

# OS MUNICÍPIOS E A ESCOLA DE NOVE ANOS: DILEMAS E PERSPECTIVAS

*Angela Maria Martins*

**Texto apresentado no:**

Simpósio "Políticas de educação básica e a escola de nove anos: debatendo a agenda fundamental" realizado durante o XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/Endipe, na Universidade Federal de Pernambuco.

*Recife, abril de 2006*



# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • setembro/2007 • página 2

## **Autora**

*Angela Maria Martins*

Pesquisadora Sênior

Fundação Carlos Chagas

Discutir aspectos legais e normativos de programas e projetos implementados pelo Estado na área de educação, sempre implica realizar uma análise parcial da dinâmica que se instaura em razão da legislação, pois entre o discurso oficial e a realidade do cotidiano das redes de escolas, há uma distância considerável. Conviver nesse cotidiano, perscrutando as dificuldades e as possibilidades dos atores escolares para concretizarem as medidas legais e as diretrizes dos programas oficiais possibilita, sem dúvida, uma visão mais acurada dos rumos que as propostas da agenda governamental tomam quando defrontadas com a realidade. Toda mudança normativa e legal provoca debates, questionamentos, pesquisas, estudos e processos de (re) acomodação dos atores escolares e dos órgãos centrais que compõem os sistemas de ensino. Não raras vezes, programas e projetos elaborados no âmbito federal provocam, também, adesões de Estados e Municípios pela dependência financeira destas esferas em relação ao poder central. De qualquer forma, pretendo, neste texto, contribuir para o debate instaurado decorrente da promulgação da Lei nº 11.114/2005, que vem impondo razoáveis modificações na estrutura e no funcionamento do ensino fundamental, com vistas a questionar as necessidades e prioridades que devem ser preenchidas pela agenda da área, no que diz respeito às questões que envolvem a formação inicial e continuada de professores, em última instância apontados, pelo mesmo discurso oficial, como os responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso dos programas educacionais. No caso da implantação da escola de nove anos, ao que tudo indica, não será diferente. Senão vejamos.

As diretrizes políticas desenhadas para a educação, em nível internacional, enfatizam a necessidade de se redirecionar as prioridades e os eixos da área, com o objetivo de atender as novas demandas do mundo do trabalho, baseando-se na justificativa de que há uma crescente inadequação na formação e qualificação de mão-de-obra, de um lado. De outro, a literatura da área indica que os sistemas de ensino vêm perdendo sua capacidade de preparar a população jovem para enfrentar a vida e o mundo do trabalho, assinalando ainda que, os que conseguem obter escolaridade regular, apresentam formas de analfabetismo



# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • setembro/2007 • página 3

funcional. Acrescente-se que a escola ainda apresenta uma estrutura celular, isto é, o centro de sua organização continua sendo a sala de aula com todo os seus ritos sociais. Este modelo, estruturado nas sociedades ocidentais modernas desde o século XIX, foi transposto para os demais países e continua impermeável, ao que tudo indica, às exigências postas para as relações de ensino e de aprendizagem contemporaneamente, tendo em vista o perfil heterogêneo do alunado que ingressa majoritariamente nas redes de escolas. Mais do que nunca, os professores estão postos no centro da discussão acerca da importância que a escolaridade adquiriu face aos atributos requisitados pela globalização da economia, da política e da cultura. Segundo Torres Santomé (1998: 21), da mesma maneira que “na filosofia toyotista existe uma notável exaltação da figura do trabalhador, também na educação os discursos são unânimes sobre a importância decisiva da classe docente”. Invariavelmente, o discurso recente que fundamenta a agenda de boa parte dos programas de reforma dos sistemas de ensino, assume que sem a cooperação de professores e diretores, “nenhuma inovação pode ser bem sucedida. As tentativas mais fordistas de confiar na tecnologia para suprir ‘déficit’ de formação ou falta de cooperação são agora consideradas ineficazes”.

