessa constatação, produziu-se, nas últimas décadas do século XX, um conjunto de argumentos para justificar a incorporação das TICs no trabalho escolar, destacando-se que essa incorporação determinaria ou potencializaria mudanças qualitativas nos processos pedagógicos e determinaria ou potencializaria maiores condições de inserção ou ascensão do sujeito no mercado de trabalho.

Para os que assumiram um posicionamento determinista para justificar a incorporação das TICs no trabalho escolar, essa incorporação em si provocaria mudanças qualitativas nas estruturas de gestão administrativa e pedagógica das escolas e prepararia adequadamente o estudante para se inserir no mercado de trabalho ou nele ascender.

Esse enfoque, considerado como utilitarista e pragmático, prevaleceu na maioria dos estudos que tinham as TICs como objeto investigativo e nas políticas dos governos brasileiros durante as décadas de 50, 60 e 70. No Brasil, a discussão sobre os recursos tecnológicos na educação orientou-se pela perspectiva americana, a qual pressupunha que o uso dessas tecnologias seria um elemento reforçador para o aprendizado dos alunos.

Para autores, como Cysneiros (1996; 2003) e Kenski (2003), que criticam o posicionamento determinista, a mera incorporação das TICs no trabalho escolar não é suficiente para provocar mudanças significativas nos processos educacionais. Cysneiros (1996; 2003) esclarece que, a partir das décadas de 80 e 90 do século XX, intensificaram-se as discussões sobre as TICs na escola, ancoradas na crítica aos posicionamentos deterministas. De acordo com o autor, essas discussões apontaram a necessidade de compreender os usos das tecnologias no interior de determinados quadros sociais, partindo do pressuposto que esses usos potencializam mudanças, mas não têm condições, por si só, de determiná-las nos processos pedagógicos. Esse posicionamento está em sintonia com as concepções substantivas (FAINHOLC, 2002; 2003), situadas anteriormente.

Segundo Cysneiros (1996; 2003), nesse período, entre os argumentos utilizados para justificar a incorporação das TICs ao trabalho escolar, destaca-se que essa incorporação potencializaria o alcance dos seguintes objetivos: a) desenvolver nos estudantes suas capacidades de raciocínio lógico e numérico, suas faculdades de pensamento autônomo e criativo; b) desenvolver nos estudantes condições efetivas para a compreensão dos processos científicos e tecnológicos; c) potencializar nos estudantes o aumento da autoestima; d) propiciar aos estudantes e professores o acesso a uma fonte inesgotável de informações e bancos de dados interativos; e) tornar as escolas mais eficientes e eficazes, transformando os seus modos de gestão; f) potencializar as relações entre escolas e comunidades mediante as possibilidades comunicativas das TICs; g) diminuir as desigualdades tecnológicas existentes entre pessoas e nações.

De acordo com o autor, os programas de maior envergadura na área, implementados nesse período, foram o Projeto Brasileiro de Informática na Educação (EDUCOM) e o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo).

O EDUCOM, criado em 1983 (BRASIL, 1983), no contexto de uma parceria entre o governo federal e Universidades, objetivou realizar estudos e construir experiências em informática na educação, formar recursos humanos

para ensino e pesquisa na área e criar programas informáticos para serem introduzidos nas escolas públicas brasileiras.

Já na década de 90, a iniciativa na área de maior envergadura foi a criação do ProInfo pelo Ministério da Educação (MEC) por intermédio da Secretaria de Estado da Educação a Distância (SEED). O ProInfo foi criado pela Portaria n. 522 de 09/04/1997 (BRASIL, 1997), tendo como finalidade disseminar o uso pedagógico das TICs nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal no país¹³.

Moraes (2000) atenta para as dificuldades de esses programas alcançarem os objetivos visados. Para ela, essas dificuldades estavam circunscritas, entre outros fatores, à falta de uma avaliação minuciosa por parte dos gestores desses programas, das condições concretas em que as TICs estariam sendo introduzidas na escola e da falta de um acompanhamento sistemático do seu processo de implementação.

Compreende-se que a avaliação da incorporação das TICs nas escolas envolve questões, tais como: a) Com que finalidade se está buscando incorporar as TICs no trabalho pedagógico da escola? b) Que alterações curriculares serão necessárias no contexto da incorporação das TICs no trabalho pedagógico da escola? c) Que formação será necessária aos professores e à gestão das escolas em processo de incorporação das TICs no trabalho pedagógico? d) Quais indicadores definirão em que contexto pedagógico será necessária a utilização das TICs no processo ensino-aprendizagem?

Sob essa perspectiva, não há sentido em introduzir “tecnologia de ponta” – a tecnologia considerada socialmente como provida de determinadas sofisticacões em sintonia com o desenvolvimento de pesquisas na área e com as últimas novidades no mercado de bens e serviços tecnológicos – na escola sem avaliar as condições em que ela será incorporada, pois, sem essa avaliação,

13 Para conhecimento detalhado das iniciativas governamentais na década de 80 e 90 para a introdução das TICs nas escolas, consultar Moraes (2000) e Gontijo (2008).

corre-se o risco de que estudantes/trabalhadores, ao fazerem uso das TICs, basicamente apertem teclas sem sequer saber para que elas servem.

No contexto de introdução das TICs nas escolas, no qual se amplia o número de ambientes com acesso às tecnologias de informação e comunicação mediante a implementação de laboratórios de informática que possibilitem aos sujeitos sua utilização, também aumenta a pressão da sociedade para as escolas reformularem suas práticas, a fim de que ofereçam aos estudantes condições para o seu uso.

No entanto, enquanto se discutem essas políticas para as escolas regulares (GONTIJO, 2008), não se identifica claramente, na agenda político-educacional brasileira, programas e projetos para a implementação das TICs na EJA. Destacam-se algumas iniciativas no período compreendido entre 2004 e 2014, mas que ainda não conseguiram lograr a garantia do direito do público da EJA a uma educação substantiva e integradora, que considere esse *Admirável Mundo Novo*.

Nesse período houve um substantivo aumento no orçamento destinado à EJA no país, que chegou a cerca de R\$ 3 bilhões, orçamento que não culminou na efetividade de políticas na área. Em fala do então Ministro da Educação, Fernando Haddad, para a *Folha de São Paulo* (16/05/2001), não havia problemas orçamentários, mas falta de demanda. Vejam só: o próprio Ministério divulgou dados que sinalizam para a defasagem entre demanda e oferta (ver Tabela 1).

É certo que, após a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), houve um expressivo aumento no orçamento destinado à EJA, tendo em vista que essa modalidade foi nele contemplada. Contudo, o número de pessoas ainda demandantes da EJA sinaliza para um descompasso entre a projeção orçamentária, a execução financeira e a efetividade política.

Alguns programas expressivos foram criados e/ou relativamente institucionalizados no âmbito federal e estadual nesse período. Destacam-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação

Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Saberes da Terra, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), o Projovem Campo, o Projovem Trabalhador, Projovem Adolescente e o Projovem Prisional¹⁴.

Contudo, há uma ausência de políticas, programas e projetos da EJA de orientações que contemplem a formação para o uso das TICs nessa modalidade de ensino.¹⁵ Diante disso, cabe questionar se a crescente democratização do acesso às tecnologias e a formação para o seu uso são, realmente, para todos. Na EJA está presente a formação para o uso das TICs? De que forma está presente? Como o uso das TICs vem ocorrendo na EJA?

2.2 A pouca presença das TICs na EJA

Reafirmo que a luta mais obstinada do meu governo será o combate à miséria. Isso significa fortalecer a economia, ampliar o emprego e aperfeiçoar as políticas sociais. Isso significa, em especial, melhorar a qualidade do ensino, pois ninguém sai da pobreza se não tiver acesso a uma educação gratuita, contínua e de qualidade. Nenhum país, igualmente, poderá se desenvolver sem educar bem os seus jovens e capacitá-los plenamente para o emprego e para as novas necessidades criadas pela sociedade do conhecimento (Dilma Rousseff, Presidente da República).¹⁶

Reconhece-se que as TICs entram na escola não só por decisão de governos ou outros, mas também porque estão incorporadas nos sujeitos escolares, graças aos contatos que com eles têm nas suas inúmeras experiências sociais, de uma forma

14 Para conhecimento detalhado das iniciativas governamentais no período 2004-2014, consultar Ireland (2012).

15 A distância entre as orientações para certa prática social e a sua configuração é determinada por questões que envolvem tensões e forças em cenários marcados por relações de poder desiguais no interior das relações entre classes. Dessa forma, há que se refletir que tanto a produção e a formatação dessas orientações quanto o desenvolvimento dessas na prática são circunscritas nos quadros macro e microsociais nas quais se situam e se concretizam.

16 Discurso da Presidente da República, Dilma Rousseff, em 01/01/2011 e em 10/02/2011, durante o seu pronunciamento oficial de posse naquele ano.

ou de outra, e pelo uso dessas tecnologias em seus cotidianos como sujeitos culturais. Assim, pressupõe-se que os sujeitos, especialmente aqueles que vivem em uma metrópole, são usuários das TICs. No entanto, a natureza dos usos e da formação para os usos das TICs se diferencia na diversidade de usuários.

Entende-se que as possibilidades de apropriação das TICs pelos sujeitos estão articuladas às experiências de classe. Portanto, há que se pensar sobre os espaços formativos em que a classe trabalhadora encontra condições de apropriar ou não do patrimônio cultural da humanidade, dentre ele, as TICs. Sob essas condições, cabe analisar o papel da escola nesse cenário. Nesse sentido, apresentam-se as seguintes questões: qual o papel da escola pública nesse contexto? Qual ou quais "modelos de educação tecnológica" estão em curso nas escolas públicas brasileiras?

Autores como Brunner (2014) e Cuban (2011), que pesquisam os usos das TICs nas escolas e as ações políticas de implementação da informática nas escolas, constataam que, na maioria dos países, as políticas e práticas estão circunscritas à formação instrumental dos usuários, ou seja, à alfabetização digital. No entanto, parece que esses autores não consideraram em suas pesquisas as relações contraditórias entre alfabetização digital e letramento tecnológico.

Em uma pesquisa sobre o grau de preparação dos países para usufruírem das TICs, realizada pela Center for International Development da Universidade de Harvard (apud BRUNNER, 2014), evidenciam-se as constatações de Cuban (2011) e Brunner (2014). Essa pesquisa objetivou, mediante os seus resultados, situar os países em um *ranking*, organizado principalmente em função do número de computadores conectados ou não à internet por habitante e do número de computadores por aluno e por escola em um dado país.

Considerando-se os principais critérios – número de computadores conectados ou não à internet por habitante e número de computadores por aluno e por escola em um dado país – adotados para a organização desse *ranking*, pressupõe-se que essa pesquisa orientou-se por perspectivas instrumentais acerca do uso

das TICs pela população, em geral, e pelos sujeitos escolares, em específico. Ressalta-se que, nesse *ranking*, não há países da América Latina classificados entre os 25 primeiros lugares¹⁷, o que denota que, nesses países, sequer foi garantido o acesso aos instrumentos.

Em pesquisa desenvolvida por Cuban (2011) sobre os usos praticados por alunos e professores de escolas altamente conectadas localizadas em Silicon Valley, o lugar mais representativo dos EUA, que ocupa a 1ª posição no *ranking*, o autor conclui que, apesar do enorme acesso às TICs naquelas escolas, os seus usos reproduzem o padrão nacional americano, ou seja, os docentes usam com pouca frequência essas tecnologias no seu trabalho pedagógico. O pesquisador observa que, entre os professores que utilizam os computadores em sala de aula, 10% são “usuários sérios”, ou seja, utilizam-nos ao menos uma vez por semana; entre 20 e 30% são “usuários ocasionais”, utilizam-nos uma vez por mês e mais da metade são “não usuários”.

Questiona-se aqui o fato de o autor denominar como “usuário sério” aquele sujeito que utiliza com frequência as TICs, pois se entende que a quantidade do acesso não determina a natureza do uso. Mediante a análise dos resultados de sua pesquisa, considera-se que, mesmo em países desenvolvidos tecnologicamente, como os EUA, o que está ocorrendo é uma democratização do acesso às TICs pautada mais em “concepções instrumentalistas” e menos em “concepções substantivas” sobre essas tecnologias.

Em países da América Latina, Brunner (2014, p. 17) constata que “[...] os governos medem seu grau de sintonia com a sociedade da informação baseando-se no número de escolas conectadas e na proporção de computadores por alunos [...]”; algo que se assemelha aos critérios adotados pelos países desenvolvidos tecnologicamente.

Registra-se que, no caso brasileiro, em escolas com computadores conectados à internet, a relação é de um computador para cada 146 alunos em média. A média

¹⁷ Entre os mais bem situados estão 14 países da Europa Ocidental, 7 da Ásia, 2 da América do Norte, além de Israel e Estônia. O Brasil encontra-se na 38ª posição.

da América Latina é de um computador para cada 100 alunos, com exceção do Chile e da Costa Rica, que possuem um computador conectado para cada grupo de 41 alunos. Em países considerados desenvolvidos tecnologicamente, há, em média, um computador para cada grupo de 5 a 15 estudantes (BRUNNER, 2014).

Em relação aos programas e projetos de preparação didática dos professores para o uso das TICs nas escolas brasileiras, Kenski (2013) conclui que a maioria desses é falho, pois concebem que preparar o professor para trabalhar pedagogicamente com as TICs é instruí-los sobre o uso das máquinas, ou seja, o conhecimento superficial dos hardwares – máquinas que constituem os sistemas tecnológicos, tais como monitores, teclados, entre outros; e dos softwares – programas que operam as máquinas, tais como os programas de elaboração de textos e de planilhas eletrônicas industrializados, entre outros, disponíveis no mercado de bens e serviços tecnológicos. Além disso, a maioria dos cursos destinados a esse fim é de curta duração. Em geral, esses programas consideram que é suficiente o simples treinamento para a utilização de programas básicos, tais como o Word e o Excel – softwares de elaboração de textos e planilhas eletrônicas, respectivamente.

É preciso, então, uma política de formação adequada na área para os professores, o que implica condições para que eles desenvolvam conhecimentos necessários para integrar as TICs às suas atividades docentes. Além de uma política de formação adequada na área, é preciso considerar as solicitações feitas pelos próprios docentes nesse campo, que são, entre outras: a) flexibilidade nos horários de aula para possibilitar condições concretas para o desenvolvimento de projetos pedagógicos que envolvam o uso das TICs; b) tempo para o planejamento coletivo de projetos nessa área entre os pares; c) horários flexíveis de trabalho que favoreçam a participação em jornadas de atualização e desenvolvimento profissional; d) suporte técnico no uso dos equipamentos; e) apoio pedagógico em relação aos usos possíveis das TICs em sala de aula (GONTIJO, 2008). Vale lembrar que tais solicitações são pauta

de reivindicações históricas no interior da luta do magistério por melhores condições de trabalho.

Esses apontamentos sugerem que a construção das práticas de uso das TICs nas escolas envolve múltiplos aspectos, tais como as condições concretas de uso e as práticas sociais circunscritas a esses usos. Nesse sentido, entende-se que as concepções instrumentalistas sobre as TICs que orientam os programas e projetos governamentais na área não determinam as práticas de uso dessas tecnologias nas escolas.

No caso da EJA, a precariedade ou mesmo a ausência de projetos e programas na área se acentuam. Das poucas iniciativas, algumas foram analisadas por Pereira *et al.* (2001), Bovo (2001a; 2001b), Brasileiro (2002), Gonçalves (2006), Gontijo (2008, 2013), dentre outros.

Pereira *et al.* (2001), em pesquisa realizada em Florianópolis/Santa Catarina, que tinha como objetivo identificar os comportamentos dos alunos da EJA em contextos de uso das TICs, consideram que não se pode pensar em educação hoje sem a presença das tecnologias, em geral, e da informática, em específico. Os resultados parciais da pesquisa foram: a) há uma desmistificação progressiva do computador a partir de um contato livre do aluno com esse instrumento; b) isso lhes possibilita a capacidade de enfrentar desafios que se apresentam em cada momento da aprendizagem; c) o aluno torna-se mais curioso na busca de solução de problemas; e d) isso propicia o desenvolvimento da criatividade e da iniciativa na realização de atividades, o que evidencia sua autonomia e resgate da sua autoestima. As pesquisadoras concluem que “[...] quanto mais se sentem à margem, mais o aparato tecnológico assume o perfil de um mito, algo inacessível a eles [...]” (PEREIRA *et al.*, 2001, p. 4).

O outro trabalho, considerado nesta revisão, refere-se ao estudo desenvolvido por Bovo (2001a; 2001b), no qual ela entende que “a revolução tecnológica” vem alterando, profundamente, as formas do trabalho e que as tecnologias que estão sendo produzidas em seu interior estão condicionando novas formas de

organizar a produção. Bovo (2001a; 2001b) atenta para o fato de que, no interior desse mesmo processo histórico, há um grande número de pessoas que ainda não tem acesso às informações necessárias para fazerem suas opções políticas de forma mais consciente. Para a autora, é preciso promover, na educação fundamental de jovens e adultos, condições para responder aos imperativos do mundo contemporâneo e para garantir melhores condições educativas para as próximas gerações.

Em seu estudo, realizado com 20 alunos da EJA na cidade de Curitiba/Paraná, que objetivou analisar como o uso do computador pode auxiliar o processo ensino-aprendizagem e contribuir para a melhoria da qualificação para o mercado de trabalho, a autora conclui que o computador é um instrumento que contribui, efetivamente, para a superação das dificuldades na aprendizagem do aluno da EJA e os auxilia na melhoria da qualificação para o trabalho.

Entre as suas conclusões, destaca-se que, em relação ao uso do computador, todos os 20 alunos gostaram das aulas com a utilização desse instrumento, mas 12 deles tiveram medo inicial, que foi sendo superado; 17 aprimoraram-se na leitura e na escrita; 20 motivaram-se para a realização das atividades propostas; 06 perceberam mudanças no trabalho e 17 aumentaram suas expectativas em relação à ascensão profissional.

Assinala-se que os estudos de Pereira *et al.* (2001) e de Bovo (2001a; 2001b) orientaram-se por interesses semelhantes: a identificação de comportamentos produzidos ou não a partir do contato do aluno da EJA com as TICs.

Já o estudo desenvolvido por Brasileiro (2002) amplia o seu escopo em relação aos estudos apresentados anteriormente, pois buscou compreender a influência das TICs na configuração do perfil dos alunos da EJA no contexto de produção sociocultural em que estão inseridos esses sujeitos. A autora realizou uma revisão bibliográfica e documental sobre a EJA, na qual constatou a inexistência de experiências consolidadas relacionadas ao uso das TICs nessa modalidade de ensino.

Em sua pesquisa empírica, realizada em BH/MG, Brasileiro (2002) constata que, durante as aulas formais, professores e alunos se atinham àqueles conteúdos classicamente vinculados aos programas oficiais. No entanto, no intervalo, o assunto era novela, jogos de fliperama, ídolos, notícias do rádio. Nesse contexto, a autora conclui que: “[...] buscar compreender o que os jovens e adultos reproduzem / transmitem / criam no uso das tantas tecnologias postas à disposição para o consumo, é o grande desafio que podemos enfrentar para realmente ‘decifrar’ as maneiras como as tecnologias estão na escola” (BRASILEIRO, 2002, p. 5).

Os resultados da sua pesquisa foram: a) o computador está presente no imaginário juvenil como um elemento vital; b) os jovens revelaram sentirem-se excluídos do processo de informatização da sociedade; c) entre os recursos que os educandos gostariam de ter na escola, o computador é o mais almejado. Para 98% deles, o computador na escola poderia contribuir para uma educação de mais qualidade, pois acreditam que, com essa tecnologia, teriam mais acesso à informação; d) alguns educandos consideram que o uso do computador potencializaria o desenvolvimento de habilidades requeridas pelo mercado de trabalho; e) alguns educandos consideram que o uso do computador proporcionaria maior motivação para a realização das atividades pedagógicas.

Brasileiro (2002) conclui que a maioria dos educandos da EJA não tem acesso às tecnologias informacionais nas instituições escolares nas quais estão inseridos. Porém as tecnologias estão presentes na escola, pois os sujeitos vivem num mundo mediado culturalmente por elas e chegam à escola impregnados por suas histórias e por seus cotidianos.

Outro texto identificado nessa revisão foi o de Gonçalves (2006). Essa autora realizou o seu estudo em uma turma do Movimento de Alfabetização (MOVA), em São Carlos/São Paulo, atendida pela política de inclusão digital desse município. O estudo objetivou investigar quais são as contribuições e dificuldades do processo de inclusão digital na alfabetização de jovens e adultos

da EJA e quais são os fatores potencializadores do processo de inclusão digital para a re(afirmação) de identidades desses sujeitos.

Para Gonçalves,

[...] além de selecionar e lidar com informações em tempo real, na atual sociedade são exigidos também conhecimentos tidos como prévios, a leitura e a escrita, bem como domínio e controle de instrumentos de alta tecnologia. Desta maneira, não é viável separar a alfabetização do processo produtivo da sociedade. O ideal é uma abordagem concomitante, em que a alfabetização evolua em diversos ambientes, afinal tanto a alfabetização, como a pós-alfabetização [educação] são expressões culturais (GONÇALVES, 2006, p. 2).

Segundo a autora, todo processo educativo deve ser orientado pelo contexto de seu tempo, atendendo, assim, às necessidades de sua sociedade. Sob essas condições, no contexto das sociedades, cuja presença das tecnologias se intensifica, “[...] é fundamental que a educação escolar se adeque a fim de colaborar com as superações de exclusões presentes na sociedade da informação [...]” (GONÇALVES, 2006, p. 4).

No desenvolvimento de seu estudo, a autora realizou uma pesquisa bibliográfico-teórica, focando nos estudos de Paulo Freire, e uma pesquisa empírica numa turma de EJA, composta de 14 estudantes. Os resultados de seu estudo foram: a) os 14 estudantes consideram que a utilização do computador no processo de elaboração de atividades de aquisição da leitura e escrita “facilita” o desenvolvimento destas, pois “[...] o computador já traz as letras prontas no teclado, cabendo aos alunos se preocuparem em identificar as letras através do som, sem a grande preocupação que apontam em ter que desenhar a letra [...]” (GONÇALVES, 2006, p. 9); e b) a maioria dos estudantes entrevistados consideram que a inclusão digital potencializará exponencialmente a sua inserção no mercado de trabalho, pois reconhecem que, entre as demandas

requeridas ao trabalhador pelo mercado de trabalho, destaca-se o “saber usar tais tecnologias”.

Gonçalves (2006) conclui em seu estudo que a inclusão digital no processo de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da EJA se mostra uma alternativa necessária à superação de exclusões sociais e econômicas.

Gontijo (2008; 2013), em suas investigações na área, trata, particularmente, de discussões sobre a natureza da formação para o uso das TICs na EJA e analisa a utilização dessas tecnologias em termos de condições de uso, objetivos e contribuições que têm para os alunos dessa modalidade de ensino. Os resultados de suas pesquisas sugerem que a formação para o uso das TICs e o próprio uso dessas tecnologias pelos alunos e professores da EJA dependem de iniciativas particulares e ocorrem em condições bastante contraditórias, ou seja, há um incentivo por parte de governos para que as escolas utilizem as TICs, especificamente as escolas consideradas regulares, mas não há um apoio técnico-pedagógico efetivo para que essa utilização ocorra, especialmente no interior dessa modalidade de ensino; também não há projetos de formação contínuos que visem à formação dos professores para o uso técnico-pedagógico dessas tecnologias em geral e, menos ainda, no contexto específico da EJA.

A formação, nesse contexto, depende de iniciativas particulares, embora professores e alunos ressaltem a importância da formação para o uso das TICs, especialmente para o uso do computador no contexto das exigências do mercado de trabalho para o trabalhador efetivo ou em potencial. Ao lado disso, o uso das TICs na escola está circunscrito à cultura que está sendo gestada no interior desse processo. Em geral, alguns sujeitos emergem como líderes conduzindo a um entusiasmo de alunos e professores sobre a matéria. Nesse sentido, destaca-se que, apesar das condições serem consideradas inadequadas, há professores que estão preocupados com a inclusão digital na EJA. Esse entusiasmo com as possibilidades de uso das TICs não se traduz, necessariamente, na efetividade da formação na área, mas configura-se como uma condição importante nesse processo.

Certamente que a experiência da alfabetização digital/letramento tecnológico ocorre em diversos âmbitos societários. No entanto, o fato de algumas escolas que trabalham com a EJA terem um laboratório de informática aberto para que usufruam torna-se motivo de grande satisfação e de reconhecimento de sua cidadania. Diante disso, a autora sugere reflexões acerca do papel da escola pública na democratização do acesso e dos usos das tecnologias pelos sujeitos escolares.

Gontijo (2008) conclui que é necessário que se produzam, ainda mais, estudos aprofundados sobre a) as finalidades que se buscam incorporando ou não as TICs no trabalho pedagógico da EJA; b) as alterações curriculares necessárias no contexto de incorporação dessas tecnologias a esse trabalho; c) a formação necessária aos professores e à gestão das escolas que trabalham com EJA em processo de incorporação das TICs em seu trabalho pedagógico; d) os indicadores que definirão em que contexto pedagógico será necessária a utilização dessas tecnologias no processo ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos, entre outros aspectos. Estudos e pesquisas na área podem contribuir para que governos e sociedades reconheçam, via políticas, a emergência de projetos e programas que tratem da temática aqui considerada.

Diante do aparente silenciamento sobre a matéria, há que se problematizar o delineamento de uma possível dupla marginalização na área: a) marginalização dessa modalidade de ensino por parte das políticas que visam à introdução das TICs nas escolas e b) marginalização das TICs nas próprias políticas voltadas para a EJA no País.

Apesar dessa possível dupla marginalização, as práticas de uso das TICs nos estudos e pesquisas aqui considerados demonstram que se está construindo alternativas na área; algo que sinaliza para a natureza surpreendente do cotidiano escolar na EJA. Contudo, a hipótese dessa dupla marginalização é preocupante, pois se vive, no início do século XXI, em ditas sociedades "informacionais".

Finalmente, propõe-se a seguinte reflexão: a história presente está reproduzindo na EJA elementos desumanizadores da sua educação?

