Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

A (in)sustentabilidade da qualidade e da democracia na educação e ensino em Rio Grande e São José do Norte (RS, Brasil)

Carlos Roberto da Silva Machado (Org.)

Volume 13

Caio Floriano dos Santos
Carlos Roberto da Silva Machado (Org.)
Cintia Osório Lemos
Gabriela Medeiros Pereira
Iviliane Gautério da Silva
Priscila Straccioni Pereira
Raquel de Carvalho Dumith
Autores

A (IN)SUSTENTABILIDADE DA QUALIDADE E DA DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO E NO ENSINO EM RIO GRANDE E SÃO JOSÉ DO NORTE (RS, BRASIL)

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD
Volume 13

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitora
CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS
Vice-Reitor
DANILO GIROLDO
Pró-Reitora de Extensão e Cultura
ANGÉLICA DA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA
Pró-Reitor de Planejamento e Administração
MOZART TAVARES MARTINS FILHO
Pró-Reitor de Infraestrutura
MARCOS ANTÔNIO SATTE DE AMARANTE
Pró-Reitora de Graduação
DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ
Pró-Reitor de Assuntos Estudantis
VILMAR ALVES PEREIRA
Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas
CLAUDIO PAZ DE LIMA
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
EDNEI GILBERTO PRIMEL
Diretora de Educação a Distância
IVETE MARTINS PINTO

EDITORA DA FURG
Coordenador
JOÃO RAIMUNDO BALANSIN
Divisão de Editoração
LUIZ FERNANDO C. DA SILVA

COLEÇÃO CADERNOS PEDAGÓGICOS DA EAD
Cleusa Maria Moraes Pereira
Narjara Mendes Garcia
Suzane da Rocha Vieira – Coordenadora
Zélia de Fátima Seibt do Couto

Caio Floriano dos Santos
Carlos Roberto da Silva Machado (Org.)
Cintia Osório Lemos
Gabriela Medeiros Pereira
Iviliane Gautério da Silva
Priscila Straccioni Pereira
Raquel de Carvalho Dumith
Autores

A (IN)SUSTENTABILIDADE DA QUALIDADE E DA DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO E NO ENSINO EM RIO GRANDE E SÃO JOSÉ DO NORTE (RS, BRASIL)

Editora da furg
Rio Grande
2013

Conselho Editorial
Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG
Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG
Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL
Alexandre Cougo de Cougo – UFMS
Carlos Roberto da Silva Machado – FURG
Carmo Thum – FURG
Cleuza Maria Sobral Dias – FURG
Cristina Maria Loyola Zardo – FURG
Danúbia Bueno Espindola – FURG
Débora Pereira Laurino – FURG
Dinah Quesada Beck – FURG
Eder Mateus Nunes Gonçalves – FURG
Eliane da Silveira Meirelles Leite – FURG
Elisabeth Brandão Schmidt – FURG
Gabriela Medeiros Nogueira – FURG
Gionara Tauchen – FURG
Helenara Facin – UFPel
Ivete Martins Pinto – FURG
Joanalira Corpes Magalhães – FURG
Joice Araújo Esperança – FURG
Kamila Lockmann - FURG
Karin Ritter Jelinek – FURG
Maria Renata Alonso Mota – FURG
Narjara Mendes Garcia – FURG
Rita de Cássia Grecco dos Santos – FURG
Sheyla Costa Rodrigues – FURG
Silvana Maria Bellé Zasso – FURG
Simone Santos Albuquerque – UFRGS
Suzane da Rocha Vieira – FURG
Tanise Paula Novelo – FURG
Vanessa Ferraz de Almeida Neves – UFMG
Zélia de Fátima Seibt do Couto – FURG

Núcleo de Revisão Linguística
Responsável: Rita de Lima Nóbrega
Revisores: Christiane Regina Leivas Furtado, Gleice Meri Cunha Cupertino, Ingrid Cunha Ferreira, Luís Eugênio Vieira Oliveira, Micaeli Nunes Soares, Rita de Lima Nóbrega

Núcleo de Design e Diagramação
Responsáveis: Lidiane Fonseca Dutra e Zélia de Fátima Seibt do Couto
Capa: Sandro Kissner
Diagramação: Bruna Heller

I59
A (in)sustentabilidade da qualidade e da democracia na educação e no ensino em Rio Grande e São José do Norte (RS, Brasil) / Carlos Roberto da Silva Machado (org.) . – Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

138 p. – (Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD; v. 13)
ISBN: 978-85-7566-230-4 (obra completa) . – ISBN: 978-85-7566-299-1 (v. 13)

1. Políticas Públicas da Educação. 2. Educação Infantil. 3. Escola Pública. I. Machado, Carlos Roberto da Silva. II. Título. III. Série.
CDD 371
CDU 37

Cintia Kath Blank, CRB-10/2088

SUMÁRIO

Introdução .....

Carlos Roberto da Silva Machado 7

1. Base conceitual e teórica das políticas públicas em educação .....

Carlos Roberto da Silva Machado 15

2. Conflitos na educação no Extremo Sul do Brasil .....

Cintia Osório Lemos, Caio Floriano dos Santos e Carlos Roberto da Silva Machado 67

3. Polo Naval e Educação Infantil na cidade do Rio Grande/RS: o descaso com as gerações futuras no presente .....

Carlos Roberto da Silva Machado, Raquel de Carvalho Dumith e Priscila Straccioni Pereira 77

4. Reflexões sobre a qualidade de Educação Infantil na cidade de São José do Norte – RS: o que dizem os dados estatísticos e os educadores

Iviliane Gautério da Silva, Gabriela Medeiros Pereira e Carlos Roberto da Silva Machado 95

5. Considerações finais .....

Carlos Roberto da Silva Machado 111

Referências 125

Sobre os autores 131

Introdução

Carlos Roberto da Silva Machado

A qualidade e a democratização da educação são temas recorrentes nos discursos das políticas públicas educacionais. Porém, o conteúdo das preocupações e reflexões a respeito desses assuntos é sempre perpassado por concepções, conforme o ponto de vista dos analistas, dos atores sociais ou dos gestores públicos. Além disso, no estudo ou pesquisa de cunho crítico, tal conteúdo deve ser relacionado aos contextos do debate, ao momento e ao lugar nos quais se encontra cada ator no conflito por definir o que significa qualidade e democracia na educação (MACHADO, 1999; 2005). Além disso, seria necessário considerar a disputa (traduzida em conflitos) pela apropriação da riqueza, bem como sobre quem cairá o impacto negativo da transformação da natureza/meio ambiente que é o que está em jogo.

No debate sobre a cidade e sua sustentabilidade visando dar um estatuto teórico ao debate do tema, diz Henri Acselrad (2009) ser necessário remetê-lo "à discussão sobre a reprodução social"; ou seja, à "reprodução no tempo das condições materiais[1] de constituição das relações sociais"[2]. Em outras palavras, a sustentabilidade ou a durabilidade das cidades está diretamente relacionada à manutenção das condições de reprodução de determinados grupos humanos[3]. Então, na medida em que os grupos sociais forem múltiplos e se relacionarem com a materialidade de forma diferente, suas utopias relativas à durabilidade das "coisas" serão, obviamente, distintas.

[1] Henri Acselrad (2009) entende condições materiais de reprodução social como a "forma histórica de duração social das coisas necessárias à manutenção, no tempo, das práticas espaciais pertinentes às diferentes identidades socioculturais dos grupos humanos" (p.19).

[2] Idem, 2009, p.19.

[3] A relação de uma população ribeirinha ou de uma comunidade indígena com um rio é diferente, por exemplo, da relação que tem um engenheiro, empresário ou um grupo econômico que quer transformar o rio numa fonte de energia, através de uma hidrelétrica. Para uns, a manutenção do rio como está garantirá suas vidas, fontes de alimentos e de transporte; para outros, pelo contrário, será a transformação do rio, através da construção da hidroelétrica, que lhes garantirá riqueza, lucros, advindos da energia daí gerada. Portanto, a sustentabilidade de uns será a insustentabilidade de muitos.

Portanto, o que está em disputa ou na base dos conflitos são as diferentes perspectivas sobre a apropriação, o uso e o significado da transformação e/ou da relação dos grupos sociais com a natureza/meio ambiente.

As atividades de educação e/ou de ensino se articulam diretamente à reprodução das relações sociais e em uma perspectiva hegemônica (tradicional) deveria contribuir para a manutenção (sustentabilidade) da sociedade realmente existente, portanto, da ordem e do sistema vigentes. Neste caso, os conflitos deveriam ser entendidos como prejudiciais, além de pressuporem "desvios" ou "desequilíbrios" que deveriam ser corrigidos. No entanto, nesta perspectiva de manutenção da ordem e sistema vigentes, também, se pode entender os conflitos como positivos, na medida em que contribuam para aperfeiçoamentos e "correções" de rumo da/na sociedade de mercado. Ambas as possibilidades podem ser relacionadas tanto a perspectivas sobre a educação e ao ensino, bem como sobre a gestão educacional.

Neste trabalho, argumentaremos que, tanto historicamente como na atualidade, a democratização da educação, ou seja, a ampliação do acesso da população brasileira à educação em nosso país, somente começou a ser uma preocupação dos dirigentes públicos, a partir de 1920, de forma mais efetiva, mas ainda, assim, subordinada aos interesses empresariais, religiosos e da pátria. Ampliaram-se as escolas e as matrículas nos anos trinta com Getúlio Vargas[4]; e, nos anos cinquenta, ocorreu um amplo debate e movimentos de luta e pressão por uma educação pública e de qualidade no bojo do processo de democratização até 1964. Neste mesmo ano, assumiu a gestão do país uma nova junta militar (uma nova ditadura) até 1989.

No entanto, com a ampliação do acesso ao ensino, durante a ditadura civil-militar, pós 1964, o debate da qualidade estará relacionado à teoria do capital humano[5] e à formação de "mão de obra", conforme as necessidades dos planos de desenvolvimento econômico da ditadura civil-militar. Com o fim da ditadura, 25 anos depois, em 1989, com a eleição direta de Collor de Melo e suas políticas neoliberais, as quais tiveram continuidade nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a ênfase da qualidade esteve na gestão do Ensino Fundamental.

[4] Entre 1930 e 1945, vivemos sob a ditadura de Getúlio Vargas que, a partir de 1937, chamou-se "Estado Novo".

[5] Tal teoria argumenta que, quanto mais educação, mais ricas são as pessoas e o país. Portanto, a riqueza, a ascensão social e as mudanças passariam pela educação.

Esse foco intencionava que os processos de gestão da escola visassem a redução de procedimentos, de custos e da eficácia na aprendizagem, em semelhança aos processos produtivos empresariais (OLIVEIRA; FELIZ ROSAR, 2002) – a chamada qualidade total. Neste período, produziram-se práticas, valores e procedimentos competitivos no "coração" dos sistemas educativos pelas políticas[6] desenvolvidas (MACHADO, 2004). As diretrizes políticas e educacionais emanavam do Banco Mundial e do Consenso de Washington (1991)[7].

Já durante o governo Lula (2002-2010), preponderou um discurso de contraposição à gestão e às políticas desenvolvidas por FHC, de modo que ocorreram mudanças parciais em diferentes campos (social, econômico e político, educacional) e houve ampliação quantitativa em todos os níveis e modalidades de ensino. Além disso, o Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC) e de outras instituições, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ampliou a "formação" da força de trabalho, visando a uma maior produtividade na exploração da base material[8], em benefício dos setores hegemônicos e na perspectiva de ascensão do Brasil a indicadores educacionais dos países capitalistas desenvolvidos.

Se forem analisados ambos os períodos, de FHC e Lula, portanto, de 1989 até 2010, diz-se que, mesmo que tenha havido uma democratização do acesso a todos os níveis e modalidades de ensino, ainda persistem problemas**:** há crianças fora da escola e, nas instituições educacionais, existem problemas de segregação, de não

[6] Constituem-se como exemplos de políticas e ações desenvolvidas neste governo: a criação do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Professores) e das políticas de *ranking,* visando mensurar e estabelecer indicadores das escolas, universidades e alunos; os incentivos à competição e os repasses de recursos às escolas e, a partir disso, a redução de recursos no Ensino Superior e a indução à aproximação do setor privado. Tais ações que, ao serem colocadas em prática, induziam os agentes sociais que as implementavam a assumir posturas e práticas competitivas e pró-mercado.

[7] Um de seus funcionários, Paulo Renato de Souza, assumiu a gestão da educação no Brasil durante os oito anos de FHC. Ver Machado (2004).

[8] A maior produtividade advém da extração de mais riquezas, da produção de mais bens e produtos, da exploração da natureza e da força de trabalho, a qual é apropriada, em sua maioria, pelas elites brasileiras (bancos, grandes empresas, agronegócio, burocracia, especuladores, etc.).

aprendizagem no ensino fundamental, de falta de vagas nos demais níveis[9] e de recursos.

Entretanto, identifica-se – como hipótese – que o objetivo educacional do país, na próxima década (2012-2022), a qual tem no Plano Nacional de Educação em debate (julho 2013), mas também, na formação da coalizão das elites, através do movimento "Todos Pela Educação"[10], e nos discursos de determinados setores sociais[11] a perspectiva de manter uma educação que reproduza as relações sociais voltadas ao mercado. Poderia citar, ainda, o domínio de cursos relacionados ao Ciência sem Fronteiras, mais de 100 mil bolsas do governo para áreas ligadas à formação de mão de obra as empresas (maiores informações disponíveis no site <http://www.cnpq.br/>). As áreas de humanas não estão incluídas neste "pacote".

Independente da amplitude do que será definido nos próximos meses dos anos de 2013 e 2014, no campo educacional[12], podem-se verificar, pelo menos, três posições no debate educacional: a) uma representada pela coalizão das classes dominantes em torno do movimento "Todos pela Educação"[13]; b) uma segunda, representada

[9] O Ensino Fundamental quase foi universalizado no período anterior (1994-2002), havendo apenas uns 4 a 5 por cento de alunos/as fora da escola, o que já representaria uma quantidade a ser equacionada. No entanto, no caso da educação infantil e média, e, muito mais no Ensino Superior, o déficit de atendimento é ainda muito grande. Isso sem se considerar a discussão sobre o conteúdo da qualidade e das condições desta democratização necessária de ser realizada. Nesse contexto, dir-se-ia, então, que muito, ainda, resta a fazer em termos de educação pública.

[10] Os fundamentos da inspiração desta hipótese estão nas falas de Roberto Leher (2011) no V EBEM (UFSC).

[11] Ver Revista Nova Escola (jan./fev. de 2011), Jornal Nacional (maio, 2011), editoriais nos últimos meses, bem como reportagens especiais, esses evidenciam um debate em torno da necessidade da ampliação e valorização dos professores para que se chegue aos parâmetros dos países desenvolvidos.

[12] Como em 2010, agora, o governo apresenta um processo de mobilização e debate educacional, intitulado Conferências Nacionais de Educação (II CONAE), que aconteceu em julho de 2013, nos municípios, debates que elegeram delegados que se reunirão em outubro nos estados para, em fevereiro de 2014, em Brasília, definirem proposições políticas educacionais em torno de sete eixos.

[13] Talvez, no Rio Grande do Sul, dever-se-ia acrescentar a Agenda RS 2020 e, em Rio Grande, o grupo Aliança e os empresários que se reúnem periodicamente na câmara de comércio para o estudo de verificação das

pelo PT e pelo MEC, em parte, senão pelo menos seus dirigentes, já hegemonizada pela primeira[14], vide a ênfase no PDE (Plano Desenvolvimento da Educação) e no IDEB (Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica) e c) uma terceira, que poderia ser representada pelos atores dos movimentos sociais populares[15] e educacionais (em sentido amplo)[16]. Estes estariam na Universidade, nos movimentos sociais, nas escolas ou em outros espaços educativos, articulados ou fragmentados, que desenvolvem experiências no espaço escolar, universitário ou no movimento social, em contraposição àquelas políticas, tanto a governamental como a empresarial.

Em outras palavras, no debate e nas divergências sobre a qualidade e a gestão da educação pública, podemos identificar indícios dos projetos e orientações em disputa no campo educacional. A educação, em sentido geral, na sociedade, e o ensino, de forma específica, nos espaços próprios, é o processo de imposição (coerção) de relações sociais (em seus conteúdos na prática, em valores, concepções), visando à manutenção da ordem e do sistema, em nosso caso, o sistema capitalista[17].

---

proposições e discursos destes setores, bem como de suas utopias educacionais para o próximo período.

[14] O movimento "Todos pela Educação" é uma coalizão empresarial e de grupos econômicos que se constituiu em torno de um projeto e da agenda da educação para o Brasil. Portanto, a partir dos interesses desses setores e conforme Roberto Leher, tal Projeto e a agenda inspiraram a elaboração do PDE e do IDEB. Tanto é assim que o Governo Federal e o "Todos pela Educação" fazem propagandas semelhantes na mídia sobre essa agenda. Neste caso, podemos citar dois movimentos, ocorridos recentemente: o primeiro, a tentativa de convidar Gabriel Chalita (Ex-PMDB, Ex-PSD) ou de Claudia Costin (PSDB), Secretária de Educação do Rio de Janeiro, e "queridinha dos empresários" para os cargos de Ministro ou secretários da Educação Básica. Ambos minados pela "base petista" ou por denúncias de corrupção do primeiro, e pela educação neoliberal ou baseada no mérito e na competitividade entre professores e escolas como motivador da melhoria dos indicadores educacionais na segunda.

[15] MST; Movimento em defesa da Educação Infantil; 10% do PIB em Educação, etc.

[16] ONGs populares, como Ação Educativa, etc.

[17] Para Karl Marx, em "Ideologia Alemã" destaca: "As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção

Nessa perspectiva, a questão educacional, assim como a ambiental, são "intrinsecamente conflitivas", e, portanto, um desafio aos "pesquisadores" e aos "formuladores das políticas", no sentido de, em seus estudos, pesquisas e na implementação das políticas, considerarem os diferentes agentes e discursos sobre a *polity* (concepções, paradigmas, objetivos, utopias), a *policy* (as políticas concretas, o conteúdo da educação e do ensino) e a *politics* (as relações sociais e políticas nos processos de implementação). Assim, no tocante ao debate da qualidade e da democracia, dever-se-ia inserir os conflitos na análise e na diferenciação, relacionando-os a diferentes projetos, seja de transformação, adaptação ou manutenção da atual sociedade "realmente existente".

Portanto, a sustentabilidade ou a insustentabilidade da política seria relacionada à questão de "determinar quem ganha e quem perde no processo de mudança socioecológica" (SWYNGEDOUW apud ACSELRAD, 2009, p.24). Dito de outra forma, o que é sustentável para uns, poderá ser insustentável para outros; e, no processo do quem ganha ou quem perde, a própria definição e representação do que é ou não sustentável fazem parte do conflito.

Sendo assim, a partir do estudo da educação em cidades na região do extremo sul do Brasil (Rio Grande e São José do Norte)[18], ao explicitar os diferentes discursos, projetos e agentes envolvidos e relacionados ao contexto dos embates, poder-se-ia ter uma visão de conjunto do que está no centro destes debates/conflitos. A partir disso, os educadores e cidadãos tomariam uma posição no que diz respeito à (in)sustentabilidade da educação e do ensino neste âmbito, ou seja, na cidade, na escola e em cada disciplina ou área do conhecimento.

Este livreto, atualizado e ampliado, mantém no essencial as perspectivas de sua primeira edição de 2011, utilizada com as turmas

---

espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual [...]. No entanto, não queremos dizer com isso que tais ideias dominantes sejam as únicas, pois existem as dominadas, e a coerção ou imposição se faz necessária, certamente, porque há quem não as aceite como a única legítima" (2011, p.30, cap. III).

[18] A inclusão destes dois estudos tem dois objetivos: a) exemplificar as reflexões teóricas da primeira parte em casos concretos na segunda; b) pelo exemplo, sugerir que os acadêmicos de políticas públicas da educação possam realizar estudos semelhantes em suas cidades ou ampliar estes nas duas cidades estudadas aqui.

de pedagogia na modalidade a distância (UAB-SEaD-MEC), mas também com as graduações presenciais na sede da FURG, em Rio Grande. A ampliação diz respeito ao acréscimo de três artigos decorrentes de pesquisa, inspirada pelo livreto e financiada pelo CNPq (Edital Universal 2010-2012). Estes, anexados em uma segunda parte, seriam, digamos as partes empíricas, ou seja, decorrentes de pesquisas realizadas que buscam ir além da primeira parte, apenas apresentando uma interpretação (representação, conforme Henri Lefebvre) da educação brasileira, de sua qualidade e gestão na atualidade, bem como na história de nosso país – o Brasil.

Assim, na **primeira parte**, são destacados e discutidos conceitos, como educação, ensino, política, Estado, paradigma, etc. com vistas a constituir um ponto de partida e um ponto de vista articulada às referências teóricas e conceituais sobre políticas públicas em educação e sobre a organização e o funcionamento da educação brasileira. Para tanto, além dos conceitos e dos paradigmas societais, a partir das contribuições de Boaventura de Sousa Santos e do paradigma educacional e das contribuições de Bertrand e Valois, avançamos para uma reflexão sobre a estrutura da educação brasileira e sua história no contexto do país. Nosso objetivo, nesta parte, foi de possibilitar subsídios aos debates de políticas públicas da educação e do ensino, ao mesmo tempo em que, apresentássemos uma interpretação da configuração atual da estrutura e do funcionamento da educação brasileira, com sua tendência autoritária, de conservação e disciplinarização das gerações, em conformidade com o sistema social e econômico vigente.

Na **segunda parte**, apresentamos 3 (três) artigos decorrente de estudos e pesquisas realizados no último ano e 1 (um) ensaio sobre a educação superior, ampliado através do caso da FURG. No primeiro estudo, apresentamos um quadro dos conflitos educacionais, com dados concretos mapeados em 2011 e 2012, na região. O segundo, tendo o caso, da cidade do Rio Grande como foco, mostramos que, através das matrículas e do orçamento (rubricas) municipal que a educação não foi prioridade para gestores de então, na respectiva cidade. No terceiro, apresentamos um estudo sobre a qualidade da educação em São José do Norte, e, por fim, o ensaio sobre o Ensino Superior no Brasil. Estes artigos ou materiais visam inspirar os acadêmicos, bem como exemplificar possíveis estudos a serem realizados em suas cidades polos.

Base conceitual e teórica das políticas públicas em educação

1. Base conceitual e teórica das políticas públicas em educação

Carlos Roberto da Silva Machado

1.1 Bases Conceituais: educação, ensino e qualidade

O dicionário Aurélio define educação de diferentes maneiras, bem como o termo ensino. De forma geral, diz-se que as definições de **educação**[19] apresentadas poderiam ser interpretadas como um processo geral desenvolvido nas sociedades humanas, mas as que realmente interessariam, em sentido amplo, são aquelas relações educativas vinculadas aos processos que se desenvolvem na escola, na cidade e na sociedade[20].

Já **ensino**[21], em suas múltiplas definições, parece se referir aos aspectos mais restritos, mas não menos importantes, pois estão vinculados a processos de ensino-aprendizagem em espaços próprios – formais ou informais. Nesse caso, direcionam-se, mais concretamente, aos processos que são analisados e focados quando se discute a qualidade e a democratização.