No entanto, a escola é uma instituição construída no processo de consolidação da democracia, no mundo ocidental, e não apenas uma instituição que presta serviços, como querem os defensores da visão de mercado. Ela funciona em diferentes planos: no plano político, “os princípios fundamentais da escola não resultam da escolha dos cidadãos, e sim, de condições *a priori* que tornam a democracia possível. Escolher a democracia é não se dar o direito de escolher qualquer escola, mas escolher a escola cujos princípios levam justamente ao advento e à renovação da democracia” (Meirieu, 2005: 27). Dessa forma, a escola deve constituir o espaço comum onde os indivíduos possam se reconhecer como parceiros de um projeto coletivo e solidário.

No plano didático, a escola, numa sociedade democrática, deve possibilitar aos alunos compreender o mundo e assumir posições nos debates que envolvem sua vida, seu futuro e sua ação no presente. No plano pedagógico, a escola deve prepará-lo para sua emancipação, pois esta é a condição do exercício democrático, tendo em vista que a “(...) a escola da democracia é aquela que consegue ao mesmo tempo e no mesmo ato, domesticar e emancipar. Domesticar para permitir adentrar o *domus*, a casa que existe antes da chegada da criança e que já dispõe de sua história, de seus hábitos, de seus códigos. A casa sem a qual nenhum novo ser pode sobreviver. A casa na qual ele deverá integrar-se...com o risco de uma dia deixá-la (...).



# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • setembro/2007 • página 4

Sem essa emancipação não há liberdade possível nem história. É uma imposição à residência (...)" (Meirieu, 2005: 29). Nesse sentido, os professores têm que se preparar para enfrentar esse desafio, porém, o poder público deve ter como uma de suas prioridades superar as atuais deficiências no que tange à formação inicial e continuada desse segmento, bem como encaminhar soluções mais efetivas para seu desenvolvimento profissional.

O Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos assinala, em sua justificativa, que atende aos objetivos legais e normativos postos desde a Lei 9394/96 e o Plano Nacional de Educação. O documento aponta, ainda, que em 2003, 11.510 escolas no país já haviam ampliado o ensino para nove anos e que apenas seis unidades da Federação - Acre, MGS, RN, Rondônia, Roraima e Sergipe - não apresentavam nenhum tipo de ampliação até essa data (MEC/SEB, 2005). O texto sublinha, também, as dificuldades que permeiam a implementação dessa medida, adiantando-se aos problemas que já estão sendo denunciados pela mídia: necessidade de elaboração de uma proposta pedagógica adequada; reorganização do currículo; reorganização dos espaços físicos; materiais didáticos apropriados; aspectos financeiros; reorganização das diretrizes curriculares para a educação infantil; formação de professores. Aponta, ainda que "uma consulta feita em 2003 mostrou que, apesar do interesse de muitas secretarias em ampliar o Ensino Fundamental para nove anos, elas aguardavam definições sobre recursos financeiros e outros aspectos para tomar esta decisão. Apesar das dificuldades, cinco estados e 284 municípios optaram por implantá-lo imediatamente" (MEC/SEB, 2005: 01).

O mesmo documento assinala que os sistemas estaduais de Minas Gerais, Goiás, Amazonas, Sergipe e Rio Grande do Norte iniciaram a ampliação do ensino fundamental, sendo que, em Minas Gerais, 105 mil matrículas foram registradas na fase introdutória. O Distrito Federal também desenvolveu o Bloco de Iniciação à Alfabetização (BIA), prevendo a junção da pré-escola e da 1ª e 2ª séries num único bloco, adiantando em um ano a entrada do aluno no ensino fundamental. O Estado de Goiás também implantou a escola de nove anos por meio do projeto Aprender, em 627 escolas, com 10.423 alunos. No Rio Grande do Norte, a ampliação do sistema atendeu 7,08% das crianças na faixa de 6 anos. Em Sergipe, há um projeto-piloto de atendimento às crianças com 6 anos de idade, sendo que a entrada foi organizada em dois blocos, o primeiro, com crianças de 6 anos e o segundo com crianças de 7. No Estado do Amazonas, 4.740 alunos foram atendidos: 115 turmas com alunos de cinco anos e meio de idade, de 69 escolas em Manaus; no interior: 43 turmas em 34 escolas.



# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • setembro/2007 • página 5

Enfim, a proposta do MEC atende, de um lado, aos clamores de educadores, pesquisadores e legisladores, cuja preocupação tem se pautado pela defesa da melhoria da qualidade do ensino público e da necessidade de permanência das crianças e jovens nas escolas, com aquisição de sólidos conhecimentos que lhes possibilitem construir uma visão de mundo coerente aos princípios democráticos e de respeito ao outro. No entanto, de outro lado, a proposta, como todo instrumento normativo, cria um movimento de mudanças que nem sempre vem acompanhado dos subsídios necessários para sua efetiva materialização. Historicamente, os processos de reorganização dos sistemas de ensino, instaurados em função de programas governamentais, leis, portarias, decretos, resoluções, têm carecido de investimentos - físicos, humanos, materiais -, que os viabilizem. Senão vejamos.

No âmbito federal quatro eixos são insistentemente apontados na área de educação: estabelecimento de um pacto de qualidade pelo ensino básico e redefinição de seu financiamento; articulação entre inclusão educacional e alfabetização; redefinição da educação profissional e tecnológica, e, finalmente, a reforma no ensino superior. Porém, os problemas que permeiam o sistema educacional têm sido exaustivamente analisados e difundidos: 97% das crianças estão no ensino fundamental, mas sua qualidade é discutível; o ensino médio e o ensino técnico e profissional ainda não estão ao alcance da grande maioria dos jovens que poderiam dele se beneficiar; o ensino superior vem sendo sistematicamente ampliado, porém, atinge apenas em torno de 1% dos jovens e sua qualidade também é discutível, tendo em vista a ampliação da participação do setor privado na cobertura das matrículas nesse nível de ensino. Para superar tantos limites seria necessário, entretanto, que as diferentes esferas executivas – federal, estadual e municipal -, articulassem esforços na busca de encaminhar soluções que pudessem, no menor espaço de tempo possível, encontrar saídas aos problemas que afetam a educação básica.

Embora a cobertura do acesso ao ensino fundamental tenha se expandido razoavelmente, a garantia da permanência de crianças e jovens em escolas que ofereçam ensino de qualidade, não está resolvida. Atualmente, o Brasil tem 55.471.755 alunos e alunas matriculados nas 207.214 escolas do Ensino Básico, sendo que a Educação Infantil aumentou 4,35% em relação a 2004. No ensino fundamental houve uma diminuição de matrículas da ordem de 1,4% em relação a 2004, “com leve acréscimo na rede municipal e uma pequena diminuição na rede estadual. Já o ensino médio teve pouca variação nos últimos três anos, ficando em 2005 com 9.032.320 matrículas. No total, o número de matrículas em todo o país



# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • setembro/2007 • página 6

diminuiu aproximadamente 1,3%. A Educação Profissional, no entanto, teve um crescimento de 16,48% nos últimos dois anos e conta com 705.628 estudantes”. A Educação de Jovens e Adultos também vem aumentando, contando com mais de quatro milhões de alunos presenciais e quase um milhão de alunos em cursos semi-presenciais (MEC/INEP, 2006). No total, houve uma redução de 380 mil matrículas em relação a 2004 em todos os níveis e modalidades de ensino básico - infantil, fundamental, médio, EJA e profissionalizante de nível médio, em municípios e Estados brasileiros. Algumas causas prováveis têm sido apontadas pelo próprio Ministério: diminuição nos índices de natalidade no país e diminuição da repetência, sobretudo de 1ª a 4ª séries.