3 PERGUNTAS QUE NÃO SE CALAM

No conjunto das discussões aqui apresentadas, nota-se que, por um lado, há inúmeras potencialidades pedagógicas na utilização das TICs na EJA e, por outro lado, a exclusão da formação para seus possíveis usos representa, para o público que necessita dessa modalidade, a exclusão do estágio como preparação para o trabalho e da vivência dos modelos de produção capitalista, e, portanto, das possibilidades de transformá-lo.

Ao lado disso, importa registrar que tais sinalizações são pouco consideradas pelas produções acadêmicas e pelas agendas políticas. Em face da expressiva presença das TICs na sociedade, cabe o questionamento sobre a incipiente presença dessa discussão na produção intelectual e política na área.

Nessas condições, há que se progredir na produção de estudos e políticas que abordem a temática TICs na EJA sob a premissa de uma análise crítica e constante no contexto dessa modalidade de ensino.

Cabe lembrar, em consonância com Santos (2001), que as ações políticas voltadas para a EJA no âmbito do Estado brasileiro,

[...] além de expressar a negação do direito à formação escolar básica aos que não tiveram acesso à escola ou nela não permaneceram até a conclusão deste ciclo de escolarização, [...] há, ainda, a concepção fortemente instrumental construída em torno da EJA [...]. (SANTOS, 2001, p. 42).

Entende-se que superar tal concepção significa proporcionar aos sujeitos da EJA uma educação que lhes potencialize a compreensão da vida moderna em seus diferentes aspectos, e, como decorrência, a adoção de um posicionamento crítico em face de sua realidade. E se pergunta: deve-se empreender mais esforços para, enfim, acabar com a EJA ou deve-se alargar o seu escopo de

investimento e atuação? Considera-se que só faz sentido alargar o seu escopo de investimento e atuação para, enfim, acabar com a EJA no Brasil.

O debate, sustentado por diversas óticas evidencia prioridades diferenciadas. Contudo, apesar da diversidade de demandas, faz-se necessário efetuar cerca de 13 milhões de matrículas nessa modalidade de ensino.

A realidade parece traduzir o fato de que Estado e Sociedade optaram historicamente por não enfrentar dilemas que resultem na manutenção da EJA no país. Ao invés do efetivo enfrentamento do problema, muitos governos e grande parte da sociedade brasileira limitam-se a dizer que é difícil empreender esforços para matricular jovens e adultos na escola. Mais grave é o fato de que, em muitas esferas públicas e privadas, a EJA é tratada como um problema menor, a ser resolvido naturalmente pelo envelhecimento da população. Estaremos novamente decidindo que os “velhinhos devem morrer em paz”?

REFERÊNCIAS

BOVO, Vanilda G. O uso do computador na educação de jovens e adultos. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, jul. 2001/jul. 2002.

BOVO, Vanilda G. O uso do computador na educação de jovens e adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 18, 2001, Caxambu/MG. **Anais**. [S.l.]: [s.n.]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

BRASIL. Portaria n. 522, de 9 de abril de 1997. Cria o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 9 abr. 1997.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex**: coletânea de legislação: edição federal, Brasília, 1996a.

BRASIL. **Projeto Brasileiro de Informática na Educação (EDUCOM)**. São Paulo: UNICAMP, 1983. Disponível em: <<http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/EDTECH/educom.htm>>. Acesso em: 17 dez. 2006.

BRASIL. MEC-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/IPEA. **Comunicados do IPEA**, n. 70. Evolução do analfabetismo no Brasil. Brasília: IPEA, 2010.

BRASILEIRO, Sheilla A. Juventude e novas tecnologias: implicações para a educação de jovens e adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 18, 2002, Caxambu. **Anais**. [S.l.]: {S.N.}. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

BRUNNER, José Joaquín. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, Juan Carlos (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** Tradução de Claudia Berliner e Silva C. Leite. São Paulo: Cortez; Buenos Aires/Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de La Educacion; Brasília, DF: UNESCO, 2014. p. 17-75.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide V. Majer. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CUBAN, L. **Teachers e machines: the classroom use of the technology since**. New York: Teachers College Press, 2011.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Professores e máquinas: uma concepção de informática na educação**. [on-line] Brasília: MEC-SEED, 2003. Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br/>>. Acesso em: 13 jan. 2006.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Um modelo para a assimilação da informática pela escola. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 3, 1996, Bogotá/Colômbia. **Anais**. Bogotá: [s.n.], 1996.

FAINHOLC, B. **Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: un proceso de lectura diferente para el desarrollo de personas inteligentes. Consideraciones y características**. Buenos Aires: CEDIPROE, 2003. Disponível em: <<http://www.edudistan.com/index.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

FAINHOLC, B. **Tecnologia educativa en crisis**. Buenos Aires: [s.n.], 2002. (mimeo).

GONÇALVES, Beck H. Inclusão digital na educação de pessoas adultas: superando exclusões e contribuindo para alfabetização e pós-alfabetização.

In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 18, 2006, Caxambu/MG. **Anais**. [S.I.]: [S.N.]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 22 set. 2014.

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. **Relatório da pesquisa Tecnologias de Informação e de Comunicação na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2013.

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. **Tecnologias de Informação e de Comunicação na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papyrus, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

MORAES, Raquel de Almeida. **A política de informática na educação brasileira: do nacionalismo ao neoliberalismo**. (Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

MOUTINHO, Sofia. **Quanta informação há no mundo?**. IN: INSTITUTO CH CIÊNCIA HOJE, 2011. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/noticias/2011/02/quanta-informacao-ha-no-mundo>. Acesso em: 05 fev. 2015.

PEREIRA, Ruth da C.; et. al. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: a contribuição da Informática no processo de alfabetização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 18, 2001, Caxambu. **Anais**. [S.I.]: [S.N.]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

RIBEIRO, Vera Masagão. Letramento no Brasil: principais dados do indicador nacional de alfabetismo funcional. IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 18, 2002, Caxambu. **Anais**. [S.I.]: [S.N.]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. **Educação ainda que tardia**: a exclusão da escola e a reinserção em um programa de EJA entre adultos das camadas populares. Belo Horizonte: UFMG/FAE/DPPG, 2001. mimeografado.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** – do pensamento único a consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TELLES, Vera da Silva. A “nova questão social” brasileira. **Estudos Marxistas**, São Paulo, n. 6, p. 11-35, ago. 1998.

WAISELFIS, Julio Jacobo. **Homicídios e juventude no Brasil**. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013_homicidios_juventude.pdf. Acesso em: 22 set. 2014.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: a travessia entre o ideário e a realidade brasileira para a efetivação de uma política pública educacional

Carlos Moraes
Darli de Souza Dias

I INTRODUÇÃO

Com a intenção de compartilhar a realidade brasileira atual no que se refere à implantação e execução da educação Integral, descreve-se aqui tanto os diferentes cenários que se configuraram ao longo dos anos no âmbito dessa política pública de educação quanto os desenhos de estrutura e funcionamento dessa modalidade nas diversas localidades nacionais.

Adquirindo uma visibilidade maior do que em qualquer outro momento da história brasileira, a Educação Integral vem, atualmente, se tornando objeto de discussões tanto nas esferas locais quanto no universo acadêmico. Enquanto na esfera local predomina a necessidade de entender e organizar as arquiteturas funcionais, no universo acadêmico os focos são dilatados, influenciados pela amplitude das possibilidades de discussão. As numerosas dimensões identificadas permitem que as Instituições de Ensino Superior (IES) se debruçam sobre as múltiplas facetas dessa política.

A perspectiva aqui adotada parte da premissa de que qualquer ponto de vista é apenas um ponto que não se encerra em si mesmo e que deixa em aberto outras possibilidades. Assim, delineiam-se aqui algumas possíveis abordagens sobre essa temática tão instigante, mas cientes das incalculáveis dimensões que ela ainda permite discutir.

2 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

2.1 Os marcos legais da educação integral

Antes mesmo do delineamento de uma política consistente, alguns marcos legais significativos, dialogando entre si e com a realidade brasileira, já apontavam a importância da Educação Integral para o nosso país.

A Constituição Federal do Brasil (1988), por exemplo, em seu Título VIII, Capítulo III, Seção I, promulga o direito inalienável à educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A seu turno, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, explicita, no Artigo 4º das suas Disposições Preliminares, a responsabilidade de toda a sociedade pela educação integral desses sujeitos:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Também a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, no Artigo 1º do seu Capítulo I, dispõe que um dos objetivos da assistência social é o amparo às crianças e adolescentes carentes.

Contudo, o princípio da Educação Integral só aparece de forma explícita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -, que preconiza que a jornada escolar deve ser progressivamente ampliada até chegar ao regime de integralidade:

Art. 34°. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1°. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2°. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. [...]

Art. 87°. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...]

§ 5°. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

Como forma de viabilizar tal ampliação, a LDBEN 9.293/96 destaca a necessidade de valorização das experiências extraescolares passíveis de serem desenvolvidas com instituições parceiras da escola (Art. 3°, inciso X).

Como qualquer outra política, a Educação Integral carecia de recursos financeiros para sua efetiva implementação e a solução para essa questão surgiu com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei 11.494/2007 e pelo Decreto 6.253/2007, o Fundeb garante o financiamento da Educação Integral ao permitir per capita de 30% a mais para os estudantes do ensino fundamental e médio que tiverem esse atendimento, o que permite vislumbrar a sustentabilidade e a continuidade dessa política.

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE), que determina as metas para a educação brasileira no decênio 2011-2020, contemplou a temática da Educação Integral em meta específica:¹

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos/as alunos/as da educação básica.

Estratégias:

6.1) Promover, com o apoio da União, a oferta de Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos/as alunos/as na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a Educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos,

¹ Uma ampla discussão para elaboração do PNE 2011-2020 foi iniciada em 2010, na Conferência Nacional de Educação (Conae), envolvendo setores da sociedade civil. Porém, questões políticas, econômicas e ideológicas prolongaram as discussões e impediram consensos, o que retardou a aprovação do Plano, ocorrida somente em junho de 2014.

e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos matriculados nas escolas da rede pública de Educação Básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos das escolas da rede pública de Educação Básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender às escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de Educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a Educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas. (BRASIL, 2014).

É evidente que apenas a legislação não garante a efetivação de uma política dessa envergadura, que, por não ser obrigatória, requer, entre outras coisas, concepção, vontade política, planejamento e formação. No entanto, é inegável que uma base legal consistente facilita a ampliação do atendimento, tornando-o mais qualificado e abrangente.

2.2 Experiências precursoras da política nacional de educação integral

Ao explicitar o princípio da Educação Integral, a LDBEN, na verdade, oficializa experiências anteriores que já adotavam a perspectiva da ampliação da jornada escolar, seja em tempo, em espaços, seja com a inserção de novas atividades curriculares. Entre essas experiências, há que se destacar, pela dimensão e repercussão, duas importantes experiências de educação pública integral: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola-Parque) e os Centros Integrados de Educação Pública (Ciep).

A Escola-Parque e sua concepção são fruto das teorias do educador Anísio Teixeira, que assumiu a Secretaria de Educação da Bahia em 1950. Com um projeto arquitetônico arrojado, assentada em uma área de 42 mil metros quadrados, a Escola-Parque oferecia atendimento em tempo integral, ofertando “aos estudantes oportunidades amplas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e jogos” (NUNES, 2009, p. 123). O espaço contava com um restaurante com capacidade para 4000 refeições diárias, padaria, atendimento médico-odontológico, ginásio de esportes, teatro com 560 lugares, biblioteca e lavanderia. Desenvolviam-se ali atividades de música, canto, dança, teatro, estudo, pesquisa, jornal, grêmio, rádio, esportes, que integravam a matriz curricular.

Já os Cieps foram implantados por Darcy Ribeiro nos períodos de 1983 a 1986 e de 1991 a 1994, quando ele participou do governo do estado do Rio de Janeiro. Com intuito de atender integralmente à demanda da rede pública, foram construídos 500 Centros. Os Cieps retomavam a experiência da Escola-Parque e ofereciam, além das atividades do currículo tradicional, esporte, recreação, biblioteca, laboratórios, estudo dirigido, arte, serviços médico-odontológico e 4 refeições diárias. Para viabilizar o projeto, foi feito um alto investimento na formação dos educadores da rede de ensino do estado do Rio de Janeiro.

A implementação dessas duas propostas foram crivadas de polêmicas: considerava-se, de um lado, que a redução do tempo dedicado ao currículo tradicional não permitia o pleno desenvolvimento das potencialidades dos estudantes e que o espaço tradicional da sala de aula reduzia as possibilidades de aprendizagem integral; de outro lado, criticava-se o alto investimento que esses projetos exigiam e pregava-se que a educação estava assumindo questões que não eram de responsabilidade da escola, mas sim de outros segmentos do poder público.

Em meio a polêmicas e críticas, esses projetos educacionais foram se descaracterizando com o passar dos anos, mas inspiraram outras experiências. Assim, projetos envolvendo apenas uma escola ou redes inteiras enraizaram-se em todo o território nacional da década de 90 até a primeira década deste milênio. Dados do MEC apontam que, em 2008/2009, 500 municípios já atuavam com propostas de Educação Integral, mesmo havendo tão pouco tempo da implantação de uma política indutora por parte do Governo Federal.

2.3 O programa mais educação: estratégia pedagógica para efetivação da política nacional de educação integral

Apesar das iniciativas de implantação de escolas de tempo integral terem surgido em diversos momentos e contextos, foi em 2007 que o governo federal publicou a Portaria Interministerial nº 17/2007, lançando o Programa Mais Educação, que propõe a inserção de atividades optativas com vistas a ampliar a jornada escolar e diversificar a matriz curricular das escolas. Configurando-se como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, o Mais Educação concretiza a agenda nacional de Educação Integral.

Organizada em macrocampos, a proposta prevê a disponibilização de ampla gama de atividades, agrupadas de forma a atender às diversas dimensões dos educandos. Tal preocupação se deve ao fato de a Educação Integral, como o nome já sinaliza, extrapolar a ideia de que as potencialidades das crianças e adolescentes que frequentam a escola limitam-se à dimensão cognitiva. O

princípio orientador da Educação Integral é que somos sujeitos com múltiplas capacidades, habilidades e necessidades. Nessa perspectiva, a educação não deve se limitar a disponibilizar oportunidades de desenvolvimento apenas da dimensão intelectual, mas também das dimensões afetivas, sociais, físicas, emocionais, artísticas e outras.

Após a anuência das secretarias municipais e estaduais de educação, o Programa Mais Educação repassa recursos financeiros direto à escola. O Programa ultrapassa a concepção reducionista de “tempo integral”, propondo novos arranjos educativos com respeito à diversidade e especificidade de cada comunidade. Propõe a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais para crianças, adolescentes e jovens, numa perspectiva contemporânea de educação e proteção integrais. Prevê a gradualidade, a territorialidade, a intersetorialidade e a dilatação das possibilidades educativas por meio dos macrocampos.

Seu foco são as escolas municipais e estaduais que obtiveram baixos índices no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), geralmente inseridas em periferias de grande vulnerabilidade social.²

Pensando a Educação Integral na contemporaneidade, o Mais Educação não adota a concepção espacial das Escolas-Parque e dos Ciep, ou seja, não preconiza a necessidade de superestruturas arquitetônicas que concentrem as atividades. Ao contrário, defende a articulação entre a escola e os espaços e instituições existentes no entorno dela, atribuindo novos significados a experiências curriculares antes vivenciadas apenas no interior da escola. Expressa, portanto, a ideia de que a escola é um polo organizador do processo educacional, mas que deve se entrelaçar com outras instâncias e espaços potencialmente educativos, corresponsabilizando a sociedade pela integralidade da educação e inserindo novos protagonistas nesse processo. Outro nível de entrelaçamento proposto pelo Programa é a intersetorialidade,

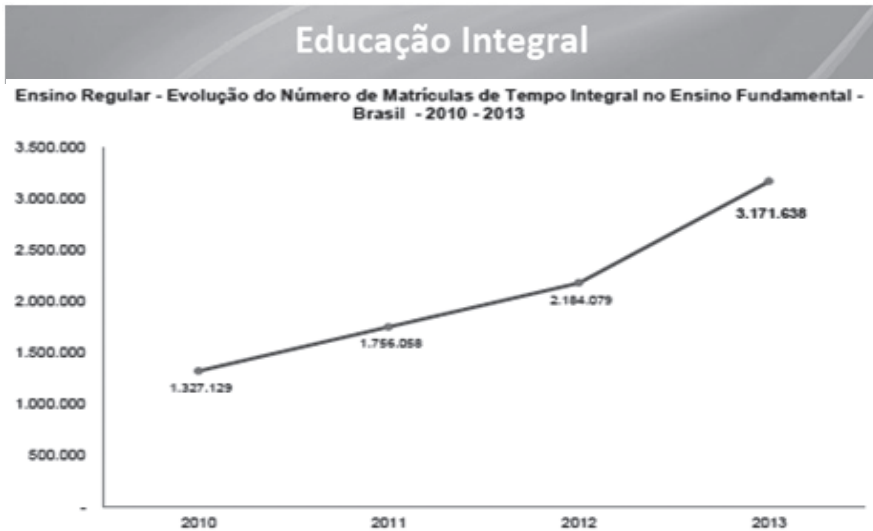
² É importante frisar que, criado em 2007, o Ideb busca mensurar a qualidade do aprendizado nacional com vistas ao estabelecimento de metas para a melhoria do ensino.

que, na tentativa de otimizar recursos humanos e materiais, exige a integração de vários setores governamentais para a implementação de políticas públicas.

3 DADOS QUANTITATIVOS DA IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Desde a sua implantação, em 2007, o Programa Mais Educação tem aumentado progressivamente a oferta, atendendo aos objetivos prescritos. O crescimento tem ocorrido de forma irregular, mas constante, sendo facilitado pelo repasse compulsório de recursos financeiros para as escolas inscritas. Tal recurso é calculado com base no número de alunos informado no cadastro feito pela escola diretamente no sistema do Ministério da Educação (MEC). Esse sistema de coleta de informação - chamado Censo da Educação Básica (Educacenso) - agiliza o processo e impõe aos gestores a responsabilidade de responderem pelos dados informados, bem como pela prestação de contas realizada ao final de cada etapa. Pelas diretrizes do MEC, o cadastro é realizado pela escola no final de maio de um ano para garantir recursos no 2º semestre do ano posterior.

Gráfico I - Evolução do Número de Matrículas de Tempo Integral no Ensino Fundamental



Fonte: Ministério da Educação, 2014.

Os dados do Educacenso/2013 disponibilizados pelo MEC revelam um crescimento contínuo do número de matrículas na Educação Integral; desde 2010, o número de matrículas em Educação Integral no ensino fundamental cresceu 139%, chegando a 3,1 milhões de estudantes.

4 DO IDEÁRIO AO REALIZÁVEL

Nos últimos anos, as discussões em torno da política de Educação Integral têm ganhado destaque em função, principalmente, de dois fatores: i) o investimento do governo federal para que municípios e estados ampliem a oferta; ii) o envolvimento político dos municípios, que, ao firmarem parceiras de grande valia para seus desenhos organizacionais, (re)descobriram as potencialidades locais.

Dentre as parcerias de expressão estão as Instituições de Ensino Superior (IES), que têm atuado em três frentes: a inserção de estudantes de graduação,

por meio de seus núcleos de ensino e extensão, nas atividades selecionadas pelas escolas a partir da matriz proposta pelo MEC; a parceria e consolidação dos processos de formação continuada; as pesquisas realizadas pelos seus núcleos de pesquisa e pós-graduação.

Essas ações conjuntas têm fortalecido a expansão do número de crianças e adolescentes atendidos. Segundo dados oficiais do MEC, as diversas regiões brasileiras já apresentam uma ampliação da oferta de Educação Integral, o que tem transformado significativamente o cenário nacional.

4.1 A proposta desenhada pelo MEC

Fundamentalmente, a Educação Integral reconhece oportunidades educativas que vão além dos conteúdos compartimentados do currículo tradicional e compreende a vida como um grande percurso de aprendizagem.

Para apresentar o possível e necessário diálogo dos saberes formais e informais, o Mais Educação utiliza um instrumento orientador: a Mandala dos Saberes, que remete às possibilidades de intercâmbios entre a escola e a comunidade, entre os saberes curriculares e os saberes populares e experienciais, entre os vários setores envolvidos, entre as inúmeras vivências culturais, sociais e históricas.³

³ A mandala é reconhecida nas mais diversas culturas como símbolo da totalidade, explicitando a integração entre o ser humano e a natureza.

Figura I – Mandala dos Saberes

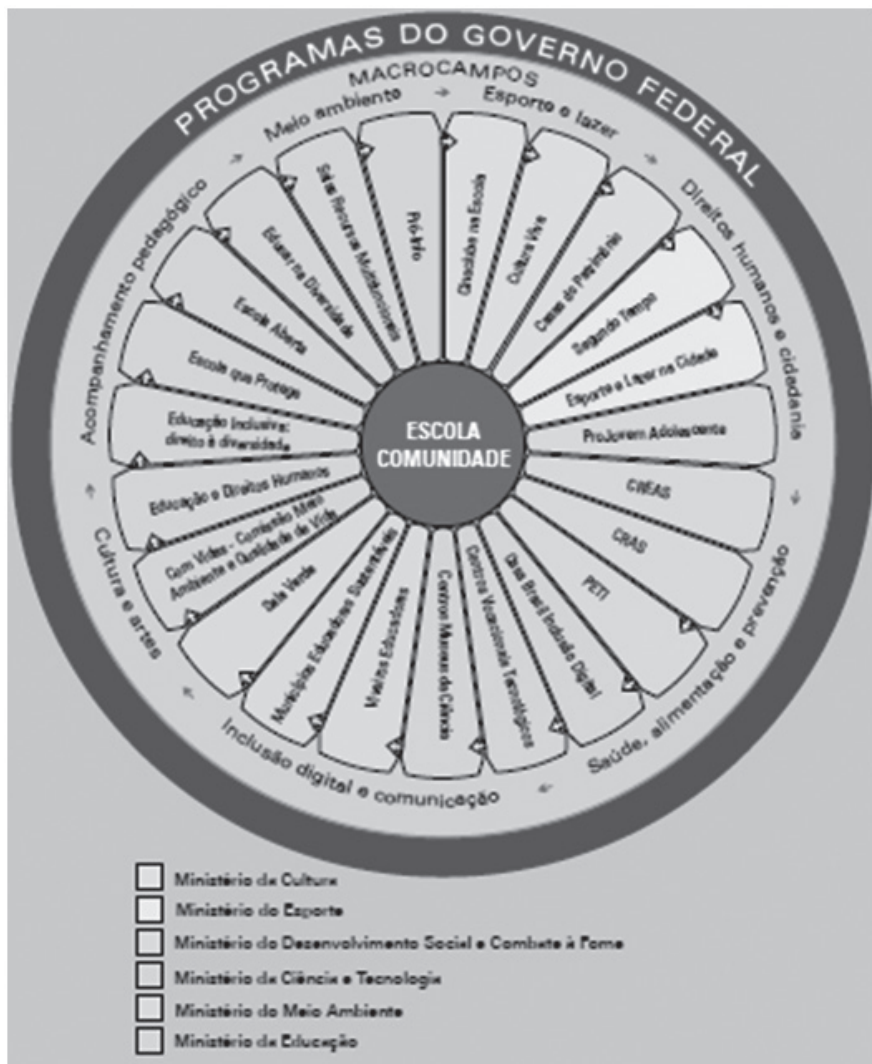


Fonte: Ministério da Educação/Secad, 2009.

A Mandala dos Saberes ilustra a relação entre os saberes socialmente construídos, que podem ser oriundos de várias fontes e se incorporam ao sujeito, também, de diferentes formas e em diferentes momentos e circunstâncias; considera todos os saberes legítimos, verdadeiros e mutáveis.

Reafirmando o princípio da multiplicidade, o MEC, na implantação do Programa de Educação Integral, apresenta outra mandala para descrever a relação interministerial do Mais Educação firmada no âmbito federal.

Figura 2 – Mandala dos saberes e Programas do Governo Federal



Fonte: Ministério da Educação/Secad, 2009.

A intenção é que os estados e municípios compreendam a necessidade da articulação em rede, otimizando recursos e ações em favor das crianças e dos adolescentes atendidos.

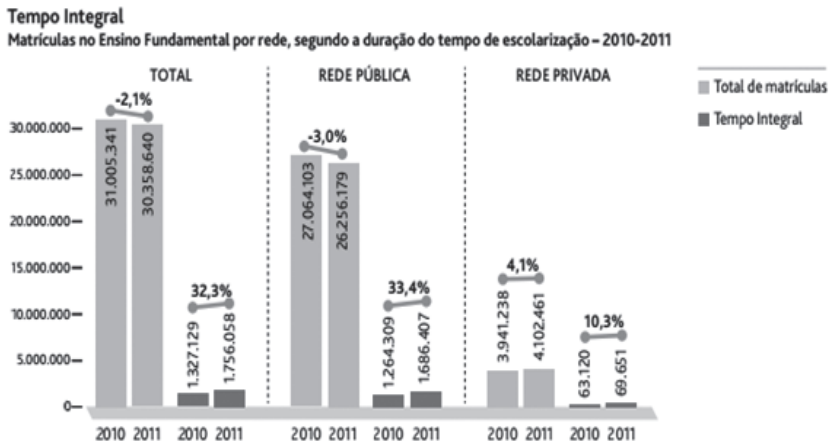
Outra perspectiva apresentada pela mandala é a imprescindibilidade de tratar as múltiplas dimensões do sujeito, deslocando as ações de locais e espaços estanques para outros mais maleáveis e integrados.

4.2 Situação atual da educação integral no Brasil

Experiências da Educação Integral já foram descritas por vários autores e revelam as mais diversas possibilidades tanto no que se refere à estrutura quanto ao funcionamento. Essa variedade depende de fatores internos (como concepções, disponibilização de recursos materiais e interesses políticos) e externos (como existência de espaços e parceiros no território e aspectos culturais em consonância ou não com recursos humanos que respondam às demandas apresentadas pela comunidade).

No entanto, é inegável que, se comparada à rede privada, a rede pública de ensino apresenta maior índice de crescimento na oferta da Educação Integral.