[19] Educação, de acordo com a Constituição Federal do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, é o processo formativo que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho. In: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Educação. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=250>. Acesso em: 4 abr. 2007.

[20] Como exemplo, destacamos proposições de senso comum como: “aquela pessoa não tem educação; a educação brasileira vai indo com altos e baixos, aos ‘trancos e barrancos’; devemos melhorar a educação, etc.”.

[21] Mais de sete definições para ensino e mais de dez para educação (AURÉLIO, 2007). Ver Aurélio *on-line* no quadro.

Significado de Educação

s.f. Ação de desenvolver as faculdades psíquicas, intelectuais e morais: a educação da juventude. / Resultado dessa ação. / Conhecimento e prática dos hábitos sociais; boas maneiras: homem sem educação. // Educação nacional, conjunto de órgãos encarregados da organização, da direção e da gestão de todos os graus do ensino público, bem como da fiscalização do ensino particular. // Educação física, conjunto dos exercícios corporais que visam a melhorar as qualidades físicas do homem.

Significado de Ensino

s.m. Ação, arte de ensinar, de transmitir conhecimentos. / Orientação no sentido de modificar o comportamento da pessoa humana. / Instrução. / Orientação. / Educação. /Atividade de magistério. / Cada um dos graus da organização escolar: Ensino de 1º grau; grau, Ensino de 2º grau. / Adestramento. / Castigo. // Ensino de 1º grau, aquele em que se inicia a alfabetização e, ao longo de oito anos, ministra os primeiros conhecimentos de linguagem, matemática, ciências, história, geografia e de línguas estrangeiras. (Compreende o antigo curso primário e o antigo curso ginasial.) // Ensino de 2º grau, aquele em que se desenvolve o estudo de humanidades iniciado nos quatro últimos anos do Ensino de 1º grau, e paralelamente a formação profissional de técnicos de nível médio. // Ensino Superior, ensino que, a cargo de universidades ou faculdades ou institutos, é destinado ao aprofundamento dos estudos especiais, conferindo título universitário nas chamadas profissões liberais. // Ensino Técnico, o que ministra conhecimentos necessários à prática no comércio, na indústria, no artesanato etc.

Fonte:
<http://www.dicionariodoaurelio.com/Ensino.html>.
Acesso em: 10 jul. 2013.
Obs.: As nomenclaturas 1º e 2º grau não são mais utilizadas e, sim, Ensino Fundamental e Ensino Médio, seja na LDBEN como em outras legislações e diretrizes (CM).

Julgamos importante realizar tal diferenciação já que será relacionada a) à qualidade com a utopia, a partir de realidades concretas (contraditórias e em conflitos) e no contexto da história da educação brasileira (GARCIA, 1977; GADOTTI, 1985; GENTILI, 1995), b) às aprendizagens e seus conteúdos, c) às condições materiais e d) aos espaços de participação. Sendo assim, a necessária explicitação das diferenças entre esses dois conceitos – ensino/educação – visa contribuir com a problematização da democratização e qualidade, não só da educação (em seu sentido amplo), mas, também, do ensino (no sentido mais restrito), existentes ou em vigência na educação brasileira (exemplificados com os estudos de caso).

Portanto, iniciamos pelo debate do que é a qualidade. Todo mundo fala da qualidade, mas poucos definem o que é a qualidade da educação e/ou do ensino e poucos apregoam e diferenciam educação de ensino (MACHADO, et al., 2009, p.1).

Significado de Qualidade
s.f. Maneira de ser, boa ou má, de uma coisa: a qualidade de um tecido, de um solo. / Superioridade, excelência em qualquer coisa: preferir a qualidade à quantidade. / Aptidão, disposição favorável: este menino tem qualidades. / Condição social, civil, jurídica etc.: qualidade de cidadão, de administrador, de legatário. (Sin.: atributo, modalidade, propriedade, virtude.) // Homem de qualidade, homem de origem nobre. // Voto de qualidade, voto de desempate atribuído ao presidente de uma assembleia. // &151; loc. prep. Na qualidade de, a título de, no desempenho de (cargo ou função).

Fonte:
<http://www.dicionariodoaurelio.com/Ensino.html>. Acesso em: 10 jul. 2013>.

Em um projeto de extensão desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande – FURG junto a professores/acadêmicos de cursos pré-vestibulares populares, desenvolvidos em vilas e bairros da cidade do Rio Grande/RS, quando se fala em qualidade, esta deve ser pensada por dois vieses: a qualidade da educação e qualidade do ensino:

> A educação é algo mais amplo, é uma relação social e educativa que se desenvolve na sociedade, na família e, também, na escola. Já ensino, é mais relacionado às relações sociais nos espaços educativos, seja, em espaços formais, ou informais. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) em seu início já explicita esta diferença, dizendo que a lei trata da educação escolar (poderíamos dizer: ensino) (MACHADO et al., 2009, p. 2).

Realizada essa diferenciação, dever-se-ia considerar as especificidades nos níveis e nas modalidades de ensino. Pensar, por exemplo, "a educação e o ensino de qualidade na educação infantil, seria diferente de, pensar a qualidade do/no Ensino Fundamental, Médio ou Superior; ou ainda numa escola da cidade ou do campo. Portanto, cada realidade deve ser levada em conta na construção/definição de qualidade" (MACHADO, 2009).

Finalmente, se a qualidade ou definição de qualidade envolve os participantes do processo educativo (professores/as, alunos/as, comunidade escolar, etc.), no que seria qualidade do ensino ou da educação, "a tarefa exige mais cuidado e exige mais complexidade no processo de aferição da mesma" (2009). Com relação a esse aspecto, dever-se-ia incluir, ainda, **os objetivos mais utópicos** que se deseja para a educação e o ensino, o que estaria relacionado a uma análise crítica e à idealização de "outra sociedade e educação".

> A qualidade da educação e do ensino deve estar relacionada/referida a uma utopia educativa, de sociedade, de horizonte a ser construídos; a qualidade está relacionada ao aprender e ao apreender, e no processo de sua efetivação, os métodos e os conteúdos da aprendizagem devem inspirar-se numa utopia; a qualidade é também ter condições de infraestrutura de trabalho e estudo aos participantes, e por fim, a qualidade envolve existência de espaços e a participação dos professores, dos alunos e da construção de uma relação da escola com a comunidade (MACHADO; NOGUEIRA, 2012).

Uma utopia de sociedade e educação, inspirada em Paulo Freire (1995) e Florestan Fernandes (1991), partiria de uma crítica da educação e do ensino existente, na busca de se construir uma "outra educação" para a "outra sociedade" (FÓRUNS SOCIAIS MUNDIAIS, 2011).

> A efetivação, no processo de ensino-aprendizagem de criticidade, de produção de sujeitos emancipados, pois participantes de seu próprio processo de aprender e de estudar, e por fim, como resultado, também acederem à Universidade pública, é parte da realização de nossa Utopia. Dizemos parte, pois, uma sociedade com mais justiça social, menos desigualdade, de um Estado de fato gestor e direcionado aos interesses da maioria de seus cidadãos, aberto à participação e a fiscalização pública e popular, transparente, com mecanismos de controle e de revogação dos mandatos dos representantes, além de outros mecanismos de participação popular exigirá muito mais empenho e lutas mais amplas do que apenas na educação (MACHADO et al., 2009, p. 3).

Então, tendo tal utopia como "guia", diz-se que, nos processos concretos de ensino-aprendizagem e nas relações sociais, dever-se-ia realizar aproximações e experienciações, ou seja, na prática, seria fundamental começar a fazer aquilo que se entende necessário para a qualidade e a democracia e não esperar que as mudanças ocorram. No que se relaciona **ao aprender**, este deveria **envolver o apreender**, a discussão de métodos consequentes, bem como conteúdos relacionados aos/a objetivos/utopia a serem/ser buscados (a).

> Existe também uma diferença entre aprender e apreender, embora, nos dois verbos exista a relação entre os sujeitos e o conhecimento, o apreender, do latim apprehendere, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, *agarrar.* Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores [...]. O verbo aprender, derivado de apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo,

> receber a informação de [...]. É preciso distinguir quais dessas ações estão presentes na meta que estabelecemos ao ensinar: se for apenas *receber a informação de*, bastará passá-la através da exposição oral. Nessa perspectiva, uma boa palestra é o suficiente para a transmissão da informação. No entanto, se nossa meta se refere à apropriação do conhecimento pelo aluno, para além do simples repasse da informação, é preciso se reorganizar: superarando *o aprender,* que tem se resumido em processo de memorização, na direção do *apreender*, segurar, apropriar, *agarrar,* prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender. Daí a necessidade atual de se revisar o '*assistir aulas*', pois a ação de apreender não é passiva. O *agarrar* por parte de aluno exige ação constante e consciente: exige se informar, se exercitar, se instruir. O *assistir* ou *dar* aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do *fazer aulas*. Nesse fazer aulas é que surgem as necessárias formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo, e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer (ANASTASIOU, 2011, p.3).

Para a qualidade na(o) educação/ensino, também seriam necessárias **melhores condições de trabalho e de estudo**. Seriam fundamentais de se equacionar, na efetivação de um ensino e educação de qualidade: as condições e os problemas, as dificuldades e as debilidades materiais e de infraestrutura às atividades educativas e de estudo das escolas e dos espaços educativos.

Por fim, somado a isso, a existência de espaços de **participação e/ou espaços de troca** de professores, funcionários, alunos(as) e demais sujeitos envolvidos no processo educacional seria outro elemento necessário à qualidade. Isto porque, se a qualidade se relaciona à democracia, ela não deve prescindir de espaços para que os diferentes agentes possam se reunir para discussão de seus interesses e posições sobre diversos assuntos, também, sobre a própria educação, bem como sua melhoria. Em outras palavras, a qualidade não deve dispensar possibilidades para que, a partir de agentes/atores sociais, os diferentes projetos em conflito possam ser expressos no espaço público.

1.1.2 O conflito no núcleo da(o) educação/ensino: uma reflexão inicial sobre o papel do professor(a)

A discussão da qualidade deve, ainda, considerar que a "base material" está configurada de forma em que as classes e grupos sociais se apropriam de maneira desigual da riqueza produzida, bem como os territórios e os "espaços de poder" são geridos em função dos grupos e setores mais organizados e com força de pressão. O ponto de partida sobre o qual se desenvolve a educação é desigual[22]. Nesta parte, resenharei e discutirei de forma inicial o papel e o lugar do educador(a) a partir das contribuições de Jacques Rancière.

Em 2007, Jacques Rancière, ao discutir a experiência do educador Joseph Jacotot, revolucionário em 1789 na França, e que após a restauração, ou seja, a retomada do poder pelo *status quo* via Napoleão Bonaparte, destacou:

> La instrucción se convertia en un mandamiento central: gobierno de la sociedad a través de personas instruidas y formación de elites, pero también desarrollo de formas de instrucción destinadas a dar a los hombres del pueblo los conocimientos necesarios y suficientes para que pudieran completar a su ritmo la brecha que les impedia integrarse pacíficamente al orden de las sociedades fundadas en las luces de la ciencia y del buen gobierno (RANCIÉRE, 2007, p.9)[23].

Para Jacobot "la distancia que la Escuela y la sociedad pedagogizada pretenden reducir [através do ensino reduzir a desigualdade social e entre os ignorantes e os que sabem] es la misma

[22] Um (a) professor (a) que trate igual seus alunos em aula está, em verdade, favorecendo aqueles que chegam com melhores "condições". A origem pregressa de cada um (ambiente familiar, condições socioeconômicas, lugar na distribuição da riqueza, etc.), enfim, o *habitus* de Bourdieu, é diferente.

[23] A instrução se converteu em mandamento central: governo da sociedade através de pessoas instruídas e formação de elites, mas também desenvolvimento de formas de instrução destinadas a dar aos homens do povo os conhecimentos necessários e suficientes para que pudessem completar a seu ritmo o fosso que lhes impedia de se integrar pacificamente a ordem das sociedades fundadas nas luzes da ciência e do bom governo (tradução nossa).

de la cual viven y, por tanto, reproducen sin cesar"[24]. Ou seja, quem "plantea la igualdad como *objetivo* a alcanzar a partir de la situación no igualitaria la aplaza de hecho al infinito"[25]. Isto porque a:

> igualdad nunca vienes después, como un resultado a alcanzar. [...] La desigualdad social misma la supone: quien obedece a un orden, debe desde ya, y en primer lugar, comprender el orden dado; en segundo lugar, tiene que comprender que debe obedecerlo (RANCIÈRE, 2007, p. 9) [26].

E declara nosso "*maestro*" ignorante: "Los amigos de la igualdad no tiene que instruir el pueblo para acercarlo a la igualdad, tiene que emancipar las inteligencias, obligar a todos y cada uno a verificar la igualdad de las inteligencias"[27].

A igualdade

> não é formal nem real. Não consiste no ensino uniforme às crianças da república nem a disponibilidade de produtos a baixo preço nas gôndolas dos supermercados. A igualdade é fundamental e ausente, é atual e intempestiva, sempre atribuída à iniciativa dos indivíduos e de grupos que, contra o curso ordinário das coisas, assumem o risco de *verificá-la,* de inventar as formas, individuais e coletivas, de sua verificação[28].

---

[24] A distância que a escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir [através do ensino reduzir a desigualdade social e entre os ignorantes e os que sabem] é a mesma em que vivem e, portanto, reproduzem sem cessar (RANCIÈRE, 2007, p. 9) (tradução nossa).

[25] Propor a igualdade como objetivo a alcançar a partir de uma situação não igualitária é remetê-la de fato ao infinito (RANCIÈRE, 2007, p. 9) (tradução nossa).

[26] Igualdade nunca vem depois, como um resultado a alcançar. [...] A desigualdade social mesma a supõe: quem obedece a uma ordem, deve desde já, e em primeiro lugar, compreender a ordem dada; em segundo lugar, tem que compreender que deve obedecê-la (RANCIÈRE, 2007, p. 9) (tradução nossa).

[27] Os amigos da igualdade não tem que instruir o povo para aproximá-lo da igualdade, tem que emancipar as inteligências, obrigar a todos e a cada um a verificar a igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2007, p. 9) (tradução nossa).

[28] Idem, 2007, p.13.

Então, sendo desigual a sociedade, o que predomina é um discurso único por parte de determinados setores em conformidade a seus interesses e necessidades. Do ponto de vista prático, as ações buscam "reducir la fratura social"[29], para a qual a "institución escolar está cada vez más a cargo de la tarea fantasmática de colmar la separación entre la igualdad de condiciones proclamada y la desigualdad existente" (RANCIÉRE, 2007, p.12). Isto porque sociedade e escola "reproduzem indefinidamente a pressuposição não igualitária, inclusive em sua negação", pois a "igualdade, em última instância, fundava a desigualdade, mas só lograva atualizar-se de maneira individual", já que "na emancipação intelectual" lhes estaria "devolvendo a cada um a igualdade que a ordem social lhes negava e lhe negará sempre por sua própria natureza" (RANCIÈRE, 2007, p.13).

Na atualidade, com a ofensiva do capital, a naturalização e resignação diante da miséria e da injustiça, a "supressão da contestação" [...][30] "a respeito das relações das palavras com as coisas, que constitui o núcleo da política" vão contra a "partilha do sensível" (RANCIÈRE, 2009, p.62). Isto porque "um mundo sensível comum, uma habitação comum, pelo entrelaçamento de uma pluralidade de atividades humanas" não seria simplesmente:

> a estadia comum, que resulta da sedimentação de um determinado número de atos entrelaçados. É sempre uma distribuição polêmica das maneiras de ser e das 'ocupações' num espaço de possíveis. [Isto porque] a partilha democrática do sensível faz do trabalhador um ser duplo. Ele tira o artesão do 'seu' lugar, o espaço doméstico do trabalho, e lhe dá o 'tempo' de estar no espaço das discussões públicas e na identidade do cidadão deliberante (RANCIÈRE, 2009, p.65, grifos do autor).

Neste caso, diríamos que um processo de produção educativo libertário se afirmaria "como o princípio de uma nova partilha do sensível", ou seja, o "produzir uno ao ato de fabricar o de tornar visível define uma nova relação entre o *fazer e o ver*"[31]. Entretanto, devemos

[29] Reduzir a fratura/brecha social (tradução nossa).
[30] E, diríamos nós, também a supressão dos conflitos (MACHADO, Carlos, 2013).
[31] Idem, 2009, p. 65.

considerar, aqui, algumas reflexões de fundo sobre o discurso, *habitus* e campo. Em primeiro lugar, o discurso é um produto "da relação entre um *habitus* linguístico e um campo que funciona como um mercado capaz de modificar, por meio de sanções potenciais, as produções do *habitus"* (BOURDIEU, 2003, p. 37).

Nessa perspectiva, a "prática poderia ser definida como o resultado do aparecimento de um *habitus*, sinal incorporado de uma trajetória social, capaz de opor uma inércia maior ou menor às forças sociais", que seria resultante da eficácia da produção simbólica no campo: "um campo de forças e também de lutas que visam transformar esse campo de forças"[32]. Os "conflitos epistemológicos são, inseparavelmente, conflitos políticos", já que o:

> campo científico como espaço objetivo de um jogo entre compromissos científicos [destacaria e daria relevo ao que seria] percebido como importante e interessante é o que tem chances de ser reconhecido [...], aquilo com possibilidades de fazer aparecer aquele que o produz como importante e interessante aos olhos de seus pares (BOURDIEU, 2003, p.114-115).

Os pesquisadores do campo se concentram "em problemas considerados mais importantes" e, assim, constituem o campo.

> O campo científico é que designa a cada pesquisador, em função de sua posição, seus problemas político-científicos, bem como seus métodos e estratégias que – por se definirem expressa e objetiva na referência de posições políticas e científicas que formam o campo científico – são ao mesmo tempo estratégias políticas (BOURDIEU, 2003, p.116).

Não somente as definições de qualidade, e as formas de avaliá-la, ampliadas com dados qualitativos e subjetivos decorrentes das manifestações dos atores envolvidos, pois se referem a interesses, utopias e aos pontos de vistas diferentes no campo; o próprio debate acadêmico, ou a definição "do que está em jogo já faz parte da luta" e os

[32] Idem, p. 38.

“critérios de julgamento e dos princípios de hierarquização” estão em disputa/luta, diz Bourdieu (2003, p.119).

1.2 A gestão da educação ou gestão democrática na educação

A partir do exposto acima, discutiremos a gestão da e na educação e no ensino. Nesse sentido, é importante destacar como relevante a articulação de palavras da/na educação, no sentido de diferenciarmos de quando dizemos da educação, na qual estamos nos referindo à ideia de que alguém (nós ou outras pessoas) estaria administrando “algo”, no caso: a educação.

Este administrar, desde um ponto de vista ou lugar social, é como algo não diretamente envolvido, implicado, mas que emite um discurso para que outros realizem através de suas práticas os conteúdos do discurso daquele. Nesse caso, diríamos que a gestão se assemelha ao **pilotar** (STOER, 2006), ou seja, uma administração **da** educação concebe a rede de ensino como uma estrada, na qual as políticas educativas devem ser “pilotadas” com eficácia e eficiência, a partir de objetivos definidos pelo motorista (os gestores de plantão).

Nessa perspectiva, o motorista como o gestor, direcionaria suas ações sem consultar as escolas, professores ou a comunidade escolar. Dessa forma, o sujeito que ocupa esse papel se torna o centro que decide e possibilita os recursos e meios, bem como avalia se seus objetivos deram certo ou errado. Neste contexto, poderíamos qualificar tal administração ou gestão da educação como sendo tradicional.

Nos anos 1990, sob o auge do neoliberalismo no mundo e no Brasil de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), poder-se-ia indicar uma administração da educação em sentido contrário, em que esse controle (“como pilotar”) foi substituído pelo **surfar**. Ou seja, uma gestão “livre”, norteada pelo “livre mercado”, na qual o gerenciamento da educação contribuísse ao “livre” desenvolvimento das forças de mercado. Tais administrações ou gestões, inspiradas no modelo empresarial de qualidade total ou de eficácia nas gestões, na década de noventa, incluíam a participação, a criação de fundos e a melhoria quantitativa das matrículas na educação fundamental, mas sem de fato flexibilizar o controle central das políticas educacionais pelo Governo Federal.

Entretanto, neste caso, seria o mercado – as empresas em seu processo concorrencial – que determinaria as ações do Estado/do gestor público. Este deveria (no discurso) ser flexível, enxuto e facilitar o

lucro das empresas ou da apropriação de estatais via privatização que, de fato, foram realizadas naquela década. Em vez de estrada, poder-se-ia pensar tal processo de gestão/administração como se estivesse sobre ondas de um mar revolto, agitado e em permanente mudança[33].

As administrações neoliberais dos anos noventa se inspiraram em tal paradigma para produzirem os "quase mercados" em educação no mundo, conforme especifica Roger Dale (2001) sobre a educação na Europa. Estas argumentaram e produziram a falácia de que os "mercados são livres" e "democráticos" e, a partir disso, os próprios governos criaram e produziram as condições para que as empresas e a competição ocupassem os espaços educacionais como "quase mercado" [34].

Neste período (1990), as empresas ampliaram seu espaço na educação através de empresas de ensino, produção de livros e outros materiais, educação a distância e, principalmente, ideologia da competição, "levar vantagem" (a famosa lei do Gerson aqui no Brasil), dentre outros valores e práticas competitivas que foram incentivadas e induzidas a serem praticadas nos espaços públicos e na sociedade como um todo.

Ambas as perspectivas de gestão "**pilotar**" e a do "**surfar**", no entanto, partem ou têm como pressuposto o sistema capitalista e a ordem do capital (MESZÁROS, 2006) como naturais, a serem mantidos e preservados como pano de fundo de suas ações enquanto gestores. Em ambas as perspectivas, as leis e normativas instituídas devem ser seguidas ou burladas com vistas à eficiência nas ações da gestão na

[33] As empresas deveriam ser mais dinâmicas e flexíveis devido à mudança constante do cenário (no caso as ondas); os gestores públicos subservientes a tais perspectivas deveriam facilitar, tirar obstáculos e qualquer impedimento que pudesse atrapalhar o fluir concorrencial (garantir que as ondas não tivessem nenhum impedimento para seu processo natural de desenvolvimento). A analogia das empresas e dos defensores do mercado, considerando-se tal sistema de mercado natural, é recorrente entre seus funcionários ideólogos.

[34] A expressão de "quase mercado" de Roger Dale (2001) é significativa e foi criada ao estudar a experiência inglesa nos governos Thatcher, pois tais procedimentos não implicam necessariamente na privatização total da educação pública, mas, sim, na introdução no seu interior, bem como nas relações educativas, práticas e valores privatistas e de mercado. Já argumentamos (MACHADO, 2004) que este foi um dos aspectos efetivados por Paulo Renato de Souza, quando Ministro da Educação, e muito pouco estudado ou entendido, para além dos aspectos mais evidentes, como os processos de privatização.

busca da lucratividade e da redução de custos das empresas, dos negócios, da busca da riqueza individual, por mérito.