No entanto, não há garantia de aprendizagem das camadas majoritárias que frequentam a escola pública, pois a situação de analfabetismo escolarizado é preocupante: na faixa etária de 10 a 19 anos, 7,4% são analfabetos e 35% dos analfabetos já frequentaram escola pública (MEC/INEP, 2006). Nessa perspectiva, a expansão dos anos de escolaridade obrigatória é medida muito bem vinda, porém, desde que os gestores das redes de escolas não considerem como tal, simplesmente, a antecipação de ingresso para crianças de 6 anos, sem os devidos investimentos na formação docente, e sem viabilizar um projeto didático e pedagógico coerente às necessidades de aprendizagem de crianças nessa faixa etária. Do contrário, mais uma vez, as medidas que visam superar os entraves no fluxo dos sistemas de ensino se restringirão a intervenções legais e normativas, provocando polêmicas e conflitos entre gestores, professores e responsáveis pelos órgãos centrais.

Há necessidade, ainda, de se estabelecer vínculos maiores entre as medidas para a educação básica e demais programas que viabilizem sua sustentabilidade, por exemplo acelerando e aprimorando a implementação de políticas de transporte, material didático e merenda escolar. Outros programas que poderiam dar sustentação às medidas educacionais também vêm recebendo críticas, tal como o de geração de emprego e renda. Tendo em vista sua importância como elemento integrador para superação de outro grave problema da educação básica - a expansão de cobertura do ensino médio e profissional -, os rumos do programa se defrontam com uma política econômica voltada para o atendimento dos interesses do capital internacional.

No discurso, as propostas federais para a educação profissional e tecnológica de nível médio enfatizam as dificuldades de oferta de formação profissional num contexto de retração de empregos formais para esse segmento da população. Apesar de assumir essas dificulda-



# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • setembro/2007 • página 7

des, no entanto, as medidas carecem da necessária organicidade para que sejam consideradas como uma política de Estado definida para a educação básica como um todo. Por enquanto, as ações encetadas mais se assemelham a um rol de tentativas intervencionistas, assimetricamente postas no âmbito federal. No Brasil, historicamente, a agenda de governo tem sido pautada por negociações políticas que, tradicionalmente, transformam operações estratégicas de mudança no setor público em táticas de sobrevivência do próprio poder executivo. Infelizmente, ao que tudo indica, esta etapa recente da história política brasileira não foge à regra.

O país não vem, efetivamente, adotando políticas de geração de emprego e renda capazes de enfrentar e superar a situação dramática na qual se encontram segmentos da população economicamente ativa. Pelo contrário. A política econômica recente acentuou o que havia de ruim nas gestões anteriores e não ofereceu, até o presente momento, sinais de mudança: dependência dos mercados externos; pouca ou nenhuma expansão do mercado interno; política monetária e fiscal restritiva (Amitrano, 2004). As medidas que visam amenizar o impacto de uma economia que pegou recente carona “na festa dos emergentes” (Biancarelli, 2005), sobre a vida e o emprego da população economicamente ativa, passam por vários caminhos: de programas assistencialistas a propostas de mudanças nos cursos de formação. Porém, são assimétricos, não configuram uma política deliberada de construção de saídas aos problemas decorrentes da situação de segmentos da população que não encontram mais um lugar social específico como base de identidade: o trabalho. Essas contradições todas consagram o estilo de gestão das políticas públicas no Brasil: propostas com objetivos espetaculares e resultados pífios. Todos sabemos dos limites da ação do Estado no que diz respeito às possibilidades de superação dos índices de desemprego através da implementação de políticas de geração de emprego e renda, no entanto, os esforços que deveriam ser conjugados com os setores privados tendo como objetivo beneficiar as camadas mais desprovidas da população, vêm sendo insensatamente conjugados com interesses bem distantes desse objetivo.