Gráfico 2 – Crescimento da Educação Integral nas matrículas no Ensino Fundamental



Fonte: Ministério da Educação, 2011.

Os dados disponibilizados pelo MEC (2011) possibilitam a visualização do crescimento da oferta de Educação Integral nas redes pública e privada; a progressão apresentada permite a projeção de um futuro cada vez mais promissor no que se refere à ampliação do atendimento.

Outra importante comparação refere-se à distribuição da Educação Integral no território brasileiro, que é bastante desigual, além de ser menor nas áreas mais pobres do país. O quadro abaixo dá uma ideia da situação e suscita muitas reflexões a respeito da realidade atual nos diversos estados brasileiros.

Quadro I – Distribuição da Educação Integral no Brasil

| Tempo integral | | | |
|--|----------------------------------|--------------------------------|--------------|
| Matriculas em tempo integral – 2011 | | | |
| Por etapa de ensino e unidades da federação | | | |
| Unidade da Federação | Ensino Fundamental Anos Iniciais | Ensino Fundamental Anos Finais | Ensino Médio |
| Região Norte | 108.978 | 78.681 | 20.141 |
| Rondônia | 6.948 | 4.972 | 2.639 |
| Acre | 5.623 | 4.304 | 1.871 |
| Amazonas | 37.425 | 36.449 | 10.605 |
| Roraima | 2.651 | 247 | 570 |
| Pará | 32.432 | 22.031 | 1.901 |
| Amapá | 7.028 | 2.185 | 254 |
| Tocantins | 16.871 | 8.493 | 2.301 |
| Região Nordeste | 288.338 | 185.939 | 120.589 |
| Maranhão | 23.877 | 17.065 | 3.459 |
| Piauí | 11.069 | 6.682 | 6.781 |
| Ceará | 74.742 | 54.202 | 29.394 |
| Rio Grande do Norte | 40.297 | 28.839 | 2.872 |
| Paraíba | 13.691 | 11.954 | 847 |
| Pernambuco | 50.453 | 34.771 | 70.085 |
| Alagoas | 16.324 | 5.835 | 914 |
| Sergipe | 4.813 | 3.126 | 2.259 |
| Bahia | 53.072 | 23.465 | 3.978 |

| | | | |
|----------------------------|----------------|----------------|---------------|
| Região Sudeste | 507.009 | 245.511 | 62.444 |
| Minas Gerais | 155.707 | 68.069 | 14.727 |
| Espírito Santo | 13.285 | 12.992 | 3.126 |
| Rio de Janeiro | 147.695 | 76.178 | 33.762 |
| São Paulo | 190.322 | 88.272 | 10.829 |
| Região Sul | 151.209 | 61.523 | 19.505 |
| Paraná | 69.694 | 20.377 | 9.921 |
| Santa Catarina | 30.861 | 13.702 | 3.774 |
| Rio Grande do Sul | 50.654 | 27.444 | 5.810 |
| Região Centro-Oeste | 78.631 | 50.239 | 8.851 |
| Mato Grosso do Sul | 15.175 | 8.450 | 2.004 |
| Mato Grosso | 18.139 | 18.024 | 3.662 |
| Goiás | 37.216 | 16.657 | 2.197 |
| Distrito Federal | 8.101 | 7.108 | 988 |

Fonte: MEC/Inep/DEED.

Notas:

- 1) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.
- 2) Inclui matrículas no Ensino Fundamental de 8 e 9 anos (Anos Iniciais - da 1ª à 4ª série e do 1º ao 5º ano).
- 3) Inclui matrículas no Ensino Fundamental de 8 e 9 anos (Anos Finais - da 5ª à 8ª séries e do 6º ao 9º ano)
- 4) Inclui matrículas no Ensino Fundamental de 8 anos – multi, Ensino Fundamental de 8 anos – correção de fluxo, Ensino Fundamental de 9 anos – multi, Ensino Fundamental de 9 anos – correção de fluxo e ensino fundamental de 8 e 9 anos – multi na etapa correspondente.
- 5) Considera-se Tempo Integral os alunos que estão em turmas com sete ou mais horas de duração e os que estão em turmas com menos sete horas, mas que, somado o tempo de atividade complementar, atinja as sete horas.

Fonte: Ministério da Educação, 2011.

O mapeamento apresentado pelo MEC (2011) mostra que o maior crescimento na oferta de Educação Integral concentra-se na região sudeste, com destaque para o estado de São Paulo.

Se considerarmos a tabela de distribuição do atendimento da Educação Integral por estado brasileiro, podemos observar que, na maioria, a concentração do atendimento está nos anos iniciais do ensino fundamental. O único estado que fez o movimento inverso foi o de Pernambuco, com maior concentração de oferta de Educação Integral no ensino médio.

O atendimento ainda tímido aos estudantes do ensino médio, na maioria dos estados, pode estar vinculado à dificuldade de os profissionais envolvidos entenderem que a implantação de políticas públicas destinadas aos jovens

precisa, necessariamente, estar em consonância com os anseios e desejos deles. Nesse sentido, as atividades disponibilizadas para esse público devem ser escolhidas com cautela e precisão, de preferência com a participação efetiva dos jovens.

4.3 A soberania da realidade local

Quando se pensa no cenário nacional, é fácil compreender porque as arquiteturas de Educação Integral são tão variadas e divergentes; a multiplicidade de territórios e realidades sociais, econômicas e políticas ancoram inúmeras realidades.

O quadro abaixo apresenta dados coletados em entrevistas com membros das equipes gestoras de alguns municípios, realizadas em novembro de 2011. Nele, pode-se visualizar as diferenças entre alguns municípios brasileiros no que se refere ao número de alunos atendidos e ao ano de implantação dos respectivos programas de Educação Integral.

Quadro 2 - Dados relativos ao atendimento de Educação Integral em municípios brasileiros

| Nome do município/estado | Número de habitantes | Número de escolas com Educação Integral | Número de estudantes atendidos | Data da implantação |
|--------------------------|----------------------|--|--------------------------------|---------------------|
| Apucarana (PR) | 121.000 | 37 (sendo 34 de 1ª a 4ª e 3 de 5ª a 8ª) | 1500 de 1ª a 4ª série | 2001 |
| Belo Horizonte (MG) | 2.479.175 | 143 (6 a 14 anos) | 35.000 | 2006 |
| Cotia (SP) | 200.000 | 08 escolas | Não Informado | 2011 |
| Cuiabá (MT) | 569.800 | 40 escolas | Não Informado | 2008 |
| Diadema (SP) | 370.184 | 22 centros infantis e 40 escolas de ensino fundamental | 6.300 do 1º ciclo | 2011 |

| | | | | |
|----------------------|---------|---|--|---------------|
| Embu-Guaçu (SP) | 250.000 | 09 escolas | Não Informado | Não Informado |
| Nova Iguaçu (RJ) | 767.505 | 126 escolas | 1º ao 9º ano | 2006 |
| Osasco (SP) | 668.877 | 14 escolas do ensino fundamental | 2450 estudantes (6 a 14 anos) | Não Informado |
| Sorocaba (SP) | 584.313 | 16 escolas | 3.280 (1º e 2º ciclos – 1º ao 5º ano) | 2007 |
| Vitória (ES) | 330.000 | Não Informado | Educação Infantil (20 escolas) e Ensino Fundamental (40 escolas) | 2008 |
| Salto da Divisa (MG) | 7000 | 01 – Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais. | 200 | 2011 |
| Rubim (MG) | 10000 | 01 – Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais. | 200 | 2011 |

Fonte: Organizado pelos autores a partir de entrevistas com membros das equipes gestoras dos municípios, 2011.

Quanto ao desenho da Educação Integral escolhido, as condições de cada localidade interferem - e, por vezes, condicionam - a organização das atividades a serem oferecidas, bem como os diferentes atores a serem convidados como parceiros do Programa.

A depender das potencialidades locais, múltiplas possibilidades surgirão, pois são infinitas as alternativas. Sob a influência desses fatores, os gestores de cada território delinearão seus mapas e implantarão seus programas, baseados nas concepções que, provavelmente, já interferem na organização do ensino regular.

Em face do que se dispôs no início deste artigo, ou seja, discorrer a respeito do cenário nacional atual da Educação Integral, pode-se afirmar que o tema,

embora frequente, ainda possibilita a emergência de fatos significativos. Mesmo no universo das pesquisas acadêmicas, ainda são frágeis os estudos sobre o panorama brasileiro; considerando o que há para ser discutido e socializado, as informações se apresentam fragmentadas e incipientes.

Os dados disponibilizados pelos órgãos oficiais demonstram os benefícios da Educação Integral no desenvolvimento educacional. Porém, esses dados ainda não são suficientes para uma análise dos seus impactos em outros setores sociais. Apesar de comemorarmos a regularidade do crescimento da oferta, não acreditamos que todos os problemas educacionais, sociais ou econômicos desapareçam em função da Educação Integral. O que os fatos atuais vislumbram é a possibilidade de garantia de acesso a outros bens culturais àqueles que estão, há muitos anos, deles apartados. Isso significa um crescimento humano regado de experiências sócio-históricas, articuladas com as diversas dimensões da vida.

No mundo real em que nossas crianças e adolescentes estão inseridos, faz-se necessário ampliar a possibilidade de aquisição de bens como cultura, lazer, esporte, etc., de maneira a potencializar nos estudantes as dimensões sociais, intelectuais, emocionais, afetivas e físicas, engajando-os nos movimentos para o bem comum. A expectativa para o futuro é, com certeza, a construção de territórios mais solidários, com o que a Educação Integral pode colaborar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 05 jan. 2014.

BRASIL. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 20 mar. 2014.

BRASIL. Lei nº 8742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência social e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da**

União, Brasília, 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm>. Acesso em: 15 abr. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 20 mar. 2014.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial** Nº 17, de 24 de abril de 2007.

Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2007. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/mais_educacao/port_17_120110.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2014.

BRASIL. Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 20 mar. 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundeb, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo escolar revela aumento de matrículas em tempo integral**. Reportagem de 25 de fevereiro de

2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20264>. Acesso em: 02 mar. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Rede de saberes Mais Educação** - pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009. (Coleção Mais Educação).

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE. In: **Observatório do PNE**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral/estrategias>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

CENTRO DE INFORMAÇÃO E BIBLIOTECA EM EDUCAÇÃO (CIBEC). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec/Secadi, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica**. Brasília, 2011. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. (Resumo técnico).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica**. Brasília, 2012. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. (Resumo técnico).

MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20264>. Acesso em: 02 mar. 2014.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

ESCOLA INTEGRADA: UMA AVALIAÇÃO

Elias José Lopes de Freitas

I INTRODUÇÃO

A ideia de uma educação que vá além dos conteúdos escolares tidos como tradicionais não é uma perspectiva nova. Em meados do século XX, educadores como Anísio Teixeira já defendiam uma educação que abordasse conhecimentos não veiculados até então pela escola. Sua proposta de escola previa uma formação que instrumentalizasse o estudante para o cotidiano e os desafios práticos.

Especialmente a partir da última década, uma nova conjuntura de questões sociais, que passam pela necessidade de atenção às crianças e aos adolescentes em tempo integral na escola, ensejou o ressurgimento da discussão da educação em tempo integral. O alargamento da função social da escola vem impondo novos e complexos desafios aos sistemas escolares brasileiros, e os programas de educação em tempo integral têm-se constituído numa alternativa para viabilizar o atendimento às crescentes demandas.

Guará (2006, p.18) afirma que a permanência dos alunos na escola em apenas um turno “está muito aquém do que seria necessário para dar conta da formação de nossas crianças e jovens para os desafios do século XXI”. Ela esclarece que as mudanças sociais atribuem às escolas um papel que antes era da responsabilidade das famílias e que a extensão do tempo escolar visa responder a essa demanda.

Cavaliere (2007) assinala três aspectos que justificam a ampliação do tempo diário de permanência na escola:

- (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição destes às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da

vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2007, p.1016).

Além dos aspectos mencionados pela autora, a ampliação da jornada escolar articula-se também a políticas multissetoriais de combate a problemas sociais – como, por exemplo, os decorrentes da violência – que atingem os alunos no tempo em que estão fora da escola.

Soma-se a isso a necessidade de uma educação que vá além da que é transmitida nos bancos escolares convencionais. O acesso a museus, espaços culturais e outros poderia ser propiciado pelo poder público que, dessa forma, estaria oferecendo a possibilidade de uma formação mais ampla aos alunos contemplados.

Para Arroyo (2007), a proliferação dos programas de educação em tempo integral se articula, também, com o crescimento da consciência social do direito à educação entre os setores populares, observado nas últimas décadas. Esses programas, segundo o autor, “mostram a consciência política de que ao Estado e aos governos cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos de escolarização com outros tempos-espacos do seu viver, de socialização”. (ARROYO apud MOLL, 2012, p.34).

É importante destacar ainda que, na legislação brasileira, há claro respaldo à implementação do ensino de tempo integral. O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, prevê a instalação progressiva de uma educação integral nas escolas de ensino fundamental, determinando que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (art. 34) e o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (art.34, §2). (BRASIL, 1996).

Guará alerta para a necessidade de “uma mobilização de esforços e vontades muito mais abrangente para assegurar o direito, de todas as crianças e jovens, ao mundo do conhecimento, ao exercício de suas habilidades e ao desenvolvimento humano e social.” (GUARÁ, 2006, p.24). A autora expõe as críticas enfrentadas por essas diferentes experiências de educação em tempo integral, a saber: a descontinuidade dos projetos por questões políticas, a qualidade do atendimento nessas escolas, a não extensão dos projetos a todas as crianças, a função assistencialista que a escola estaria avocando em detrimento da sua finalidade educativa e o problema da baixa frequência das crianças.

As questões discutidas acima apontam a importância de ampliar o olhar para os programas de educação em tempo integral e seus sujeitos. Esta pesquisa opta por analisar o trabalho educativo no âmbito da educação integral, entendido aqui não somente como aquele desenvolvido na sala de aula com os estudantes, mas também aquele que ultrapassa tal espaço. Buscando articular os temas educação de tempo integral e formação docente, elegem-se, como sujeitos, os acadêmicos que atuam na educação de tempo integral como monitores-bolsistas. O Programa Escola Integrada da Rede Municipal de Belo Horizonte foi escolhido como o terreno de investigação e seus princípios serão apresentados a seguir.

2 O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA EM BELO HORIZONTE – MG

O Programa Escola Integrada foi implementado no ano de 2006 em escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH). A iniciativa pode ser considerada fruto das discussões sobre a concepção de escola integral e as novas demandas dirigidas à escola.

Essa ideia é influenciada também por ações presentes no fim do século XX, como o Movimento das Cidades Educadoras. Dentre outros objetivos da divulgação desse movimento, priorizava-se conscientizar a sociedade

da necessidade de parcerias escola-comunidade, envolvendo empresários, comerciantes, líderes comunitários, enfim, toda a cidade se tornaria educadora, responsabilidade antes delegada apenas à escola e à família. Um princípio básico desse movimento, incorporado pelo Programa Escola Integrada em suas diretrizes, é promover o espaço escolar ampliado como uma possibilidade, uma alternativa para atrair as crianças e os adolescentes para a escola, favorecendo o processo de valorização do ambiente educacional e o desenvolvimento pessoal dos sujeitos que ali estiverem.

O Programa Escola Integrada instituiu a jornada escolar de nove horas diárias, sendo facultativa às famílias a inscrição do aluno. De acordo com o princípio das Cidades Educadoras e com as diretrizes do programa, o acréscimo de carga horária se efetiva, preferencialmente, pelo aproveitamento dos espaços extraescolares. Essa opção se articula, por um lado, com a intenção de que o processo educativo extrapole o espaço da escola, como foi expresso, inclusive, no slogan de divulgação da Escola Integrada: *Para as escolas da prefeitura, Belo Horizonte é uma sala de aula*. Por outro lado, constitui-se uma alternativa à carência de espaço físico, uma vez que parte significativa das unidades escolares não dispõe de condições para acomodar adequadamente um contingente extra de alunos no contraturno do ensino regular. Nesse contexto, os alunos inscritos no Programa frequentam, no contraturno, espaços comunitários (públicos e privados), artísticos, culturais e de lazer, além do próprio espaço da escola e de imóveis alugados em seu entorno.

Segundo documento oficial do Programa:

A experiência acumulada e estudos no campo educacional evidenciam que o tempo da infância e da adolescência, seu direito à educação, à cultura e à dignidade exigem das cidades e das escolas uma ampliação do olhar sobre as necessidades formativas destes sujeitos. Essa formação deve contemplar as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva, que configuram as condições de existência do cidadão. (BELO HORIZONTE, 2007, p.7).

Como já foi abordado anteriormente, é possível identificar diferentes propostas de ampliação da jornada escolar. Cavaliere (2009), analisando experiências de educação integral no Brasil, apontou duas estratégias recorrentes: escola de tempo integral, em que há a reorganização das estruturas física e organizacional da escola para aumentar o tempo de permanência dos educandos; e alunos em tempo integral, em que “a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas.” (CAVALIERE, 2009, p.53).

O Programa Escola Integrada, portanto, aproxima-se da ideia do aluno em tempo integral, tanto pela utilização de espaços alternativos como no caráter multissetorial dessa política educacional, conforme expresso em documento oficial do Programa:

[...] um projeto educacional público deve necessariamente partir de uma atuação governamental coordenada, intersetorial e multidisciplinar que compreenda que a educação deve abrir-se para as boas práticas educativas da cidade, que vão além dos muros da escola. (BELO HORIZONTE, 2006, p.4).

Nos primeiros anos de funcionamento do Programa, a população preferencialmente atendida concentrava-se nas chamadas áreas de vulnerabilidade social, onde persistem os mais baixos indicadores sociais. Paulatinamente, o Programa foi-se expandindo para outras áreas da cidade e hoje está presente em todas as unidades da Rede Municipal de Ensino.³

Em relação à estrutura de funcionamento do Programa Escola Integrada, destacam-se alguns aspectos:

³ O programa Escola Integrada foi lançado oficialmente em 2006, com um projeto piloto envolvendo 7 escolas. Atualmente, é desenvolvido em 171 unidades, atendendo aproximadamente 61 mil crianças e adolescentes, sendo prevista a progressiva ampliação desse número.

- A carga horária total de permanência do aluno no projeto é de 9 horas diárias, somando-se as atividades do ensino regular e as atividades específicas do projeto. O almoço é servido na própria escola.
- As atividades são desenvolvidas por agentes culturais comunitários e estudantes de diferentes cursos de graduação e pós-graduação, sob a coordenação de professores da RME e de instituições de ensino superior.
- Há, em cada unidade participante do Programa, um professor indicado pela própria escola, que coordena as ações de sua responsabilidade, utilizando espaços da escola ou fora dela. Esse cargo recebe o nome de “professor comunitário”.
- O trabalho pedagógico é organizado com grupos de no máximo 25 alunos. (BELO HORIZONTE, 2006, 2007).

Conforme já foi exposto, o atendimento a alunos da Escola Integrada acontece em espaços diversos: locais cedidos pela escola ou pela comunidade, parques, áreas livres, igrejas, nem sempre muito próximos à escola. O deslocamento de grupos de alunos é feito, em geral, a pé, sob os cuidados do bolsista.

Ao longo desses primeiros sete anos de funcionamento, o Programa tem enfrentado muitos desafios nos aspectos de infraestrutura e também no recrutamento e gestão de recursos humanos, aspecto fundamental para a efetividade da proposta.

3 O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA NA FAE-UEMG E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Tendo em vista que a forma de organização da Escola Integrada prevê a inserção de estudantes de graduação em seus quadros, foi firmada uma parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE-UEMG) com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, a partir do ano de 2007.

Alunos da FaE-UEMG ingressaram na Escola Integrada na condição de bolsistas de extensão. A participação desses graduandos no Programa contribuiu para fomentar, no debate acadêmico, a temática da educação de tempo integral. Intervenções nas aulas, relatos de experiência, monografias de graduação e indagações diversas motivadas pelas vivências dos bolsistas passaram a fazer parte do cotidiano da instituição.

Diante desse quadro, optamos, neste estudo, por investigar os monitores-bolsistas, buscando elucidar a compreensão que eles têm da Escola Integrada como política educacional, bem como sua percepção da repercussão do programa na própria formação acadêmica e na formação das crianças e adolescentes participantes.

Esse contexto provocou uma série de questionamentos, como: Quais são as repercussões da experiência com a Escola Integrada na formação dos acadêmicos? Como se dá a inserção desses jovens no cotidiano da escola? Qual é o impacto dos encontros de orientação/supervisão no trabalho pedagógico? Como os bolsistas avaliam a concepção e o funcionamento do Programa?

Delinearam-se, assim, os objetivos gerais da pesquisa: analisar a política pública municipal da Escola Integrada a partir da percepção dos bolsistas da FaE/CBH/UEMG e avaliar o impacto dessa experiência na formação deles.

Constatou-se que, no momento do ingresso, o bolsista da Escola Integrada se concentra mais nos primeiros semestres do curso (Núcleos Formativos II e III). A concentração nesses núcleos deve-se, em grande parte, por estarem os alunos desempregados, o que em geral não acontece a partir do Núcleo Formativo IV. Esses bolsistas, em sua maioria, buscam a experiência do primeiro emprego nesse Programa.

A atividade a ser desenvolvida pelo bolsista é definida pela Escola Municipal. Esta determina o tema que deve ser oferecido nas chamadas oficinas. Além dos monitores bolsistas (estudantes do ensino superior), as escolas contam

também com agentes comunitários, que são pessoas da comunidade local capacitadas para o desenvolvimento das oficinas pretendidas.

Inicialmente a supervisão/orientação oferecida pela FaE era feita por professores ligados ao conteúdo (oficina) desenvolvido pelo bolsista. Além dos professores com indicação para compor a carga horária, havia orientações feitas por professores voluntários que, por afinidade com o conteúdo ou por sua formação acadêmica, orientavam o aluno, independentemente da composição de cargo. Posteriormente, a orientação passou a ser conduzida pelo professor coordenador da Escola Integrada na FaE-UEMG em encontros coletivos.

A parceria FaE-UEMG/PBH no Programa Escola Integrada atende Escolas Municipais distribuídas por diferentes regiões da capital. No atendimento a essas escolas, a FaE contava, à época da realização deste estudo, com 23 bolsistas. Esse número é bastante variável, tendo em vista que, nos períodos de renovações de contrato, há saída e entrada de novos integrantes.

3.1 Metodologia adotada para a investigação

A estratégia adotada para a investigação envolveu, inicialmente, a revisão bibliográfica sobre a educação integral e o estudo exploratório sobre o Programa Escola Integrada, visando identificar as suas características, concepções e conhecer as atribuições dos bolsistas, sujeitos desta pesquisa. Foi realizada uma visita à Secretaria Municipal de Educação no intuito de colher dados e informações sobre o Programa.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários distribuídos a todos os bolsistas da FaE-UEMG, estagiários do programa no 2º semestre de 2012. A elaboração do questionário foi subsidiada pela realização de um grupo focal com a participação de seis bolsistas. Nessa oportunidade, os pesquisadores propuseram alguns temas-chave e solicitaram aos bolsistas que falassem livremente sobre eles. Essa ação possibilitou o levantamento das principais questões que foram abordadas no questionário.

O questionário foi elaborado de forma semiestruturada, constando de questões objetivas e de questões abertas, nas quais os sujeitos puderam justificar algumas respostas e expressar opiniões acerca do Programa.

Foram contatados pessoalmente todos os bolsistas da FaE-UEMG participantes do Programa Escola Integrada, que, à época, eram 23. Destes, 15 devolveram o questionário preenchido, amostra que compõe, portanto, este estudo. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, optou-se por identificá-los por números.

Os dados dos questionários foram tabulados e categorizados, dando origem à análise que apresentamos a seguir.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Os BOLSISTAS PESQUISADOS

O universo dos bolsistas que participam deste estudo é composto por 15 sujeitos, sendo apenas 1 do sexo masculino. A divisão de sexo na amostra acompanha a proporcionalidade observada no curso de Pedagogia, em que há predominância feminina. A faixa etária dos sujeitos é de 20 a 45 anos, sendo a média de idade 30 anos. Seis entre os 15 bolsistas possuem mais de 30 anos. Quanto ao turno em que frequentam a faculdade, os sujeitos estão distribuídos uniformemente entre os três turnos.

Entre os sujeitos pesquisados, há alunos do 1º ao 8º núcleos formativos² do curso de Pedagogia, sendo que dois terços estão cursando a primeira metade do curso. Dentre os quatro bolsistas que estão cursando a segunda metade do curso, três já haviam ingressado no Programa quando cursavam os primeiros semestres. Esses dados confirmam uma tendência já observada pelos pesquisadores: a procura pelo programa Escola Integrada se dá preferencialmente nos semestres iniciais do curso. Observou-se, ainda, que

2 No curso de Pedagogia da FaE-UEMG, os semestres ou períodos são denominados Núcleos Formativos.

dois terços dos bolsistas pesquisados não possuíam experiência anterior na área da educação. Pode-se concluir, portanto, que o perfil predominante dos pesquisados compõe-se de alunos dos períodos iniciais que buscam no Programa sua primeira experiência de trabalho na área da educação.

Em relação ao tempo de experiência na Escola Integrada, a maior parte dos bolsistas (12) está no Programa há menos de seis meses, quatro bolsistas têm de seis meses a três anos de experiência.

Os temas das oficinas desenvolvidas pelos sujeitos pesquisados são, sobretudo, atividades pedagógicas de reforço e acompanhamento de dever de casa (quatro bolsistas) e as oficinas de jogos (sete bolsistas). Outros temas desenvolvidos são: educação ambiental, culinária e Educomunicação. Um dos bolsistas trabalha no apoio ao professor comunitário.

4.2 OS BOLSISTAS E SUA RELAÇÃO COM O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA

Quando questionados sobre os motivos que os levaram a ingressar no programa, seis bolsistas mencionaram, como motivação principal, a questão financeira (Bolsa), enquanto nove justificaram o ingresso pelo interesse em uma vivência no contexto escolar. “Conhecer uma realidade diferente e buscar compreendê-la, entender mais o processo da educação” (Bolsista 1); “desenvolvimento de habilidades em relação ao ensino-aprendizagem” (Bolsista 14); e “possibilidade de trabalhar em um projeto que considero inclusivo” (Bolsista 15), foram alguns aspectos motivadores apontados.