No entanto, em alternativa a estas concepções, poder-se-ia pensar a gestão democrática como um ato intermediário entre as perspectivas anteriores, no sentido de que nem tudo está determinado, como no caso da estrada (e do gestor como motorista – "pilotar"), ou na perspectiva contrária, como os surfistas, de que nada estaria determinado e tudo deveria ser flexível – o "surfar". Isto porque, em parte, o "caminho se faz ao caminhar"[35], visto que, ao caminhar, não partimos sem alguma ideia de onde queremos chegar, mesmo que, durante o trajeto, este vá se aperfeiçoando, redefinindo-se e envolvendo outros caminhantes.

Além disso, em uma perspectiva de radicalização democrática **da** e **na** educação e no ensino, no processo de implementação das políticas, os gestores eleitos devem considerar que o que existe não iniciou com eles(as). Se ao início as proposições ou políticas eram do gestor democrata ou socialista, em uma perspectiva de gestão democrática se deveria considerar que já havia iniciativas ou experiências anteriores de outros caminhantes – de gestão democrática na rede de ensino e na educação da cidade.

Por outro viés, na medida em que vão se agregando caminhantes, a gestão vai sendo ampliada em democracia, participação e diversidades. Portanto, ela vai se transformando de apenas gestão **da** educação para gestão democrática **na** educação. Em decorrência disso, as proposições iniciais (dos gestores) podem e devem mudar neste processo, ampliando-se e radicalizando-se, inclusive através de espaços públicos de debate que podem ser criados e assim fazer vir à tona os diferentes projetos/perspectivas e interesses e as contrariedades entre si.

Entretanto, tal perspectiva deveria relacionar a gestão da educação na sociedade, na família, no sindicato, na escola e, ainda, no ensino atinente a aspectos de ensino-aprendizagem, conteúdos, práticas e métodos, valores e significados nos fazeres cotidianos em todos os níveis do sistema, pois envolve concepções, bem como relações sociais e educativas dos seres humanos. Portanto, aquelas

[35] Do poema: "Caminante, son tus huellas/el camino y nada más; /Caminante, no hay camino, /se hace camino al andar. /Al andar se hace el camino, /y al volver la vista atrás /se ve la senda que nunca /se ha de volver a pisar. /Caminante no hay camino /Sino estelas en la mar" (MACHADO, 1973).

concepções/perspectivas macro se traduzem no cotidiano do aprender e do apreender no ensinar e do ensino. Sendo assim, pensar e efetivar uma gestão democrática da/na educação deveria incluir o ensinar, o aprender e apreender, o avaliar e trabalhar cada conteúdo.

Isto porque a gestão da educação e do ensino não se desenvolve no abstrato dos conceitos e definições, ou melhor, os conflitos não podem ser explicitados apenas neste campo, mas, também, na história de nosso país e na/da educação e no/do ensino, os quais se desenvolvem na prática cotidiana em cada sala de aula e escola. Na história da sociedade e de como ela está configurada na atualidade, pode-se buscar elementos das políticas e de seus significados, pois é através do desenvolvimento das políticas públicas pelo Estado que governos e suas instituições, bem como outros agentes da sociedade produzem e reproduzem o instituído, a ordem, enfim, o sistema atual. É o que argumentaremos, a seguir.

1.3 A Sociedade, as Políticas e o Estado

1.3.1 A Sociedade

A sociedade humana é uma organização constituída por seres humanos através dos tempos, em sua relação com a natureza/meio ambiente[36]. Tais indivíduos transformam a natureza pelo trabalho e produzem os meios necessários à vida e para as suas relações e o desenvolvimento de suas vidas na cidade, sendo esta obra decorrente da transformação da Natureza primeira[37]. A história da humanidade

[36] Pode-se dizer que os animais se organizam em sociedades, mas estas seriam de natureza diferente. Para além da transformação do ambiente físico e natural (materialidade) pelo trabalho, pode-se citar o fato de que os humanos se organizam e matam os animais, dentre outros motivos, por "prazer", enquanto os animais apenas matam para se defender ou se alimentar. Outro ponto a ser considerado diz respeito à concepção de que a sociedade humana e sua organização se baseiam na ideia de superioridade dos seres humanos em relação aos animais.

[37] Sobre esse tema, ver: "As três Naturezas e a naturezas das três", (MACHADO et al., 2009a). Neste artigo, os autores argumentam que, a partir da obra de Karl Marx, podem-se identificar três naturezas: a natureza primeira (natureza física ou natural), os humanos (e, a partir disso, uma natureza humana) e a natureza produzida (a partir da ação dos humanos ao transformarem a natureza primeira).

mostra que, ao longo dos processos históricos, desde que os humanos "se separaram" do reino da Natureza, produziram-se instituições como a família, a propriedade privada, o Estado, o exército, a igreja, as classes sociais, entre outros. As relações dos grupos humanos com cada uma das instituições mencionadas, bem como o significado de cada uma, modificaram-se ao longo dos tempos.

Na medida em que esse processo é produzido pelos humanos em suas relações e com a natureza, as cidades se desenvolveram, os animais foram domesticados, a agricultura se aprimorou, enfim, uma diversidade de "obras", decorrente da transformação da Natureza, foi criada. Cabe salientar que essa riqueza é apropriada diferentemente pelos grupos sociais ou clãs, o que ocasiona uma divisão das terras e do controle de saberes e armas de maneira desigual.

Tais diferenciações produzem hierarquias, consolidando-se em classes, estamentos, castas e, consequentemente, na apropriação e no controle da riqueza produzida por todos de forma diferenciada. Os grupos e/ou classes que ocupam os "centros de poder" (igreja, Exército, Estado) visam subjugar as classes e os grupos subalternos, bem como escravizar outros, com intuito de promover guerras e ampliar ou controlar terras e riquezas. Portanto, através das políticas desenvolvidas pelos reis, monarcas, pelos Estados, enfim, pelas classes dominantes em cada momento, é que se mantém e se reproduz a dominação, a organização social, os valores e as normas compatíveis com os interesses, concepções e paradigmas de vida e de continuidade da ordem estabelecida[38].

1.3.2 A Política e o lugar do Estado

Ao se pensar as políticas em sua relação com o Estado de forma mais profunda, no contexto das questões colocadas acima, a fim de se problematizar "o senso comum", enquanto termo universal, bem como definições que se adaptam para qualquer realidade, sociedade e país, sistema ou tempo histórico, sugere-se problematizar a definição de política em três aspectos: a política como conceito ou abstração, teoria (*polity*); a política como conteúdo, ou seja, uma política educacional[39],

[38] Seria o paradigma tradicional, conforme Boaventura de Sousa Santos, que adiante será detalhado.

[39] Política Educacional: refere-se aos princípios gerais que definem a finalidade da formação escolar, particularmente no sentido de determinar o perfil da

uma política ambiental, etc. (*policy*); e uma política como gestão[40] ou método de implementação (*politics*).

Portanto, dir-se-ia que a *polity* poderia ser relacionada a uma concepção ou a uma utopia implícita nos documentos e/ou nos discursos sobre as políticas de tal ou qual governo. A *policy* se relacionaria mais às políticas concretas, ou melhor, ao conteúdo das políticas de educação infantil, para a educação fundamental, seus objetivos, metas, etc. A *politics*, por sua vez, ligar-se-ia às relações de poder, aos métodos ou aos processos de implementação das políticas.

Em outras palavras, a utopia identificada na primeira definição se relaciona ao projeto de sociedade dos gestores, dos que definem a política e se traduz na segunda, isto é, o conteúdo das políticas. Tal utopia é implementada pelos gestores que, através dos meios materiais, propaganda, recursos financeiros, etc., buscam garantir sua efetividade e eficácia. Porém, nesse processo de implementação, o "outro", ou seja, aqueles sobre os quais as políticas se dirigem, ao se relacionar com

---

pessoa que se espera ter na sociedade, [...]. A política educacional pública, por sua vez, está relacionada às metas de desenvolvimento fixadas pelo Estado e é considerada uma das principais políticas sociais (MENEZES; SANTOS, 2002).

[40] Gestão Escolar: expressão relacionada à atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos. O conceito de gestão escolar foi criado para superar um possível enfoque limitado do termo "administração escolar". Além disso, foi constituído a partir dos movimentos de abertura política do país, os quais começaram a promover novos conceitos e valores, associados, sobretudo, à ideia de autonomia escolar, à participação da sociedade e da comunidade, à criação de escolas comunitárias, cooperativas e associativas e ao fomento às associações de pais. Assim, no âmbito da gestão escolar, o estabelecimento de ensino passou a ser entendido como um sistema aberto, com uma cultura e identidade própria, capaz de reagir com eficácia às solicitações dos contextos locais em que se inserem. A gestão escolar aponta para questões concretas da escola e de sua administração, baseadas no que se convencionou chamar de "escolas eficazes". Estas possuem características como orientação para resultados, liderança marcante, consenso e coesão entre funcionários a respeito dos objetivos da escola, ênfase na qualidade do currículo e elevado grau de envolvimento dos pais. A autonomia administrativa, financeira, pedagógica e o estabelecimento de mecanismos que assegurem a escolha de dirigentes são algumas das estratégias consideradas essenciais para o fortalecimento da gestão escolar (MENEZES; SANTOS, 2002).

aqueles e ao efetivar as políticas daqueles, estão desenvolvendo relações sociais e, neste processo, estabelecendo relações de poder. Assim, as relações de poder e a produção da hegemonia e do consenso se associam às políticas, em conformidade aos interesses das classes e grupos dominantes.

Na medida em que se analisam criticamente tais questões, vimos que estas se relacionam em uma perspectiva histórica de constituição das sociedades em classes. As políticas educacionais emanadas dos governos como materialização do Estado tendem a agir em conformidade aos interesses, valores, normas e perspectivas paradigmáticas das classes dominantes. Portanto, para estudar as políticas educacionais se deve buscar o "Estado em ação" (AZEVEDO, 2005), pois através da análise das políticas em desenvolvimento, podem-se identificar utopias, projetos de sociedade e relações com as classes, grupos e setores sociais da sociedade concreta em que a educação e as políticas se desenvolvem (MACHADO, 2005). Além disso, também se pode identificar conflitos e interesses diferenciados em decorrência dos projetos em análise, bem como dos discursos dos atores.

Na parte seguinte, propõe-se apresentar uma configuração de uma interpretação de conjunto dos elementos colocados, até então, a partir da reflexão em torno dos paradigmas societários e educacionais em sua relação com a permanência/manutenção e/ou mudança/transformação das sociedades, dos sistemas educacionais e da educação.

1.4 Os Paradigmas, o sistema capitalista e as políticas públicas de educação

A interpretação da globalização da economia, da política e das sociedades e, consequentemente, também, da educação, se inserem e se relacionam a paradigmas/concepções de mundo e "das coisas e de suas relações", articuladas a interesses que podem ser vinculados, de um lado, à permanência da ordem, do sistema, do estabelecido, e, de outro, de sua mudança, transformação e/ou superação. Os paradigmas, concepções, visões de mundo, as formas de compreensão se articulam a teorias que buscam explicar as coisas do mundo, as relações humanas, bem como sua relação com a natureza. No dia a dia, os seres humanos se orientam por determinadas visões ou concepções de mundo, no caso, de um paradigma hegemônico ou tradicional.

O **paradigma tradicional** atual foi constituído em, mais ou menos, duzentos anos, a partir das revoluções científicas na Europa, ocorridas no período entre 1600 e 1800. Tais revoluções, normalmente, são estudadas nos sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental. Na Europa, a burguesia, os camponeses e os trabalhadores urbanos desenvolveram diversas formas de luta contra as classes dominantes feudais (reis, nobres e igreja católica), durante séculos, até chegarem às revoluções burguesas[41] [a Revolução Industrial, na Inglaterra, a partir de 1600; a Revolução Francesa, em 1789; e a Revolução nas colônias inglesas do norte (hoje, Estados Unidos), no século XVIII].

Nesse período, pré-revolução capitalista, através da destruição de máquinas, da matança de nobres, da fuga para as cidades pelos camponeses, da produção de materiais "subversivos" por setores da burguesia emergente, dentre outras formas, questionava-se o sistema social, econômico e político existente. Setores da burguesia, como banqueiros, comerciantes e até reis, incentivavam literatos e filósofos a produzirem "novas visões de mundo", condizentes a seus interesses e perspectivas.

No período em que lutavam contra a ordem dos nobres, dos reis e da igreja católica, tais ideias se constituíam como emergentes, mudancistas, revolucionárias. Porém, após a "tomada do poder" político e da expansão da hegemonia das classes capitalistas, durante o século XIX, tais ideias e atores vão mudando para se tornarem sustentadoras e justificadoras do sistema do capital que ia se configurando (MACHADO, 2009b).

Portanto, desde então, e cada vez de forma mais articulada ao sistema capitalista, como um todo no mundo, tais concepções paradigmáticas (antes vinculadas às revoluções questionadoras da ordem e do sistema) passam a se constituir em tradicionais e hegemônicas do sistema dominante, a partir do momento em que as classes e os grupos sociais que as defendiam assumem a gestão do Estado. Ao longo do século XX e início do XXI, essas ideias se alteram, mas sempre vinculadas à preservação do *status quo.*

No entanto, desde seu início, já estavam presentes ideias rebeldes que questionavam tal sistema e tais concepções, as quais

[41] Estes movimentos são considerados as três grandes revoluções burguesas, pois, cada um em seu espaço e com aspectos diferentes, constituíram as condições da emergência da classe burguesa (e, depois, no século XIX, como capitalistas) pelo mundo, colocando fim aos regimes de domínio feudal, seja dos reis, bem como da igreja católica.

foram se ampliando e aperfeiçoando em confronto com as próprias ideias dominantes. Essas ideias rebeldes são chamadas de emergentes e configurariam um **paradigma emergente**.

A relação dos sistemas educacionais com o sistema social e econômico-político capitalista se processou desde seus primeiros momentos. No antigo regime, a educação europeia era controlada pela igreja católica e pelas visões teológicas do mundo e das coisas. No novo regime, com as revoluções burguesas, destaca-se: formação de cidadãos, língua e tradições nacionais comuns, subordinação às leis e às normas do país, o conhecimento científico como verdade. As classes sociais e o sistema, que se constituíam, necessitavam produzir novas mentalidades, relações sociais e valores para a sociedade que se instaurava após os processos revolucionários. As concepções orientadoras e a organização dos sistemas educacionais europeus se espalharam para as colônias (MACHADO, 2009b).

As reformas educacionais ocorridas na França, durante o século XIX, espalharam-se pelo mundo, ocasionando a produção de um sistema educativo relacionado e/ou articulado ao sistema capitalista. Junto às novas gerações, produziram-se valores, normas, disciplina e concepções de mundo, afinadas às perspectivas hegemônicas. Pode-se dizer, portanto, que os paradigmas apresentados por Boaventura de Sousa Santos, se relacionados aos sistemas educacionais de Bertrand e Valois, podem nos servir de articulador dos conceitos discutidos anteriormente e, assim, constituir-se em referência analítica ao estudo da desigualdade educacional e sua relação com a injustiça social e ambiental.

1.4.1 As características dos paradigmas societários

Santos (1999, 2000) diz que estamos passando por uma transição paradigmática[42], na qual o sistema e seu paradigma estão em crise ao mesmo tempo em que está a emergir um novo padrão. O

[42] **Paradigma:** é a forma corrente utilizada para analisar a evolução das teorias do conhecimento. Na segunda edição, Kuhn (1972) [2003] apresenta **duas** definições: a) sentido sociológico e as soluções concretas dos enigmas, que são um "conjunto de crenças, de valores reconhecidos e de técnicas que são comuns aos membros de um determinado grupo", o paradigma é mais amplo do que teoria e seria melhor chamá-lo de matriz disciplinar; b) corresponde ao exemplo, que indica como se deve fazer uma atividade, são as soluções concretas aos problemas (p.25).

paradigma moderno ou dominante é **hegemônico,** tem como pressuposto a ideia e a prática das "distinções [...] entre conhecimento científico e conhecimento comum, entre natureza e pessoa humana", "desconfia sistematicamente das evidências das nossas experiências imediatas", formula "leis", para controlar e dominar, privilegia o "**como funcionam**" as coisas, em detrimento de "**qual o agente**" ou "**qual o fim**" das coisas. Além disso, tal modelo tem como pressuposto metateórico "a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado repete-se no futuro", sendo "a precondição da transformação tecnológica do real" (SANTOS, 1999, p.12-18).

A vinculação ou relação desse paradigma com os aspectos de uma versão dominante em relação ao Estado e ao papel da burocracia, enquanto produtora da universalidade, como expressões de "governar para todos"[43], poderiam ser citadas como exemplo. No entanto, é preciso relacionar tais aspectos (o papel do Estado e os paradigmas) aos processos históricos concretos e à luta de classes em cada lugar e país. Assim, elucida Machado (2004, 2005) com a gestão de FHC e de Renato de Souza na educação (1994-2002), já se iniciara um processo mais complexo nesse sentido – produção da hegemonia, através da legislação e da gestão das políticas desenvolvidas na pós-ditadura militar – em nível de país.

O **paradigma alternativo**, que Santos (1999, p.37) nomeia de **emergente**, não é apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), mas se propõe a ser, também, um paradigma social (o paradigma de uma vida decente). Sendo assim, além de emergente – portanto, não institucionalizado – não se pode falar dele a partir de teses ainda não totalmente constituídas: (1) *Todo o conhecimento científico-natural é científico-social;* (2) *Todo o conhecimento é local e total;* (3) *Todo o conhecimento é autoconhecimento;* (4) *Todo o conhecimento científico visa se constituir em senso comum*; mas, também, não apenas enquanto um saber, mas como um viver/praticar.

Destaco limites desta tese de Santos: o que coloca o ser humano no centro e o de que "todo o conhecimento é autoconhecimento", ou seja, uma política que se afirmaria em alternativa

[43] Expressão recorrente da política e das propagandas do governo Lula, mas, também, de diversos governos municipais brasileiros, como na cidade do Rio Grande e na cidade de Porto Alegre, por exemplo, no estado do Rio Grande do Sul.

à sociedade instituída deveria induzir, a partir dos espaços exercidos e criados pela burocracia gestora do Estado, à autogestão dos sujeitos no seu viver e fazer político educacional. Fazer e viver que deveriam se inserir, também, na produção de um **Paradigma Emergente** em educação. Stephen Stoer (2001) destaca que:

> Numa época de globalização (com efeitos da mudança estrutural), esse contrato social[44] encontra-se numa fase de renegociação, que toma como base, por um lado, uma reapreciação do papel do Estado na provisão da educação e, por outro, novos direitos e deveres, sobretudo culturais, protagonizados por agentes coletivos (novos movimentos sociais) e associados com as mudanças inerentes ao processo de globalização. [...] Assim, nestes novos tempos, a educação para a cidadania terá que ser baseada necessariamente quer no pilar dos direitos e dos deveres do contrato social, que permitiu a concretização de algumas das promessas da modernidade (e que acabou por pôr em causa outras), quer num outro pilar, o de um contrato social novo, ainda em negociação, que veiculará o processo de globalização (p.14).

Diante disso, em tese de doutorado, Machado (2005) se posiciona, mais explicitamente, em defesa de que as teses do paradigma emergente (SANTOS, 1999) nos ajudam em muitos sentidos e nestas, também, é preciso construí-lo, produzi-lo. Como o próprio indica:

> A nossa necessidade radical [é] dupla: por um lado, a necessidade de reinventar um mapa emancipatório que, [...] não se converta gradual e insidiosamente em mais um mapa de regulação; por outro, a necessidade de reinventar uma subjectividade individual e coletiva capaz de usar e de querer usar esse mapa. Esta é a única maneira de delinear um trajecto progressista através da dupla transição, epistemológica e societal, que começa agora a emergir. [...] reinventar mapas de emancipação social com capacidade e vontade de

[44] Contrato social da modernidade, estabelecido a partir do século XIX.

> os usar. Nenhuma transformação paradigmática será possível sem a transformação paradigmática da subjetividade (SANTOS, 2000, p.330-333).

Portanto, muito mais do que um projeto, são necessários projetos de transformação e propostas que guiem a ação, pessoas que se mobilizem em torno destas e, ao caminhar, se aperfeiçoem, autogerindo suas vidas e seus projetos. Porém, também, as lutas e os projetos devem incidir na totalidade dos aspectos articuladores do sistema atual "realmente existente", em seus aspectos estruturais, subjetivos e nas relações sociais.

> O paradigma emergente é o paradigma da democracia radical, isto é, da democratização global das relações sociais assentes numa dupla obrigação política: a obrigação política vertical entre o cidadão e o Estado, e a obrigação da política horizontal entre cidadãos e associados. Em termos do paradigma emergente, a transição paradigmática consiste nas lutas por seis formas de sociabilidade democrática, isto é, seis formas de democracia correspondentes aos seis espaços estruturais (SANTOS, 2000, p.340)[45].

No processo de tornar realidade a utopia, de serem colocados em prática os projetos e programas de transformação dentro do capitalismo[46]. Estes tenderão a se tornarem instrumentos de combate ao sistema (formas de regulação social existentes), em formas de combate às novas lutas e programas emancipatórios que surgirem nas próprias lutas por emancipação e nos espaços criados nas lutas

[45] As seis formas de relação da estrutura-ação, portanto, das relações sociais das sociedades capitalistas no sistema mundial são: patriarcado (espaço doméstico); exploração e "natureza capitalista" (espaço da produção); fetichismo da mercadoria (espaço do mercado); diferenciação desigual (espaço da comunidade); dominação (espaço da cidadania); troca desigual (espaço mundial) (SANTOS, 2000, p. 273). Para cada um destes espaços e relações, Santos propõe formas de democracia e/ou de relações: comunidades domésticas cooperativas, produção ecossocialista, necessidades humanas e consumo solidário, comunidades-Amiba, socialismo como democracia sem fim, sustentabilidade democrática e soberanias dispersas (SANTOS, 2000, p.336-342).

[46] O caso do socialismo precisaria ser investigado à luz dos tempos atuais e dos socialismos ainda existentes.

anteriores. Neste rumo, ao relacionar o paradigma emergente com a democracia sem fim ou radical, diz Santos (2000):

> Dado que combatem a regulação social existente, as lutas emancipatórias devem necessariamente opor-se-lhe nos campos sociais em que ela actualmente se reproduz. (nos seis espaços estruturais: doméstico, da produção, do mercado, da comunidade, da cidadania e o mundial). Seja como for, à medida que a transição paradigmática progredir, as lutas emancipatórias deixarão de combater as formas de regulação social que agora existem para combater as novas formas de regulação, entretanto surgidas das próprias lutas emancipatórias paradigmáticas. Esta permanente vigilância sobre si própria e a sua auto reflexividade distingue a emancipação pós-moderna da emancipação moderna (p.334).

Uma perspectiva de mudança, de emancipação ou de libertação estaria mais relacionada ao paradigma emergente, à crítica permanente, à descoberta e à produção de sujeitos críticos e participativos. Nesse sentido, as políticas públicas de educação para o "outro mundo possível" (FÓRUM SOCIAL MUNDIAL) deveriam se basear no paradigma emergente, bem como na "democracia sem fim" (SANTOS, 1998), como também no processo permanente de ampliação da democracia, através de orçamentos participativos, plebiscitos, referendos, fiscalização dos eleitos e destituição, quando necessário, pelos cidadãos, na efetivação da transparência do uso dos recursos públicos, participação popular na definição das políticas para as cidades e as sociedades, dentre outras medidas fundamentais para avançarmos rumo a uma sociedade democrática no Brasil.