Interessa aqui, entretanto, enfatizar que dentre todos os eixos prioritários a serem operacionalizados pelas políticas da área, a questão da formação inicial e continuada dos professores que irão trabalhar na escola de 9 anos, é premente. Acrescente-se que, tendo em vista a tendência (confirmada pelos índices recentes) de municipalização do ensino, sobretudo de 1ª a 4ª séries, essa questão se agrava. De qualquer forma, estas são as perguntas



# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • setembro/2007 • página 8

que todos os técnicos e gestores deveriam fazer: estarão esses professores em condições de assumir, mais uma vez, a responsabilidade (solitária) de implementar mais uma medida legal dessa envergadura? O Brasil já conseguiu resolver o grave problema da formação inicial e continuada de docentes, bem como o desenvolvimento de sua carreira? Como estabelecer parcerias entre a esfera federal, estadual e municipal para enfrentar essa grave questão?

Em pesquisa realizada sobre o perfil dos professores no Brasil, a Unesco (2004: 24) identifica que 82,2% desses profissionais se concentram na rede pública e 17,8%, na rede privada da educação básica. Outro dado interessante no referido estudo diz respeito à proporção de professores segundo a condição do município onde lecionam: 25,6% concentram-se na capital; 12,8% nas periferias urbanas e 61,6% no interior, este último dado compatível com o porte do maior número de municípios brasileiros. A distribuição geográfica dos professores aponta a diversidade regional, social e econômica do país, pois indica a concentração de cobertura e a distribuição da população em idade de escolarização: a maior parte (45,3%) atua na região sudeste, seguidos de 25,1% que atuam na região nordeste, 15,7% na região sul, 6,0% na região norte e 7,8% no centro-oeste (p: 58). De acordo com o mesmo estudo, em 2002, havia 32 alunos para cada docente de 4ª a 8ª séries do ensino fundamental, dado esse que varia de acordo com a região geográfica: nas regiões norte e nordeste a razão professor/aluno é alta: 50 e 43 alunos por professor, respectivamente; nas demais, essa relação fica abaixo da média nacional: no centro-oeste há 29 alunos por professor; no sudeste, 27 e no sul, 26 (p: 59).

Acrescente-se que 50,2% dos professores brasileiros obtiveram sua formação inicial em instituições públicas de ensino; 70,4% iniciaram sua carreira nesse setor e 82,2% trabalham atualmente no setor público. Quanto à formação no ensino superior, 67,6% concluíram esse nível de ensino. Destes, 61,9% o fizeram como formação pedagógica, isto é, estão licenciados. Os que possuem apenas ensino médio somam 32,3%, sendo que destes, ainda, 83% têm formação pedagógica na modalidade normal (Unesco, 2004: 76). Há prevalência do setor público na formação inicial dos professores, no nível médio: 67,4% dos professores têm formação no nível médio, com formação pedagógica, no setor público; 64,5% dos professores têm formação no nível médio, sem formação pedagógica, no setor público. Há uma inversão quando se chega no ensino superior, “desvendando-se a significativa presença do setor privado nas graduações de pedagogia” (p: 79): 41,6% têm ensino superior, com formação pedagógica, em instituições públicas; 45,5% têm ensino supe-



# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • setembro/2007 • página 9

rior, sem formação pedagógica, em instituições públicas; 58,4% têm ensino superior, com formação pedagógica, em instituições privadas; 54,5% têm ensino superior, sem formação pedagógica, em instituições privadas. De qualquer forma, o estudo chama a atenção para o fato de que 80,3% dos professores que lecionam no ensino médio têm habilitação superior com formação pedagógica e 60,3% dos professores que lecionam no ensino fundamental, têm habilitação superior com formação pedagógica.

Em resumo, temos a maior porcentagem de professores alocados no interior do país, trabalhando no setor público e uma boa parte deles aguardando formação inicial em nível superior. A maioria que conquistou essa formação o fez no setor privado. Após a promulgação da LDB, formulou-se verdadeiro arsenal normativo propondo um redirecionamento à formação inicial de professores, defendendo que os cursos sejam coerentes às necessidades postas para a escola contemporânea. No entanto, os próprios dados acima mostram que permanece enorme distância entre o que se preconiza (e o que se disputa no processo de elaboração dessas diretrizes) e a realidade vivenciada nas redes de escolas. Independentemente das divergências, disputas e conflitos postos no âmbito legal e acadêmico (e que não são poucos), bem como das diversas possibilidades para que os sistemas de ensino promovam a qualificação e valorização profissional, os seguintes princípios básicos deveriam nortear a instauração de carreira docente nos municípios brasileiros: ampliação do patamar salarial de ingresso; valorização do desempenho profissional com base em critérios múltiplos; utilização do tempo de serviço como credenciamento para progressão; jornada que incorpore as horas-atividades como tempo de formação continuada; redução da amplitude da carreira (diferenças entre o salário inicial e o final); valorização do ensino superior como critério de ingresso.