Como já foi abordado, o Programa Escola Integrada possui alguns pressupostos que embasam a proposta, tais como: intersetorialidade, apropriação da cidade como espaço de aprendizagem, relação com a comunidade, abordagem de diferentes dimensões do conhecimento e outros. Constatou-se um índice alto de desconhecimento dos bolsistas em relação a esses pressupostos. Esse quadro pode ser atribuído à ausência de uma preparação/formação que preceda a entrada do bolsista na escola. Esta se dá, na maior parte das vezes, sem que haja uma apresentação, ao bolsista, do Programa e de suas diretrizes.

Em relação à efetividade dos pressupostos do Programa nas atividades cotidianas da escola, foram consideradas as opiniões dos bolsistas que alegam conhecer total ou parcialmente esses pressupostos. Dois bolsistas avaliam que os pressupostos são totalmente cumpridos. Para a maior parte dos sujeitos, os pressupostos são cumpridos em parte, enquanto dois avaliam que não são cumpridos.

Um destaque positivo recorrente foi em relação à apropriação da cidade, especialmente aos espaços culturais, que as crianças e adolescentes do Programa têm oportunidade de conhecer. Vale destacar a declaração de uma bolsista que remete ao impacto da Escola Integrada nesses espaços. Segundo ela, embora ainda haja alguma resistência por parte da população, “as praças, museus e outros espaços estão mais receptivos às crianças” (Bolsista 7). Foi mencionada, também, a participação da família e da comunidade escolar nas atividades do Programa.

Em contraste com os pontos positivos que revelam a aproximação dos princípios do Programa com a realidade cotidiana, alguns bolsistas indicaram pontos de ruptura. A falta de estrutura e a falta interação entre a escola regular e o Programa foram citadas como fatores dificultadores do cumprimento das diretrizes da proposta. “A estrutura da escola em que trabalho não atende às necessidades das crianças e não consegue desenvolver um trabalho bem-feito como poderiam.” (Bolsista 15).

Essa diversidade de opiniões pode estar ligada às expressivas diferenças nas condições de estrutura, funcionamento e gestão do Programa nas distintas unidades escolares.

A respeito dos fatores motivadores do trabalho no programa, foi predominante o interesse em aprender “sobre o universo da criança”. Foi recorrente, também, a referência à contribuição do PEI para a formação do bolsista como docente e à articulação do aprendizado teórico-acadêmico com a prática vivenciada dentro do espaço escolar. A possibilidade de trabalhar com um projeto

inclusivo e a interação com diferentes culturas foram aspectos motivadores também apontados com frequência nas respostas.

4.3 GESTÃO DO PROGRAMA

Em relação à integração entre o Programa Escola Integrada e escola regular, nota-se que ainda é um desafio a articulação entre essas instâncias. As respostas demonstram a existência de fragilidade nessa interação:

Existe um funcionamento muito separado destes dois ambientes: regular e integrada...chegando a uma rejeição por parte da escola regular à Escola Integrada. (Bolsista 6).

Não vejo muito interesse dos professores da escola regular com relação à Escola Integrada. (Bolsista 1).

Pois não existe um tempo para essa interação como deveria ser; falta diálogo entre os monitores e os professores. (Bolsista 9).

Subentende-se que a Escola Integrada é um projeto visto como fora da escola e até estranho aos seus propósitos. Pelas declarações dos sujeitos, percebe-se que o único ponto de convergência entre essas duas instâncias são as aulas de reforço e *Para Casa*, ministradas no horário do Programa.

Notória é a declaração de um bolsista que aponta a utilização, por parte de alguns professores da escola regular, da proibição a determinados alunos de participar de passeios na Escola Integrada como um castigo por indisciplina. Isso demonstra uma visão de que essas ações (passeios) não se articulam claramente a um propósito educativo, sendo meramente recreativas ou lúdicas, passíveis de utilização como moeda de troca ou estratégia de punição.

Essa ideia de desarticulação tem sido notada pelos bolsistas, que acabam não conseguindo entender quais ligações existem entre o Programa e os objetivos da educação regular, não tendo acesso, inclusive, aos resultados que os

estudantes da Escola Integrada alcançam nas disciplinas curriculares, conforme declarou um dos sujeitos.

Quando se fala da relação dos profissionais da escola regular com os alunos da escola integrada, seis bolsistas afirmaram ser muito boa, um considerou boa e oito oscilaram entre regular e ruim. Isso pode ser atribuído ao fato de que a prioridade do Programa é atender alunos em situação de maior vulnerabilidade, um perfil social que historicamente a escola regular tem certa dificuldade em atender. Os problemas com essa diversidade impactam o olhar dos educadores para esses sujeitos. Percebe-se que, para muitos profissionais da escola regular, o grupo atendido na escola integrada representa os alunos protagonistas das situações tidas como problemas no espaço escolar, gerando dificuldades no relacionamento com eles.

Investigou-se, também, o nível de influência do coordenador (professor comunitário) na gestão do Programa. Este profissional foi considerado, por 80% dos sujeitos pesquisados, como influente ou muito influente. Os dados apontam para a importância crucial desse profissional designado pela escola para o acompanhamento do projeto. Entre os diferentes fatores que atribuem à efetividade e ao bom ou mau funcionamento do Programa nas unidades escolares, percebe-se a atuação do professor comunitário como elemento determinante.

No item em que os bolsistas apontaram aspectos positivos do Programa, a atuação do professor comunitário apareceu em diversas respostas: “bom relacionamento entre coordenação e monitores” (Bolsista 8); “atenção para com o monitor” (Bolsista 3); e “coordenação sempre atenciosa aos acontecimentos, às aulas, aos alunos” (Bolsista 14). Esse sujeito tem, com efeito, grande influência na dinâmica do trabalho; pode-se afirmar que é ele quem dá o tom do processo.

Quando perguntados sobre o que mudariam se fossem gestores do Programa Escola Integrada, três aspectos foram mais recorrentes:

- investiriam na preparação de todos os sujeitos envolvidos no programa Escola Integrada, inclusive os da própria escola;
- buscariam promover a integração com a escola regular como forma de resolver uma deficiência já apontada em outras respostas;
- procurariam suprir as carências de recursos materiais no programa, passando inclusive pela questão do espaço.

4.4 Espaços, recursos, materiais e condições de segurança

Dos 15 bolsistas consultados, 3 afirmaram que as atividades da Escola Integrada acontecem nas dependências da escola, 11 responderam que elas acontecem nas dependências da escola e em outro espaço escolar, e apenas uma respondeu que ocorrem somente em outro espaço escolar.

A inadequação dos espaços, tanto os escolares como extraescolares, foi apontada por sete bolsistas como fator dificultador do trabalho. Em uma entrevista exploratória feita na SMED, essa dificuldade com a estrutura física foi mencionada por um dos coordenadores do Programa como sendo o maior desafio enfrentado atualmente pela equipe gestora.

Em relação à segurança dos monitores e alunos nas dependências da escola e em outros espaços, nove bolsistas declaram ser satisfatória; cinco, pouco satisfatória. Apenas um bolsista avalia a segurança dada aos monitores e alunos como muito satisfatória. Problemas com a segurança das instalações físicas e com o deslocamento de monitores e alunos para os espaços extraescolares foram os principais aspectos mencionados.

Em relação aos passeios e excursões promovidos pelo Programa, os bolsistas foram unânimes em reconhecer a relevância dessas ações. Isso permite afirmar que, de forma geral, as atividades realizadas em outros espaços têm alcançado os objetivos propostos pelo Programa. Entre os aspectos positivos

mencionados, destaca-se a possibilidade de apropriação de espaços culturais e de lazer da cidade:

O fato permite que os alunos conheçam e se apropriem da cidade. (Bolsista 5).

[...] as crianças conhecem espaços que nunca foram e talvez nunca fossem senão pelo Programa. (Bolsista 13).

É relevante, pois os conhecimentos em sala de aula podem ser aplicados fora da sala. Contribuem para a cultura em geral. (Bolsista 14).

A intenção de interatividade com outros ambientes, espaços e pessoas é importantíssima. (Bolsista 6).

Entretanto, foi apontado que o potencial educativo desses passeios e excursões poderia ser mais bem aproveitado em sua relação com o conhecimento:

Alguns trabalhos ou excursões possuem objetivos concretos, mas alguns passeios são sem objetivos. (Bolsista 3).

Penso que antes e depois dos passeios seriam necessários preparação com palestras e depois algum trabalho onde os alunos pudessem mostrar/expor para a comunidade escolar a relevância dos passeios. (Bolsista 2).

Deveriam ser passeios mais educacionais, valorizando os pontos turísticos e culturais da região de Belo Horizonte, e ser desenvolvidas conversas para que os alunos entendam o porquê estão ali. Para que entendam a importância. (Bolsista 9).

No que diz respeito aos materiais disponíveis para realização das oficinas, dos 15 bolsistas, 11 declararam-se satisfeitos; os demais consideraram deficiente o suporte material oferecido. Foi possível perceber que a disponibilidade de material varia de acordo com a escola e articula-se à gestão do Programa em cada unidade.

5 A FORMAÇÃO DO MONITOR BOLSISTA

5.1 Os encontros formativos oferecidos pela PBH

A Prefeitura de Belo Horizonte oferece, periodicamente, encontros formativos para os educadores da Escola Integrada, especialmente monitores universitários e agentes comunitários. Em geral, a formação oferecida articula-se aos temas das oficinas, como dança, artes plásticas, capoeira, etc. As opiniões dos monitores em relação a essa estratégia de formação são bem diferenciadas e se dividem praticamente em dois blocos de respostas.

Sete monitores avaliam como ótima ou boa e oito avaliam como regular ou ruim. Percebe-se que, no ano de 2012, houve pouca participação dos bolsistas nos encontros formativos, sendo que cinco monitores participaram de somente um ou dois encontros, e a maioria (dez monitores) não participou, naquele ano, de nenhum encontro formativo que fosse organizado pela PBH.

Quanto à relevância dos encontros para a prática pedagógica no Programa, os cinco bolsistas que participaram se dividem ao abordar essa questão. Três consideram muito relevante a participação nesses encontros; um considera relevante; e um, pouco relevante.

5.2 A orientação oferecida pela FaE-UEMG e pelas escolas

Quanto aos encontros de orientação na Faculdade de Educação, o número de participantes é muito maior, especialmente por se tratar de uma atividade orientada por professores que disponibilizam carga horária para essas orientações. Apenas um dos entrevistados afirmou não ter participado de orientação.

É unânime a consideração feita pelos entrevistados acerca da relevância dos encontros de orientação na Faculdade. Os argumentos que justificam essa afirmação variam a respeito de aspectos como a oportunidade da troca de experiências; as orientações que podem receber em função do desafio que

representa a participação nesse Programa e a possibilidade de vencer os obstáculos e as dificuldades, uma vez que consideram o Programa bastante desafiador.

No que se refere às orientações recebidas pelos monitores antes de assumir turmas nas instituições, constatou-se que os bolsistas chegam às escolas e são solicitados a assumir turmas sem receber explicações prévias sobre as diretrizes do Programa e, muitas vezes, sem informações sobre o funcionamento das oficinas e da rotina da escola.

Cheguei apenas com a intenção de somar neste espaço, mas totalmente sem orientação por parte da Escola Integrada. (Bolsista 6).

Somente um dos entrevistados afirmou que recebeu uma orientação prévia. Essa orientação foi por parte da FaE-UEMG, enfocando a “forma de interagir e relacionar com os alunos que, em geral, são de vilas e às vezes com comportamento muito agressivo”. (Bolsista 15)

Quanto às reuniões pedagógicas que acontecem nas escolas em que esses monitores atuam, seis deles afirmam participar, enquanto nove deles dizem nunca ter participado de nenhuma reunião pedagógica. É possível perceber que há poucos espaços de reflexão sobre as práticas dos monitores, sendo que a Faculdade de Educação se torna quase o único espaço de possibilidade de troca e de informações.

5.3 Contribuições para a formação do pedagogo

Apesar das dificuldades encontradas nos aspectos da formação, pouco espaço de discussão e pouca participação em reuniões pedagógicas, os monitores, em sua maioria, consideram muito relevante o impacto da experiência no programa Escola Integrada em sua formação.

Os argumentos variam desde o conhecimento adquirido da rotina e da realidade das escolas quanto às vivências acerca da realidade dos alunos e

os desafios que se apresentam, por exemplo, a experiência com alunos dos setores populares. Isso torna essa experiência rica de sentidos para os monitores entrevistados, como mostram as declarações abaixo:

A Escola Integrada tem sido base de aprendizado, onde eu posso desenvolver minhas habilidades e refletir sobre a Educação. (Bolsista 1).

São experiências diferenciadas e dinâmicas que me possibilitam aprender, ensinar, educar e ser educada em diversas dimensões. (Bolsista 9).

É relevante, pois a prática diária me dá a visão, enquanto futura docente, dessa realidade cotidiana. (Bolsista 6).

Foi a partir dessa experiência que a pedagogia fez sentido. (Bolsista 5).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre as propostas recentes de ampliação da jornada escolar apontam para uma percepção de que estas iniciativas têm acontecido mais por necessidades sociopolíticas do que como resultado de uma reflexão pedagógica sobre uma educação de qualidade. Cavaliere afirma que “a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar.” (CAVALIERE, 2007, p. 1021). Isso, segundo a autora, demandaria ações como a elaboração um projeto pedagógico consistente, a formação dos agentes envolvidos e um infraestrutura que desse suporte à proposta. A investigação realizada revelou fragilidades em todos esses aspectos.

Fica, pois, a questão: a proposta do Programa Escola Integrada prioriza a concepção de educação integral ou predominam outros objetivos, como a diminuição da violência, a segurança alimentar e o acolhimento das crianças e dos adolescentes enquanto os familiares trabalham?

Os resultados da pesquisa não respondem a esta questão, mas revelam um programa em construção, com contradições, pontos frágeis e inegáveis avanços. Chamou-nos a atenção, de início, a precariedade, ou mesmo a inexistência de preparação dos bolsistas para o ingresso nas escolas. Esse aspecto merece ser discutido tanto no âmbito da política municipal como nas instituições de ensino superior às quais os bolsistas pertencem.

Podem-se destacar alguns aspectos da percepção desses sujeitos quando refletem sobre essa política da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Um dos aspectos é que os bolsistas reconhecem a política como ferramenta de aquisição da cultura e de conhecimentos não veiculados normalmente pela escola.

Reside aí uma questão que merece ser ressaltada: a percepção de que a Escola Integrada está desvinculada da instância escola, não estabelecendo com ela conexões de propósitos ou objetivos. Foi possível perceber que os profissionais da escola regular não mantêm um diálogo regular com o Programa, levando à existência de duas realidades paralelas que acabam por não se encontrarem. Falta, portanto, uma articulação das duas instâncias de modo a interligá-las em um objetivo de uma educação efetivamente integral que conecte os conteúdos escolares tidos como tradicionais a outras experiências adquiridas em outros espaços como museus, parques e outros equipamentos públicos.

Analisando a experiência da Escola Integrada na perspectiva dos sujeitos pesquisados, é possível inferir que uma de suas grandes contribuições para o debate educacional está relacionada à possibilidade de vivenciar, mesmo que distante das condições consideradas como ideais pelos bolsistas, a experiência da apropriação dos espaços urbanos, observando-os como espaços educativos, ultrapassando a visão de que a educação só se concretiza por detrás dos muros das escolas, transpondo a separação entre a escola e a vida.

As declarações dos bolsistas levam a indagar, entretanto, se a forma de apropriação desses espaços se traduz em processos de aprendizagem, nos quais, de fato, ocorre a construção de conhecimentos.

Percebe-se que a ampliação do tempo/espço, por si só não garante a construção de projetos educativos, haja vista, inclusive, a afirmação dos bolsistas acerca da existência de dois mundos paralelos e que pouco dialogam, ou seja, a escola formal e a Escola Integrada. Portanto, é necessária uma análise de como esse tempo está sendo utilizado, qual o seu vínculo com a proposta político-pedagógica da escola, que práticas estão sendo desenvolvidas em cada unidade e sua relação com o projeto educacional dessa escola, compreendendo que esses projetos trazem em seu bojo uma concepção de sujeito, de educação e de sociedade.

Percebe-se, ainda, a necessidade de preparação profissional prévia, sistemática e qualificada dos profissionais da educação para atuar em contextos não escolares (museus, praças, centros culturais, cinemas, quadras esportivas comunitárias), que atenda às demandas da sociedade. Também para desenvolver o trabalho cotidiano da Escola Integrada, é primordial a preparação formal e sistematizada de bolsistas e agentes culturais que se especializem no exercício de funções pedagógicas, levando em conta sua importância como mediadores da educabilidade, necessária no processo informal de consolidação de uma cultura articulada com a proposta de construção da cidadania.

Finalizando, é importante destacar a relevância, para os bolsistas, da experiência no Programa. Embora os sujeitos da pesquisa tenham reconhecido fragilidades no processo de preparação, acompanhamento e orientação para atuação no Programa, é unânime o reconhecimento da contribuição da Escola Integrada em sua formação como pedagogo/a. Desde o conhecimento mais profundo da realidade da escola pública ao desenvolvimento de habilidades didático-metodológicas e de solução de conflitos, passando pela vivência do trabalho em equipe e pela possibilidade de aplicar, na prática, conhecimentos adquiridos

na universidade, a experiência de ser bolsista da Escola Integrada revelou-se como altamente significativa na opinião dos sujeitos pesquisados.

Esse fato confirma a relevância das ações de extensão universitária e aponta para a necessidade de aprofundar, cada vez mais, os diálogos e parcerias entre a universidade e a escola pública.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempo de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. **Programa Escola Integrada**. Fevereiro de 2007. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação e trabalho coletivo dos professores**. Belo Horizonte: SMED, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral *versus* aluno em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n.81, p.247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: _____; COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa. **Educação Integral e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1015-1035, out. 2007.

COELHO, José Silvestre. **O trabalho docente na Escola Integrada**. Dissertação Mestrado (Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2011.

COELHO, Ligia Martha, CAVALIERE, Ana. **Educação Brasileira em tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

EBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: FGV: INL, 1971.

ESQUINSANI, Rosimar. O tempo da escola e o tempo na escola como pauta na discussão de políticas de qualidade para a escola pública. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 103, p.68-72, dez. 2009.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Tempo de permanência na escola**. São Paulo: FGV, 2007.

GALLO, Silvio. Educação Integral. IN: **Congresso de Educação Básica**. Florianópolis, 8 de fevereiro de 2011. (Notas).

GUARÁ, Isa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, n. 2, 2º semestre, p.15-24, 2006.

GALLO, S.; GRISOTTO, A. .A Transversalidade da Ética na Escola. **Revista de Educação**, AEC, Brasília/DF, v. 31, n. 125, p. 55-68, 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E O PERFIL DOS ALUNOS NOS CURSOS TECNOLÓGICOS

Bruno Otávio Arantes
Bernardo Oliveira Daibert
Álvaro Ramalho Junior
Carmem Lúcia Freitas de Castro

I A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL

A educação profissional no Brasil apresenta percursos formativos distintos. Essa variação é fruto de um processo histórico que atendeu a interesses sociais e econômicos de cada época. Considerando que não se trata do objetivo deste capítulo discutir e revisar exaustivamente a literatura sobre a legislação e a história do ensino profissionalizante, não se pode deixar de citar um dos principais marcos da educação profissional: a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o ensino profissional no âmbito do ensino médio e a criação dos cursos tecnológicos.

Na década de 40, no Decreto-Lei 4.048 (1942), Getúlio Vargas assinou a promulgação que autorizava a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Segundo Weinstein (2000), a criação do SENAI responderia à ausência de mão de obra especializada no período. A criação do sistema, segundo Cunha (2000) ao responder a uma questão econômica, encontrou resistências na classe burguesa, que deveria arcar com parte dos custos do sistema. Ainda assim, posteriormente a sua criação, outras instituições do interesse de categorias profissionais seriam criadas, dando origem ao hoje denominado sistema “S”¹.

¹ Sistema constituído de 9 instituições, sendo: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social de Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

No final da década de 1960, sob o regime militar (1964-1985), os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) foram criados a partir da Lei 5.540 (1968) (Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média). Essa Lei normatizou o funcionamento do ensino superior, articulado com o ensino médio. Nos *caputs* dos artigos 18 e 23, é possível perceber que a finalidade última era o atendimento ao mercado de trabalho, possibilitando às instituições de ensino superior oferecer diferentes modalidades de cursos, tanto em relação à duração quanto ao número de cursos ofertados. Esses artigos definiam que:

Art. 18. Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em Lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional.

Art. 23. Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.

§ 1º Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.

§ 2º Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos (BRASIL, 1968).

Durante o governo militar de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), novamente, o discurso da ausência de mão de obra qualificada volta à tona. No período, o aumento da demanda por vagas no sistema de ensino, dado a sua valorização pela população (CUNHA, 1977), demandou respostas do Governo Federal. Desta forma, por intermédio da Lei nº 5.692 (1971) (Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.), o governo

militar implantou o ensino profissionalizante em nível médio, no qual os alunos seriam formados para, logo após, serem inseridos no mercado de trabalho.

Como exposto, a legislação que determina e regulamenta o funcionamento dos cursos aponta a variação e a amplitude da formação profissional em nosso país. Mas somente na década de 1990, uma lei geral, que pretendia regulamentar as diversas formas de organização, foi promulgada, a Lei 9.394 (1996), que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (LDB). Esta Lei define a abrangência da educação profissional, no parágrafo segundo do artigo 39:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1996).

Posteriormente, o Decreto-Lei nº 2.208 (1997) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e se torna, até então, o principal instrumento jurídico sobre o tema. Assim, a educação profissional era definida em seu terceiro artigo:

A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do

ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997).

Quadro I - Resumo da legislação sobre o ensino profissionalizante

| Ano | Número | Tipo | Caput | Situação |
|------|--------|-------------|---|----------------------------------|
| 1942 | 4048 | Decreto-Lei | Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) | Vigente |
| 1968 | 5.540 | Lei | Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. | Revogada, à exceção do artigo 16 |
| 1971 | 5.692 | Lei | Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. | Revogada |
| 1996 | 9394 | Lei | Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB). | Vigente, com alterações |
| 1997 | 2208 | Decreto Lei | Regulamenta o § 2° do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. | Revogado |
| 2004 | 5154 | Decreto Lei | Regulamenta o § 2° do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. | Vigente |

Fonte: Elaborado pelos autores

Segundo Christophe (2005), a Educação Tecnológica trata da educação profissional que corresponde aos cursos de nível superior e é destinada aos egressos do ensino médio e técnico. Apesar de a lei ter sido revogada pelo Decreto-Lei nº. 5.154 (2004), para a autora, continuam valendo as definições anteriores.

Este Decreto define as premissas da educação profissional, em todos os seus níveis:

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia;

III - a centralidade do trabalho como princípio educativo;

IV - a indissociabilidade entre teoria e prática (BRASIL, 2004).

De modo geral, a legislação define o curso tecnológico como aquele destinado ao egresso do ensino médio, com as características da graduação (bacharelado), diferindo desta em relação ao tempo de duração (2 ou 3 anos) e na formação dos alunos. A graduação tecnológica permite uma formação específica e a graduação se atém a conhecimentos gerais, sendo a formação mais abrangente e generalista.

Uma diferenciação se faz necessária entre o curso tecnológico e o curso sequencial. Segundo Christophe (2005), os dois possuem naturezas diferentes e objetivos diversos. Os cursos sequenciais não estão sujeitos à regulamentação curricular, mas são organizados para atender a necessidades da população e das empresas. Ou seja, são flexíveis em função da demanda e geram, como direito, apenas a certificação. Os cursos tecnológicos, por seu turno, são legalmente cursos de graduação, com as diretrizes curriculares definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Seu foco é o domínio e a aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas de conhecimento relacionadas a uma ou mais áreas profissionais. Além disso, permitem ao egresso a matrícula regular em cursos de pós-graduação. A forma de seleção

se dá pela classificação em processos seletivos e o pré-requisito básico é a conclusão do ensino médio.

Ainda que, ao longo da história, os cursos profissionalizantes tenham a pretensão de responder a uma demanda do mercado de trabalho, os cursos tecnológicos estão para além dessa proposta, sendo responsáveis pela formação de profissionais capazes de aplicar uma diversa gama de conhecimentos e refletir criticamente sobre sua prática profissional.

2 CURSOS TECNOLÓGICOS DA FAPP

Após a constituição da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), a Faculdade de Políticas Públicas Tancredo Neves (FaPP) foi criada a partir da demanda do governo do estado de Minas Gerais para a qualificação de auditores para gestão, acompanhamento de projetos e prestação de contas. Era necessária, no período, além do conhecimento técnico destes profissionais, a formação crítica sobre os processos realizados no estado. Assim, em 11 de setembro de 2006, a FaPP passou a oferecer o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Finanças Públicas e Auditoria Governamental.

A partir de 2008, mais dois cursos tiveram início na Unidade: Gestão das Organizações do Terceiro Setor e Gestão de Recursos Humanos – Ênfase na Administração Pública.

Em 2013, os três cursos oferecidos passaram por uma reforma curricular, a grade de disciplinas foi readaptada e também sua nomenclatura. Assim, o curso superior de Tecnologia em Gestão de Finanças Públicas e Auditoria Governamental passou a ser denominado de Tecnologia em Gestão Pública (TGP); o curso voltado para Terceiro Setor passou a ser denominado de Tecnologia em Processos Gerenciais (TPG) e o curso de Gestão de Recursos Humanos (GRH) deixou de ter a ênfase na Administração Pública, apesar de ter esta tônica em sua matriz curricular. Tais alterações na nomenclatura foram necessárias para adequação ao catálogo de cursos tecnológicos do Ministério da Educação (MEC). Vale registrar que, em 2014, o MEC reconheceu

novamente o nome inicial do curso Superior em Gestão das Organizações do Terceiro Setor, incluindo-o de forma pioneira no Catálogo Nacional.

3 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Quando se estabelece um perfil dos estudantes, é necessário percebê-los como indivíduos com características distintas entre si, com diferentes experiências de vida, conhecimentos acumulados ao longo de sua trajetória estudantil e diferentes significados atribuídos ao aprendizado.