1.4.2 Os paradigmas educacionais

A relação dos sistemas educacionais com o sistema social e econômico-político capitalista se processou desde seus primeiros momentos. No antigo regime, a educação europeia era controlada pela igreja católica e pelas visões teológicas do mundo e das coisas (ver filmes como "O Nome da Rosa" de Giordano Bruno). No novo regime, com as revoluções burguesas, são assumidas novas características e perspectivas: formação de cidadãos, língua e tradições nacionais

comuns, subordinação às leis e às normas do país, o conhecimento científico como verdade, entre outras. As classes sociais e o sistema, que se constituíam, necessitavam produzir novas mentalidades, relações sociais e novos valores para a sociedade que se instaurava após os processos revolucionários (QUIJANO, 1991).

Nesse sentido, as organizações educativas se articulam e dependem das orientações do seu campo paradigmático, que orienta, determina e/ou induz, estabelece leis, regras e normas em conformidade ao "paradigma sociocultural dominante" e, com isso, reproduz "a sociedade correspondente". Porém, "a organização educativa poderá também propor novos paradigmas socioculturais" que se "oponham e procuram substituir um paradigma dominante*",* pois tem a propriedade de "se auto-organizar e de procurar uma forma de organização que possa resistir às forças exógenas dominantes" (BERTRAND, 1994, p.31).

Bertrand e Valois (1994) apresentam aspectos e elementos de um paradigma sociocultural que, articulado a uma concepção ou paradigma educacional, são úteis ao estudo nas/das políticas educacionais.

Paradigma sociocultural

"Constitui um conjunto de crenças, de concepções ou generalizações e valores que englobam uma concepção do conhecimento, uma concepção das relações entre a pessoa, a sociedade e a natureza, um conjunto de valores e interesses, uma forma de executar, um significado global da actividade humana que definem e delimitam para um determinado grupo social, a dimensão possível do seu campo de acção e da sua prática social e cultural, assegurando, assim, a sua coerência e relativa unanimidade" (BERTRAND; VALOIS, 1994, p.29).				
Aspectos do paradigma				
A concepção de conhecimento remete para a forma de aprender e simbolizar a realidade e a forma de construir as representações (BERTRAND; VALOIS, 1994, p.27).	**As concepções das relações entre a pessoa, sociedade e natureza** são categorias e relações fundamentais, presentes no processo de construção e na imagem da realidade[47].	**Os valores e os interesses** remetem para a capacidade das coisas, ideias ou das pessoas de satisfazerem um desejo, uma necessidade ou uma aspiração; exprimem ainda as preferências das pessoas e dos grupos que os perfilham[48].	**A forma de executar** está relacionada às técnicas de produção dos bens necessários ao funcionamento biológico e à vida em grupo na sociedade[49].	**O significado global** remete para o sentido dado ao conjunto da atividade humana; é o modelo cultural que sintetiza os outros componentes do paradigma, tais como a forma de conhecer, viver com os outros, refletir, valorizar, executar e agir[50].

Elaboração de Carlos Machado (2002), a partir de Bertrand e Valois (1994).

Tal modelo, no campo educativo, poderia ser representado no quadro, a seguir.

[47] Idem, 1994, p.27.
[48] Idem, 1994, p.28.
[49] Ibidem, p.28.
[50] Ibidem, p.28.

Paradigma educacional

Caráter exemplar	Caráter normativo
Determina ou dá exemplos, atividades, “como fazer”, entre outros.	Delimita o que pode ser apreendido e o que “vale a pena” ser compreendido, “como se deve e o que ver”, as concepções, as crenças, os valores e as formas de executar, orientações do campo paradigmático; são, também, as funções que uma organização educativa cumpre na busca de fins e objetivos específicos (intenções da sociedade e as práticas pedagógicas).

O Paradigma Educacional pode buscar a:		
Reprodução	**Adaptação**	**Transformação**
Quando reproduz e se contenta com as orientações do campo político, contribui para manter a ordem estabelecida pela classe dominante, permanências das orientações, das normas e regras de funcionamentos dominantes, visa interiorizar, nos alunos, as normas dominantes e reprimir o desenvolvimento de novas regras.	Quando se efetuam mudanças no interior das estruturas societais, em resposta às exigências econômicas e políticas colocadas pelas classes em conflito ou, até mesmo, quando se criticam os seus modos e estratégias de funcionamento, sem questionar as orientações que emanam do paradigma dominante. Esse paradigma contribui para a adaptação das relações sociais à sociedade; discute e propõe mudanças de leis e regras que lhe são impostas; exige maior descentralização, sem questionar o poder de um governo ou da democracia de representação, ao responder às necessidades da sociedade, sob a forma da legislação ou da administração.	Quando a organização educativa muda as práticas pedagógicas dos agentes educativos, associadas às normas do campo político, que dependem do paradigma sociocultural dominante, contribuindo, assim, para a transformação radical da sociedade, através de sua vinculação a movimentos mais amplos, não restritos apenas ao espaço educacional. Estabelece-se, ainda, quando se questionam e criticam os elementos do paradigma dominante, ao buscar, a partir das práticas educativas, a produção de outras concepções, relações sociais e educativas. Isso inclui o próprio sentido e significado do respectivo paradigma educacional e a produção de outro paradigma.

Elaboração de Carlos Machado (2002), a partir de Bertrand e Valois (1994, p.29-35).

Conforme os aspectos e as orientações que os paradigmas dão ou apresentam, guiam os atores sociais, portanto, como produção

simbólica (BOURDIEU, 2010) através dos discursos, os atores sociais em suas relações produzem e re-produzem (LEFEBVRE, 1973; 1991) as próprias relações, valores, práticas, etc. no cotidiano (dia a dia), como em seus embates sociais (conflitos sociais, ambientais, etc.). As concepções e visões de mundo são produzidas e se relacionam a atores concretos na sociedade, atores que se enfrentam, buscando validar suas concepções relacionadas a interesses conflitantes, decorrentes das contradições que estão na base da sociedade, a disputa pela distribuição da riqueza produzida, pelos territórios, pelos rios, florestas, bem como pelos/as conceitos/definições dos termos da/do disputa/conflito.

1.5 Bases históricas e organizacionais da educação brasileira

No segmento anterior, privilegiou-se uma apresentação e uma discussão de conceitos e referenciais mais abstratos ou teóricos. Nesta parte, será realizada uma descrição da educação brasileira, de sua organização e de alguns elementos do desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil. Não se pretende que este segmento seja entendido como um desdobramento direto da anterior; cogita-se, apenas, sugeri-la como uma interpretação do organizador/autor, tanto o apresentado anteriormente, referente aos conceitos e aos paradigmas, como o pano de fundo das reflexões aqui apresentadas.

1.5.1 Breve panorama da educação pública na história brasileira

No Brasil, durante o período colonial (de 1500 a 1822), a educação pública e formal, tal como a que temos hoje, praticamente inexistia. Esta era desenvolvida por jesuítas para os filhos dos senhores coloniais, donos dos engenhos, nos centros principais (São Vicente, Rio de Janeiro, Salvador, Recife, etc.) em seminários ou escolas avulsas nas igrejas e/ou capelas.

Apenas com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, é que se criam faculdades como, por exemplo, de medicina, engenharia e direito, diante da conveniência dessas profissões na, então, sede do reino. Desse modo, pode-se verificar que, antes de se constituir um sistema de ensino/educação público, instituíram-se, “de cima para baixo”, as faculdades para as elites, no processo de constituição da estrutura burocrático-administrativa do Brasil, perante a necessidade da

construção de estradas e da disponibilização de médicos para a Família Real.

Na Europa, as classes dominantes constituíram sistemas educacionais e de ensino, com vistas a produzir consensos[51] na relação entre as classes, através da educação cidadã e republicana[52]. No Brasil, tais consensos não foram necessários, pois a dominação era exercida diretamente pela força, ou seja, pela coerção através da escravidão e pela condição de pobreza de muitos, bem como de outros mecanismos de controle, como os jagunços, as forças militares, etc. Como disse Florestan Fernandes (1991), aqui, a ditadura, a repressão e as balas garantiam a dominação e a exploração das classes dominantes.

Durante o Império (1822 - 1889), a educação foi repassada às províncias (atuais estados) sem os devidos recursos financeiros e, assim, ela, praticamente, não se desenvolveu, mesmo que se tenha criado a escola Dom Pedro II, no Rio de Janeiro e as escolas para Ensino Médio em diferentes estados brasileiros.

Na República Velha (1892 - 1930), a mesma atitude de descaso predominou, ou seja, a Educação Pública não foi prioridade dos governantes. Entretanto, durante a Primeira Guerra Mundial (1914), ao possibilitar um desenvolvimento industrial, muitas fábricas produziram mercadorias para a guerra que se desenvolvia na Europa. As lutas operárias, o surgimento de uma classe média e a Revolução Russa (1917), ao surgirem como esperança aos oprimidos, são fatores que levaram ao questionamento das estruturas de dominação constituídas no país até então de domínio dos latifundiários e dos coronéis.

A Revolta dos Marinheiros (1911), liderada por João Cândido, atualmente, considerado um herói nacional, bem como o Levante dos Tenentes (1922), ocasionado pela busca de ascensão social e escolas, levaram à contestação da ordem dominante, por parte das forças que, até então, eram responsáveis por sua perpetuação através da repressão, com o intuito de garantir a ordem estabelecida.

---

[51] Antonio Gramsci refere-se a duas formas de dominação: a coerção (via violência, repressão, ditaduras) e o consenso (via convencimento, propaganda, doutrinação, etc.). Mais informações, pesquisar em: <http://www.acessa.com /gramsci/>.

[52] As repúblicas constituídas na Europa, a partir das chamadas revoluções burguesas (séculos XVIII e XIX), instituíram constituições para um sistema republicano, com eleições periódicas, parlamentos, etc., em contraposição ao regime anterior, o qual era baseado na consanguinidade (o trono era passado para descendentes do rei ou da rainha).

Na década de 1920, a Semana de Arte Moderna (1922) e os processos educacionais desencadeados por secretários de educação, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, dentre outros[53], em algumas capitais, também poderiam ser citados como exemplos de que a ordem social e econômica vigentes, até aquele momento, deveriam ser modificadas.

Então, foi isso que ocorreu nos anos 30, com a ascensão de Getúlio Vargas, que incorporara, em suas ações de governo, inúmeras destas reivindicações, através da criação do Ministério da Educação e Saúde, da primeira Universidade do Brasil, a USP, e instituições, como o SENAI, SENAC, SENAR, dentre outras ações que ampliariam o acesso ao ensino nos centros urbanos. Também incorporou manifestantes de 1922 (tenentes) em seu governo, além de outras medidas para, com isso, "mudar alguma coisa, para manter tudo do mesmo jeito"[54].

O governo de Getúlio Vargas, simpático aos regimes em constituição na Alemanha e na Itália, e, em contraposição aos que se desenvolviam nos países socialistas, investiu na educação, visando formar patriotas para a nação totalitária à semelhança daquelas em constituição no nazifascismo naqueles países. Tanto foi assim que, em 1937, Getúlio Vargas assume como ditador, governando até o fim da II Guerra Mundial (1939 - 1945).

O processo de democratização pós 1945 "foi garantido" pelos militares, através de outra ditadura militar que perdurou até 1947, mas, nesse caso, os soldados se inspiravam nos Estados Unidos da América. No período, elaborou-se uma nova Constituição (1948), ocorreram eleições para presidente e demais cargos legislativos e executivos, porém, o debate sobre a democratização da educação se prolongou até

[53] Sobre o assunto, informações gerais, ver História da Educação Brasileira em: <http://pt.wikipedia.org/>. Para informações mais aprofundadas, ver <http://www.sbhe.org.br/> (Sociedade Brasileira de História da Educação).

[54] Destaca-se, no entanto, no site da UFRJ: "A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi criada no dia sete de setembro de 1920, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro. Reorganizada em 1937, quando passou a se chamar Universidade do Brasil, tem a atual denominação desde 1965". Disponível em: <http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=HISTORIA>. Acesso em: 15 jul. 2013.

1961, quando emergiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[55].

Em 1964, uma nova ditadura militar assumiu a gestão do Estado e das políticas públicas, por meio de um golpe no presidente eleito, e, através de uma junta militar eleita pelos próprios militares, governou até 1989[56]. Nesse outro período da ditadura militar, a educação esteve afinada aos interesses e objetivos dos militares e dos setores das classes dominantes, que apoiaram àqueles, bem como ao desenvolvimentismo até meados dos anos 1970, através da teoria do capital humano.

No ano de 1968, tendo como pretexto as revoltas estudantis contra a ditadura, foi reformado o sistema de educação superior e, depois, no início dos anos 70, os demais níveis e modalidades de ensino, bem como se implantou o Mobral, com vistas a erradicar o analfabetismo. Tudo isso ocorreu com o apoio financeiro e a assessoria dos americanos, através dos famosos acordos MEC/USAID, mas, também, com a formação de educadores em economia da educação em universidades americanas e com a vinda de professores americanos para "educar" os professores brasileiros.

Depois de lutas contra a carestia, no final dos anos 70, no início dos anos 80, um conchavo entre as elites estabeleceu um processo de transição à democracia pela anistia, pela volta dos exilados, pelo fim da ditadura e por eleições diretas no ano de 1982. Nesse período, indicou-se, via colégio eleitoral, para presidente, Tancredo Neves e, como vice, José Sarney. Em 1985, com a morte do referido presidente, assume Sarney, indicado pelo colégio eleitoral.

Nesse mesmo período, forma-se uma câmara constituinte para a elaboração de uma nova Constituição para o país, a qual foi terminada em 1988. Esse fato fez com que as eleições, que deveriam ocorrer em 1988, passassem para o ano seguinte, quando foi eleito para presidente Fernando Collor de Mello. Esse chefe de governo, por ter sido prefeito biônico em Alagoas, oriundo do sistema ditatorial, foi indicado por

[55] Já se destacam, nesse período, nos debates, nas atividades educativas e na luta por uma educação pública e popular, autores como Florestan Fernandes, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, entre outros.

[56] Diga-se de passagem, os militares não deram o golpe sozinhos e, muito menos, governaram sozinhos, pois a igreja católica, os meios de comunicação (como a TV Globo) e os diversos grupos econômicos apoiaram, financiaram e colaboraram. Nesse contexto, as políticas e ações dos militares levavam em conta os interesses de seus apoiadores.

militares e famílias tradicionais do Estado para assumir a presidência. Além de contar com esse apoio, também contou com os meios de comunicação e *marketing*, para se constituir no "caçador de marajás" e, dessa forma, derrotar seus principais adversários: Lula (PT) e Brizola (PDT).

Em 1992, seu mandato foi cassado, pois, além da falácia de "caçador de marajás", Collor de Mello promoveu medidas antipopulares, como aprisionamento de poupanças, atividades e ações ilícitas que vieram à tona. Mediante denúncias de falcatruas, manifestações de jovens (os "caras pintadas") ganharam as ruas e tornaram insustentável seu governo.

Por fim, as próprias elites articularam sua saída, colocando seu vice, Itamar Franco, como presidente e, assim, prepararam o terreno para as próximas eleições, no ano de 1993. Nesse pleito, Fernando Henrique Cardoso (PSDB) tomou posse e governou por um período de oito anos, em duas gestões sucessivas, as quais ocorreram de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002.

Em 2002, foi eleito Luiz Inácio Lula da Silva (PT), que também governou por dois mandatos, de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010. Em 2010, novamente, o Partido dos Trabalhadores, em aliança com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), elegeu Dilma Rouseff (PT) para os próximos quatros anos, de 2011 até 2014[57].

No que diz respeito à educação, no período de Collor e Itamar, o Ministro da Educação foi Murilo Hingel e as políticas educacionais estiveram afinadas ao espírito da época, no sentido de estarem articuladas ao que os centros hegemônicos[58] diziam que deveria ser

[57] Apesar de ter destacado entre parênteses os partidos dos presidentes acima, suas eleições e sua sustentação decorreram de uma ampla coalização de partidos no parlamento, na ocupação de cargos de direção e gestão da máquina pública, necessárias para a implementação dos projetos e planos referendados por suas eleições e pelo voto dos eleitores, bem como na sociedade, por grupos econômicos, setores sociais, etc. Portanto, é uma falácia dizer que os políticos governam "por si só", pois fazem parte de uma rede em que articulam múltiplos interesses nas sociedades em que vivemos.

[58] Sejam aqueles representados pelos governos dos países do G7 (EUA, Inglaterra, França, Alemanha, Itália, Japão, Canadá), sejam por órgãos de gestão mundial, como o Fundo Monetário Mundial, o Banco Mundial, entre outros.

feito ou ajustado[59] para melhorar o desenvolvimento do livre mercado. Esses centros também propuseram a destruição, pelo menos na retórica, de tudo que existia antes ou de tudo já realizado. Agora, o Estado, a burocracia, os servidores, bem como os serviços públicos eram considerados ruins, pois proporcionavam estabilidade e impediam o desenvolvimento das empresas e do livre mercado.

Nessa perspectiva, todas as instâncias públicas deveriam estar baseadas no mercado desregulamentado, privatizado e flexibilizado. Por conseguinte, a educação deveria estar voltada à formação de indivíduos competitivos, conforme a necessidade do mercado, além de flexíveis, conforme pregavam as Federações e Coalizões de empresas e empresários que elegeram Collor e formaram a base das políticas educacionais desse representante.

Nesse sentido, ao se vincularem aos debates internacionais, serão as referências principais neste período o documento "Década da Educação"[60] (Jomtien, Tailândia, 1990) e as "Diretrizes da Comissão Econômica para a América Latina" (CEPAL, organismo da ONU), sobre competitividade e formação de mão de obra.

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (1994 - 1998), foi indicado Paulo Renato de Souza como ministro da Educação. Na gestão de FHC, as políticas gerais, bem como as educacionais se desenvolveram de forma mais sofisticada e com conteúdos mais consistentes, apesar de estarem relacionadas aos mesmos objetivos, setores sociais e classes, vinculadas a Collor de Mello (MACHADO, 2004).

---

[59] Abertura de suas economias, desregulamentação, flexibilização das leis e dos direitos dos trabalhadores, etc. Tudo isso, em nome de um fundamentalismo de mercado, ou seja, o problema do capitalismo, na época, era de que o Estado, as leis e os direitos dos trabalhadores impediam o desenvolvimento e a riqueza para todos.

[60] A Lei 9.394/96 (A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) dispõe em seu artigo 87: "É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". Tal artigo foi inspirado no evento ocorrido na Tailândia, promovido pelos Organismos Internacionais e governos (G7), visando uma série de medidas relacionadas à ampliação do atendimento em educação, bem como melhoria em relação à qualidade. Na atualidade, a década da educação dos anos 1990 virou uma educação para a sustentabilidade, como pode ser acessado no *site* da Organização dos Estados Americanos. Disponível em: <http://www.oei.es/decada/>.

Nesse período, concluiu-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), ainda vigente em nosso país, lei máxima e mais importante na organização, bem como nos lineamentos gerais da educação e do ensino no Brasil. Após ser imediatamente aprovada, o Ministério da Educação propôs a Emenda de número 14, que alterou dispositivos relacionados ao financiamento da educação, da Constituição Brasileira de 1988.

Tal Emenda reestruturou a educação brasileira e focou, como prioridade, a educação fundamental, além de induzir o direcionamento dos recursos, em todos os níveis federativos, para o nível fundamental, através de mecanismos contábeis. Com a eleição de Lula, em 2002, e na eleição sucessiva, tais mecanismos tiveram continuidade e foram ampliados, com o Fundo da Educação Básica (FUNDEB). Além disso, foram mantidos pelos ministros da educação Cristovam Buarque (2003-2004), Tarso Genro (2004-2005) e, agora, Fernando Haddad (2005-2012), quando assumiu seu sucessor Aloízio Mercadante (2012).

Durante a gestão de Paulo Renato de Souza, outro documento importante, no que concerne às políticas educacionais, foi o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001[61]) que teve início nas Conferências Nacionais de Educação, em 1991, organizadas pelos movimentos sociais e educacionais que produziram a proposta do PNE. Após ter sido finalizada, outro Plano foi proposto pelo governo e, dessa forma, os dois planos entraram em debate no parlamento. Depois de alguns anos de discussão, finalmente, o relator produziu um documento que viesse ao encontro do perfil daquele apresentado pelo governo Fernando Henrique Cardoso, ou seja, conforme compromissos com os

[61] Em 2001, foi promulgado, pelo Congresso Nacional, um Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>, visando se constituir em uma diretriz para a educação nos próximos 10 anos (até 2011). No entanto, tal Plano suplantou um documento construído pelos educadores e momentos sociais, como podemos perceber pela Manifestação de Ivan Valente e Roberto Romano: "O Plano Nacional de Educação, elaborado segundo a vontade popular, para definir a intervenção plurianual do Poder Público e da sociedade, é antiga exigência de diversos e relevantes segmentos sociais do nosso país. Em 9 de janeiro de 2001, o presidente da República sancionou, com nove vetos, a Lei nº 10.172/2001, que aprova o PNE. Doze anos depois de promulgada a Constituição Federal, surge a norma legislativa posta no seu artigo 214 e requerida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)". Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>.

Organismos Internacionais, que foi aprovado em 2001. Tal plano, que está em vigor por 10 anos, portanto, até 2011, deveria ser substituído por outro com o mesmo período de validade (10 anos). Mas, este ainda está em tramitação e debate no parlamento[62].

1.5.2 A estrutura do sistema educacional brasileiro e as políticas[63]

Nesse contexto, cabe salientar que o sistema educacional brasileiro se estrutura através de legislações e bases educacionais e, dessa forma, configura um sistema dotado de organicidade. Tal constituição, portanto, dá sentido de unidade à diversidade, aos diferentes níveis e modalidades, ao grupo de gestores, aos entes federados, às responsabilidades com a educação, às diretrizes mais gerais, entre outros aspectos.

Do ponto vista da organização do ensino, apresentam-se dois grandes níveis: o da educação básica, que compreende a Educação Infantil, a Educação Fundamental, bem como o Ensino Médio e, como segundo nível, o Ensino Superior. Além disso, tal estrutura se relaciona, ainda, às diversas modalidades, como a educação de jovens e adultos, a educação especial, a educação do campo[64], a educação indígena, entre outras.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), encontram-se as diretrizes e os aspectos gerais que orientam esses níveis e modalidades, os quais devem ser ampliados pelas Diretrizes Educacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mais ainda, o estabelecido nos Planos Nacionais de Educação (PNE, no caso, os dos anos de 2001 e 2011) deve ser levado em consideração, enquanto referência à análise das políticas públicas, bem como ao estudo e à pesquisa educacional.

Outro aspecto que deve ser considerado, na organização da educação brasileira, é aquele relacionado às diferentes

[62] Ver <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/projeto-de-lei-do-plano-nacional-de-educacaopne-2013-2001-2020>. Acesso em: 15 julho 2013.