Nesse sentido, as esferas municipais, diretamente envolvidas na implantação da escola de nove anos, poderiam ter como referência central as seguintes questões: que formação inicial deve ter o profissional que responda pela qualidade social da educação e da escola?; quais as condições necessárias para seu desenvolvimento profissional?; como fazer para envolver os educadores em programas compartilhados, seja no âmbito pedagógico ou na gestão dos sistemas de ensino? Em outras palavras, como sensibilizá-los a mudar as práticas mais tradicionais de sala de aula, de um lado, e de outro, efetivar sua participação em órgãos colegiados e demais canais de organização da sociedade? Como fazer para romper a estrutura celular da escola, abrindo o espaço restrito da sala de aula para que novas propostas



# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • setembro/2007 • página 10

pedagógicas efetivamente mudem as relações de ensino e de aprendizagem? Embora a formação inicial em nível superior não seja uma atribuição do município, quais são as iniciativas que o poder municipal pode tomar para resolver essa questão? Uma das possibilidades diz respeito ao estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior e demais centros de formação. Nessa perspectiva, algumas ações em andamento poderiam ser ampliadas, avaliadas e seus resultados divulgados publicamente para que o percurso pudesse ser, eventualmente, redirecionado, atendendo aos interesses regionais e locais: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores; o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – Pró-Licenciatura; o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil -Pró-Infantil. Para aprimorar essas medidas já em estágio de implementação, várias outras questões deverão ser consideradas. Antes de mais nada, a renormatização das redes de escolas poderá acentuar conflitos entre os professores e as Secretarias Municipais de Educação, porém, ao mesmo tempo, poderá contribuir para a construção de uma aprendizagem política e pedagógica, possibilitada pela proximidade física e simbólica da gestão desses sistemas. Outras considerações: - nas redes há uma cultura que enraizou posturas conservadoras e delineou um perfil profissional não condizente, muitas vezes, aos interesses da clientela que frequenta os bancos escolares, nesse sentido, as propostas de mudanças podem se deparar com práticas de resistências desses atores escolares; - as condições operacionais, algumas vezes, são precárias para o desenvolvimento das atividades que acompanham as mudanças propostas; - há alta rotatividade de professores não concursados, o que onera ainda mais os programas implementados, pois estes se transformam num eterno (re) começo; - os profissionais da educação, em sua maioria, têm baixos salários e condições de trabalho estafantes, questões sempre colocadas em pauta quando são chamados para implementar mudanças de grande porte propostas em programas e projetos governamentais, tal como o da escola de 9 anos; - há problemas de compreensão na análise do material geralmente utilizado na divulgação de diretrizes de governo, quando os professores se defrontam com uma linguagem muitas vezes sofisticada, propondo programas e projetos que desafiam suas bases de aprendizagem, conquistadas na prática do cotidiano e/ou em cursos de qualidade duvidosa; os próprios órgãos gestores sobrepõem orientações às escolas, provocando desorientações; as secretarias estaduais e municipais passam, elas próprias, por uma aprendizagem institucional nesses processos de mudança, configurando, muitas vezes, um vácuo normativo.



# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • setembro/2007 • página 11

Dessa forma, seria recomendável: a) que as diretrizes e os programas de governo evitassem o distanciamento da realidade das escolas e dos atores que nela atuam, considerando as práticas, saberes e experiências desses profissionais, bem como analisando as possibilidades operacionais para sua efetiva concretização; b) que houvesse a implementação de sistemas de informações descentralizados, permitindo o fluxo de dados entre as decisões do governo e o acompanhamento das ações por parte dos professores e de toda a comunidade escolar; c) que fossem promovidas condições materiais e de trabalho nas unidades escolares, incrementando recursos e meios que pudessem assegurar o efetivo trabalho docente; d) que houvesse incentivo à formação de redes múltiplas de experiências, estimulando a troca de informações entre os professores de diferentes unidades escolares, com a estruturação de grupos de estudos e discussões locais; e) que fossem instituídos Planos de Carreira e Salários, considerando os pressupostos colocados pelo conjunto legal e normativo vigente no que diz respeito às exigências de formação inicial e de ingresso, possibilitando ao docente, ao mesmo tempo, a aprendizagem na prática, com base no estímulo da participação em ações de formação continuada; f) que houvesse a revisão dos pressupostos do planejamento administrativo e financeiro que submete as redes de escolas a rituais esquizofrênicos, rumo à verdadeira autonomia, tão propalada e distante de sua efetivação, tendo em vista as unidades escolares não se constituírem unidades orçamentárias; g) que fossem implementadas ações de formação continuada para os próprios dirigentes dos sistemas de ensino, também imbricadas com sua experiência profissional, capazes de lhes proporcionar oportunidades para (re) pensar a gestão das Secretarias Municipais de Educação e dos demais órgãos gestores locais.

De modo geral, o discurso sobre formação continuada limita-se a abordar questões que afetam os docentes. No entanto, os dirigentes dos sistemas municipais de ensino, via de regra, são atores que emergem da própria categoria, portanto, podem, às vezes, sentirem as mesmas dificuldades de compreensão de programas elaborados em esferas distantes de sua realidade regional ou local. Dessa forma, há necessidade de constituição de fóruns regionais de discussão e trocas de experiências, nos quais possam ser envolvidos os dirigentes municipais, as equipes de gestão das secretarias, os Conselhos Municipais de Educação, e os representantes das demais esferas da sociedade civil.

Finalmente, seria recomendável que o Ministério da Educação incentivasse os municípios a estabelecer parcerias locais com entidades do magistério (Undime; CNTE; sindicatos



# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • setembro/2007 • página 12

locais, etc), e instituições universitárias, para elaboração de diagnósticos das redes escolares e de construção de saídas coletivas a problemas peculiares. De modo geral, nos municípios, a distância normalmente existente entre os órgãos centrais e as redes de escolas é menor, conseqüentemente os níveis de interferência burocrática e administrativa também diminuem. Esta característica da gestão municipal, em determinadas situações e de certa forma, possibilita aos docentes visualizar seus interlocutores com mais facilidade para elaborar sugestões de materiais didático-pedagógicos que dêem suporte às atividades de ensino; orientar e reorientar os programas de formação continuada; utilizar-se de canais ágeis e desburocratizados; realizar auto-avaliação; avaliar os próprios órgãos gestores (Martins, 2004).

Não há possibilidade de se determinar aos educadores a melhor forma de se relacionar com seus alunos, mas há possibilidade de se construir caminhos, em conjunto com eles, permeados de indagações e questionamentos em torno de teorias e práticas consolidadas - nem sempre compatíveis com as necessidades do alunado -, para que haja a possibilidade da (re) construção de sua trajetória.

De acordo com Tardiff , Lessard,

“(....) como se relacionam com seres falantes, os professores precisam desenvolver condutas que sejam significativas para os alunos e não apenas para eles, ao passo que os técnicos e os cientistas agem baseando-se no pressuposto de que seus objetos e artefatos não são dotados de sentido para si mesmo. Nessa perspectiva, o principal problema da atividade docente não é provocar mudanças causais num mundo objetivo (por exemplo, no cérebro dos alunos), mas instigar atores no plano de sua motivação, isto é, de seu desejo e, ao mesmo tempo, das significações que dão à sua própria atividade” (2005: 264).