Entretanto, só recentemente essas preocupações passaram a integrar o rol de interesses das instituições de ensino superior. Historicamente, a universidade no Brasil, de acordo com Mayorga *et al.* (2010), foi constituída para atender aos interesses das classes dominantes do país. Somente a partir da década de 1960, tiveram início as modificações que permitiram maior acesso da classe média ao ensino superior, mais uma vez, demandado pela ausência de mão de obra qualificada. Desta forma, a educação passa a ser associada ao desenvolvimento econômico da nação (CRUZ *et al.*, 2010). Apesar da aparente ideia de democratização, esses autores defendem que a presença de determinados grupos (mulheres, segmentos sociais desfavorecidos) ainda é bastante incipiente. Os dados apresentados pelos autores demonstram que esses grupos ainda não possuem acesso à universidade, especificamente no caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Na segunda metade da década de noventa, emerge o fenômeno da massificação do ensino superior no Brasil, caracterizado fundamentalmente pela reestruturação do sistema educacional e heterogeneidade social dos ingressantes nesse nível de ensino (ALMEIDA *et al.*, 2012).

A reestruturação do sistema educacional superior fundamentou-se no modelo privatista, com a multiplicação de instituições privadas, a diversidade de áreas de formação e modalidade de cursos (ensino a distância e de curta duração). Essa reestruturação seria parte integrante do processo de massificação do

ensino superior tendo em vista ampliar as possibilidades de acesso a este nível de ensino, ajustando-se à heterogeneidade dos candidatos. A caracterização dual da estrutura do sistema de ensino superior é uma generalização, pois, certamente, haveria situações diferentes tanto em relação às instituições, quanto ao perfil do alunado.

É certo que o fenômeno da massificação do ensino superior fez com que o perfil dos estudantes inseridos neste universo se tornasse significativamente heterogêneo. Não se trata mais de um universo exclusivo da elite social, econômica e culturalmente privilegiada, mas diversificado a partir da inserção de um “novo aluno”. Descrito de forma sucinta:

Este perfil de estudante é considerado diferente do “aluno tradicional”, que se apresenta na faixa etária esperada (18 a 24 anos), tem bom *background* familiar, recursos financeiros, motivação e segurança na escolha profissional, e um histórico escolar sem interrupção e sucesso acadêmico. Já o “aluno novo”, que em geral não possui tais predicados, ingressa na educação superior mais tardiamente, com idade avançada, já exercendo uma atividade profissional e buscam a educação superior nem sempre objetivando maior qualificação, mas obter um diploma para promoção ou mesmo como símbolo de status; escolhe e frequenta cursos noturnos de instituições privadas, comumente de baixa seletividade e de rápida duração. Geralmente utiliza grande parte do seu tempo para sua subsistência e/ou de sua família; tem muitas dificuldades para conciliar o tempo de trabalho com as atividades acadêmicas extra-aula (estudo complementar de reforço, extensão cultural, pesquisa, encontros científicos); não dispõe de tempo, espaço e condições apropriadas para estudar. Estas condicionalidades fazem com que a escolha pelo curso, carreira ou profissão não é prerrogativa do estudante, sendo-lhe antes “circunstancializada” pelo seu perfil. Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua

realidade e que representam menor risco de exclusão (ALMEIDA *et al.*, 2012, p. 906).

4 A MASSIFICAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

A elitização do ensino superior no Brasil é um fato histórico amplamente reconhecido, sendo que o acesso a ele era, praticamente, restrito a segmentos sociais privilegiados econômica e culturalmente (MAYORGA *et al.*, 2010; ALMEIDA *et al.*, 2012). No entanto, a partir da segunda metade da década de noventa, esta realidade seria alterada radicalmente com o início do que viria a ser denominado “massificação do estudo superior”, como referência não só ao crescimento explosivo de matrículas em cursos de graduação, como também à inclusão de estudantes oriundos de segmentos sociais de baixa renda. Esse fenômeno teria sustentação a partir da grande expansão das instituições privadas.

Os dados abaixo, extraídos de Corbucci (2014), sintetizam bem esse fenômeno da massificação do ensino superior:

A. Na década de 1990, o Brasil apresentava, em seu sistema de ensino superior, um total de 922 Instituições de Educação Superior (IES), com 6.644 cursos e 1.868.529 alunos matriculados. No ano 2000, o país apresentava um total de 1.180 IES, sendo 1.004 instituições privadas e 176 públicas. Em 2005, já eram 2.165 IES (89,3% instituições privadas) que ofertavam 20.407 cursos de graduação presencial. Em 2009, seriam 2.314 IES, 28.966 cursos e 5.954.021 estudantes. Atualmente, a oferta de cursos de graduação está concentrada em instituições de caráter privado (89,4%) e em instituições públicas (10,6%).

B. O acesso à educação superior da população na faixa etária de 18 a 24 anos mais que dobrou no período 2000-2010: de 9,1%, no ano de 2000, passou para 18,7% em 2010. Fato relevante a ser destacado é o expressivo aumento da população universitária com idade acima de 24 anos que, em 2000, representava 42% do total de alunos matriculados, passando para 52%, em 2010. A amplitude do acesso ao ensino superior se deu também em termos

sociais, com ingressantes originários de grupos em condições socioeconômicas menos favorecidas.

C. Depreende-se daí que o fenômeno de massificação do acesso ao ensino superior implicaria a heterogeneidade do alunado inserido neste sistema educacional da educação superior e implicaria, também, transformações no perfil do estudante universitário. Nesses termos, a educação superior deixaria de ser exclusiva às elites sociais, incorporando um *novo alunado* não pertencente às elites privilegiadas.

A partir desses dados quantitativos, pode-se identificar as transformações estruturais do sistema educacional superior, que viabilizaria a amplitude da massificação do acesso ao ensino superior.

O extraordinário aumento de estudantes que tiveram acesso à educação superior somente foi possível devido à grande expansão das instituições privadas. Com efeito, atualmente, as instituições privadas representam cerca de 90% do sistema educacional brasileiro. Em síntese, o fenômeno da massificação ampliada da educação superior no Brasil teve como base de sustentação um modelo privatista, pautado na extraordinária expansão de instituições desta natureza concomitante à abertura de cursos para formação em várias áreas de conhecimento, bem como de modalidades (ensino a distância, tecnologia, especialização e pós-graduação, e outros).

Como em toda atividade do setor privado, o lucro seria igualmente o principal objetivo de qualquer instituição de ensino superior privada, implicando, em geral, altas mensalidades, condizentes com tal objetivo. O acesso a essas instituições estaria limitado a candidatos com meios financeiros suficientes para arcar com tais custos. Dentre essas, as instituições privadas que priorizavam o objetivo da qualidade do ensino, implicando corpo docente especializado e infraestrutura adequada, as mensalidades seriam ainda mais elevadas e os processos seletivos mais exigentes. Constituíam-se, assim, um segmento específico de instituições privadas cujo acesso estaria praticamente restrito

a grupos sociais em melhores condições financeiras e mais bem preparados culturalmente.

Diante das condicionalidades financeiras, o estudante de baixa renda teria como alternativa o ensino público gratuito. Porém, como já mencionado, essas representam apenas cerca de 10% do total de instituições de educação superior, obviamente insuficientes para atender tal demanda. Ademais, há que se considerar a concorrência desigual de candidatos originários de segmentos de alta renda, normalmente mais bem preparados para processos seletivos, que priorizam o ingresso em instituições públicas em função do nível mais elevado da qualidade dos cursos.

Resulta daí um expressivo contingente de candidatos excedentes que, por limitações financeiras ou fragilidade de formação pré-universitária, se veem impossibilitados de ingressar nas instituições (públicas e privadas) que se destacam pela qualidade do ensino. O acesso desse excedente ao ensino superior seria viabilizado por meio da multiplicação de instituições privadas ajustadas às condicionalidades dos candidatos, levando a uma estrutura dual do sistema educacional superior diferenciada pela qualidade do ensino e capacitação profissional. De um lado, um segmento de instituições (públicas e principalmente privadas) que privilegiam a qualidade de ensino e formação profissional em áreas de maior prestígio social (medicina, engenharia, física, entre outros), cujo acesso seria praticamente exclusivo a estudantes de grupos sociais privilegiados econômica e culturalmente. Do outro lado, instituições eminentemente privadas que se ajustam às condicionalidades dos candidatos excedentes com o objetivo de captar o maior número possível desse público,

independentemente de comprometer a qualidade do ensino, tendo em vista o lucro como objetivo prioritário².

Enfim, mesmo admitindo sua abrangência social, o fenômeno da massificação da educação superior seria questionável do ponto de vista de sua equidade social quanto à forma de acesso, formação profissional e inserção no mercado de trabalho. A forma de acesso é claramente discriminatória em favor dos candidatos em condições socioeconômicas mais favoráveis (financeiras e culturais) em relação aos cursos de ensino mais qualificados e formação profissional socialmente reconhecida de maior *status*. Por outro lado, a forma de acesso de grupos em situação socioeconômica menos favorável se daria por intermédio de instituições cuja qualidade do ensino seria, no mínimo, duvidosa, resultando numa formação profissional inferior, que dificulta a inserção competitiva no mercado de trabalho.

Apesar do quadro apresentado pelos autores supracitados, não se pode deixar de considerar que, nos últimos anos, as políticas públicas têm procurado ampliar a democratização do acesso de diferentes grupos nas universidades. A Lei nº 12.711 (2012) determina que 50% das vagas na universidade pública sejam destinadas a alunos que tenham cursado integralmente o segundo grau (ensino médio) em escolas da rede pública. Além disso, 50% destas vagas devem ser destinadas a alunos cujas famílias não possuam renda superior a 1,5 salários mínimos. A lei também garante a paridade no preenchimento dessas vagas com o censo demográfico do IBGE no que se refere à etnia dos candidatos na área de abrangência da instituição.

Esse sistema, denominado política de cotas, procura favorecer a entrada de grupos afrodescendentes e das camadas populares na universidade pública

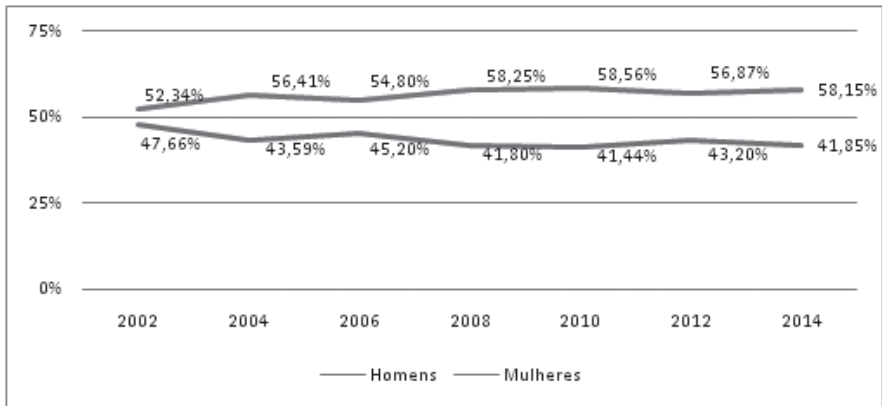
2 Em relação a restrições financeiras, uma estratégia corrente para captura do candidato excedente é a redução das mensalidades, cuja contrapartida seria a redução de investimentos em infraestrutura, corpo docente despreparado, etc., tendo em vista a sustentação do lucro. Ainda, visando contornar a fragilidade na formação pré-universitária, os processos seletivos são pouco exigentes, resultando no ingresso de alunos com dificuldades de assimilação de novos conhecimentos, na multiplicação de instituições privadas e criação de cursos em inúmeras áreas.

e gratuita. Por outro lado, a entrada na universidade, principalmente em cursos tecnológicos, ainda carece de conhecimento sobre o perfil dos alunos ingressantes e, ainda, a inserção dos egressos no mercado de trabalho.

Neste sentido, são oportunas algumas reflexões sobre a inserção de alguns grupos na universidade pública. Em relação à participação feminina, a média para o estado de Minas Gerais é de 49,5%, abaixo da média nacional das universidades públicas, de 53,5% (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2011). Embora, em alguns cursos da UFMG (Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Nutrição), esse índice ultrapasse os 90%, esses dados apenas confirmam a afirmação de Gurgel *et al.* (2012) de que, historicamente, a participação feminina é maior na área da saúde. Em outros cursos, como nos de Direito (46,3%), nas Engenharias (16%) e na Medicina (40%), a participação é ainda menor que a média estadual e nacional.

Ainda que nos últimos 40 anos a participação das mulheres tenha aumentado consideravelmente, de 25,6%, na década de 1970, para 53% nos anos 2000, esta entrada não significa, necessariamente, uma mudança substancial nas relações de gênero (GUEDES, 2008). A autora ressalta que, para isso, se faz necessário verificar a entrada deste contingente no mercado de trabalho. Ilustrativamente, quando se consulta os dados sobre emprego e desemprego, disponíveis no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pode-se perceber que o índice de mulheres desempregadas é superior ao masculino, diferença que vem se ampliando ao longo dos anos, como demonstra o Gráfico I. Estes dados indicam que, ainda que as mulheres componham a maioria dos ingressantes na universidade, ao mesmo tempo, compõem a maioria da população desempregada.

Gráfico I - Desocupação por sexo



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2011

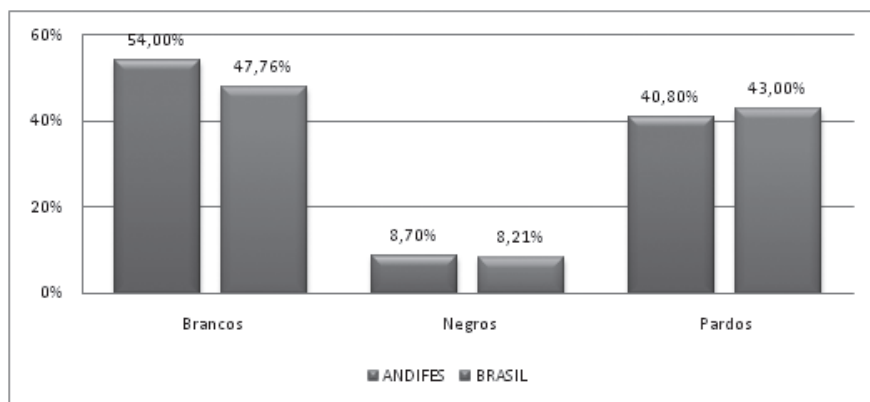
Outro dado que ajuda na compreensão do perfil dos alunos é a idade dos sujeitos participantes. Segundo Gurgel *et al.* (2012), a maioria dos estudantes ingressantes no curso de ciências da saúde em Pernambuco possuía faixa etária entre os 19 e 21 anos; dados similares ao encontrado por Wetterich e Melo (2007), nos quais a maioria dos ingressantes possui entre 17 e 21 anos. No relatório da ANDIFES (2011), 75% dos estudantes possuíam até 24 anos, com média de 23 anos. Assim, a população que ingressa nas universidades do país é composta por jovens.

Em relação ao estado civil, as pesquisas têm demonstrado que a maior parte dos estudantes é solteira. Na pesquisa de Wetterich e Melo (2007), 96,28% dos alunos apresentavam-se solteiros. Na pesquisa da ANDIFES (2011), 86,6% dos alunos eram solteiros. Segundo esta última pesquisa, houve uma diminuição no número de alunos casados, de 12,14% em 1996 para 7,68% em 2010.

Em relação à etnia, pode-se perceber o aumento da inserção da população autodeclarada negra/parda na universidade. Os dados da ANDIFES apontam que, entre os anos de 2004 e 2011, o número de alunos autodeclarados brancos diminuiu de 59% para 54%. Em contrapartida, o número de alunos autodeclarados negros aumentou de 5,9% para 8,7% no mesmo período

e o número de alunos autodeclarados pardos aumentou de 34,2% para 40,8%. Para a ANDIFES, esta modificação no perfil é o resultado de várias políticas de inclusão e dos programas de expansão das universidades federais. Quando se compara os dados da ANDIFES com a população geral, nos dados apresentados pelo IBGE (2011) da pesquisa Nacional por Domicílios (PNAD), existe a seguinte distribuição: 47,76% se declaram brancos; 8,21% se declaram negros; e 43%, pardos. Desta forma, ainda que o acesso da população negra e parda tenha aumentado, ainda se encontra desproporcional à composição da população brasileira, como pode ser observado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Distribuição da população de acordo com a raça/etnia



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2011; Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2011

No caso da Universidade de São Paulo (USP), Guimarães (2003) verificou que, no ano de 2001, havia 7% de alunos declarados pardos e 1,3% de alunos declarados negros. O autor chama a atenção para a disparidade em relação à população do estado de São Paulo, onde 20,5% se declara pardo e 4,4% negro.

Na pesquisa de Cruz *et al.*, (2010), a média, em MG, de negros (soma de negros e pardos) é de 45,4%. Entretanto, a presença desses sujeitos em cursos de maior prestígio, como Medicina (21,96%), Odontologia (19%), Engenharias

(24%), ainda é inferior à média estadual das universidades e inferior à média encontrada na população geral.

Desta forma, ainda que as políticas afirmativas tenham influenciado no perfil do aluno, ainda resta um longo caminho para a inserção de determinados grupos sociais na universidade. De um modo geral, a população universitária brasileira, de acordo com a breve revisão realizada, é composta por jovens de até 24 anos, na maioria, mulheres, brancos e solteiros.

Desta forma, por um lado, não se ignora que o perfil do aluno ingressante tenha sofrido transformações ao longo dos anos. Não obstante, deve ficar claro que não se busca classificar os alunos em termos de maior ou menor qualificação, aptidão e seus congêneres, mas apenas identificar o perfil destes alunos, buscando soluções pedagógicas, didáticas e estruturais para sua permanência e conclusão dos cursos.

5 CONDIÇÕES DE ESTUDO DOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

A avaliação das condições de estudo dos alunos objetiva identificar as circunstâncias em que eles realizam essa atividade. Definem-se atividades de estudos como aquelas realizadas fora do horário das aulas, denominadas atividades extraclasse, que não constam de carga horária de créditos e que podem ou não ser planejadas pelo professor.

A etapa de formação universitária exige uma série de atividades do estudante de caráter complementar às da sala de aula, tais como resolver listas de exercícios, fazer a leitura de textos, pesquisar, redigir trabalhos e relatórios, para as quais são necessárias condições mínimas para o equacionamento das dificuldades frequentemente encontradas de forma a viabilizar a formação humana e profissional pretendida. Assim, a atividade de estudo é esperada e considerada pelos professores como indispensável para que o aluno tenha uma formação satisfatória.

Dentre os métodos para compreender as circunstâncias facilitadoras e dificultadoras para o desenvolvimento do estudo realizado pelos alunos fora das salas de aula é a aplicação de questionário fechado. O conhecimento gerado por este instrumento auxilia na proposição de medidas mais adequadas para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

A breve revisão bibliográfica sobre o estudo, entendido como realização de atividades acadêmicas extrassala de aula, apresenta, em geral, três variáveis relacionadas aos aspectos a serem investigados por meio do questionário de avaliação das condições de estudo do aluno. São elas: condições materiais, temporais e pessoais.

5.1 Condições materiais

No tocante a condições materiais, estão incluídos os materiais exigidos para a realização das atividades de estudo. Dentre esses apetrechos estão os materiais considerados básicos, tanto aqueles de uso comum a todas as disciplinas como aqueles de uso exclusivo em disciplinas específicas. Dentre os materiais de uso comum, podem-se incluir os tradicionais, como cadernos, lápis, caneta, borracha, régua, dicionário, enciclopédia, mapa, papelaria em geral. Alguns materiais complexos também devem ser considerados, como: microcomputador, equipamento de acesso à rede mundial de computadores, entre outros, e, como material específico, livros, textos reprografados, vídeos e outros objetos solicitados ou necessários às atividades de cada disciplina.

As dificuldades relacionadas a esse grupo de condições envolvem tanto às ligadas à obtenção do material quanto às referentes ao estado de conservação em que esses se encontram. A aquisição do material, incluindo a compra e o empréstimo, implica obstáculos variados para o aluno, desde os relacionados à existência do material nas bibliotecas ou livrarias, até as dificuldades financeiras, em especial dos materiais mais sofisticados, como microcomputador (MERCURI, 1992). A situação ou estado de conservação dos materiais leva em

conta a sua utilização intensa ou inadequada, como, por exemplo, textos ou livros riscados, sublinhados, com anotações ou com páginas retiradas.

Com referência aos materiais reprografados, deve-se atentar quanto à legibilidade das cópias. As condições temporais, consideradas como das mais relevantes, referem-se ao intervalo de tempo que o aluno tem para dedicar a trabalhos extraclasse, a fim de completar seus estudos e reforçar seu desempenho acadêmico.

De acordo com Mercuri (1992), a disponibilidade do material de estudo deve ser vista como condição importante, pois, mesmo em aulas expositivas, não há o fornecimento da totalidade de informações necessárias. Além disso, o acesso e a utilização dos materiais apropriados são de responsabilidade conjunta do aluno e da instituição de ensino. Neste aspecto, os materiais de escritório, em geral, são custeados pelo próprio aluno, enquanto que o material bibliográfico é fornecido pela instituição por meio das bibliotecas centrais ou setoriais para consulta e empréstimo.

A disponibilidade do microcomputador para o aluno constitui uma avaliação fundamental nos dias atuais, visto que a capacidade restritiva de sua obtenção leva a instituição de ensino a preocupar-se em fornecer o acesso a este tipo de equipamento, seja dentro das suas instalações, seja por meio de cessão de uso.

5.2 Condições temporais

As condições temporais são definidas por Carelli e Santos (1998) e Mercuri (1992) como o intervalo de tempo que o aluno tem para dedicar-se a trabalhos extraclasse, visando completar seus estudos e reforçar seu desempenho acadêmico. Considera-se aqui que o mais importante não é, necessariamente, o tempo dedicado, mas a eficiência dessa dedicação. Isto porque, muitas vezes, mesmo possuindo habilidade para os estudos, esta não será de grande utilidade se o aluno não dispuser adequadamente seu tempo ao empregá-la (MORGAN; DEESE, 1980).

Normalmente as pesquisas buscam responder às seguintes questões: Quanto tempo o estudante deve dedicar às atividades de estudo para garantir seu desempenho acadêmico? Qual a importância da extensão desse período sobre o desempenho acadêmico?

Os levantamentos apontaram dois fatores significativos que dificultam o desempenho acadêmico dos alunos para a realização das atividades extraclasse: dificuldades pessoais e falta de tempo para os estudos. As pesquisas revelaram, ainda, o fato de que os alunos que trabalham, quando comparados aos que apenas estudam, dispõem de menos tempo para se dedicarem aos estudos e com isso enfrentam maiores dificuldades para acompanhar o curso, decorrendo, conseqüentemente, na obtenção de um menor rendimento acadêmico.

Resultados contraditórios também foram revelados. Segundo levantamento realizado por Keith (1982), houve a indicação de que o aumento no tempo de estudo é acompanhado por desempenho mais elevado nas habilidades consideradas. Por outro lado, há estudos demonstrando fracas correlações entre o tempo dedicado ao estudo e o desempenho acadêmico. Uma das explicações para a instabilidade dos resultados quanto à determinação do desempenho na relação entre tempo de estudo e notas é atribuída à variação do tipo de processamento que ocorre durante o período de estudo.

A forma de estudo do aluno foi considerada a partir de dois ângulos: no primeiro estão os alunos que realizavam apenas leitura e releitura, atividades que não requerem tanta transformação do material, como as estratégias organizacionais mais complexas, nas quais estão contemplados os alunos do segundo ponto de vista. Neste grupo estão os alunos que desenvolvem estratégias, como resumir o conteúdo, estruturar o material em hierarquias conceituais, planejar sistemas de recordação, integrar as aulas com anotações e outros. No segundo grupo, a pesquisa demonstrou que o tempo de estudo foi mais bem utilizado, pois proporcionou a elevação do nível de processamento das informações, resultando em desempenho mais satisfatório do aluno.

Se por um lado os dados das pesquisas indicaram que uma grande disponibilidade temporal não assegura necessariamente um bom desempenho; por outro lado, demonstrou que a restrição de tempo a intervalos pequenos pode ser considerada uma condição dificultadora, na medida em que impede a ocorrência dessas mesmas estratégias mais complexas (MERCURI, 1992).

Observa-se, assim, que a disponibilidade de tempo para o aluno estudar é necessária para o aperfeiçoamento acadêmico. Porém, a extensão deste período é relativa, dependendo de inúmeras variáveis, como, por exemplo, o grau de domínio em habilidades e estratégias de estudo.

5.3 Condições pessoais

As condições pessoais estão relacionadas ao repertório comportamental, assim como às condições físicas do aluno associadas ao seu desempenho. Segundo Mercuri (1982), as habilidades de estudos, que são estratégias de aprendizagem independentes, demonstram como as deficiências pessoais ficam evidenciadas no desempenho acadêmico.

Na visão de Carelli e Santos (1998), garantir ao aluno estratégias adequadas de estudo, favorecendo suas condições pessoais, a fim de garantir suas habilidades de estudo, tem sido objeto de preocupação de muitos estudiosos que trabalham com universitários. Habilidades de estudo são procedimentos para aprender e resolver problemas, podendo ser ensinadas para que os alunos adquiram conhecimentos e competência com maior responsabilidade sobre a sua própria aprendizagem (MARSHAK; BURKLE, 1981).

Dentre as atividades extra-aula, a que tem sido mais ressaltada pelos especialistas é a leitura e os processos nela envolvidos, especialmente a compreensão de textos (interpretar, criticar e usar a criatividade na busca do conhecimento). Daí, a necessidade de investigar, por meio de pesquisa com os estudantes, a forma como estes desenvolvem as suas habilidades de estudo.

No entendimento de Carelli e Santos (1998), na condição de trabalhador e aluno, poucas são as oportunidades para crescer intelectualmente, ficando sua formação profissional a desejar.

O estudo que realizaram permitiu-lhes observar que esses alunos enfrentaram problemas em sua trajetória acadêmica e em seu universo existencial, com reflexos em seu desempenho acadêmico e evidências no nível de dificuldades orais e escritas que os alunos demonstraram. Além disso, ficou bem caracterizado: a) aversão aos textos de conteúdo mais complexo; b) ausência de um pensamento mais crítico; c) dificuldade de generalização de aprendizagem, acarretando, conseqüentemente, um baixo rendimento escolar.