[63] Oliveira e Adrião (2007), em dois volumes, detalham e discutem inúmeros aspectos relacionados ao tema, como: gestão, financiamento, nível e modalidade, direito à educação, etc., que servem de sustentação a estas informações e serão aprofundadas a partir dos mesmos.

[64] Seria a educação desenvolvida em escolas rurais e em movimentos sociais do campo.

responsabilidades dos entes federados, materializadas através da União (Governo Federal), dos Estados e dos Municípios, bem como através do Distrito Federal. As atribuições de cada ente federativo, a relação entre eles, a colaboração e a unicidade na garantia da educação nacional, apesar da prioridade no atendimento de um nível ou de outro pelos entes federados, são detalhadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No entanto, não se deve esquecer de que, como foi discutido nas seções anteriores, as leis e as diretrizes não são neutras e, muito menos, os seus conteúdos são a expressão "de visões únicas" daqueles que governam ou dominam a sociedade. Na medida em que se fez referência, anteriormente, aos processos históricos, diferentes proposições relacionadas a projetos em conflito aparecem no escopo das leis educacionais[65]. Portanto, cabe destacar que as mesmas são sínteses de momentos conjunturais específicos, relacionados a disputas de projeto em conflito no interior da sociedade e, sendo assim, é aí que as resoluções de tais enfrentamentos se materializam.

Entretanto, esse processo de elaboração e materialização depende da correlação de forças e de disposição para a luta de diferentes agentes, com o intuito de fazerem seus interesses e utopias se tornarem realidade. Tradicionalmente, os gestores de plantão e, mais facilmente, aqueles vinculados às classes e aos interesses dominantes tendem a ser privilegiados nos processos de realização das leis e/ou das ações e políticas delas decorrentes

> no que interessa aos "de cima" (no caso, a política do governo) temos uma lei com comandos precisos, num estilo criterioso, detalhista e, regra geral, auto-aplicável. No que interessa aos "de baixo" e que eventualmente não tenha sido possível ou conveniente suprimir, recorre-se à redação "genérica", no mais das vezes, sujeita a uma regulamentação sempre postergada (VALENTE; ROMANO, 2002, p.99) [66].

[65] No entanto, para serem identificadas a partir dos diferentes artigos ou de como estes estão redigidos, seria necessário resgatar nos processos de elaboração das respectivas leis, os conflitos e os diferentes agentes, bem como suas proposições em cada uma das leis.

[66] Educ. Soc., Campinas, v.23, n.80, set./2002, p.96-107, <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>, Acesso em: 15 julho 2013.

Além disso, as alterações na legislação vigente podem ser facilmente realizadas se estas são construídas como processo e estiverem articuladas a setores e grupos sociais com capital. O apoio da mídia e de parlamentares experientes também se configura como fator essencial nesse processo de modificações, assim como a prática do suborno e de "chantagens" midiáticas, conforme ocorreu, recentemente, com a mudança do Código Florestal no Parlamento Brasileiro (SORRENTINO, 2011). Algumas vezes, a situação é contrária, como no caso das políticas de enfrentamento à homofobia que foram barradas pelos setores conservadores e reacionários, a partir de pressões que ocorreram nos "bastidores" da política, através de ameaças de rompimento da sustentação do governo no parlamento[67], mas, também, a votação do código florestal e, há pouco tempo, ataques às terras dos indígenas pelo agronegócio com a conivência, senão o apoio de membros do governo (e produtores rurais), como Glesi Hoffmann[68].

Portanto, é possível perceber que as leis e normas guiam as ações e as atividades do funcionamento da educação e do sistema político e econômico vigente. Mas, no dia a dia, o desenvolvimento das políticas e dos processos é mais dinâmico e se encontra, permanentemente, em disputa, seja em projetos, interesses e políticas. Cabe ressaltar, no entanto, que isto depende da força e organização dos diferentes atores e agentes sociais na sociedade. Além disso, os parâmetros, ou seja, as normas e os regulamentos e, principalmente, a

[67] No ano de 2011, os setores do agronegócio que não cumpriram a legislação florestal e, além disso, buscaram a ampliação de suas lavouras em áreas de proteção, traçaram uma estratégia de aprovação na câmara, conforme já foi comentado anteriormente. No entanto, ao mesmo tempo, meios de comunicação fizeram "chantagem midiática", pressionando o governo para convocação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito. Tal pressão visou atingir o articulador governamental Antonio Palocci, o qual, por meios "escusos", teria ampliado seu "patrimônio" significativamente em poucos anos. Nesse contexto, os evangélicos se reuniram e ameaçaram "assinar a convocação da CPI", caso a presidenta não parasse de imprimir livros, folhetos e materiais educativos contra a homofobia, os quais estavam sendo produzidos pelo Ministério da Educação e elaborados por educadores e movimentos sociais, para cursos e campanhas sobre o tema.

[68] Ver <http://nacaoindigena.com/tag/glesi-hoffmann>. Acesso em: 16 jul. 2013; e, também, <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2013/07/1310677-dilma-cede-a-pressao-dos-ruralistas-e-rifa-os-direitos-indigenas-diz-antropologa-da-usp.shtml>. Acesso em: 17 jul. 2013.

Constituição do país, prescrevem responsabilidades e limites a serem seguidos pelas instituições e/ou entes federados, bem como a todos os gestores e cidadãos.

A Constituição é a lei maior e orienta as demais, bem como os decretos, as portarias e os atos elaborados pelas autoridades competentes, no caso, o presidente, o governador, o prefeito (poder executivo) ou, ainda, pelo poder legislativo, naquilo que o compete enquanto responsabilidade na Constituição Federal (CF, 1988). Desse modo, a organização do sistema educacional brasileiro, em sua sustentação, constituição e configuração legal, apresenta uma série de leis, normas e regulamentos, em que se destacam: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Nacionais emanadas do Conselho Nacional de Educação[69] para os níveis e modalidades de ensino.

Na organização e administração dos sistemas de ensino, há uma hierarquia – ou uma rede de autoridade – que emana do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação até as escolas e os professores. Como espaço intermediário, existem as secretarias estaduais, os conselhos estaduais, as secretarias municipais e os conselhos municipais de educação. No entanto, essa hierarquia deve ser exercida de forma colaborativa, pois um ente federado não pode interferir no trabalho do outro, sem autorização ou determinação legal, como, por exemplo, o MEC ou o Estado intervirem no município.

Isto não significa dizer que a educação, em determinada cidade, é só de responsabilidade do município, nem que a educação estadual é só dos gestores estaduais, pois se estabeleceu o regime de colaboração e compartilhamento das responsabilidades entre os entes federados. Se, de um lado, a partir da Constituição de 1988, instituiu-se o município como ente federado, colocando-o no mesmo nível de responsabilidades que a União e os Estados, possibilitando-lhe maior autonomia e margem de ação no fazer político e administrativo; de outro, o estabelecimento do **regime de colaboração** entre os entes federados implica colaboração no atendimento de qualidade e na democratização da educação brasileira.

No entanto, tal regime de colaboração será passível de conflitos, pois poderá impedir que o gestor municipal "faça o que quiser" em termos educacionais; o mesmo poderá perder "os louros políticos" do

[69] Ver <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=754&id=12449&option=com_content&view=article>. Acesso em: maio 2013.

que é feito e, assim, não poderá “usar tais trunfos” na próxima eleição. Além disso, obrigaria maior transparência no uso e nos direcionamentos dos recursos educacionais na cidade, no Estado e na Federação. Por isso, tal dispositivo ainda não está regulamentado e depende da boa fé e disponibilidade dos entes federados[70].

Como mais um exemplo, podemos citar a relação entre a escola e o professor, os quais tiveram assegurados, na LDBEN, a possibilidade de elaborar projetos e planos de trabalho de forma autônoma, sem a interferência da mantenedora (no caso, a secretaria de educação estadual ou municipal). Todavia, os professores devem respeitar às diretrizes gerais da instituição escolar, que, no dia a dia, deve seguir, de forma mais ou menos democrática, as determinações da secretaria de educação ou da direção da escola. Esses casos não carecem de lei, mas de mobilização e envolvimento dos educadores e das comunidades, a fim de que se cumpra aquilo que eles decidirem no cotidiano, o que implicaria um projeto de escola, articulado às comunidades e produzido junto aos professores, funcionários e alunos.

1.5.3 O atual contexto do Ensino Superior brasileiro

O Ensino Superior brasileiro sempre sofreu, por parte das elites brasileiras, um descaso com relação à sua ampliação e qualidade no atendimento. Isso se comprova em função de que, ainda hoje, muitas pessoas vão estudar e realizar cursos no exterior[71]. Entretanto, parece estar surgindo, por parte de setores das elites, indicações de que tal atitude de descaso com o ensino público poderá mudar, ainda que isso não ocorra em integralidade. Isso porque, tal mudança poderá se tornar

[70] Um princípio constitucional como este, ao não estar regulamentado, ou seja, ao não ter uma nova lei que estabelece como isso ocorrerá, não tem efeito legal de cumprimento por parte dos entes federados. Este poderia ser outro exemplo do que falamos ao início, no qual as elites são céleres em aprovar e fazer cumprir leis e regulamentos que as beneficiem e são vagarosas e omissas naquelas que beneficiem a massa da população ou implicam a ampliação dos recursos do Estado, usados para estes setores, os quais poderiam ser utilizados para financiarem seus negócios, seus empreendimentos, etc.

[71] Poderia exemplificar com as bolsas anunciadas pela presidente Dilma, para que alunos possam estudar no exterior, mais precisamente nos Estados Unidos (50% das bolsas), ou seja, de que no exterior, estaria um ensino, um saber ou conhecimento que deveríamos aprender para nos qualificar, conforme as necessidades de nosso país.

um negócio lucrativo[72] e, por isso, é importante disputar o conteúdo da formação[73] que será desenvolvida, seja no sentido da "inovação", necessária às empresas brasileiras e aos seus produtos e processos, seja no sentido do conteúdo e significado dessa formação nas escolas, instituições técnicas de ensino e universidades.

Com vistas ao entendimento de forma mais profunda e contextualizada na história educacional pregressa, é necessário uma breve retrospectiva da educação em nosso país, como em alusões já realizadas em outras partes deste livreto. O ensino educacional brasileiro começou pelo superior, quando, em 1808, ao chegar ao Brasil, Dom João criou três faculdades (direito, engenharia e medicina), as quais tiveram seus desenvolvimentos, ao longo do século XIX, exíguos. Somente depois, nos anos de 1930, foi que Getúlio Vargas uniu algumas faculdades e criou a primeira Universidade[74] (Universidade de São Paulo).

No entanto, até o ano de 1964, a ampliação das matrículas e as instituições estiveram restritas aos centros urbanos e ao atendimento dos filhos das elites. Mesmo depois, com a ampliação das empresas de ensino privado, como faculdades incentivadas pelos militares, o aumento das matrículas não atingiu a proximidade de outros países, inclusive no MERCOSUL ou na América Latina. Nesta primeira década, por exemplo, com apoio do General Golbery de Couto Silva, a FURG (Fundação Universidade do Rio Grande, agora, Universidade Federal do Rio Grande) foi criada.

No final dos anos 90, havia apenas de 8% a 9% de jovens que concluíram o Ensino Médio e estavam indo para o Ensino Superior. Conforme informações atuais do Ministério da Educação (MEC), tais

[72] As empresas privadas de ensino, como escolas e instituições privadas, na medida em que aumentarem os alunos, poderão angariar mais lucros, através do aumento de suas matrículas ou de suas mensalidades.

[73] Por um lado, o conteúdo da formação para a inovação deve estar alinhado aos interesses mais gerais de manutenção do sistema capitalista, por outro, deve possibilitar a criação e a inovação na produção de processos e produtos que agreguem valores às mercadorias produzidas pelas empresas. Um exemplo cristalino é a definição de inovação que a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da FURG estabeleceu em seu *site* (Disponível em: <http://www.propesp.furg.br/index.php/nit.html>). Mas, também, do Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Político Institucional (2011-2021).

[74] Há controvérsias, no sentido de alguns autores afirmarem que teria surgido uma no Rio de Janeiro na década de 20.

índices atingem um torno de 14% a 15%[75]. Este indicador é importante, pois, se, no período de FHC, o Ensino Superior público praticamente não teve ampliação, ou, pelo contrário, até regrediu; no governo Lula, ampliou-se o Ensino Superior público, bem como o privado, via o incentivo de recursos públicos. Porém, no percentual existente no período de FHC como no de atualmente, em torno de 70 a 80 dessas matrículas estão no sistema privado, ou seja, são pagas.

Lula tinha sido eleito, conforme setores de seu próprio partido (em 2002), para, pelo menos em expectativa, contrapor-se às políticas desenvolvidas por FHC, as quais eram de cunho neoliberal e que, na gestão política macroeconômica, buscavam acalmar o mercado e manter a sustentabilidade dos negócios e dos contratos. Retórica essa que significa dar continuidade ao mesmo ou manter mais do mesmo, no sentido geral do sistema capitalista e no específico dos interesses dos bancos, do sistema financeiro e das grandes empresas, através das políticas a serem desenvolvidas[76].

O setor empresarial educativo estava falido no início do ano de 2002. A carestia, a inflação, o aumento dos cursos e das despesas, bem como a queda da lucratividade e da ampliação da competição, devido ao abandono dos alunos, faziam com que a mensalidade dos cursos aumentasse significativamente a cada semestre. Muitos estudantes não tinham como efetuar o pagamento pelo Ensino Superior privado e, assim, a taxa de ocupação naquelas empresas caiu para 60%, aproximadamente. Nesse contexto é que surge o ProUni[77] (Programa Universidade para Todos).

---

[75] Os índices se referem ao atendimento dos jovens que se encontram na faixa etária de 17 a 24 anos.

[76] Roberto Leher (2007) diz que o recente Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) se insere nas estratégias de redesenho do imperialismo americano: “O principal esboço desse redesenho econômico é a Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional da América Latina (IIIRSA)” (p.224).

[77] Duas questões: a primeira se relaciona ao fato de que, apesar de alterações parciais nas políticas econômicas neoliberais do governo anterior, aspectos das mesmas ainda persistem, como a prioridade da educação no discurso NÃO traduzido nas verbas e recursos. No PNE (2001) instituía-se 7% do PIB em investimentos na educação (hoje está em 3,75%), mas foi vetado por Fernando Henrique Cardoso, bem como todos os itens relacionados à ampliação e ao investimento na educação brasileira. Além disso, o contingenciamento de recursos via DRU (20%), que passam a não ser contabilizados em cálculos para efeitos de cumprimento do que reza a Constituição na aplicação de recursos às políticas públicas, bem como a manutenção de taxas/etc., que não são

Para contrabalançar a perda de receita (lucros das empresas)[78], foi criado um programa de incentivo ao acesso da população de baixa renda à Universidade, proveniente de escolas públicas e de setores, tradicionalmente, excluídos, através da "redução de pagamento de impostos/tributos" por parte de empresas de ensino – via ProUni. Como resultado, ampliou-se o acesso de jovens ao Ensino Superior nessas empresas[79] de ensino no período de 2003 a 2007. O governo Lula também ampliou o Ensino Superior público e o Ensino Técnico, chegando aos indicadores, já referidos, de 8% a 15%.

No presente século, deparamo-nos com a ampliação do Ensino Fundamental no período de Fernando Henrique Cardoso, via FUNDEF, a qual foi continuada por Lula, com o FUNDEB, e, ainda, permanece em desenvolvimento. Tal fato aumentou o acesso ao Ensino Médio, o qual tem nas escolas técnicas criadas e ampliadas (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs) suas justificativas políticas. Nesse sentindo, ainda se pode citar o REUNI (Projeto de Reestruturação das Universidades), bem como outras políticas de ampliação do Ensino Superior brasileiro na atualidade (desde o governo Lula).

Tais atitudes são medidas que, de um lado, aumentam as vagas de acesso ao Ensino Superior, projeto de grande valia, pois corrigem uma exclusão histórica da população brasileira a este nível de ensino; por outro lado, "amarram" tal ampliação aos interesses das empresas e a um projeto de tornar o Brasil competitivo no sistema mundial capitalista. Entretanto, esta ocorrência toma os interesses de uma parte da sociedade, as empresas, como se fossem os interesses de toda a população.

1.5.4 Reflexões sobre a FURG em 2012

Se, no espaço nacional, predomina um discurso que destaca os megaempreendimentos e megaeventos – Copa do Mundo (2014) e

---

contabilizadas para efeitos de cálculos, persistem no governo Lula, apesar de seu partido (Partido dos Trabalhadores) sempre ter debatido contra, enquanto oposição (ANDES, 2006, 2007; LEHER, 2007, p. 241).

[78] O índice de inadimplência em algumas instituições de Ensino Superior privadas estava em torno de 40%, em decorrência da falta de pagamento das mensalidades por parte dos acadêmicos.

[79] No ano de 2011, fala-se em 250 mil (informações disponíveis em: <http://www.mec.gov.br/>).

Olimpíadas de 2016 (no Rio de Janeiro) – como oportunidades para todos, devido aos investimentos, às obras de infraestrutura, ao turismo, ao Projeto Minha Casa Minha Vida; na cidade do Rio Grande e região o mote é o Polo Naval. Outros fatores também contribuem, como a chegada de empresas, a melhoria da logística para o escoamento da produção agrícola e industrial[80], o estaleiro em São José do Norte, os empreendimentos imobiliários, os *shoppings centers* que, pelos discursos, se associam as possibilidades futuras de um desenvolvimento sustentável benéfico para todos/as (MACHADO, 2010a; 2010b).

Durante a 1ª Feira do Polo Naval (FURG, 2012, ver *site* da Universidade[81]), empresários, diretores da Petrobras[82], deputados, secretários estaduais e ministros, em sintonia com a mídia, constituíram uma unidade discursiva: um "mar de oportunidades" para os negócios (ZERO HORA, 2012). Porém, a cidade já vive um momento de ampliação da riqueza produzida (PIB) e da arrecadação municipal[83], que poderia ser maior se incluíssemos os recursos da FURG e do Porto na cidade e região; e, ainda, a Caixa Econômica Federal, via Minha Casa Minha Vida, do BNDS e DNIT nas estradas, infraestruturas portuárias, etc. Tal realidade, por outro lado, tem ampliado o fluxo de migrantes para a região sul do estado, em busca de trabalho, moradia, escola, saúde, etc. (ver artigo adiante).

Portanto, o projeto de cidade, em desenvolvimento nos últimos 20 anos, e de sua relação com a região e com o meio ambiente deverá ser ressignificado e modificado de forma substancial[84]. Além desta particularidade, em decorrência das pesquisas que já realizamos, ou

[80] Estradas, a hidrovia na Lagoa dos Patos e Mirim, ampliação das áreas de contêineres, da ligação Rio Grande x São José do Norte e Santa Izabel (Arroio Grande).

[81] Ver <www.furg.br>.

[82] A Petrobrás anuncia investimentos de até 17 bilhões, por exemplo. (Apresentação de Audiência Pública da Assembleia Legislativa Estado do RGS e o Relatório Polo Naval) (Assembleia Legislativa, 2011).

[83] A Fundação de Economia e Estatística (FEE) junto com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), "divulgou as estimativas" PIB (2008) nas quais Rio Grande desponta na quarta posição, atrás de Caxias do Sul, Canoas e Porto Alegre, respectivamente. (In: <http://www.riogrande.rs.gov.br/ Acesso em: 25 abr. 2012>), e entre a 7ª e 8ª cidade em arrecadação.

[84] Este aspecto é parte de uma pesquisa mais ampla financiada pelo CNPq (MACHADO, 2013).

que estão em processo de realização[85], bem como a configuração da distribuição da renda e das populações na região em que a riqueza não vem sendo redistribuída, os territórios são/foram apropriados de forma desigual e os "espaços de poder" (instituições públicas) estão ocupados por gestores que agem, produzem políticas e discursos[86] que corroboram com a manutenção de tal *status quo.* Isso constituiu na região, e pode ser verificável no presente, o que se tem chamado de injustiça ambiental.

> O mecanismo pelo qual sociedades desiguais, do ponto de vista econômico e social, destinam maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento às populações de baixa renda, aos grupos raciais discriminados, aos povos étnicos tradicionais, aos bairros operários, às populações marginalizadas e vulneráveis (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009, p.17).

Deste modo, tal realidade e carga de danos ambientais jogados sobre as "costas" de determinados grupos e setores sociais, por outros, são uns dos motivadores centrais dos conflitos urbanos e socioambientais. Na cidade do Rio Grande, há um enorme contingente de cidadãos excluídos (ver dados FEE, 2008-2009), os quais vivem em residências precárias, sem saneamento, sem infraestrutura e que recebem a Bolsa Família[87].

Neste contexto e debate é que insiro a Universidade Federal do Rio Grande – FURG, ao completar 43 anos, "expandindo conhecimento" como "uma instituição pública, gratuita e de qualidade" (JORNAL AGORA, 20 ago. 2012, p.5). Tal manifestação, em sequência ao

[85] Viemos desenvolvendo pesquisas desde 2004 (MACHADO, 2006, 2008, 2009), e potencializada pelo financiado do CNPq (2010-2012) já referido, em temas como cidade, a sustentabilidade e os conflitos; pequenos agricultores (pesquisa financiada pelo MDS-CNPq, 2011) e dissertações orientadas (DOMINGUES, 2009; GAUTÉRIO, 2009, SOLER, 2011).

[86] Os gestores atuais da cidade do Rio Grande, por exemplo, governam há quase 16 anos, e as eleições de 2012, os debates e conflitos políticos contribuirão com dados à pesquisa.

[87] A população de Rio Grande é de 197 mil habitantes, aproximadamente, e 10 mil destes recebem Bolsa Família do Governo Federal, outro tanto recebe bolsa seguro defeso, auxílio via banco de alimentos e outros do município, etc. (AGORA, mar. 2012).

proposto PPI (2011-2014, ver *site* FURG), relaciona-se – de forma mais ampla – à missão da Universidade, que é "promover o avanço do conhecimento e a educação plena com excelência, formando profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento humano e a melhoria da qualidade socioambiental" (PPI, p.5).

Entretanto, este também é papel das diretrizes, através do compromisso "com a busca e valoração da qualidade", da "gestão democrática", de políticas "voltadas às comunidades que vivem em situação de vulnerabilidade" e a "melhoria das condições de vida da população brasileira" (PPI, 2011, p.5). A qualidade, ainda é destacada nos princípios orientadores do ensino, da pesquisa e da extensão como questão ética e associada à emancipação social.

A Universidade seria "um lugar plural de construção de diferentes percepções de mundo", que se materializariam "em ações que possibilitem a participação dos diversos grupos sociais" nas soluções aos "problemas que afetam essa sociedade"; dentre os quais, estaria a "busca de uma educação pública de qualidade e da emancipação social", bem como do "respeito às diferenças e à diversidade" (PPI, 2011, p.7-8).

Nos objetivos estratégicos, a FURG (no PPI) destaca a necessária inserção local/regional e nacional/global através do fomento de ações "em benefício de uma sociedade mais justa e ambientalmente sustentável"; do desenvolvimento e da consolidação de "mecanismos de diagnóstico, análise e identificação das necessidades de educação e saúde, padrões de distribuição geográfica e perfil socioeconômico da população"; e, também, de "ações e políticas de integração entre a Universidade e os diferentes níveis e modalidade de ensino" (PPI, 2011, p.11).