Essa mesma premissa deveria fundamentar as ações governamentais que propõem mudanças nas práticas de educadores, pois estes agem e refletem com a singularidade inerente à condição humana. Não há, portanto, receitas que possam ser utilizadas em situações de sala de aula. Estas relações são experiências únicas, vivenciadas pelos atores envolvidos no processo, naquele contexto e tempo históricos. Seria interessante, portanto, que além de constatar problemas de acesso e permanência nos sistemas de ensino e oferecer medidas para sua superação, o poder público começasse, efetivamente, a implementar condições de sustentabilidade aos programas oficiais, seja em sua dinâmica interna, seja com base em sua integração com programas sociais que possam alavancar o patamar de escolaridade. Senão,

# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • setembro/2007 • página 13

mais uma vez, corremos o risco de assistir ao renascimento da síndrome que corrói a gestão das políticas públicas neste país: “objetivos espetaculares versus resultados decepcionantes” (Siqueira, 1990). Considerando-se que culturas organizacionais constituídas e constituintes do setor público operam mudanças mais lentamente do que no setor privado, o tempo para implementação da escola de nove anos deve ter a flexibilidade necessária para que um novo ritmo seja estruturado. Exige, também, que a escola se abra em várias perspectivas: para novas idéias, criadas em seu âmago; para novas idéias, criadas exogenamente; para a participação da comunidade que está em seu entorno; para novos conteúdos e procedimentos didáticos; para novas possibilidades de avaliação. Em resumo, a escola deve constituir o espaço comum onde projetos - pedagógicos, políticos e didáticos - possam ser gestados coletivamente e expressem, realmente, os anseios e necessidades de seus atores, pois “(...) ninguém deve sentir-se excluído, atingido em sua integridade ou desprezado em sua identidade no interior de um espaço público. O espaço público, nessa perspectiva, não é a negação de histórias e de adesões individuais; é o lugar possível de coexistência destas e de realização de um projeto comum. Se nenhuma crença pode legislar sobre o espaço público é justamente para que todas as pessoas – inclusive em sua dimensão privada – possam encontrar seu lugar ali” (Meirieu, 2004:45). Dessa forma, não apenas crianças e jovens não podem, em hipótese alguma, sentirem-se excluídos do espaço público constituído no interior das escolas, mas os professores também devem sentir que são acolhidos em suas diferenças, problemas, resistências, impertinências, divergências e dificuldades. ✕

## Referências bibliográficas

- AMITRANO, C. R. Produção, emprego e renda. Política Econômica em Foco. Boletim do Centro de Estudos de Conjuntura e Política Econômica do Instituto de Economia da Unicamp. N. 4, mai./out. 2004, seção V.
- BIANCARELI, A. M. A festa dos emergentes. Política Econômica em Foco Boletim do Centro de Estudos de Conjuntura e Política Econômica do Instituto de Economia da Unicamp. N. 4, mai./out. 2004, seção I.
- MARTINS, A M. O processo de municipalização no Estado de São Paulo: um novo desenho da política educacional? In: MARTINS, A M.; OLIVEIRA, C. de; BUENO, M. S. S. Descentralização do Estado e Municipalização do Ensino: problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.



# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • setembro/2007 • página 14

- MEC/SEB. Ampliação do ensino fundamental para nove anos. Relatório do Programa. Brasília: MEC, 2005.
- MEIRIEU, P. O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2005.
- SIQUEIRA, M. M. de. Eficácia da administração pública: imposição democrática. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, jan/mar, 1990, p. 65/72.
- TARDIFF, M., LESSARD, C. O trabalho docente. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- UNESCO. O perfil dos professores brasileiros. São Paulo: Editora Moderna/Instituto Paulo Montenegro/INEP/MEC. 2004.
- TORRES SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- WWW.MEC.SEB.GOV.BR. Estados iniciam ampliação do ensino fundamental. Acessado em 29/10/2005.
- WWW.MEC.INEP.GOV.BR. Censo 2005 aponta redução de matrículas nos Estados e municípios. Acessado em 30/01/2006.