Outra característica que determina a evolução e realização acadêmica considerada é a ampliação do universo cultural do estudante. Aspectos como preferências de leitura (livros, jornais, etc.) também são ressaltados na investigação. Todos os autores ressaltam a real importância e a urgência de se rever, no contexto educacional, a questão das condições de estudo em suas diversas dimensões.

Assim, acredita-se que a identificação das condições de estudo de alunos da FaPP/UEMG permitirá a busca de alternativas facilitadoras que lhes darão melhores possibilidades de aproveitamento escolar, a partir das quais poderá se viabilizar uma formação profissional mais adequada e favorecer uma atuação crítica e criativa indispensável ao perfil do ser humano do nosso tempo.

6 MÉTODO

O presente estudo vem sendo desenvolvido na FaPP desde 2006 e se origina da necessidade de compreensão do perfil do alunato em seu ingresso na universidade e após sua saída e inserção no mercado de trabalho. Cabe destacar a amplitude da pesquisa e que este relatório parcial trata do perfil apenas do aluno ingressante. Em momento oportuno, serão divulgados também os dados relativos aos egressos dos cursos.

O levantamento e a análise do perfil desses sujeitos na instituição têm por objetivo a construção de diretrizes que possam balizar o projeto político-pedagógico, as atividades curriculares, a oferta de estágios, a assistência estudantil, dentre outros, contribuindo para a permanência e conclusão da graduação tecnológica.

Esta investigação tem caráter descritivo e longitudinal por meio da aplicação de questionário com questões fechadas e abertas, abrangendo a população dos alunos ingressantes nos cursos de Tecnologia em Gestão de Finanças Públicas e Auditoria Governamental (Tecnologia em Gestão Pública), Terceiro Setor (Tecnologia em Processos Gerenciais) e Gestão de Recursos Humanos, desde o ano de 2006 até o primeiro semestre de 2014. O questionário é aplicado no início de cada semestre letivo às turmas ingressantes nos cursos tecnológicos. Esta aplicação leva em conta que a instituição possui duas entradas anuais, sendo o curso de Gestão de Recursos Humanos o único com entrada no segundo semestre.

A aplicação é realizada durante o horário de aula e a participação é voluntária. Os alunos são instruídos quanto aos objetivos da pesquisa e lhes é garantido o caráter confidencial. Neste sentido, o Quadro 2 apresenta o número total dos alunos e o número dos respondentes. Ainda que exista uma variação no percentual de respondentes ao longo dos anos, a pesquisa reuniu uma amostra acidental de 616 sujeitos, num total de 76% dos alunos matriculados no período.

O questionário é composto por 72 questões, sendo 30 questões abertas e 42 fechadas. Estas questões foram divididas em cinco grandes fatores, sendo: perfil sócio demográfico, trajetória escolar, condições de estudo, condições socioeconômicas e hábitos de lazer.

Quadro 2 - Amostra da pesquisa

| | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | Total |
|--------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Número de alunos matriculados | 36 | 41 | 44 | 120 | 120 | 120 | 120 | 120 | 90 | 811 |
| Número de respondentes | 36 | 41 | 44 | 116 | 118 | 60 | 97 | 69 | 35 | 616 |

Fonte: Elaborado pelos autores

O perfil sociodemográfico segue os moldes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), levantando as seguintes informações: nome, sexo, estado civil, idade, etnia, nacionalidade, naturalidade, endereço, número de filhos, filiação religiosa, dentre outros. As questões relativas à trajetória escolar questionam o aluno sobre seu percurso acadêmico, se estudou em escola pública/privada, reprovações, se já concluiu algum curso superior, se foi aprovado ou pretende prestar outros vestibulares, se cursa outro curso superior e quais as expectativas em relação à graduação tecnológica.

Nas condições de estudo, indaga-se sobre o tempo disponível para estudos, acesso a computador e proficiência com a informática. As condições socioeconômicas buscam informações sobre o trabalho do estudante. Ou seja, se trabalha ou não, onde, qual a função exercida, turno de trabalho e remuneração, além de questionar a renda familiar. Os hábitos de lazer buscam informações sobre quais são suas atividades fora dos horários de trabalho/estudo, qual a principal fonte de informação, quais as atividades de lazer favoritas, hábitos de leitura e atividades culturais.

Ao longo desses oito anos, o questionário permaneceu o mesmo, à exceção da alteração da questão “forma de entrada”. Esta questão inclui, além da entrada tradicional por vestibular, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), transferências e obtenção de novo título. Após a aplicação dos questionários, eles são inseridos

no banco de dados do Excel, onde os dados são tabulados e analisados pela equipe de professores participantes da pesquisa.

Os resultados apresentados a seguir não tratam de uma pesquisa sobre a população dos alunos, mas de uma amostra acidental. Assim, as análises se referem a uma amostra de 76% dos alunos da FaPP, o que demonstra uma boa representatividade dos dados.

7 RESULTADOS

Os dados neste tópico serão apresentados na forma de Gráficos e Tabelas, que demonstrarão a evolução histórica do perfil dos alunos da FaPP, entre os anos de 2006 e 2014. Cabe considerar que, até o ano de 2008, havia apenas uma entrada em um curso no primeiro semestre. A partir de 2009, foram criados outros dois cursos e as entradas de novos alunos passaram a ser realizadas a cada semestre. Desta forma, além dos dados gerais da série histórica, serão apresentados os dados entre três períodos de tempo distintos: o primeiro deles se refere ao período entre 2006 e 2008, quando havia somente um curso de graduação tecnológica na FaPP. Outro intervalo considerado (2009 a 2011) são os três anos iniciais dos cursos de GOTS/TPG e RH e, finalmente, no período entre 2012 e 2014, com os cursos já consolidados. Em alguns casos, serão demonstrados também os dados separados por curso.

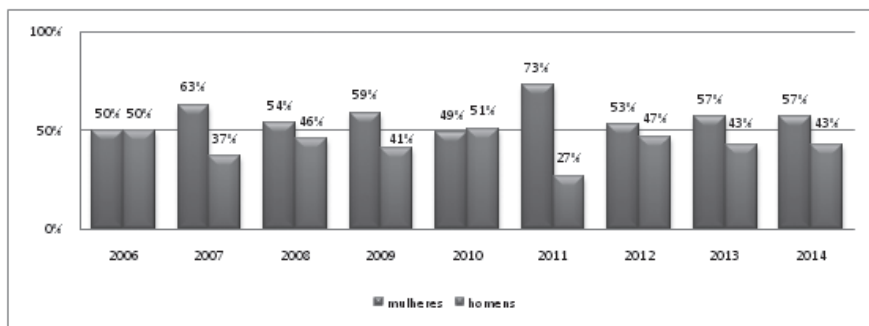
Em relação ao número de alunos regularmente matriculados na FaPP, ao longo desses 8 anos, foram criadas 80 novas vagas, conforme o Quadro 2. A instituição iniciou suas atividades ofertando uma graduação tecnológica com 40 vagas. Hoje, a FaPP/CBH/UEMG oferece 120 vagas anuais, em três cursos³, resultando num aumento de 200%. Este crescimento é maior que a tendência nacional de aumento de vagas. Ilustrativamente, entre os anos de 2006 e 2011, houve um aumento de 23% no número de vagas oferecidas em todo o território nacional (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2011).

3 Não são consideradas aqui as vagas referentes ao Curso de Administração Pública (modalidade a distância) e nem as vagas disponibilizadas nos cursos de pós-graduação lato sensu.

7.1 Perfil sociodemográfico

No período de tempo abrangido pela pesquisa, o percentual dos alunos divididos de acordo com o sexo (Gráfico 3) não sofreu amplas variações. No ano inicial da pesquisa, o percentual de homens e mulheres era o mesmo. Ao longo da série histórica, houve algumas diferenças, sendo a mais nítida na turma de 2011, na qual mais de 70% dos alunos respondentes eram do sexo feminino, percentual que não se aproxima de nenhum outro nos demais anos subsequentes. Nos outros anos, houve estabilidade nos dados e, no ano de 2014, o percentual de mulheres foi de 57%. De um modo geral, a participação feminina nos cursos da FaPP, nos oito anos (59%), é superior a encontrada pela ANDIFES (53,5%). Destaca-se que, a partir de 2001, a participação feminina já era maior que 50% nas universidades brasileiras.

Gráfico 3 - Distribuição geral dos alunos (sexo)



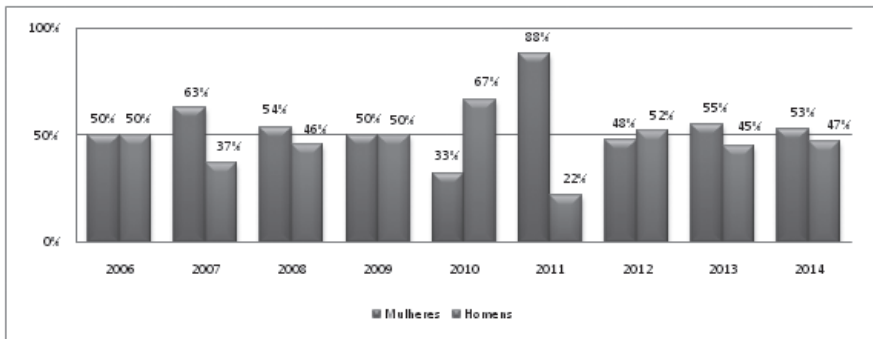
Fonte: Elaborado pelos autores

Quando se analisa os cursos separadamente, percebe-se que a distribuição entre os cursos não é homogênea, sendo que os cursos de TGP (Gráfico 4) e TPG (Gráfico 5) encontram um relativo equilíbrio, ainda que permaneça a tendência de maioria feminina. Pode-se perceber a mesma disparidade em relação ao ano de 2011. Esta diferença pode estar relacionada ao número de respondentes durante a aplicação do questionário. Outra observação

importante é que o curso de RH (Gráfico 6), em todos os anos, é composto, na maioria, por mulheres. Essa composição é maior que a média nacional.

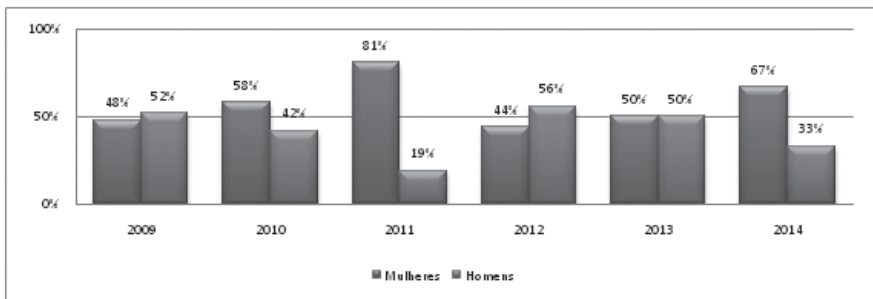
De um modo geral, o perfil dos alunos segue a tendência nacional de maior participação da mulher na universidade.

Gráfico 4 - Distribuição dos alunos GFPA/TGP (sexo)



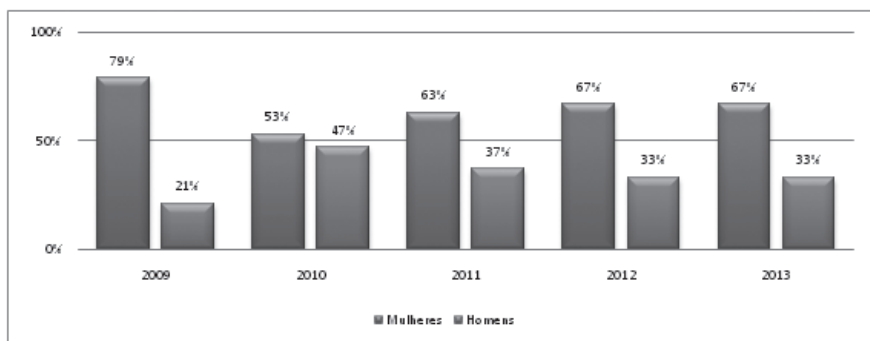
Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 5 - Distribuição dos alunos de GOTS/TPG (sexo)



Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 6 - Distribuição dos alunos de RH (sexo)



Fonte: Elaborado pelos autores

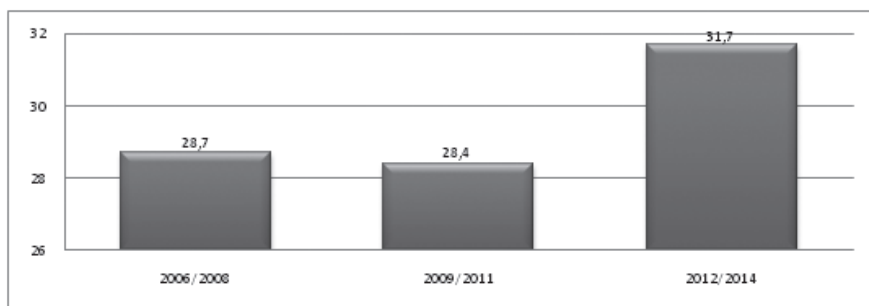
O Quadro 3 apresenta a média de idade dos alunos ao longo da série histórica. A média tem uma tendência de queda até o ano de 2010, quando apresenta uma tendência de elevação até o ano de 2014. No Gráfico 7, no qual a amostra esta subdividida em três períodos de tempo (2006-2008/2009-2011 e 2012-2014), a tendência de elevação da idade média dos alunos é mais perceptível. Assim, as médias de idade nos três anos iniciam em 28,7 e aumenta para 31,7 nos três anos finais da série histórica. Infere-se, desta forma, um “envelhecimento” dos alunos de graduação.

Quadro 3 - Média de idade por ano

| | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Média de idade | 32,4 | 27,4 | 26,1 | 28,7 | 27,2 | 29,2 | 29,7 | 33,5 | 31,7 |

Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 7 - Média de idade nos três grupos



Fonte: Elaborado pelos autores

Ao considerar a série histórica como um todo (cf. Quadro 4), existe um predomínio de alunos autodeclarados brancos (47%), com pequenas oscilações ao longo do período. Entre os anos de 2006 a 2009, considerando que havia apenas um curso (GFPA), a média ultrapassa 54% dos alunos. Entretanto, no período posterior, com a criação dos demais cursos (GOTS/TPG e RH), esta média passa a ser de 48%. Analisando o número de todos os respondentes ao longo da série histórica, encontra-se 47% autodeclarados brancos, 14% negros e 38% pardos. Quando se compara com os dados da população geral, apresentados pelo IBGE (2011), da pesquisa Nacional por Domicílios (PNAD), encontra-se a seguinte distribuição: 47,76% se declaram brancos, 8,21% se declaram negros e 43%, pardos. Esses dados podem indicar a democratização do acesso na Unidade. No entanto, cabe destacar que isso não significa que não exista a necessidade de políticas afirmativas.

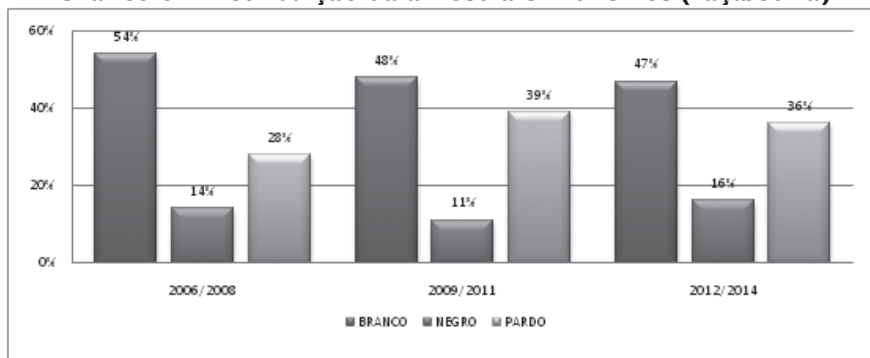
Quadro 4 - Distribuição da amostra (etnia)

| | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | Total geral | Total |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------------|-------|
| BRANCO | 50% | 56% | 57% | 43% | 47% | 54% | 47% | 38% | 55% | 291 | 47% |
| NEGRO | 17% | 12% | 14% | 14% | 7% | 12% | 18% | 26% | 9% | 82 | 14% |
| PARDO | 28% | 29% | 27% | 43% | 43% | 32% | 33% | 36% | 36% | 226 | 38% |
| INDIGENA | 3% | 0% | 2% | 0% | 3% | 2% | 2% | 0% | 0% | 6 | 1% |

Fonte: Elaborado pelos autores

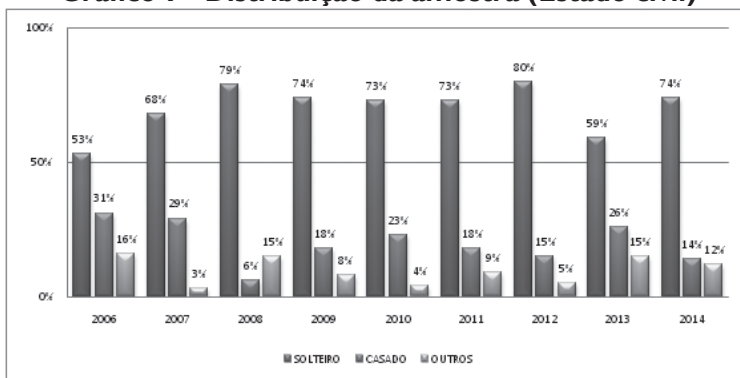
No Gráfico 8, pode-se perceber duas tendências: diminuição do número de alunos autodeclarados negros entre as tríades 2006-2008 e 2009-2011. Ainda assim, para o triênio 2012-2014, houve um aumento do número de alunos autodeclarados negros. A tendência nos três períodos de tempo é de diminuição do número de alunos autodeclarados brancos e um aumento do número de alunos autodeclarados negros. Cabe destacar as limitações desta análise. Quando se considera que a etnia é autodeclarada, uma das possíveis explicações pode ser o desdobramento das lutas contra a discriminação racial e a assunção da identidade étnica.

Gráfico 8 - Distribuição da amostra em triênios (raça/etnia)



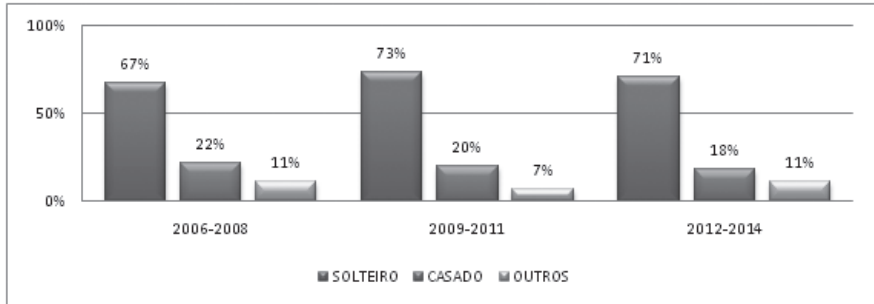
Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 9 - Distribuição da amostra (Estado civil)



Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 10 - Distribuição da amostra em triênios (estado civil)

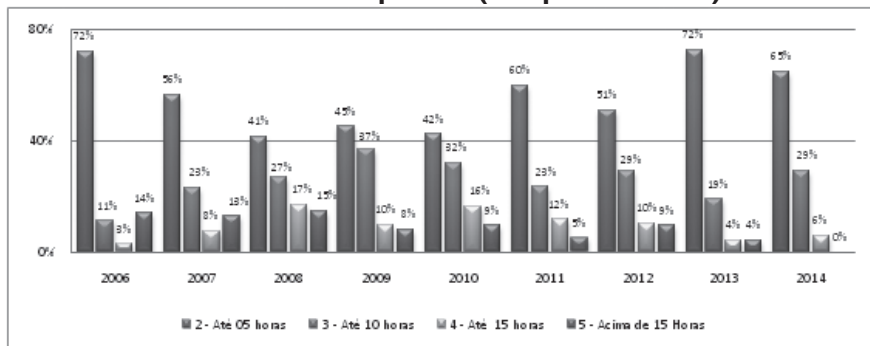


Fonte: Elaborado pelos autores

7.2 Condições de estudo

Quando se analisa o tempo que o aluno dispõe para estudo (Gráfico 11), encontram-se quatro faixas de tempo: até cinco horas, até 10 horas, até 15 horas e acima de 15 horas semanais que podem ser dedicadas aos estudos. Esses dados refletem que a maioria dos alunos da Unidade afirma possuir muito pouco tempo de dedicação aos estudos durante a semana, sendo que a maioria afirma ter menos de 5 horas semanais para tal atividade. Para análise desses dados, deve ser considerado que um percentual dos alunos possui atividade remunerada (76% no último triênio) e, ainda, que os alunos podem não ter contabilizado o tempo durante os finais de semanas. De um modo geral, 5 horas por semana pode ser considerado pouco tempo de dedicação para uma graduação tecnológica.

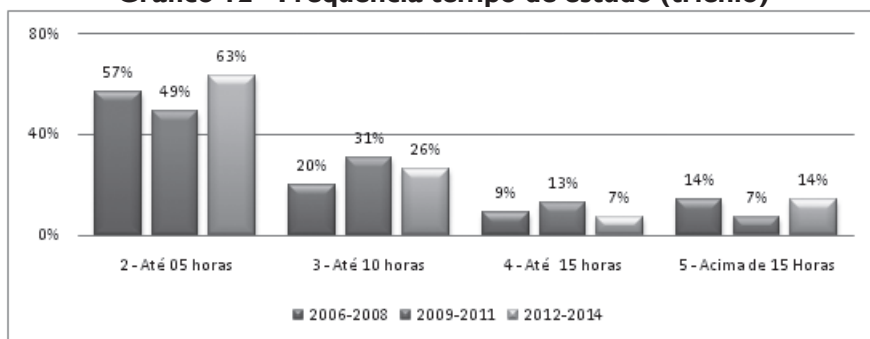
Gráfico 11 - Frequência (tempo de estudo)



Fonte: Elaborado pelos autores

No Gráfico 12, no qual são apresentados os dados dos triênios, percebe-se que o número daqueles que possuem até 5 horas tem aumentado. Ou seja, infere-se, apesar da ressalva anterior, que os alunos têm dedicado menos tempo aos estudos. No entanto, os professores e as coordenações de curso não têm notado uma queda no desempenho desses alunos.

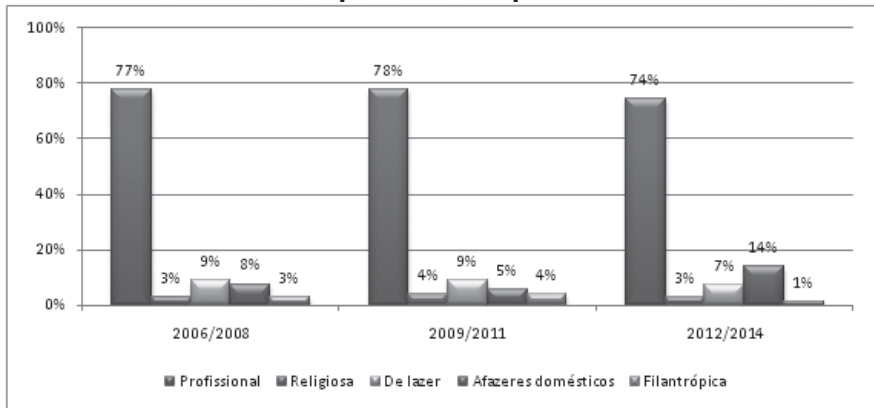
Gráfico 12 - Frequência tempo de estudo (triênio)



Fonte: Elaborado pelos autores

Com o propósito de identificar os tipos de atividades que tomam a maior parte do tempo do aluno, foram consideradas as seguintes categorias: profissional, religiosa, lazer, afazeres domésticos e filantrópicos. De acordo com o Gráfico 13, observa-se a predominância das atividades profissionais na ocupação do tempo do aluno.

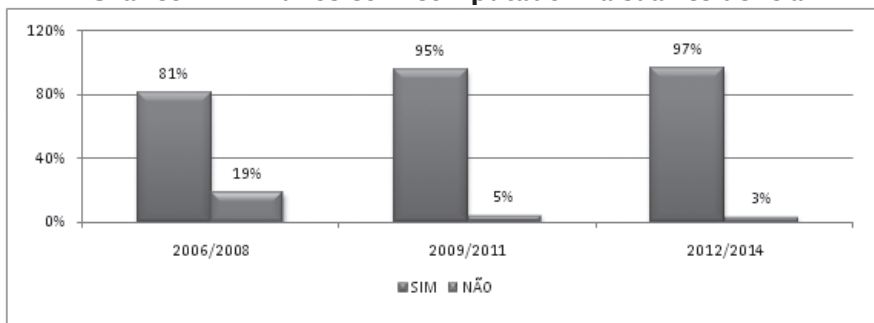
Gráfico 13 - Frequência de atividades que consomem a maior parte do tempo



Fonte: Elaborado pelos autores

No que se refere à disponibilidade de computador na residência do aluno, o Gráfico 14 revela uma evolução positiva, com a aproximação, no último triênio, da totalidade dos alunos com acesso a essa importante ferramenta tecnológica.

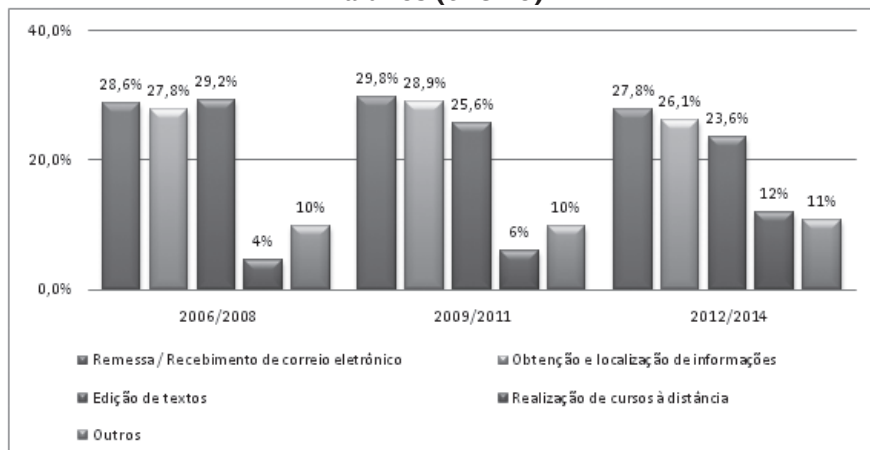
Gráfico 14 – Alunos com computador na sua residência



Fonte: Elaborado pelos autores

Analisando-se o uso do computador, observa-se, no Gráfico 15, que as suas finalidades predominantes nos triênios são: remessa/recebimento de mensagens eletrônicas, obtenção e localização de informações e edição de textos. Nota-se, também, o crescimento da utilização do computador para a realização de cursos a distância.