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2011-2022), destacaríamos, por exemplo, no ensino de graduação, o objetivo n.1, ao "avaliar continuamente o processo educativo, em consonância com os projetos pedagógicos dos cursos" e aproximar esses "com as práticas escolares da Educação Básica"; ou ainda, o objetivo n.2, ao buscar "identificar fatores que ocasionam vagas ociosas", "intensificar ações que visem à redução dos índices de retenção e evasão dos cursos" e "consolidar ações afirmativas" (PDI, 2011, p.13-14) relacionadas aos objetivos deste projeto.

Já na pós-graduação, destacamos os objetivos de "criar processos de avaliação contínua, aprimorando instrumentos e indicadores de análise da qualidade e demanda" (objetivo n.3, estratégia

n.1); ou ainda, na parte da pesquisa e da inovação, poderíamos citar "o retorno dos resultados das pesquisas das quais ela [a comunidade, CM] participa" (objetivo n.2, estratégia n.6) como objetivo de nosso projeto.

Na extensão, são propostos: a articulação entre "pesquisa e ensino" (item 3); o incentivo da comunidade universitária em ações de extensão (item 2); ou ainda, o ato de "intensificar ações de extensão, com ênfase nos direitos humanos, na inclusão social e no desenvolvimento ambiental" (item 6). Além destes, ressaltamos o objetivo de promoção da "inserção cidadã do estudante" e do "respeito às diferenças e à diversidade étnico-racial, de gênero, de orientação sexual e de crenças espirituais"[88] (PDI, 2011, p.23).

1.5.5 Análise preliminar do fluxo educacional da FURG – trancamento e reprovação

Os dados das tabelas em anexo evidenciaram um número crescente de trancamento de matrícula na FURG, que esteve em 1.504 (2009), 2.237 (2010), 2.895 (2011), e ainda, em 2012, já estaria em 2.048 acadêmicos. Por sua vez, as reprovações também estariam crescendo, pois, se em 2009, tivemos uma taxa de 13,8%, passamos, em 2010, para 15,5%, em 2011, para 16,8% e já computamos 18,6% até o momento. Apesar dos números se apresentarem nas tabelas abaixo de forma cumulativa, da totalidade dos alunos que já realizaram os cursos referidos, o total dos trancamentos, bem como das taxas evidenciam problemas que deveriam ser perquiridos através de pesquisas qualitativas, além de serem checados juntos aos setores responsáveis. Já nos cursos referidos, na Pedagogia/Diurno (241), o trancamento se mantém constante, como mostram os números, com exceção em um ano (2009, 29; 2010, 53; 2011, 32; 2012, 2.048). No caso da Pedagogia/Noturno (242), no ano (2009, 23; 2010, 92; 2011, 35 e 2012, 87). Na Geografia (095), em (2009, 21; 2010, 29; 2011, 39 e 2012, 42). No curso de História, em 2009 (048), em (2010, 76; 2011, 86 e em 2012, 47).

Por fim, o curso de Letras - Espanhol, também apresentou dados evolutivos. Por sua vez, as reprovações variam de 7% a 32%, mas destaco o alto índice de reprovação em Letras - Espanhol/Noturno. Outros dados, bem como o aumento da reflexão deverão ser realizados, pois, como constatado, houve dificuldade na obtenção das informações.

[88] Idem, p. 20; 23.

Tabelas: matrículas, trancamento, reprovação – FURG/2009

	Matrículas	Tranca-mento	Taxa	Reprov. frequência	Taxa	Aprovados	Taxa
FURG	61596	1504	2,4	8.507	13,8	47046	76,6
Pedagogia/ D241	1235	29	2,4	89	7,2	1083	87,8
Pedagogia/ N242	1105	23	2,1	157	14,2	887	80,3
Geografia 095	858	21	2,5	153	17,9	643	75,00
História 097	904	48	5,3	85	9,4	749	83,00
Letras/ Esp. 112D	867	43	5,0	135	15,6	649	75,00
Letras/ Esp. 113 N	925	16	1,7	217	23,6	651	70,8

Fonte: FURG, sistema de informações acadêmicas análise de desempenho. In: <www.sistemas.furg.br>. Acesso em: 19, 20, 21 ago. 2012. Elaboração por Carlos RS Machado.

Tabelas: matrículas, trancamento, reprovação – FURG/2010

	Matrículas	Tranca-mento	Taxa	Reprov. frequência	Taxa	Aprovados	Taxa
FURG	70485	2237	3,2	10897	15,5	51796	73,8
Pedagogia/D	1658	53	3,2	146	8,8	1433	86,4
Pedagogia/N	1578	92	5,8	147	9,3	1315	83,3
Geografia095	857	29	3,4	161	18,9	634	74,2
História097	1060	76	7,2	158	14,9	785	74,1
Letras/Esp. 112D	859	8	0,9	172	20,0	645	75,1
Letras/Esp. 113 N	857	50	5,8	252	29,4	518	60,4

Fonte: FURG, sistema de informações acadêmicas análise de desempenho. In: <www.sistemas.furg.br>. Acesso em: 19, 20, 21 ago. 2012. Elaboração por Carlos RS Machado.

Tabelas: matrículas, trancamento, reprovação – FURG/2011

	Matrículas	Tranca-mento	Taxa	Reprov. frequência	Taxa	Aprovados	Taxa
FURG	79049	2895	3,7	13188	16,8	55921	71,1
Pedagogia/D	1601	32	2,0	241	15,1	1299	81,3
Pedagogia/N	1621	35	2,2	194	12,0	1364	84,4
Geografia095	903	39	4,3	215	23,8	596	66,0
História097	1210	86	7,1	148	12,2	927	76,6
Letras/Esp. 112D	825	30	3,6	227	27,5	524	63,6
Letras/Esp. 113 N	867	49	5,7	283	32,7	493	56,9

Fonte: FURG, sistema de informações acadêmicas análise de desempenho. In: <www.sistemas.furg.br>. Acesso em: 19, 20, 21 ago. 2012. Elaboração por Carlos RS Machado.

Tabelas: matrículas, trancamento, reprovação – FURG2012

	Matrículas	Tranca-mento	Taxa	Reprov. frequência	Taxa	Aprovados	Taxa
FURG	56630	2048	33,8	1129	18,6	2584	42,7
Pedagogia/D	1077	29	100,0	0	0,0	0	0,0
Pedagogia/N	1251	87	100,0	0	0,0	0	0,0
Geografia095	557	42	56,0	6	8,0	24	32,0
História097	686	47	100,0	0	0	0	0,0
Letras/Esp112D	778	4	100,0	0	0,0	0	0,0
Letras/Esp113 N	696	10	100,0	0	0,0	0	0,0

Fonte: FURG, sistema de informações acadêmicas análise de desempenho. In: <www.sistemas.furg.br>. Acesso em: 19, 20, 21 ago. 2012. Elaboração Carlos RS Machado.

1.5.5 Análise preliminar do fluxo educacional da FURG – Evasão

Na tabela abaixo, podemos perceber que, tanto quantitativa quanto percentualmente, a evasão vem aumentando desde 2009 nos cursos da FURG, apesar de nestes ocorrer altos e baixos. Por exemplo, no curso de Pedagogia/D, de 6,4, em 2009, passa a 2,94, em 2010, mas aumenta para 8,67 no ano seguinte, e, em 2012, já se apresenta em 18,99. Na Pedagogia/N é constante a evolução do número de evadidos, passando de 5,6, em 2009, para 14,44, em 2012. Na Geografia, estava em 5,6, em 2009, depois aumentou para 14,17, e baixou, em 2011, para 5,80, mas, em 2012, o índice já está em 17,29. Na História, a evasão é alta (em torno de 17-20%) e se mantém. No curso de Letras também, pois, se no diurno, em 2009, iniciamos com o índice de 16,98 e se reduziu para 13% nos anos seguintes, em 2012, os dados já se apresentam com 22,22% de evadidos.

Dentre os motivos, encontramos desligamentos a pedido ou por abandono, transferência, mudança de curso e jubilamento. Tais dados e informações deveriam ser ampliados e organizados por ano, e, posteriormente, ampliados, se possível, com entrevistas com os próprios evadidos.

Tabela alunos FURG e cursos licenciatura - Totais e taxas de evasão – 2009-2012

Período	2009/2		2010/1		2011/1		2012/1	
Indicadores	**Total alunos**	**Taxa**	**Total alunos**	**Taxa**	**Total alunos**	**Taxa**	**Total alunos**	**Taxa**
FURG	7537-730	9.69	8.466-986	11.65	9475-1209	12.76	9489-1276	13.45
Pedagogia/D	125-8	6,4	170-5	2,94	173-15	8,67	158-30	18,99
Pedagogia/N	125-7	5,6	174-17	9,77	184-21	11,41	187-27	14,44
Geografia 095	128-11	8,59	127-18	14,17	138-8	5,80	133-23	17,29
História097	97-20	20,62	101-17	16.83	109-18	16,51	115-21	18,26
Letras/Esp. 112D	106-18	16,98	107-14	13,08	113-15	13,27	108-24	22,22
Letras/Esp. 113 N	124-09	7,26	109-23	21,10	122-18	14,75	117-24	20,51

Fonte: FURG, sistema de informações acadêmicas análise de desempenho. In: <www.sistemas.furg.br>. Acesso em 19 e 21 ago. 2012. Elaboração por Carlos RS Machado.

Preliminarmente, diríamos, como hipótese que, na FURG, apesar de predominar uma política positiva de inclusão e de apoio aos alunos que ingressam com vistas a sua permanência, diante das condições, nas quais vivem sem meios de prosseguir os estudos, mas, dentre outras políticas desenvolvidas, predomina, de fato, uma perspectiva de "formar mão de obra" para as empresas, para o mercado e a inovação.

Neste sentido, apesar de ser gerido na atualidade por pessoas que se dizem de esquerda, tal projeto não difere daquele dos discursos de quando sua criação. Portanto, a utopia da educação, no referente a seus gestores é de potencializar e dar continuidade ao capitalismo e às empresas da região em decorrência disso. Em segundo lugar, no relacionado ao aprender e ao apreender, deveríamos ampliar as informações. No entanto, nos aspectos quantitativos podemos perceber a falta de qualidade, a partir dos quadros e tabelas apresentados. Em terceiro, em relação à infraestrutura e aos recursos humanos, destacaríamos os seguintes aspectos: assim como os gestores nacionais, na FURG, ampliaram-se as obras e os prédios, a infraestrutura material e as de material de consumo, mas pouco se avançou na ampliação dos trabalhadores em sua relação com a ampliação de alunos/as.

Conflitos na Educação no Extremo Sul do Brasil

2 Conflitos na educação no Extremo Sul do Brasil

Cintia Osório Lemos
Caio Floriano dos Santos
Carlos Roberto da Silva Machado

Introdução

Após anos de recessão, a região da metade sul do Rio Grande do Sul (que viemos chamando de Extremo Sul do Brasil) começa a sofrer uma nova onda de crescimento ou um novo ciclo-econômico[89]. Este novo ciclo se deve, principalmente, pela retomada, por parte do Governo Federal, dos investimentos da indústria naval nacional, a qual tem, no baixo estuário da Lagoa dos Patos (Rio Grande e São José do Norte), um dos "novos destinos"[90] (DOMINGUES; CARVALHO, 2009, SANTOS; MACHADO, 2012 e 2013), mas que acaba por gerar impactos (negativos e positivos) em toda região.

Neste sentido, no ano de 2011, é criado, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, o Observatório dos Conflitos Urbanos e Socioambientais do Extremo Sul do Brasil. A partir deste, como "estratégia" para se entender esta nova realidade do município, procurou-se elaborar um mapeamento dos conflitos ambientais e urbanos, que entendemos ser uma forma de se explicitar os problemas enfrentados e as lutas travadas pela população dessas cidades (SANTOS; MACHADO, 2012; 2013a; 2013b). Desse modo, queremos, durante este capítulo, mostrar o que vem acontecendo, bem como se as autoridades responsáveis pela resolução destes conflitos tentam, de alguma forma, solucionar e de que maneira estão fazendo isso, usando como recorte para tal análise a Educação.

Para tanto, partimos da hipótese de que as demandas dos grupos e/ou movimentos sociais (organizados ou não), bem como suas

[89] Ver sobre os ciclos econômicos do Rio Grande, Solismar Fraga Martins (2006).

[90] "Novos destinos", pois a indústria naval sempre se concentrou no estado do Rio de Janeiro. E após ser tema da campanha eleitoral à Presidência da República, em 2002, esta proposta e estratégia é retomada pelo Presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, e novos destinos ou polos navais são criados no Brasil (GERHARDT et al., 2013, no prelo).

manifestações sobre os mais variados temas explicitam um discurso diferente daquele emitido pelos gestores públicos.

Além disso, mapeamos, durante os anos de 2011 e 2012, os conflitos relacionados à educação nas cidades de Rio Grande, Pelotas, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e São Lourenço do Sul[91], entre estes se destacam: implementação do piso nacional para a Educação Básica, melhorias salariais, falta de assistência na Educação Infantil, formação e qualificação do Ensino Médio, condições de trabalho.

Com isso, o Observatório dos Conflitos visa expor e problematizar as manifestações públicas em torno da temática para, desta forma, tentar esclarecer questões acerca de temas já mapeados e citados anteriormente. Diante disso, partimos da compreensão de que ocorre a apropriação desigual da riqueza sobre o território e os "espaços de poder", impedindo a democratização em benefício de toda a sociedade (SANTOS; MACHADO, 2013). Desse modo, apresentaremos os dados levantados e mapeados da região do Extremo Sul do Brasil, porém faremos uma análise um pouco mais detalhada de Rio Grande e, com isso, pretendemos contribuir para o debate público na sociedade sobre os problemas levantados através das pesquisas desenvolvidas.

2.1 Metodologia do mapeamento

O mapeamento dos conflitos urbanos e ambientais, elaborado pelo Observatório dos Conflitos, consiste, segundo Santos e Machado (2013), nas seguintes etapas:

> A metodologia para elaborar o mapeamento foi acompanhar jornais, em que os conflitos noticiados e temas correlatos foram clipados (recortados e colados em folha sulfite com as referências), digitalizados e arquivados, para serem disponibilizados através do sítio eletrônico do Observatório dos Conflitos acessíveis a toda população. ali estavam disponíveis tais conflitos, separados por categorias, contendo o demandante

[91] Estes dados são da pesquisa intitulada "Sustentabilidade e (in)sustentabilidade na cidade: política, natureza/meio ambiente e conflitos no Extremo Sul do Brasil (Rio Grande), financiada pelo CNPq através do Edital Universal (2010-2012).

> (grupo que está se manifestando), demandado (agente que está sendo cobrado/requerido) e demanda (tema/conteúdo do conflito), bem como cópias de parte das notícias que contenham as informações originárias (p.189).

Cabe aqui o destaque de que neste mapeamento se entende como conflitos: "as manifestações públicas realizadas por coletivos, organizados ou não, com objetivo de reivindicar algo e/ou explicitar determinada situação" (SANTOS; MACHADO, 2013, p. 189). Entendemos, com isso, que nossa função é, neste primeiro momento, a de problematizar o discurso sobre educação que vem sendo reproduzido pelos gestores públicos, o qual se sustenta nesta onda neodesenvolvimentista porque passa a região em virtude da indústria naval.

2.1.1 Educação no Extremo Sul do Brasil – análise a partir dos conflitos

Neste espaço, vamos apresentar os dados do mapeamento dos conflitos sobre a educação na região do Extremo Sul do Brasil, bem como mostrar, com isso, a importância do mapeamento dos conflitos nas cidades, os problemas que elas enfrentam e que nem sempre recebem a devida importância.

A falta de interesse dos Governos Federal, Estadual e Municipal com a educação faz com que exista cada vez menos pessoas interessadas na carreira de professor(a), uma vez que, nos dias atuais, são tantos os obstáculos a superar para poder lecionar, como a falta de infraestrutura, falta de materiais dentro da sala de aula, sem falar nos salários e no plano de carreira que esses profissionais há anos vêm lutando para conseguir sua merecida reestruturação.

Fatos esses, que são quase que um consenso para a maioria da população, porém destoa dos discursos dos gestores públicos (todas as esferas). Desse modo, através de dados dos conflitos (tabela 1), o Observatório dos Conflitos do Extremo Sul do Brasil mapeou esses conflitos, que visa comprovar essa realidade.

Para tanto, elaboramos a tabela 1, a seguir, a qual traz o número real de conflitos e o número de publicizações dos conflitos sobre educação, mapeados nas cidades do Extremo Sul do Brasil, citadas anteriormente, durante os anos de 2011 e 2012.

Tabela 1 – Conflitos e publicizações sobre educação no Extremo Sul do Brasil, durante os anos de 2011 e 2012.

Cidade	Publicização e Conflito	2011	2012
Rio Grande	Publicização	22	43
	Conflito	04	03
Pelotas	Publicização	05	07
	Conflito	01	01
São José do Norte	Publicização	01	02
	Conflito	01	01
São Lourenço do Sul	Publicização	04	00
	Conflito	01	00

Fonte: Dados do Observatório dos Conflitos do Extremo Sul do Brasil (Organizada por Cíntia Osório Lemos).

Com isto, os conflitos mapeados foram publicizados 84 vezes nos anos de 2011 e 2012, sendo que, destes, 65 foram no município de Rio Grande (onde tivemos um maior esforço e acesso à informação), bem como foram totalizados 12 conflitos para os anos de 2011 e 2012, sendo que, destes, 07 foram no referido município. Estes conflitos, em sua maioria, tratavam da reestruturação do plano de carreira, de melhores salários, da infraestrutura das escolas e universidades.

Portanto, mesmo com uma maior concentração dos conflitos no município de Rio Grande, podemos extrapolar a nossa análise e afirmar que os outros municípios vivenciam os mesmos problemas ou, pelo menos, a grande maioria deles.

Nesse sentido, tentamos organizar para que fique claro e facilite a compreensão sobre os conflitos da educação: quem são os demandantes (aqueles que estão requerendo algo), as demandas (aquilo que estão solicitando) e os demandados (os responsáveis e reivindicados para resolverem tal problemática). Para tanto, fizemos tal esforço para o município de Rio Grande (tabela 2)[92].

[92] Nesta tabela, temos 6 conflitos em virtude da questão em torno do aumento salarial se repetir nos anos de 2011 e 2012.

Tabela 2: Demandas, demandantes e demandados nos conflitos da educação nos anos de 2011 e 2012 no município de Rio Grande.

Rio Grande	Demanda	Demandante	Demandado	Publicização 2011	Publicização 2012
Conflito 1	Aumento Salarial	Professores rede municipal, estadual e federal e técnicos administrativos	Governos Municipal, Estadual e Federal	13	10
Conflito 2	Infraestrutura	Estudantes	FURG	1	0
Conflito 3	10% PIB	Estudantes e professores das redes municipal, estadual e federais através de suas representações sindicais.	Governos Municipal, Estadual e Federal	2	0
Conflito 4	Qualidade no ensino	Professores da rede estadual.	Governo estadual	6	0
Conflito 5	Reestruturação do plano de carreira	Docentes federais representados pela APROFURG através do Andes-SN.	Governo Federal	0	6
Conflito 6	Greve professores, técnicos, alunos	DCE-FURG, estudantes, APROFURG e APTAFURG.	Governo Federal	0	27

Fonte: Observatório dos Conflitos do Extremo Sul do Brasil (Organizado por Cíntia Osório Lemos).

Em sua maioria, no município de Rio Grande, a maior demanda se deu por cumprimento de regras estabelecidas em relação ao piso salarial nacional, qualidade no serviço da educação, infraestrutura necessária e aumento salarial. Como será descrito por Carlos Machado e Caio Floriano neste mesmo livro, a educação no município de Rio Grande precisa de grandes investimentos, o que não vêm

acompanhando o "mar de oportunidades"[93] provenientes do Polo Naval e o aumento da receita do município entre os anos de 2007 e 2012.

Cabe o destaque que uma das causas foi comum a todos demandantes, a qual seria o 10% do PIB que, se analisarmos, acaba por refletir em todas outras demandas, o que mostra que todos possuem como "sul comum" a melhoria da educação nas suas mais diferentes esferas e especificidades.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, tentamos expor os problemas e conflitos relacionados à educação que as cidades do Extremo Sul do Brasil enfrentam, os quais sabemos, infelizmente, não são uma realidade apenas delas.

Para nós, os conflitos apontam que há uma disputa em relação à educação, ou seja, de um lado, os discursos hegemônicos de que temos uma excelente educação ou estamos diariamente melhorando e, do outro lado, os conflitos que colocam em xeque este discurso dos gestores e apontam caminhos a serem trilhados para que se possa melhorar a educação nesta região.

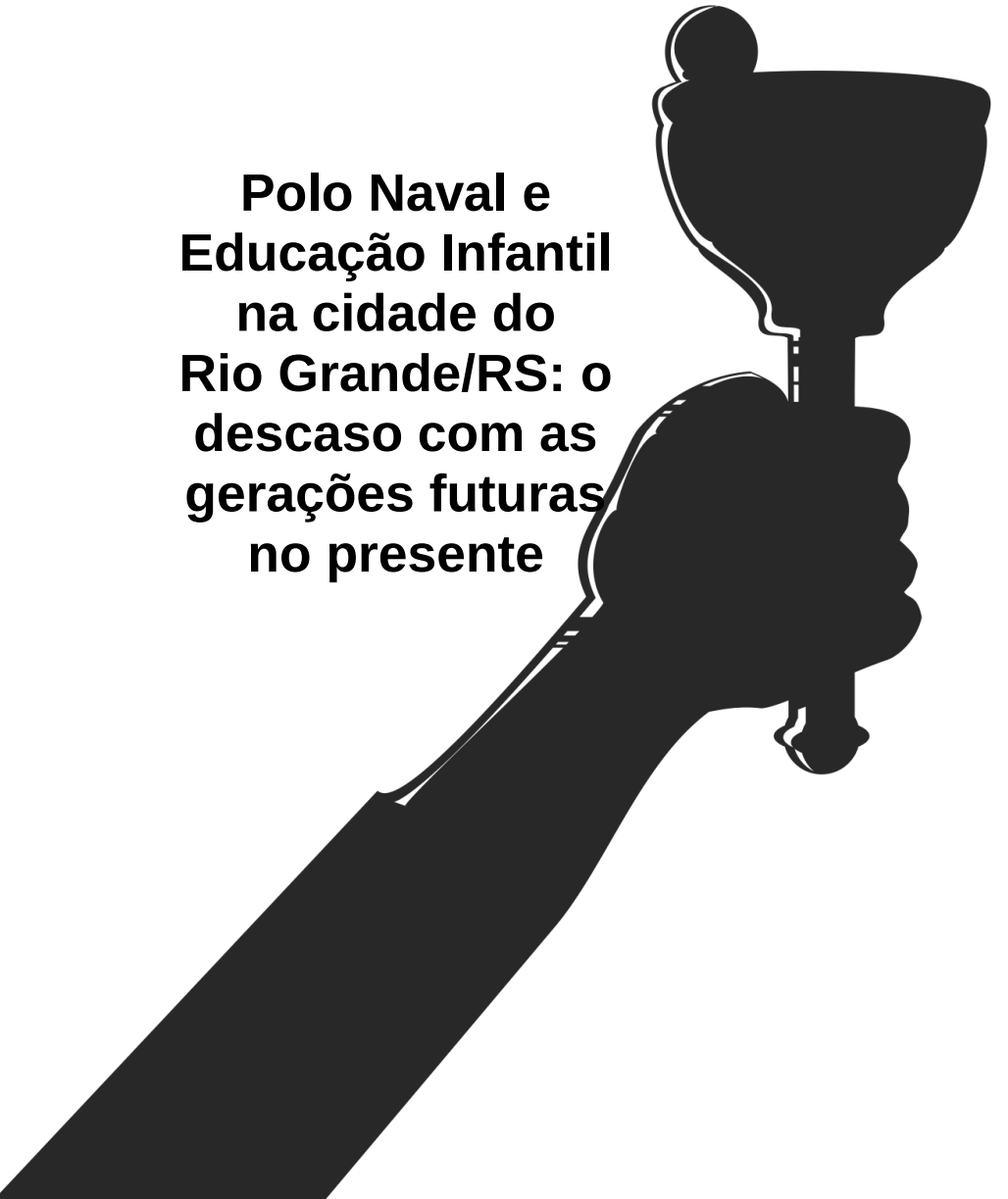
Se esta região passa por um "mar de oportunidades" e tem deixado diversos "legados", podemos, com base nesses dados, afirmar que na educação não se tem verificado tal situação e se nossos gestores gostam de dizer que é "através da educação que se mudará o país", podemos também afirmar que esta mudança não está sendo verificada *in loco*, mas, pelo contrário, o que temos visto é um agravamento nos serviços públicos.