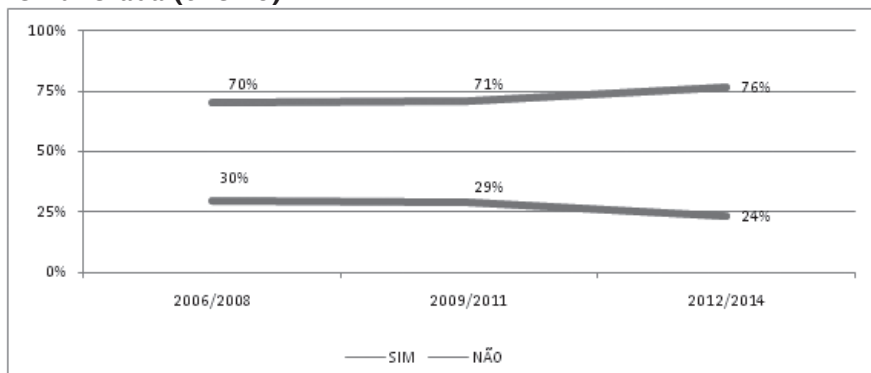
Gráfico 15 - Distribuição da finalidade do uso do computador pelos alunos (triênio)



Fonte: Elaborado pelos autores

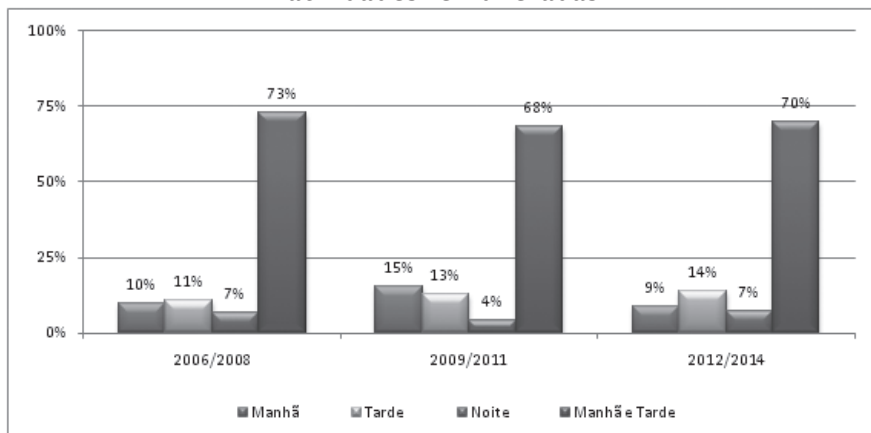
No tocante à distribuição dos alunos que exercem ou não atividade remunerada, a evolução dos dados indicados no Gráfico 16 demonstra uma participação crescente dos alunos que exercem tal atividade, sendo que, de acordo com o Gráfico 17, a jornada desta atividade é exercida nos turnos da manhã e da tarde. Destaca-se também, nos dados do Gráfico 17, uma variação nos triênios entre 4% e 7% de alunos que exercem atividades à noite, ou seja, durante o turno em que as aulas presenciais da FaPP são ministradas.

Gráfico 16 - Evolução de alunos que desempenham atividade remunerada (triênio)



Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 17 - Distribuição dos turnos em que os alunos exercem atividades remuneradas



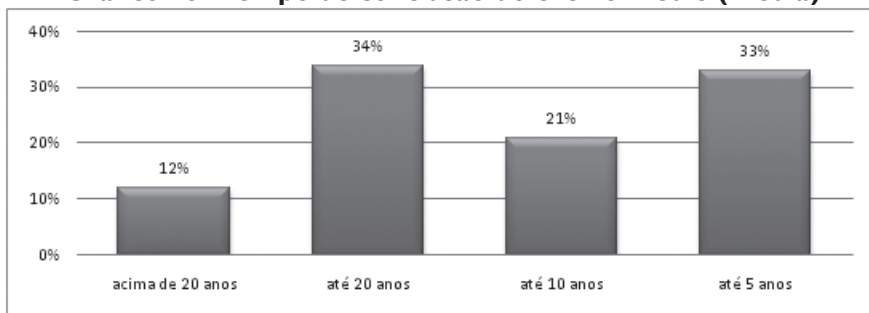
Fonte: Elaborado pelos autores

7.3 Trajetória escolar

Neste tópico, os resultados apresentados tratam da trajetória escolar dos ingressantes nos cursos da FaPP. Os Gráficos 18 e 19 tratam do ano de conclusão do ensino médio, dividido em quatro períodos de tempo. O tempo de conclusão do ensino médio foi calculado a partir da data de entrada na FaPP. O primeiro período compreende aqueles que se formaram há mais de 20 anos

em relação à data de entrada. O segundo período faz referência entre os 11 e 20 anos de conclusão. O terceiro trata da conclusão entre 5 e 10 anos e, o último, um período inferior a 5 anos. De um modo geral, quando feita a média da série histórica, verifica-se que 46% dos ingressantes concluíram o ensino médio há mais de 10 anos.

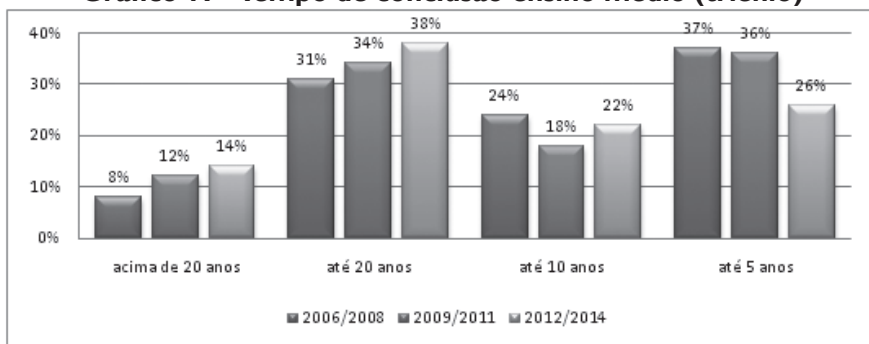
Gráfico 18 - Tempo de conclusão do ensino médio (média)



Fonte: Elaborado pelos autores

Quando se verifica os triênios, percebe-se um nítido aumento dos alunos ingressantes que concluíram o ensino médio há mais de 20 anos (8% para 14%) e daqueles que concluíram há mais de 10 anos (31% para 38%).

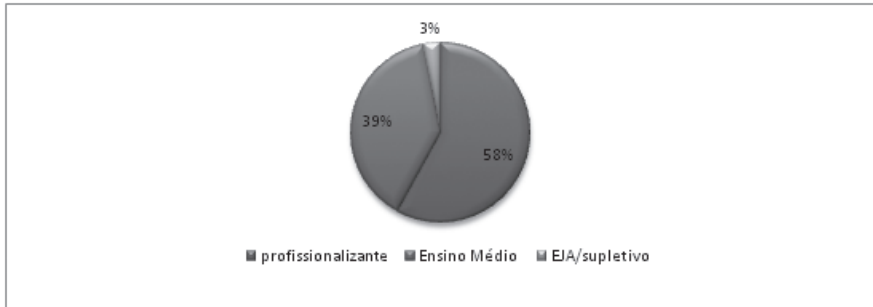
Gráfico 19 - Tempo de conclusão ensino médio (triênio)



Fonte: Elaborado pelos autores

Em relação ao ensino médio, o Gráfico 20 traz os resultados referentes ao curso anteriormente frequentado pelos ingressantes. A maioria dos alunos frequentou cursos profissionalizantes, como magistério, técnico em contabilidade, edificações e outros, num total de 58% da amostra.

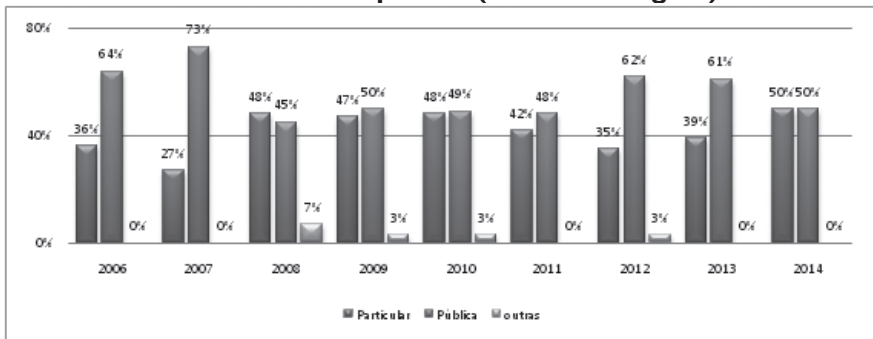
Gráfico 20 - Nível médio (Modalidade cursada)



Fonte: Elaborado pelos autores

O Gráfico 21 traz os resultados da pesquisa relativos à escola de origem dos alunos da FaPP. Historicamente, os alunos da FaPP, na maioria, tiveram origem em escolas públicas, ainda que com oscilações consideráveis.

Gráfico 21 - Frequência (escola de origem)



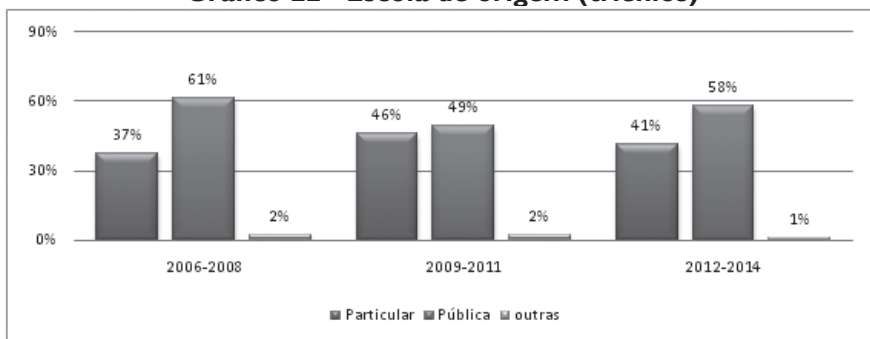
Fonte: Elaborado pelos autores

Ao analisar os triênios, percebe-se que, no primeiro período (2006/2008), havia clara predominância de alunos oriundos das escolas públicas. No segundo período (2009/2012), havia equilíbrio entre público/particular. No

último triênio, encontra-se novamente o predomínio de alunos oriundos de escolas públicas.

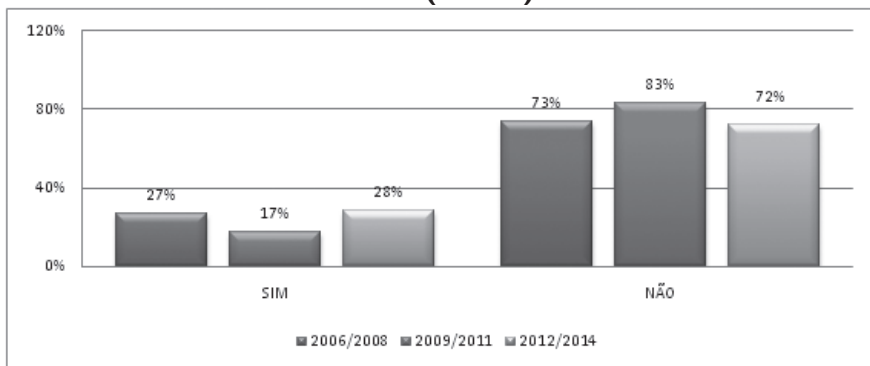
Ainda sobre a trajetória escolar, de acordo com os gráficos 22 e 23 abaixo, observa-se, nos triênios examinados, a predominância de alunos que não possuíam diploma de curso superior quando ingressaram nos cursos de tecnologia da FaPP, representando 76% na média da série histórica do período de 2006 a 2014.

Gráfico 22 - Escola de origem (triênios)



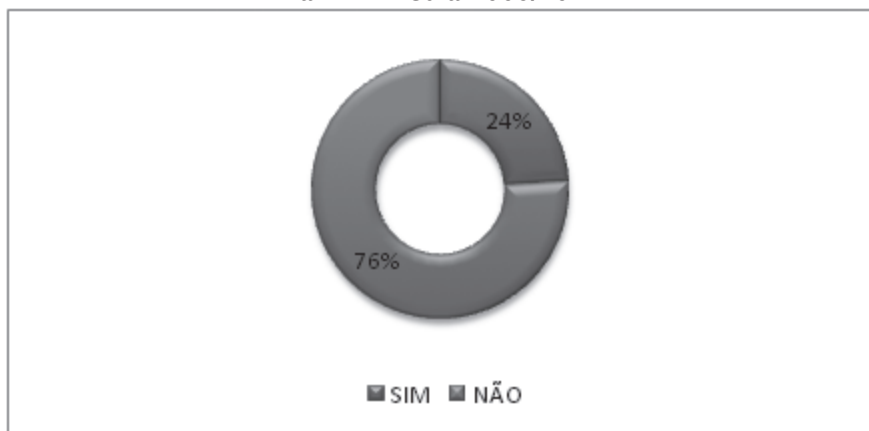
Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 23 - Conclusão de curso superior antes de ingressar na FaPP (triênio)



Fonte: Elaborado pelos autores

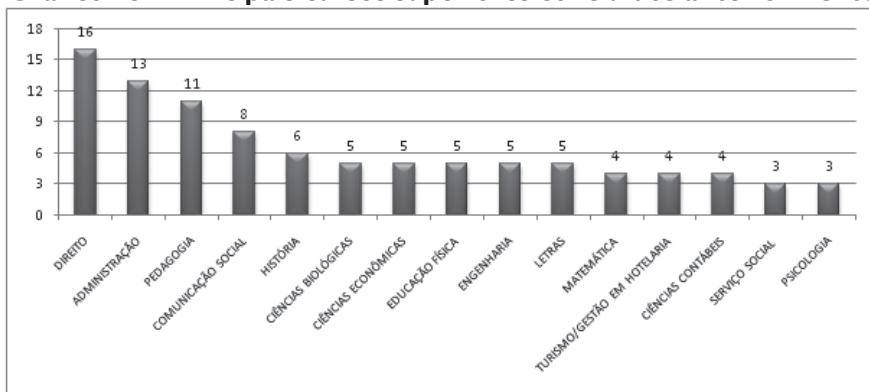
Gráfico 24 - Conclusão de curso superior antes de ingressar na FaPP – média 2006/2014



Fonte: Elaborado pelos autores

Com relação aos alunos que possuíam diploma de outro curso de nível superior, identificou-se que os 5 cursos mais frequentes foram: Direito, Administração, Pedagogia, Comunicação Social e História.

Gráfico 25 - Principais cursos superiores concluídos anteriormente

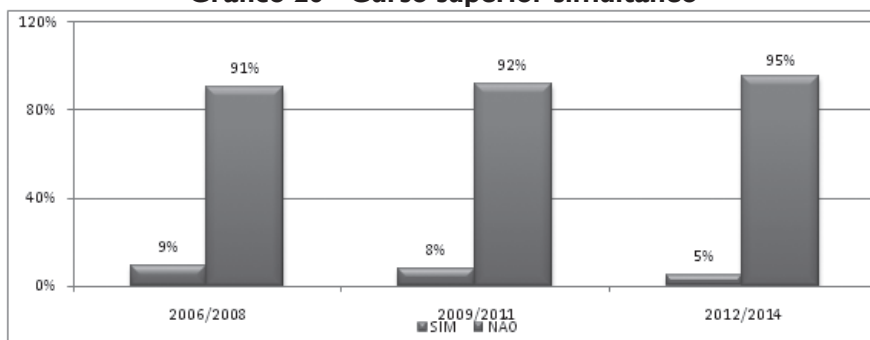


Fonte: Elaborado pelos autores

O estudo simultâneo do aluno da FaPP em outro curso de nível superior apresenta redução ao longo dos triênios avaliados, além de representar menos

de 10% na participação do total de alunos dos cursos superiores de tecnologia da FaPP/CBH/UEMG.

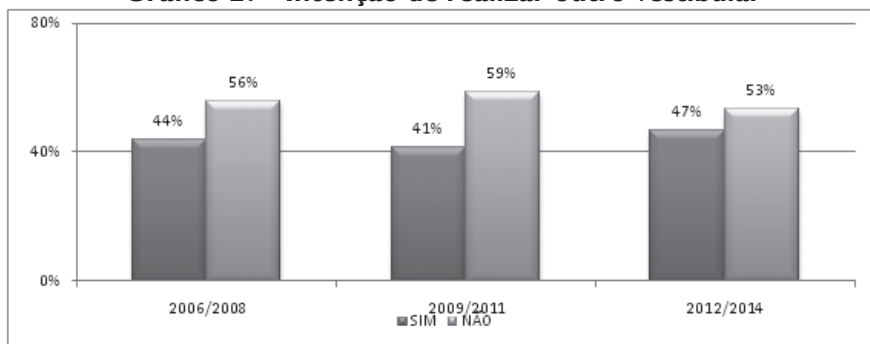
Gráfico 26 - Curso superior simultâneo



Fonte: Elaborado pelos autores

Quando perguntado aos alunos ingressantes se haveria interesse em realizar outro vestibular ao longo da série histórica, em média, 56% responderam que não. Porém, quando se analisa os triênios (Gráfico 27), percebe-se que o número de alunos que pretendem prestar outro vestibular tem crescido, ainda que timidamente.

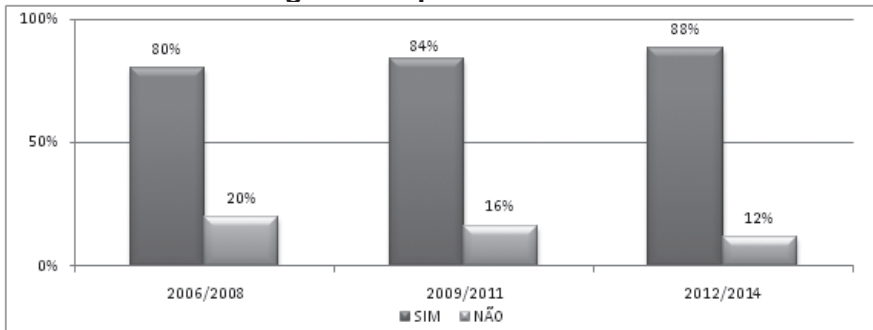
Gráfico 27 - Intenção de realizar outro vestibular



Fonte: Elaborado pelos autores

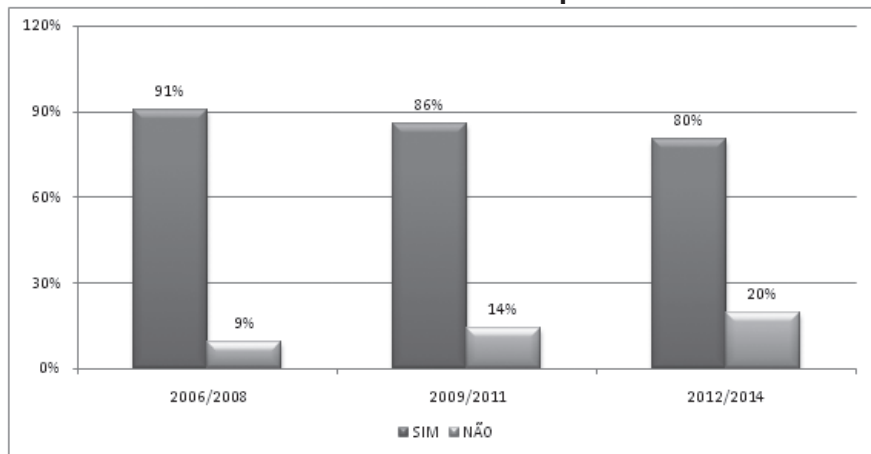
Outro dado sobre a entrada dos alunos na instituição refere-se àqueles que ingressaram na FaPP em seu primeiro vestibular. No último triênio, este número ultrapassa 88%, sendo crescente essa opção ao longo da série histórica, como pode ser observado no Gráfico 28.

Gráfico 28 - Ingresso no primeiro vestibular na FaPP



Fonte: Elaborado pelos autores

Quando perguntado se havia tentado o vestibular para outros cursos, a maioria dos alunos respondeu que sim, com queda ao longo da série histórica, como pode ser observado no Gráfico 29. Dentre aqueles que tentaram outros vestibulares, os cursos mais procurados foram: Direito, Administração, as engenharias e a Psicologia.

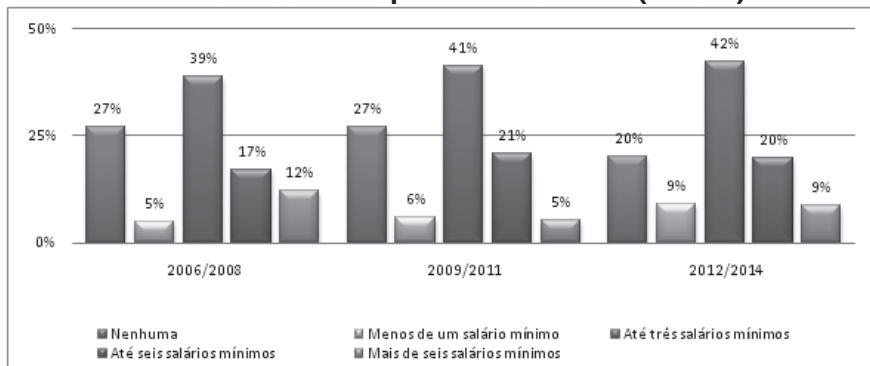
Gráficos 29 - Tentativa de vestibular para outros cursos

Fonte: Elaborado pelos autores

7.4 Condições socioeconômicas

Quanto à renda pessoal dos alunos da FaPP, quando se verifica os triênios (Gráfico 30), percebe-se que o número de alunos que não possuem renda tem diminuído ao longo dos anos, de 27% no primeiro triênio para 20% no último. De um modo geral, a maior concentração de renda se encontra na faixa entre menos de um salário mínimo e até 3 salários mínimos, sendo: 2006/2008 de 44%; 2009/2012 de 47% e de 2012 a 2014 de 51%. Desta forma, pode-se considerar que a maioria dos alunos possui renda inferior a 3 salários mínimos (desconsidera-se aqui os que não têm renda).

Gráfico 30 - Renda pessoal dos alunos (triênio)



Fonte: Elaborado pelos autores

Em média, 48% dos alunos recebem até 3 salários mínimos (Gráfico 31). Considerando aqueles alunos que não possuem nenhum tipo de remuneração, 3 em cada 4 alunos que ingressaram na FaPP ao longo da série histórica possuem renda inferior a 3 salários mínimos.

Gráfico 31 - Renda pessoal dos alunos (média)

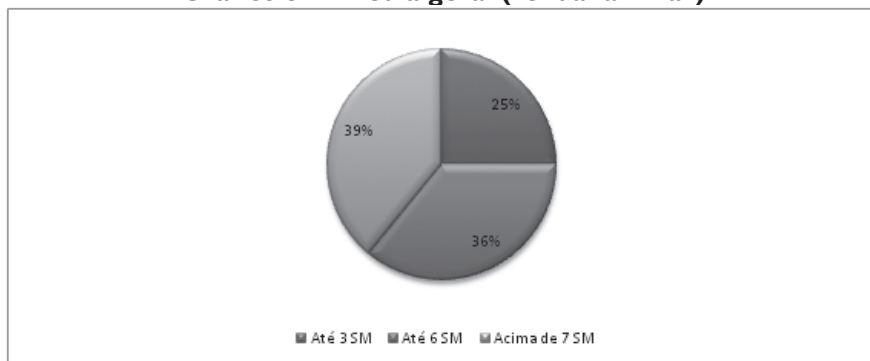


Fonte: Elaborado pelos autores

Quanto à renda familiar, o acesso à universidade pública, nos cursos oferecidos pela FaPP, tem demonstrado que o predomínio dos alunos se encontra na faixa de até seis salários mínimos (63%). Quando se realiza a média geral da série histórica (Gráfico 32), constata-se, neste caso, um número expressivo de ingressantes cuja renda familiar não ultrapassa 3 salários mínimos (25%). Neste

sentido, ao longo da série história, de cada 4 alunos que ingressam nos cursos da FaPP, 1 possui renda familiar inferior a 3 salários mínimos.

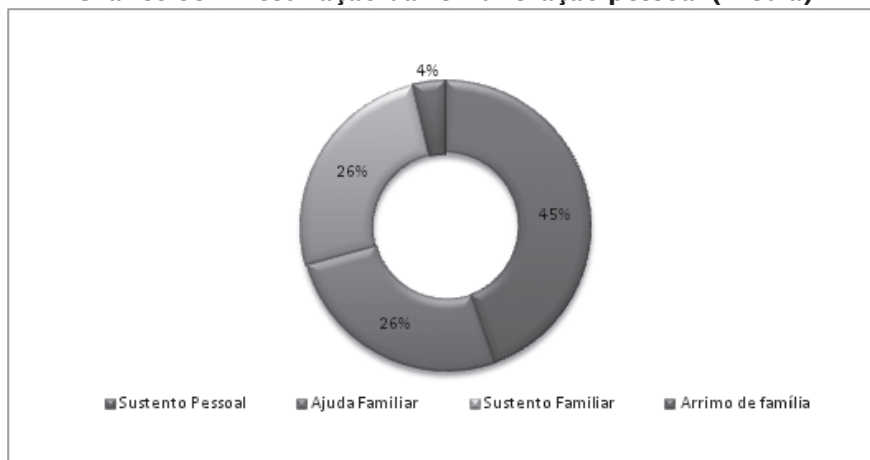
Gráfico 32 - Média geral (renda familiar)



Fonte: Elaborado pelos autores

Outro dado que ajuda na compreensão das condições econômicas dos alunos é a destinação da renda pessoal (Gráfico 33). 45% dos alunos que possuem atividade remunerada destinam seus rendimentos ao próprio sustento. No entanto, 52% destinam seus rendimentos para ajudar/sustentar a família.

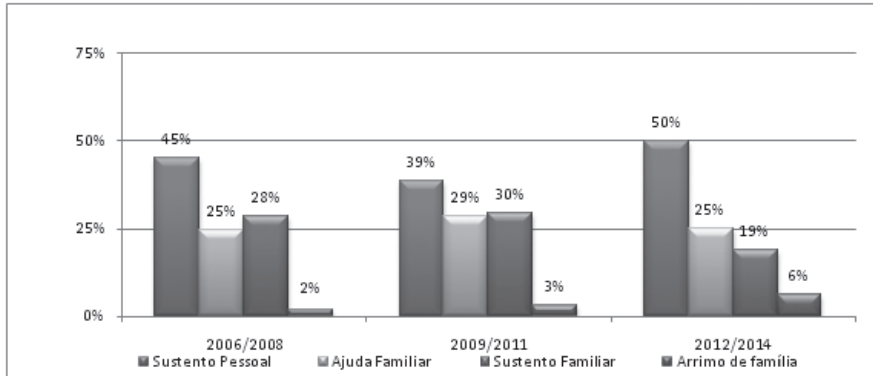
Gráfico 33 - Destinação da remuneração pessoal (média)



Fonte: Elaborado pelos autores

Quando se analisa a série histórica em triênios (Gráfico 34), pode-se verificar um crescimento do número de sujeitos que utilizam seus rendimentos apenas para o sustento familiar. Ainda assim, no último triênio, o percentual de alunos que ajudam/sustentam as famílias é de 44% e o número daqueles que são arrimo de família saltou de 2% no início da série para 6% no último triênio.

Gráfico 34 - Destinação da remuneração pessoal (triênio)



Fonte: Elaborado pelos autores

Como pode ser verificado no Quadro 5, a incidência de ingressantes que trabalham em tempo integral diariamente é extremamente elevada: 72,61% em todo o período 2006/2014. No decorrer do período, esta variável apresentou tendência estável, permanecendo sempre acima de 70%.

A presença mais expressiva deste alunado concentra-se no curso GOTS (78,46%), seguido do GP (73,49%) e GRH (68%), o que não deixa de ser também níveis expressivos.

Mais da metade dos ingressantes (51,86%) não teria tempo extraclasses suficiente para se dedicar a estudos complementares para reforçar a assimilação de novos conhecimentos ou participar de eventos paralelos relevantes (pesquisas, seminários e outros). É importante ressaltar a tendência crescente desta variável que passou de 53,72%, no triênio 2006/2008, para 58,02%, em 2011/2014.

Os ingressantes do curso GOTS diferenciam significativamente dos demais quanto à insuficiência de tempo para estudos extraclasse. Com efeito, a frequência de ingressantes com tal característica seria de 60,71%, enquanto que nos cursos GP e GRH seria próximo de 50%.

Quadro 5 - Tempo de trabalho e estudo extraclasse

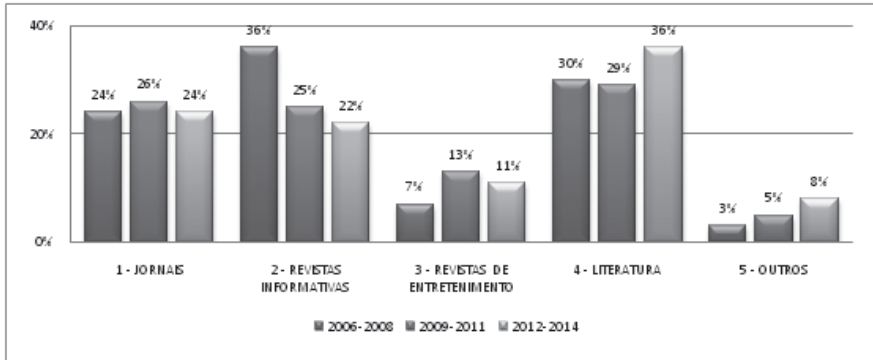
| VARIÁVEIS | CATEGORIAS | GP | GOTS | GRH | Total |
|-------------------------------|--------------------|--------|--------|--------|--------|
| Tempo de trabalho (diário) | Integral | 73,49% | 78,46% | 68,06% | 72,61% |
| Tempo de estudo (extraclasse) | Até 5 horas/semana | 49,39% | 60,71% | 49,49% | 51,63% |

Fonte: Elaborado pelos autores

7.5 Hábitos de lazer

Em relação às preferências de leitura (Gráfico 35), ao longo da série histórica, pode-se perceber uma diminuição das preferências dos ingressantes pelas revistas informativas e um aumento da preferência pela literatura e também pelo item “outros”, que inclui a internet. Desta forma, pode-se inferir que o lazer preferencial dos alunos da FaPP é a literatura, seguido dos jornais, sendo que a importância da internet vem aumentando significativamente.

Gráfico 35 - Preferências de leitura



Fonte: Elaborado pelos autores

7.6 Análise de resultados

Como verificado na revisão dos estudos publicados na área, a população universitária brasileira, na maioria, é composta por jovens de até 24 anos, na maior parte, mulheres, brancos e solteiros. Não obstante, Almeida *et al.* (2012) alertam para a modificação desse perfil e apresentam o que denominaram de “novo aluno”, em faixa etária mais avançada, que busca cursos noturnos, dado a atividades de trabalho, e que possui pouco tempo para dedicação aos estudos.

Nesta pesquisa, a amostra dos ingressantes demonstra que a maioria dos alunos é do sexo feminino, em maior proporção que nas universidades federais (57% para 53,5% respectivamente). A média de idade (ainda em relação às universidades federais) dos ingressantes é superior em 6,7 anos.

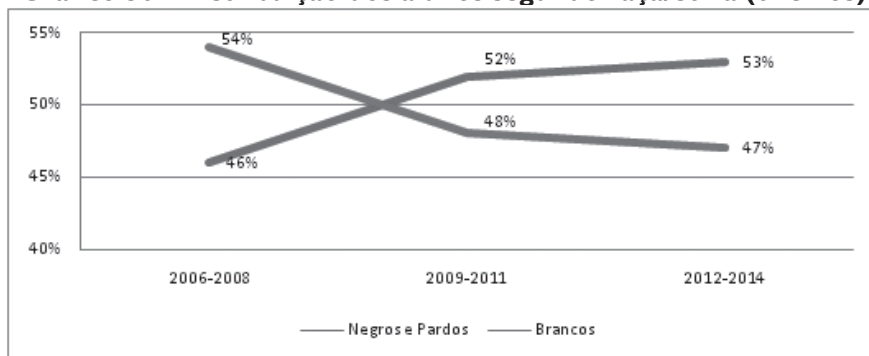
Cabe considerar que a média de idade superior pode indicar o apontado por Almeida *et al.* (2012) de que existe uma parcela dos alunos que ingressou na universidade tardiamente. Consultando os dados referentes ao tempo de conclusão do ensino médio, pode-se verificar que 46% dos ingressantes se formaram há mais de 10 anos. Cabe considerar ainda que 76% dos alunos dos cursos da FaPP exercem alguma atividade remunerada.

Em relação à renda, a análise dos dados demonstrou que 3 em cada 4 estudantes possuem renda pessoal inferior a 3 salários mínimos. Além disso, quando se trata de renda familiar, 1 em cada 4 estudantes possui renda familiar inferior a 3 salários mínimos. No que se refere à destinação da renda pessoal, aqueles alunos que são responsáveis pelo sustento familiar e arrimo de família diminuíram de 30% para 25%. Apesar da diminuição deste índice, de cada 4 alunos matriculados, 1 deles é responsável pelo sustento de sua família.

Em relação ao estado civil, os dados das universidades federais, coletados pela ANDIFES, indicam que 86,6% dos alunos regularmente matriculados são solteiros e, na amostra dos alunos ingressantes na FaPP, estes somam 74%.

Ao analisar os dados referentes à etnia ao longo da série histórica, o número de alunos autodeclarados negros e pardos superou o número de alunos brancos, conforme Gráfico 36.

Gráfico 36 - Distribuição dos alunos segundo raça/etnia (triênios)



Fonte: Elaborado pelos autores

No último triênio da série histórica, a média de alunos negros e pardos foi superior à média da ANDIFES e similar à média brasileira (população geral), conforme Quadro 6.

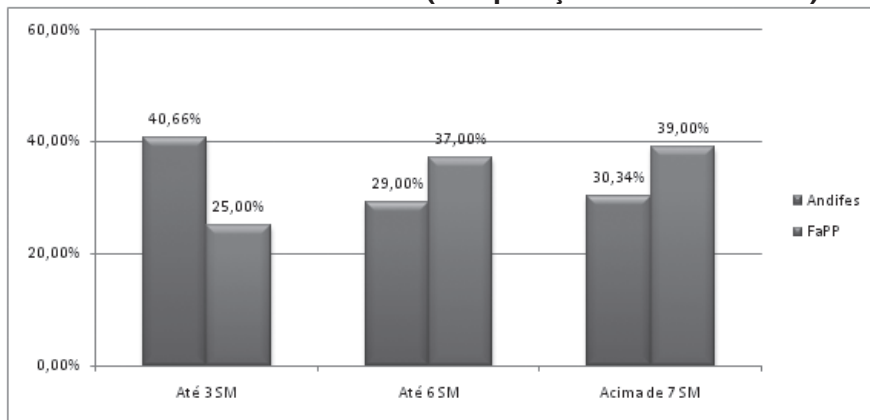
Quadro 6 - Distribuição dos alunos em relação à raça/etnia (comparativo)

| | Negros e Pardos | Brancos |
|----------------|------------------------|----------------|
| FaPP | 53% | 47% |
| ANDIFES | 46% | 54% |
| Brasil | 52,24% | 47,76% |

Fonte: Elaborado pelos autores

Quando se analisa a renda média das famílias dos ingressantes da FaPP, os dados apresentam que 62% das famílias possui renda inferior a 6 salários mínimos (SM), como apresentado no Gráfico 32. Quando comparado aos dados da ANDIFES, percebe-se que a renda familiar no grupo das universidades federais de até 6 SM é de 69,66%. Em uma leitura menos atenta, poder-se-ia concluir que o rendimento do familiar dos alunos da FaPP é maior que o mesmo grupo das universidades federais. Assim sendo, os alunos da FaPP teriam condições econômicas mais favoráveis que estas últimas. No entanto, este rendimento é explicado dado ao número de alunos da Faculdade de Políticas Públicas que possuem renda própria, que, ainda que baixa, complementa a renda familiar.

No caso das universidades federais, como demonstrado anteriormente, a média de idade é menor e, ainda, o número de sujeitos que trabalham também o é (ANDIFES - 37,63% e FaPP – 76%).

Gráfico 37 - Renda familiar (comparação ANDIFES-FaPP)

Fonte: Elaborado pelos autores

Quando se analisa as condições de estudo dos alunos da FaPP, chama a atenção que quase a totalidade dos alunos possui microcomputador na residência (97%). Chama a atenção, ainda, que, na média da série histórica, 53% dos alunos utilizam o computador para editar textos e/ou obter/localizar informações. Assim, pode-se inferir que o computador tornou-se uma importante ferramenta para a o aprendizado dos alunos da Unidade.

Aparentemente, o perfil dos alunos da FaPP poderia apresentar um complicador importante para os processos de ensino-aprendizagem: o tempo para os estudos. Como foi descrito nos resultados, aproximadamente 70% dos alunos que trabalham e metade deles alega possuir menos de 5 horas por semana para dedicação aos estudos. Isso poderia levar a crer que os alunos possuem um desempenho acadêmico sofrível. No entanto, quando verificados os hábitos de leitura, por exemplo, 36% dos alunos têm preferência pela literatura que possui conteúdo mais complexo e 46% tem o hábito de leitura de jornais e revistas informativas, que, apesar de textos mais enxutos, podem favorecer o pensamento crítico.

Portanto, ainda que possuam pouco tempo para estudo, a bibliografia tem apontado que este não tem sido um bom preditor para o desempenho

acadêmico e se considera necessário avaliar também as estratégias de estudo (MERCURI, 1992). Esta é uma limitação do questionário aplicado, visto que não possui um item específico para verificar as estratégias utilizadas pelos alunos para os estudos extraclasse.

Ao considerar a trajetória escolar dos alunos, alguns dados ajudam a compreender o perfil dos ingressantes da Unidade. 58% dos alunos ingressantes na FAPP têm origem de escolas públicas, sejam elas federais, estaduais, sejam municipais. Outro dado a ser considerado é o tempo entre o término do ensino médio e a entrada na universidade. Assim, 46% dos alunos da Unidade possuem um hiato entre os dois níveis de escolarização acima de 10 anos. Esta é uma importante indicação que vai ao encontro da afirmação de Almeida *et. al.* (2012) de que os alunos ingressam tardiamente no ensino superior, confirmado pela média de idade da Unidade, como destacado anteriormente.

Foram feitas, aos alunos, ainda em relação à trajetória escolar, quatro questões: frequência em outro curso do ensino superior; intenção de realização de outro vestibular; ingresso no primeiro vestibular e outros vestibulares tentados concomitantemente. Os resultados indicaram que 5% estão cursando outra universidade. Um dado que chama a atenção é que 47% dos alunos pretendem realizar outro vestibular, número que aumentou ao longo da série histórica. Por outro lado, o número de alunos que tentou outro vestibular, simultaneamente, diminuiu de 91%, no primeiro triênio, para 80%, no último; ainda que o ingresso na FaPP tenha se dado na primeira tentativa em 86% dos casos.

Neste sentido, ao analisarem-se os vestibulares prestados para outras instituições, encontram-se os cursos mais procurados, quais sejam, os de Direito, Administração, de Pedagogia, Comunicação Social e História. Levanta-se aqui a seguinte hipótese: os alunos ingressantes têm a perspectiva de cursar outra graduação em detrimento do curso de graduação tecnológica. Entretanto, para confirmar esta hipótese, é necessário realizar outras investigações, como a pesquisa com os egressos, entrevistas em profundidade e análise documental

(percentual de formandos em relação aos ingressantes, de abandono dos cursos, entre outros). Novamente, esta é uma das limitações deste estudo.

Desta maneira, a democratização ao acesso do ensino superior é refletida pelo perfil dos alunos. Ou seja, são alunos em sua maioria do sexo feminino, que trabalham e se formaram há mais de 10 anos, são solteiros, de maioria parda ou negra e possuem baixos rendimentos, bem como são egressos de escolas públicas, mas possuem boas condições de estudo, com acesso a computadores e informações impressas e que têm, em seu horizonte, a possibilidade de realizar outros vestibulares.

Pode-se considerar, assim, como principal função social da FaPP, a inclusão das camadas populares na universidade. Os dados aqui apresentados são significativos. A FaPP, ao oferecer ensino de qualidade e gratuito, contribui para a ascensão social dos alunos que dela fazem parte. O perfil apresentado apresenta desafios para a Instituição, dentre eles, a permanência dos alunos nos cursos e sua inserção no mercado de trabalho.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu traçar o perfil dos alunos ingressantes na FaPP para nortear as ações pedagógicas e as políticas estudantis. Neste sentido, a Unidade tem avançado ao longo dos anos, tanto no que se refere a sua proposta pedagógica, quanto em sua infraestrutura, principalmente, tecnológica. Ao longo dos anos, a FaPP também expandiu suas atividades, com cursos de pós-graduação *lato sensu* nas mesmas áreas em que atua na graduação, buscando oferecer a tão desejada formação continuada.

Vale destacar que a estrutura curricular dos cursos foi alterada com o objetivo de atender às novas demandas de geração de renda e de trabalho, buscando um perfil do egresso em sintonia com as constantes mudanças e inovações mercadológicas, mas, fundamentalmente, buscando alinhar as práticas pedagógicas para formação de alunos numa perspectiva crítica, transformadora e emancipadora.

Considera-se, enfim, que o perfil aqui demonstrado evidencia e solicita dos professores a atenção às suas práticas pedagógicas, um redesenho de metodologias e um constante aprimoramento pessoal e profissional. Cabe destacar a importância de apresentar aos alunos novos métodos e práticas condizentes com seus anseios de aprendizagem, considerando as especificidades e características demonstradas.

Considerando que este estudo ainda deixa questões a serem respondidas, salienta-se a importância de sua continuidade, de vez que o perfil dos alunos, evidentemente, sofre modificações ao longo dos anos. Outro aspecto importante é a retomada do mapeamento do perfil dos egressos e a inserção dos alunos no mercado de trabalho após a conclusão da graduação. Estes dados deverão auxiliar ainda na reformulação dos estágios e das parcerias existentes, além de verificar a adequação da carga horária e das disciplinas ao que tem sido exigido dos alunos de graduação tecnológica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; AMARAL, Alberto; DIAS, Diana. Democratização do Acesso e do Sucesso no Ensino Superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Revista da Avaliação da Educação**, v. 17, n. 3, p. 899-920, 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR [ANDIFES]. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Disponível em: <http://www.ANDIFES.org.br/wpontent/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

BRASIL. Decreto Lei 2.208, de 17 de Abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 30 ago. 2014.

BRASIL. Decreto Lei 5.154, de 23 de Julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 30 ago. de 2014.

BRASIL. Decreto Lei Nº 4048, de 22 de Janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **CLBR**, Brasília, 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm. Acesso em: 30 ago. 2014.

BRASIL. Lei Nº 5.440, de 28 de Novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 nov. 1968 (retificado no Diário Oficial da União de 3 dez. 1968). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 30 ago. 2014.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 30 ago. 2014.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 ago. 2014.

BRASIL. Lei 12.711, de 29 de Agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: 30 ago. 2014.

CARELLI, Maria José Guimarães; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Condições temporais e pessoais de estudo em Universitários. **Psicologia Escolar Educacional**, v. 2, n. 3, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v2n3/v2n3a06.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

CHRISTOPHE, Micheline. A legislação sobre a educação tecnológica no quadro da educação profissional brasileira. **Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade**, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.iets.org.br/article.php3?id_article=425. Acesso em: 10 set. 2014.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Evolução do Acesso de Jovens à Educação Superior no Brasil**. IPEA. Brasília, 2014. (Texto para Discussão). Disponível em: http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/ipea_evolucao_do_acesso_de_jovens_ao_ensino_superior_no_brasil.pdf. Acesso em: 30 ago. 2014.

CRUZ, Robson Nascimento; ZILLER, Joana; NONATO, Symaira Poliana; TAVARES, Patricia Rodrigues Oliveira. Mapa do Invisível: Hierarquias sociais e Universidade. In: MAYORGA, Cláudia. (Org.) **Universidade Cindida, Universidade em Conexão**: ensaios sobre democratização da Universidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 71-91.

CUNHA, Luís Antônio Rodrigues. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização no ensino médio. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CUNHA, Luís Antônio Rodrigues. **O Ensino Profissional na irradiação do Industrialismo**. São Paulo: UNESP, 2000.

GUEDES, Moema Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **História, ciência e Saúde**, Manguinhos, v. 15, supl., p. 117-132, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v15s0/06.pdf>. Acesso em: 2 set. 2014.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Temas em debate, **ação afirmativa**. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118. p. 247-268, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16836.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2014.

GURGEL, Ludmila Galindo França; GUIMARÃES, Renata Pedrosa; BETRICE, Lúcia Carneiro de Souza; SILVA, Cláudio Heliomar Vicente. Perfil dos Discentes Ingressos do Centro de Ciências da Saúde UFPE. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 36, n.2, p. 180 – 187, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE] (2011). **(Séries estatísticas)**. Disponível em: <http://sériesestatisticas.ibge.gov.br/> Acesso em: 17 jul. 2014.

KEITH, Tymoht. Z. Time Spent on Homework and High School Grades: A Large Sample Path Analysis. **Journal of Educational Psychology**, v. 74, p. 248-253, 1982.

MARSHAK, David; BURKLE, Candace Reagan. Learning to Study: A Basic Skill. **Principal**, p. 38-40. 1981.

MAYORGA, Claudia. Universidade Pública no Brasil: entre privilégios e direitos. In: MAYORGA, Claudia (Org.). **Universidade Cindida, Universidade em Conexão: ensaios sobre democratização da Universidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 19-46.

MERCURI, Elizabeth Nogueira Gomes da Silva. **Condições espaciais, materiais, temporais e pessoais para o estudo** segundo depoimentos de alunos e professores de cursos de graduação da UNICAMP. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, UNICAMP, 1992.

MINAS GERAIS. Lei 11.539 do Estado de Minas Gerais, de 22 de Julho de 1994 (1994). Dispõe sobre a Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**. Disponível em: <http://www.uemg.br/downloads/940722_LE_11539.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2014.

MORGAN, Clifford. T.; DEESE, James. **Como Estudar**. Editora: Livraria Freitas Bastos S.A., 1982 (Original em Inglês: How to Study, 1975).

WEINSTEIN, Barbara. **(Re) Formação da Classe Trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. São Paulo: Cortez: Universidade de São Francisco, 2000.

WETTERICH, Natalia Cadioli; MELO, Márcia Regina Antonietto da Costa. Perfil Sociodemográfico do Aluno do Curso de Graduação em Enfermagem. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 15, n.3, 2007.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **História da UEMG.**
2014. Disponível em; <<http://www.uemg.br/apresentacao.php>>. Acesso em: 30
ago. 2014.

AUTORES E ORGANIZADORES

ARANTES, Bruno Otávio. Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Doutorado em Psicologia (em curso) pela mesma instituição. Professor da Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”, campus Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaPP/CBH/UEMG). lattes.cnpq.br/3390183443568861

BREJO, Janayna Alves. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2012). Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2003) e em Serviço Social pela Universidade Católica de Santos (1999). Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais e coordenadora do curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Pública da Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves” – FaPP. Experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas, Políticas Educacionais, Educação a distância, Educação Infantil e Educação e Linguagem. lattes.cnpq.br/5030313752199394

CARVALHO, Stela Willians de Carvalho. Graduação em Pedagogia pela PUC/MINAS. Mestrado em Educação pela UNINCOR/Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações Professora Pesquisadora da Faculdade de Educação FaE/UEMG Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPPE-FaE/UEMG). lattes.cnpq.br/2190649757700267

CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de. Graduação em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). MBA executivo em Gestão de Instituição de Ensino Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC). Diretora da Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”, campus Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaPP/CBH/UEMG). Coordenadora do Núcleo de Formação Continuada de Conselheiros Tutelares e de Direito do Estado de Minas Gerais e do Observatório Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente. lattes.cnpq.br/1219249095318987

DAIBERT, Bernardo Oliveira. Graduação em Direito pela UFMG. Pós-graduação (lato sensu) em: Auditoria Externa pela FACE/UFMG. Controle Interno, Orçamento e Finanças Públicas pela Escola de Governo/Fundação João Pinheiro. Fiscalização, Controle Interno e Externo pela UNA-ATRICON. Auditor Interno da Controladoria-Geral do Estado – CGE/MG. ***lattes.cnpq.br/9018183475740113***

DIAS, Darli de Souza. Graduação em Letras pela PUC/Minas. Especialização em Língua Portuguesa pela PUC/Minas. Mestrado em Educação, pela UninCor/Betim. Membro da Equipe de Educação Integral, do Município de Betim, no período de 2010 a 2013. Professora e coordenadora do Núcleo de Extensão da FaPP/CBH/UEMG, no período de 2009 a 2014. Coordenadora do Programa Institucional “Escola Integrada”, pela UEMG, no período de 2011 a 2014. Professora da Rede Municipal de Betim desde 1995. ***lattes.cnpq.br/7461053521344630***

FREITAS, Elias José Lopes de. Graduação em História pela UFMG. Mestrado em Educação pela UFMG. Professor Pesquisador na Faculdade de Educação FAE/UEMG, Núcleo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais FAE/UEMG. ***lattes.cnpq.br/5184289692066853***

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação (FaE) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Especialização em Gestão Social pela Escola de Governo da Fundação João Pinheiro (FJP). Mestrado em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Minas Gerais (CEFET- MG). Doutorado em Educação pela FaE da UFMG. Vice-diretora e professora na Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”, Campus Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaPP/CBH/UEMG). ***lattes.cnpq.br/9643980375076522***

MAGALHÃES, Jussara Maria de Pinho. Graduação em Ciências Sociais / UFMG. Mestrado em Educação pela PUC - Minas. Professora Pesquisadora da Faculdade de Educação da Fae/UEMG. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPPE) da FaE/UEMG. ***lattes.cnpq.br/2177644358963782***

MAZONI, Anna Rachel Mendes Gontijo. Graduação em Educação Física (UFMG). Mestrado em Educação, pela UFMG. Professora da Faculdade de Educação da UEMG e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPPE). ***lattes.cnpq.br/3026833441129264***

MORAES, Carlos Alberto. Graduação em Letras e Pedagogia pela Autarquia Municipal de Ensino de Poços de Caldas. Especialização em Teorias e Práticas em Administração Escolar pela UniCamp. Participação na equipe de formação em *Ciclos de Formação Humana*, da Rede Municipal de Betim, no período de 2006 a 2008. Membro da equipe de Educação Integral, do município de Betim, no período de 2009 a 2013. Pedagogo da Rede Municipal de Betim desde 1996.

PEREIRA, Maria José. Graduação em Pedagogia com Especialização em Tecnologia Educacional pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araguari/MG. Mestrado em Planejamento Estratégico pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Curso de Pedagogia e nos cursos de pós-graduação da FaE/CBH/UEMG. Participação no NEPPE (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas) da FAE/UEMG. ***lattes.cnpq.br/9776250005435966***

RAMALHO JÚNIOR, Álvaro. Graduação em Economia pela Faculdade de Ciências Econômicas (FACE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestrado em Economia pela UFMG. Doutorado em Economia pelo Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”, campus Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaPP/CBH/UEMG). ***lattes.cnpq.br/8476102713509889***

RIBEIRO, Núbia Braga. Graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Mestrado em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Doutorado em Ciências na área de História Social pela USP. Professora da Faculdade Padre Machado (FAPEM). Professora da Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”, campus Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaPP/CBH/UEMG). ***lattes.cnpq.br/6021098997825091***