Nesse contexto, entendemos, também, que as mudanças só aconteceram e acontecem pela luta diária dos grupos e movimentos sociais que entram em conflitos, na maioria das vezes, professores que fazem estas manifestações, visando à melhoria da educação, mesmo que a mídia apenas faça um enfoque na questão salarial.

Cabe também salientar que a educação pública de qualidade é um direito de todos, porém esta carece de investimento maciço. O que não se verifica em relação ao Extremo Sul do Brasil, mesmo e apesar do novo ciclo econômico.

[93] *Slogan* da I e II Feira do Polo Naval realizada em Rio Grande nos anos de 2012 e 2013 nas dependências da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Polo Naval e Educação Infantil na cidade do Rio Grande/RS: o descaso com as gerações futuras no presente



3. Polo Naval e Educação Infantil na cidade do Rio Grande/RS: o descaso com as gerações futuras no presente[94]

Carlos Machado
Raquel de Carvalho Dumith
Priscila Straccioni Pereira

Introdução

As atuais manifestações, populares e estudantis (jovens, adultos e crianças), mobilizadas através das redes sociais e por outros meios de convocação, fizeram vir à "tona" a insatisfação geral contra as más condições de atendimento e de cobertura dos serviços e das políticas públicas. A história tradicional, contada pelas classes dominantes brasileiras e seus funcionários, dá destaque ao caráter pacífico do povo brasileiro e que, nestes dias, teria acordado. No entanto, levantes e rebeliões populares ocorreram, ao longo da história de nosso país, contra a dominação, a exploração, problemas urbanos ou relacionados à falta ou à precariedade das políticas públicas, contra as ditaduras, a concentração de renda, a miséria, a carestia, etc. (CASTRO, 2013; GOHN, 2012). Entretanto, também constatamos manifestações e conflitos nos dois últimos anos em Rio Grande[95].

Neste trabalho, apresentaremos os dados referentes ao município de Rio Grande, em virtude da quantidade de investimentos que o mesmo começou a receber nos últimos oito anos com a implantação do Polo Naval e sua relação com o legado à cidade, em particular com a educação das "gerações futuras" no presente: as crianças. Questionaremos a construção discursiva de empresários e políticos tradicionais, os quais "pintam um quadro" de "oportunidades para todos", decorrentes do Polo Naval, através da mídia (SANTOS; MACHADO, 2013), mas que, na prática, não tem se traduzido em melhorias na infraestrutura urbana, educacional, da saúde e do saneamento básico ou da mobilidade urbana, etc.

94 Este texto é um recorte apresentado pelos autores no Encontro de Geógrafos da América Latina no Peru, em 2013.

95 Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq através do Edital Universal 2010 – 2012.

Mostraremos que a concentração da riqueza (Dados do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o volume de recursos apropriados pela riqueza produzida (PIB) ou pela renda salarial de parte da população, bem como pelos recursos do orçamento municipal (nas rubricas de políticas públicas e sociais) e do atendimento na Educação Infantil, que o **legado** do Polo Naval não se traduziu (até o momento) em melhorias para a cidade, aos cidadãos e aos trabalhadores. Tais informações confirmam a hipótese de que se mantém a configuração desigual de injustiça social e ambiental na cidade do Rio Grande[96]. Na primeira parte, então, apresentamos dados quantitativos sobre o Produto Interno Bruto (PIB) e a Arrecadação no município, na segunda parte, os dados sobre a educação e, por fim, as considerações finais.

3.1 Polo Naval e os conflitos – a marca da injustiça ambiental

A retomada da indústria naval no país começa ser discutida no ano de 2002, durante o processo político-eleitoral à presidência da República[97] e, a partir do ano de 2003, podemos dizer que se começa uma corrida entre determinados municípios para abarcar estes investimentos, estando entre eles o município de Rio Grande (DOMINGUES; CARVALHO, 2009).

Este foi favorecido por sua posição estratégica (perto dos portos de Buenos Aires e Montevidéu), por suas condições naturais, por se encontrar em áreas abrigadas (dentro do estuário da Lagoa dos Patos) e por sua conjuntura político-educacional, ou seja, a existência de uma universidade federal com grande quantidade de cursos voltados à formação de mão de obra aos empreendimentos, de governos e gestores petistas e aliados, bem como de uma classe empresarial forte e com influência junto aos gestores públicos.

Pelas pesquisas acadêmicas e pelos conflitos mapeados, os quais evidenciariam por si só que parte da população não estaria se beneficiando do "dito desenvolvimento para todos", mas também por outros dados estatísticos, orçamentários, além de sua total isenção de impostos até 2016, a exploração dos trabalhadores nas e pelas

[96] Pesquisa referida na nota 4.

[97] Lembramos que, em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva (PT) disputava a eleição contra Geraldo Alckmin (PSDB) e, sendo eleito, teria retomado os investimentos relacionados ao Polo Naval.

empresas do Polo Naval, bem como os dados de moradia dos trabalhadores para justificar as isenções, vêm sendo denunciados como falsificados (AGORA, 18-19 jun. 2013).

Neste contexto e a partir destas informações, diríamos que os conflitos urbanos e ambientais no município de Rio Grande ao reivindicarem melhorias em serviços públicos, melhores condições de trabalho ou problematizarem problemas salariais, trabalhistas, de moradia, etc., evidenciam questionamentos ao desenvolvimento que, nos discursos e nas propagandas, estariam beneficiando a todos (SANTOS; MACHADO, 2012; 2013).

A tabela 1[98], a seguir, demonstra a evolução do Produto Interno Bruto (PIB) no Brasil, no Rio Grande do Sul, na cidade do Rio Grande e demais regiões:

ANO	2000	2001	2002	2006	2007	2008	2009	2010
Brasil	1,11 tri	1,20 tri	1,35 tri	2,37 tri	2,67 tri	3,10 tri	3,30 tri	3,80 tri
RS	85,14 bi	94,10 bi	104,46 bi	156,83 bi	176,62 bi	19,50 bi	215,87 bi	252,49 bi
Porto Alegre	11,99 bi	12,32 bi	13,10 bi	30,14 bi	33,60 bi	35,85 bi	36,88 bi	43,04 bi
Rio Grande	**1,876 bi**	**2,191 bi**	**2,386 bi**	**3,478 bi**	**4,442 bi**	**6,303 bi**	**6,373 bi**	**7, 738 bi**
Pelotas	1,68 bi	1,82 bi	1,90 bi	2, 86 bi	3,17 bi	3,50 bi	3,89 bi	4,57 bi

Tabela 1 - Evolução do PIB no Brasil, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande, Pelotas (a preços correntes, 1 000 R$).
Fonte - Para dados (2006-2010): IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus – SUFRAMA. Nota: Inclui dados do Distrito Estadual de Fernando de Noronha e do Distrito Federal. Dados sujeitos a revisão. Por: Carlos RS Machado. Acesso em: dez. 2012 e jan. 2013.

3.1.1 Rio Grande: uma cidade rica, injusta e desigual

Os dados sobre os recursos e a riqueza produzida na cidade nos últimos anos não estão tendo impacto no sistema educacional de Rio Grande, em especial na Educação Infantil, como vemos através dos dados quantitativos. Por sua vez, devido à pequena quantidade no

[98] Tabelas e dados do projeto sustentabilidade e insustentabilidade da e na cidade: política, natureza /meio ambiente e conflitos do Extremo Sul do Brasil (Rio Grande). Carlos RS Machado e equipe, relatório de pesquisa CNPQ (2010-2012).

atendimento (matrículas) e os parcos recursos disponibilizados para a educação, os discursos elaborados sobre qualidade educacional da cidade do Rio Grande[99] não têm consistência.

A evolução da riqueza produzida (PIB - Produto Interno Bruto), conforme Jannuzzi (2012), pode dar uma dimensão do crescimento da mesma na última década. A seguir, com o orçamento municipal e sua evolução em um determinado período, bem como com dados da apropriação da renda através das informações do Atlas do Desenvolvimento Humano e de dados do Censo de 2010[100], poderemos ter uma visão global para corroborar nossa afirmação do título.

Podemos perceber que o PIB do Brasil aumentou de mais de 1 trilhão (2000) para quase 4 trilhões de reais (2010), portanto, um aumento em torno de 300% no período, ou seja, a riqueza produzida no Brasil em uma década aumentou 300%. O Rio Grande do Sul, por sua vez, passou de 85 bilhões (2000) para 252 bilhões (2010), com isto, aumentou, no mesmo período que o Brasil, em torno de 200%. Entretanto, a cidade do Rio Grande, aumentou **mais** que 300% o PIB, ou seja, passou de 1 bilhão e 876 milhões (2000) para 7 bilhões e 737 milhões (2010).

Nesta cidade, como vimos na tabela 1, a produção da riqueza evolui e, portanto, é apropriada por grupos e setores sociais/classes sociais da cidade, além disso, como veremos no orçamento municipal, os recursos aumentaram na mesma proporção do PIB. No entanto, o que **não** ocorreu é que os investimentos públicos direcionados aos setores mais pobres – as políticas públicas sociais – não aumentaram na mesma proporção, inclusive diminuíram.

[99] Não realizaremos a análise dos mesmos neste artigo, pois o objetivo do mesmo tem outro foco.
[100] Dados mais atuais ainda não foram liberados pelo IPEA/PNUD, Brasil.

Tabela 2: Evolução do Orçamento Público do Município do Rio Grande 2007-2011

	2007	2008	2009	2010	2011
PIB da cidade do Rio Grande[101]	**4 ,442 bi**	**6,303 bi**	**6,373 bi**	**7,738 bi**	
% crescimento PIB – tendo como referência o ano 2007 = 100%	100%	+ 41,8%	+ 43,5%	+ 74,1%	
Orçamento Municipal Total	**172,742 mi**	**219,015 mi**	**251,584 mi**	**302,325 mi**	**389,848 mi**
% no referente ao total do PIB em relação ao Orçamento/ano	3,88%	3,47%	3,94%	3,90%	
% crescimento do Orçamento - referência ao ano 2007 = 100%	100%	+ 26,7%	+ 45,6%	+ 75,0%	+ 125,6%
Recursos educação	**51,963 mi**	**59,220 mi**	**61,258 mi**	**67,378 mi**	**74,851 mi**
% crescimento da rubrica em relação ao ano 2007	100%	+13,9%	+17,8%	+29,6%	+44%
Recursos habitação	**1.431 mi**	**945.746**	**1,641 mi**	**5,398 mi**	**3,473 mi**
% crescimento da rubrica em relação ao ano 2007	100%	-33,9%	+14,6%	+277,21%	+142,7%
Recursos saúde	**28,118 mi**	**31,430 mi**	**33,485 mi**	**37,511 mi**	**45,104 mi**
% crescimento da rubrica em relação ao ano 2007	100%	+11,7%	+19%	+33,4%	+60,4%
Recursos assistência	**4, 745 mi**	**4,574 mi**	**2,827 mi**	**2,731 mi**	**3,265 mi**
% crescimento da rubrica em relação ao ano 2007	100%	-3,6%	-40,4%	-42,4%	-31,1%
Saneamento	**840.599**	**219.796**	**160.678**	**129.419**	**6,757 mi**
% crescimento da rubrica em relação ao ano 2007	100%	-73,8%	-80,8%	-84,6%	+703,8%

Fonte: Disponível em: <www.tesouro.fazenda.gov.br>. Elaborado por: Carlos Machado, Danyelle Gautério, Caio Floriano e Nadja Karin, 2012.

O orçamento municipal manteve o mesmo percentual de crescimento que o PIB (3,88% para 3,90%, 5ª linha da tabela). Portanto, o orçamento aumentou proporcionalmente ao acréscimo da riqueza produzida. Neste sentido, houve um aumento em torno de 125% entre os anos de 2007 e 2011, considerando, para tanto, o ano de 2007 como referência de 100%. Agora, como vemos na tabela, os recursos despendidos para as políticas públicas (selecionadas) e, em especial, para a educação, **não** tiveram o mesmo percentual de aumento do orçamento no período.

Se, por um lado, o crescimento da arrecadação municipal aumentou 125%, por outro, a educação teve seu orçamento incrementado em 50%, a saúde teve um aumento em torno de 50% e a assistência social teve uma diminuição no investimento. Além disso, não houve, por parte do gestor municipal, ações que pudessem superar a desigualdade, apesar de termos um aumento de recursos em investimentos através de convênios firmados entre a Prefeitura Municipal e o Governo Federal. Isto é o que vemos nas rubricas relacionadas à habitação, programa Minha Casa Minha Vida (apesar de todos os conflitos identificados) e ao saneamento básico, convênios do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC. Este último, ainda no papel, trata-se de uma necessidade primaz na cidade[102].

Com relação à riqueza produzida, dividida por estratos sociais/classes, analisada em uma perspectiva histórica na década de 1991-2000 e, depois, com dados de 2010 do Censo, podemos ver que a minoria – os 20% mais ricos da cidade – apropriou-se da maior parte da riqueza produzida em diferentes municípios da região, ou seja, no período da década neoliberal de Collor, Itamar e FHC, os 20% mais ricos enriqueceram mais, enquanto que os 80% mais pobres ficaram ainda mais pobres. Na cidade do Rio Grande, no mesmo rumo,

[102] Destacamos, no entanto, que longe de resolver os problemas de falta de moradia para a população mais pobre, seja pela quantidade, bem como pelos preços, a ofensiva dos grupos e setores especulativos, aproveitando-se inclusive do PAC, ampliaram sua inserção na cidade e região, fazendo com que tanto os preços dos terrenos como das habitações tivessem aumentado "astronomicamente" seus valores em função do monopólio da terra e do controle dos imóveis existentes por um pequeno grupo de famílias. Uma pesquisa, visando quantificar e identificar tais famílias e suas propriedades e relações com o poder instituído e a desigualdade, ainda carece de ser realizada.

percebemos que os 20% mais ricos tiveram aumento no volume de que se apropriavam, entre 1990 e 2000; enquanto que, aos 80% mais pobres, o volume total da renda apropriada diminuiu[103].

Tabela 3 - Porcentagem da renda apropriada por faixas da população, 1991

Municípios	% da renda apropriada pelos 20% mais pobres, 1991	% da renda apropriada pelos 20% mais pobres, 2000	% da renda apropriada pelos 40% mais pobres, 1991	% da renda apropriada pelos 40% mais pobres, 2000	% da renda apropriada pelos 60% mais pobres, 1991	% da renda apropriada pelos 60% mais pobres, 2000	% da renda apropriada pelos 80% mais pobres, 1991	% da renda apropriada pelos 80% mais pobres, 2000	% da renda apropriada pelos 20% mais ricos, 1991	% da renda apropriada pelos 20% mais ricos, 2000	% da renda apropriada pelos 10% mais ricos, 1991	% da renda apropriada pelos 10% mais ricos, 2000
Porto Alegre	2,61	1,93	8,65	7	19,51	16,66	39,69	35,98	60,32	64,02	42,77	46,04
Rio Grande	3,33	2,47	10,66	9,07	22,3	20,27	41,58	38,93	58,42	61,07	41,85	44,86
Pelotas	2,95	2,42	9,04	8,43	18,94	18,39	36,53	36,02	63,47	63,99	47,46	47,87
Canguçu	2,74	3,1	8,68	11,13	18,55	24,65	35,24	44,77	64,76	55,23	49,26	39,81
São Lourenço do Sul	3,68	3,25	10,82	11	21,29	23,37	37,89	42,82	62,12	57,19	47,78	41,15
Santa Vitória do Palmar	3,1	1,85	9,02	6,03	18,29	12,5	34,34	23,44	65,66	76,56	51,47	70,64
Jaguarão	3,21	3,22	9,84	10,08	20,66	21,38	38,59	39,47	61,41	60,53	46,1	44,76
Mostardas	3,03	2,91	8,74	9,93	17,42	21,32	31,32	38,68	68,68	61,32	55,56	46,92
Chuí	2,2	3,18	7,03	11,03	15,21	23,57	30,42	42,29	69,58	57,72	55,58	42,46
Hulha Negra	0,29	0,83	5,96	5,3	17,51	12,74	40,62	26,51	59,38	73,49	41,53	59,99
São José do Norte	4,28	2,74	12,5	9,81	24,88	22,22	43,49	43,09	56,51	56,91	40,8	39,49
Tavares	2,69	3,06	8,64	9,7	18,81	20,29	36,52	36,03	63,48	63,97	46,81	51,98
Turuçu	2,47	4,7	6,97	14,19	13,06	28,49	24,44	49,79	75,56	50,22	61,54	35,36

e 2000 – municípios do estado do Rio Grande do Sul

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano IPEA. Acesso em: nov./dez. 2012 e 08 jan. 2013. Elaboração: Raquel Dumith, Priscila Pereira Staccioni, Carlos RS Machado.

Na tabela 3, podemos ver que enquanto os 80% mais pobres da cidade se apropriavam de 41,58% da riqueza em 1990, o percentual diminuiu, em 2000, para 38,93%. Por sua vez, os 20% mais ricos, que se apropriavam de 58,42 %, passaram para 61,07%, o que ocorreu também com os 10% mais ricos, que passaram de 41,85% para 44,86% da riqueza que se apropriam.

[103] Os dados de 1990 e 2000 são do Atlas do Desenvolvimento Humano (publicado pelo IPEA- PNUD) e os do ano de 2010, foram construídos a partir dos dados Censo de 2010 (dados do IBGE, cidades: <www.ibge.gov.br>).

Afirmamos, a partir destes dados, que não havia desenvolvimento nas últimas décadas, nos discursos, falava-se de "estagnação da região sul" (no caso da cidade do Rio Grande). Entretanto, isso ocorria, de fato, com os 80% dos mais pobres da cidade, já que os 20% mais ricos tiveram aumentada a riqueza apropriada. Incorporamos a isso, a informação de que, na cidade, 10 mil pessoas recebem recursos via bolsa família (mais que 5% da população em 2012).

Mais presentemente (2010), na medida em que IPEA-PNUD somente publicarão tais dados ao longo do ano de 2013, utilizamos-nos de dados de 2010 para montarmos uma tabela com a renda salarial (população economicamente ativa), para adendar mais informações aos argumentos que vimos apresentando até o momento.

Tabela 4 - População, rendimentos – Salário Mínimo (SM) – Rio Grande – 2010

Ano/Indicadores	2010[104]	%	Valor
População até 10 anos de idade	25.758		
Pessoas + de 10 anos com rendimento até ¼ SM[105]	4.392	**78%**	Ganham entre 1.020,00 reais até 1.530,00 reis
Pessoas + de 10 anos com rendimento de ¼ a ½ SM	4.727		
Pessoas + de 10 anos com rendimento de ½ a 1 SM	31.429		
Pessoas + de 10 anos com rendimento de 1 a 2 SM	37.947		
Pessoas + de 10 anos com rendimento de 2 a 3 SM	15.143		
Pessoas + de 10 anos com rendimento 3 a 5 SM	12.986		
Pessoas + de 10 anos com rendimento de 5 a 10 SM	9.304		
Pessoas + de 10 anos com rendimento 10 a 15 SM	2.029		
Pessoas + 10 anos com rendimento 15 a 20 SM	977	**1,58%** 1.903 pessoas	Ganham C$ 7.560,00 até C$ 10.020,00
Pessoas + de 10 anos com rendimento 20 a 30 SM	520		De 10.020,00 até 15.030,00 reais
Pessoas + de 10 anos com rendimento mais de 30 SM	406		+ de 15.030,00 reais
TOTAL	**119.860**		
Pessoas acima de 10 anos sem rendimentos[106]	51.598		
População total	**197.288**		

[104] Salário Mínimo (SM) em 2010 (Lei 11.944/29, maio 2009, para valer a partir de 1 jan. 2010: 510,00 reais) Disponível em: <www.portalbrasil.net>. Acesso em: 02 fev. 2012.
[105] Conforme metodologia IBGE, população ativa e não ativa.
[106] Destes **10 mil** pessoas recebem a bolsa família, **3.500** recebem o seguro defeso, etc.

Fonte: Rio Grande, rendimentos. Disponível em: <www.ibge.gov.br/cidades>. Acesso em: 02 fev. 2012. Elaboração: Carlos RS Machado

Nesta tabela, mostramos que 78% da população, de um total de 119.860 pessoas ativas e não ativas, conforme a metodologia do IBGE, tiveram como rendimentos, em 2010, um valor monetário de até 3 salários mínimos, ou seja, eles perceberam até 1.530,00 reais. Conforme metodologia e argumentos de Antonio Cattani (2007), este percentual e grupo de pessoas seriam considerados pobres. Por outro lado, no outro extremo da desigualdade, um pequeno número de cidadãos (1,58% da população referência), ou seja, 1903 pessoas perceberiam acima de 7.560,00 reais[107].

O descompromisso com as futuras gerações: o descaso com a Educação Infantil

Pensar a educação e, no caso deste trabalho, a educação da infância, ou seja, aquela população que é o foco das retóricas ambientais (as gerações futuras), ou seja, as crianças do presente, podemos ver, a seguir, que tais preocupações discursivas não se traduziram em recursos efetivos no orçamento municipal da cidade do Rio Grande. Apresentaremos neste item o atendimento na Educação Infantil de 2000 a 2005, período anterior ao Polo Naval; e dos anos de 2007 a 2012, posterior ao Polo Naval, para mostrar que a retórica não se sustenta na prática.

4.1 O atendimento na Educação Infantil (2000 e 2005)

Em 2005-2006 realizamos uma pesquisa sobre a Educação Infantil na cidade do Rio Grande e já tínhamos constatado a "oferta pífia" por parte da municipalidade para este nível de ensino. Apesar de não ser obrigatório como o Ensino Fundamental, instituído pela Legislação (Constituição de 1998 e LDB de 1996), argumentávamos acerca da ampliação dos recursos para a construção de escolas e para a melhoria da qualidade e da quantidade de atendimento que deveriam/poderiam ser realizadas.

[107] Não consideramos, aqui, outros dados como pensões, renda de juros e papéis financeiros, aluguéis e propriedades agrícolas. Somente aqueles dados do IBGE referentes à renda (população economicamente ativa), os quais dão apenas uma dimensão das fontes de rendimento da população abrangida pelo estudo.

No Censo de 2000 (IBGE, 2010), a população da cidade do Rio Grande na faixa etária de 0-3 anos era de 12.812 crianças e na faixa de 4-6 anos era de 9.639 crianças, correspondendo a um total de 22.451 crianças nestas duas faixas etárias em 2000. No entanto, se compararmos estes dados com a população atendida pelas diferentes redes de ensino, veremos uma enorme déficit de atendimento desta população na educação.

Tabela 5: atendimento na Educação Infantil em creche e pré-escola em Rio Grande entre 1999-2005

			1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Rio Grande	**Total**	Creche	119	144	481	424	442	526	484
		Pré-escola	3.578	3.926	4.201	4.426	4.504	4.596	4.676
Total	Rural	Creche	-	-	-	-	-	-	-
		Pré-escola	327	368	441	428	279	323	292
Total	Urbana	Creche	119	144	481	424	442	526	484
		Pré-escola	3.251	3.558	3.760	3.998	4.225	4.273	4.384
Privada	Rural	Creche	-	-	-	-	-	-	-
		Pré-escola	-	-	-	-	-	-	-
	Urbana	Creche	119	144	450	343	321	376	363
		Pré-escola	568	587	620	721	735	683	792
Estadual	Rural	Creche	-	-	-	-	-	-	-
		Pré-escola	23	65	48	52	54	61	19
	Urbana	Pré-escola	1.132	1.186	1.182	1.232	1.211	1.245	1.100
Municipal	Rural	Creche	-	-	-	-	-	-	-
		Pré-escola	304	303	393	376	225	262	273
	Urbana	Creche	-	-	31	81	121	150	121
		Pré-escola	1.551	1.785	1.958	2.045	2.279	2.345	2.492

Fonte: INEP/Edudata. In: MACHADO; MEDEIROS. Acesso em: 12 jul. 2006. Elaboração: Carlos RS Machado com Lilian Rechia e Nairana Schneider.

Como podemos ver na tabela, a população atendida pelas diferentes redes (públicas e privadas) em 2000 era de apenas 4.070 crianças, ou seja, correspondendo a 18,1% do total. Deste total, a rede municipal do Rio Grande atendia 2.088 crianças na pré-escola e nenhuma em creches (0-3 anos). Já em 2005, a população atendida nesta faixa, na totalidade das redes de ensino da cidade, era de 5.160 crianças, enquanto que, na rede municipal, era de 2.886 crianças e, destas, 121 em creches municipais. Disso, concluíamos que:

> o atendimento na educação infantil na cidade do Rio Grande, está aquém das necessidades do atendimento por parte da população referente a esta faixa etária; mas também, das possibilidades se comparadas com outras realidades e médias de atendimento no Brasil e dos recursos disponibilizados no orçamento municipal. [...] se no período de 1999 a 2005, nas redes municipais do RS, podemos verificar um aumento significativo das matrículas nas creches rurais, em torno de 40% e na pré-escola de mais ou menos 10% das matrículas e nas creches urbanas de 300% e de 35% na pré-escola, a situação na cidade do Rio Grande não seguiu esta evolução (MACHADO; MEDEIROS, 2006).

Tais informações e dados poderiam ser contestados, pois se trata de um período anterior ao desenvolvimento advindo do Polo Naval, posterior ao ano de 2005. No entanto, na parte seguinte, veremos a evolução deste nível de atendimento depois deste período.

4.2 O atendimento na Educação Infantil (2007-2012)

O atendimento na Educação Infantil, em 2010, contemplou 4.056 crianças de 0-6 anos na cidade do Rio Grande por todas as redes de ensino, portanto, depois de 10 anos chegamos a conclusão de que o número de crianças atendidas diminuiu em 14. Como podemos ver na tabela 6, a rede estadual diminuiu o atendimento na pré-escola em 706 alunos, passando, em dez anos, de 1.111 crianças atendidas para apenas 405 (2000-2010), e, 345, em 2012. Esta redução pode ter sido compensada, principalmente, pelo aumento na rede privada (731 alunos, em 2000, 478, em 2010 e 685, em 2012) e pela rede municipal que atendia 2088 crianças, em 2000, passou para 2.206 crianças, em

2010 e para 2.671, em 2012. Portanto, em 10 anos a riqueza da cidade aumentou 300%, enquanto que o atendimento das crianças pelo município ampliou em apenas 27,9%, o que mostra claramente um descompasso.

Tabela 6- Atendimento Educação Infantil creche e pré-escola em Rio Grande entre 2007-2012

			2007	2008	2009	2010	2011	2012
Rio Grande	**Total**	Creche		607	535	614	527	751
		Pré-escola	3.255	3.044	3.216	3.442	3.270	3.270
Privada		Creche		329	323	438	299	320
		Pré-escola	526	446	560	478	614	685
Estadual		Creche		-	-			
		Pré-escola	669	559	423	405	415	345
Municipal		Creche		278	212	175	237	431
		Pré-escola	2060	2.039	2.233	2.031	2.380	2.240

Fonte: IBGE, cidades/INEP, Censo da educação (anexo I). Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp>. Acesso em: 31 jan. 2013.

No entanto, se adendarmos informações sobre a população por faixas etárias do Censo do IBGE de 2010, veremos que a população na faixa etária de 0 a 6 anos reduziu em praticamente 5 mil crianças nos últimos 10 anos. Seguindo a tendência do decrescimento da população na cidade e da ampliação insignificante por parte das redes desta, em 20 anos todas as crianças na faixa de 0 a 6 anos estarão sendo atendidas. Isso, é claro, em decorrência das inexistentes políticas efetivas de atendimento a esta faixa etária por parte das diferentes esferas do poder público, em particular pelo da cidade do Rio Grande.

Considerações finais

Em primeiro lugar, mantém-se em Rio Grande a apropriação desigual da renda e da riqueza produzida decorrente da transformação

da natureza nas mãos de minorias (em torno dos 20% mais ricos), e se conclui que as políticas públicas sociais não têm ido em sentido contrário, amenizando ou compensando, modificando ou transformando tal situação (até o final de 2012). Tal realidade se traduz no orçamento municipal, no qual as políticas públicas de educação, e outras políticas sociais, não tiveram aumento em seus recursos – quantitativo – apesar dos recursos do orçamento terem aumentado.

Em segundo lugar, a Educação Infantil, com atendimento pífio na cidade e, em especial, pela municipalidade, além dos parcos recursos, tem nas matrículas um quantitativo muito além das possibilidades de suas possibilidades e em contradição com os discursos em favor das crianças como gerações futuras no presente das ações e políticas públicas.

Portanto, os dados comprovam, de forma clara e cristalina, que há, por parte das diferentes esferas de governo, uma total omissão no que se refere à educação, contrapondo todo e qualquer discurso de qualidade na educação e educação como prioridade.

Podemos dizer, ainda, que temos confirmado que o poder público municipal, a partir dos dados que apresentamos, seja em 2006, 2010 ou 2012, se manteve naquilo que definimos como "preservação e reprodução da materialidade instituída", onde os ricos da cidade tiveram preservadas as estruturas de suas condições de riqueza, pela conveniência do poder municipal, mas, principalmente, por não ter direcionado recursos efetivos para melhorar ou amenizar a desigualdade existente.

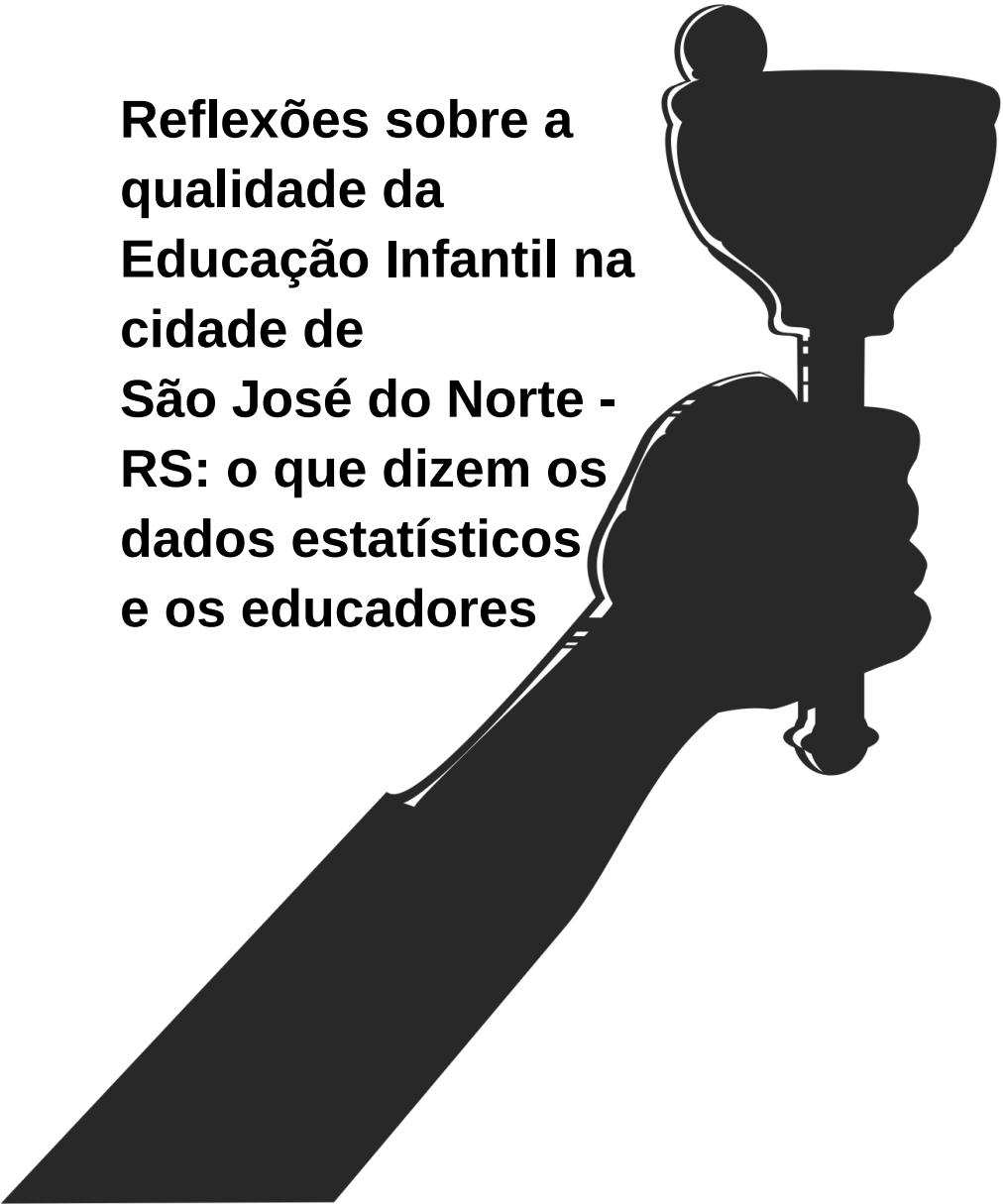
Então, os discursos hegemônicos que imperam na região de "um mar de oportunidades"[108], principalmente com a instalação do Polo Naval do estuário da Lagoa dos Patos (Rio Grande e São José do Norte), de que este tem deixado um legado para a região e cidade: que "legado" tem se deixado e se deixará para a região, principalmente para Rio Grande, uma vez que nem impactos mínimos se podem verificar em áreas essenciais como discorrido ao longo do artigo?

Apesar de Rio Grande ser hoje o 4° PIB do estado do Rio Grande do Sul, não se pode afirmar que a "riqueza produzida" na cidade esteja beneficiando toda população, principalmente devido aos benefícios fiscais concedidos para estas empresas (SANTOS;

[108] *Slogan* da I e II Feira do Polo Naval, realizadas em Rio Grande nos anos de 2012 e 2013 nas dependências da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

MACHADO, 2013). Sendo assim, conforme contatado pelo atual prefeito, Alexandre Lindenmeyer, que a cidade do Rio Grande possui problemas graves de infraestrutura, mobilidade urbana, saúde e educação (CONEXÃO MARÍTIMA, 2013), afirmamos que a sua superação deverá passar pela problematização desta configuração desigual de injustiça que grassa esta cidade. Dessa forma, questionamos: o prefeito seguirá neste rumo? Só o tempo dirá, mas estaremos acompanhando.

Reflexões sobre a qualidade da Educação Infantil na cidade de São José do Norte - RS: o que dizem os dados estatísticos e os educadores



4. Reflexões sobre a qualidade da Educação Infantil na cidade de São José do Norte - RS: o que dizem os dados estatísticos e os educadores

Iviliane Gautério da Silva
Gabriela Medeiros Pereira
Carlos Roberto da Silva Machado

O presente texto visa dissertar sobre a qualidade da educação na cidade de São José do Norte, uma das cidades mais antigas do estado do Rio Grande do Sul, com altos índices de analfabetismo urbano e rural (IBGE, 2000). Este município é altamente produtivo em arroz, pínus e acácia e, recentemente, há perspectiva de instalação de um estaleiro para produção de cascos e plataformas de petróleo. Grande parte da população vive da pesca, de atividades do comércio, da pequena agricultura, plantando cebola, etc. Como se localiza próximo a Rio Grande, muitos trabalhadores e estudantes se deslocam diariamente a esta cidade. A educação, por sua vez, tem sido atendida pelas escolas municipais e estaduais, além de um *campus* de educação virtual (semipresencial) que abriga cursos da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

Nesta escrita, tendo como base o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC, 2011) das autoras, iremos discutir a quantidade e a qualidade do atendimento da Educação Infantil através de dados estatísticos e da manifestação, nas escolas, de educadores e gestores municipais. Na primeira parte, apresentaremos uma breve história da cidade, os dados populacionais e as matrículas nas redes de ensino. Já na segunda, apresentaremos nossas referências teóricas e, na terceira, os dados específicos do atendimento da Educação Infantil e das manifestações dos educadores. Ao final, discorreremos sobre as conclusões e os aspectos que deveriam ser aprofundados em estudos acadêmicos e nas reflexões políticas à efetivação de uma Educação Infantil às crianças da cidade, com o propósito de ampliar e qualificar tal atendimento.

4.1 A cidade de São José do Norte e a educação no município

O município de São José do Norte, distante cerca de 370 quilômetros da capital do Estado do Rio Grande do Sul, possui uma área de 1.117,873km² e faz parte de uma península situada entre o

Oceano Atlântico e a Lagoa dos Patos. Sobre o ensino no município, a primeira escola municipal na zona urbana foi fundada em 1972, já que, antes, o ensino urbano era ministrado em um centro espírita e no vestuário de um clube de futebol. Atualmente, a cidade de São José do Norte possui um total de 28 escolas, sendo 14 municipais[109]. Destas, 08 se localizam na zona rural e apresentam 581 alunos matriculados, divididos entre o primeiro até o nono ano (2012), apenas 01 escola possui uma turma de Educação Infantil. No município, ainda existem 04 escolas estaduais, 02 na zona rural e, uma delas, é a única a apresentar o Ensino Médio.

Tabela 1 – Matrículas São José do Norte – RS (2012)[110]

Dependência	Número de alunos matriculados em São José do Norte									
	Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	EJA (presencial)		EJA (semipresencial)	
	Creche	Pré-escola	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais			Fundamental[111]	Médio[112]	Fundamental	Médio
Estadual	0	44	632	641	791	153	426	0	0	0
Municipal	48	215	1.421	793	0	0	0	0	0	0
Privada	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	48	259	2.053	1.434	791	153	426	0	0	0

[109] Dados da Secretaria Municipal de Educação de São José do Norte, em junho de 2012.

[110] Dados de 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: jun. 2013.

[111] Não estão incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) Semipresencial.

[112] Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional

Educação Especial
(alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos)

Creche	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	EJA Fund.[113]
SÃO JOSÉ DO NORTE	0	0	25	5	26
	0	0	50	6	0
	10	5	83	0	33
	10	5	158	11	59

O município apresenta um dos maiores índices de analfabetismo, sendo 16,9% de analfabetos em 2010, ou seja, aproximadamente 4.335 pessoas na cidade são analfabetas.

Tabela 2 - População de São José do Norte por sexo, grupo de idades - 2010[114]

Idade	Feminino	Masculino	Total geral
0 a 4 anos	772	767	1.539
5 a 9 anos	863	899	1.762
10 a 14 anos	1.071	1.042	2.113
15 a 19 anos	1.053	1.132	2.185
20 a 24 anos	895	1.008	1.903
Total população	12.500	13.003	25.503

A Educação Infantil se destaca enquanto estudo, uma vez que, nesta modalidade de ensino, encontram-se os "futuros cidadãos" dos discursos relacionados à "proteção" do meio ambiente e do futuro do planeta[115]. De um lado, fala-se em preservar o meio ambiente e o planeta para as gerações futuras, como um "mantra" que todos devem se subordinar, de outro, as crianças concretas (de carne e osso) não tem atenção – no presente – das políticas públicas e daqueles que emitem o discurso preservacionista.

[113] Não estão incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) Semipresencial. Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos, integrada à Educação Profissional.
[114] Dados de 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=26&uf=43#topo_piramide>. Acesso em: jun. 2013.
[115] Questão que Vânia Pascoal vem discutindo em sua dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental.

> Em cada mil crianças nascidas vivas, 28,7 morrem no primeiro ano de vida [...]; 100% das cidades com mais de 500 mil habitantes têm habitantes em assentamentos irregulares, a maioria situadas em áreas de risco; 60 milhões de pessoas não dispõe de coleta de esgoto: são as que vivem nos bolsões de pobreza das grandes cidades e nas cidades de até 20 mil habitantes. Estas representam 79,96% dos municípios brasileiros; 75% do esgoto sanitário coletado nas cidades é despejado *in natura*, poluindo cursos d'água; Dos 60 milhões sem esgoto, 15 milhões não têm acesso à água encanada; 16 milhões de pessoas não são atendidas pelo serviço de coleta de lixo nos municípios de grande e médio porte. Esse serviço é mais deficitário ou inexistente nas favelas e bairros populares; Em 64% dos municípios, o lixo coletado é posto em lixões "a céu aberto" (REDIN; DIDONET, 2007, p.27, apud MAIA, 2013).

Na parte seguinte, avançaremos, mostrando que na realidade predomina uma concepção de que as crianças não são de fato sujeitos de direitos, conforme estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

4.2 A Educação Infantil, as Infâncias e a Política

As contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento de adultos no futuro já são destacadas em inúmeras reflexões no campo da educação, pois se sabe que a ampliação do atendimento nesta modalidade de ensino pode contribuir para as melhorias educacionais nos demais níveis. Entretanto, esta também é elemento fundamental da democratização da sociedade, via inclusão de crianças das classes populares nessas escolas, tradicionalmente relegadas àqueles que têm condições financeiras para frequentar tais instituições de ensino, destinadas à Educação Infantil.

No entanto, em uma perspectiva mais ampla de infância, desde o campo do conhecimento sociológico, reconhece-se a infância como categoria social, que produz e reproduz cultura. Nesse rumo, Vasconcellos e Sarmento (2007) argumentam que:

> A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (p.36).

A descoberta da infância na Europa ocorreu, conforme Ariès (1981), no século XVIII:

> A descoberta da infância começou sem dúvida no séc. XVIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e da iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do séc. XVI e durante o séc. XVII (p. 28).

Müller e Redin (2007) dizem que "indubitavelmente a ideia que temos atualmente e que permeia todos os discursos por onde circulam crianças, teve sua marca maior na sociedade moderna" (p.12), mas isso ocorreu, de fato, somente após a Segunda Guerra Mundial nos países desenvolvidos. Já Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), sobre crianças e infâncias, falam da diversidade desta fase, argumentando que não podemos pensar o assunto desprezando o contexto vivido, a sociedade, as culturas, bem como as diferentes infâncias possíveis (p.29).

Para efeitos legais, tomando como base o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), temos, no Art. 2º, que criança, sujeito da infância, "para os efeitos desta Lei, é a pessoa até doze anos de idade incompletos". Parece-nos que, em São José do Norte e, diríamos também, em Rio Grande, já que os recursos e o atendimento deste nível de ensino são irrisórios, as infâncias ainda nem foram descobertas, mas, vamos adiante.

Ao entendermos, como estabelece a Legislação (Constituição 1988, LDBEN, 1996), que a educação é um direito fundamental e, portanto, é dever dos governos implementar políticas públicas capazes de garantir o acesso, a permanência e principalmente a qualidade. Para isso, é essencial que sejam garantidos recursos para a educação como um compromisso com a sociedade. Dessa forma, caberia aos cidadãos a tarefa de exigir e fiscalizar políticas públicas de qualidade para com a

educação e, para tanto, as informações de como anda a educação na cidade e no país podem e são fundamentais.

Já com relação à qualidade, muito tem se debatido, e é recorrente nos discursos dos gestores, empresários e população em geral, os quais nem sempre dizem o que é de fato a tal qualidade, as condições de sua efetivação, bem como sua relação com a utopia de uma sociedade melhor do que a que vivemos. Portanto, para nós, essa modalidade da educação tem que ser referência de qualidade no ensino, pois acreditamos que esta está ligada diretamente com a movimentação das garantias do direito das crianças, defendendo os valores educacionais e também princípios coerentes com a Educação Infantil. Assim, para Machado e Nogueira (2012), a qualidade:

> [deve estar articulada] com essa utopia. A materialização da educação de qualidade depende de condições materiais (aspectos quantitativos) como: escolas, classes, professores, merenda, espaços educativos, etc; e também de condições imateriais (comprometimento dos educadores, utopia de uma sociedade melhor, espaços de participação, diálogo e criticidade no processo educativo, educação investigadora e inovadora). O ensino de qualidade é parte intrínseca da educação de qualidade. Se, de um lado, o educar refere-se a aspectos mais específicos do ler, escrever, contar, criar, relatar, produzir espaço(s), o conteúdo de cada um destes fazeres educativos envolve valores, concepções, paradigmas relacionados ao envolvimento e à ação de cada cidadão e cidadã, na produção da sua utopia e da utopia coletiva e social (p.54-55).

Então, diríamos que a qualidade é algo complexo, que deve ser pensado pela/para a sociedade, em especial, no nosso contexto de pesquisa, para as crianças, sendo sujeitos de direitos e com necessidades específicas, que devem ser questionadas e analisadas para que se possa definir critérios de qualidade. Mesmo parecendo utópico, a qualidade é e pode ser para todos.

4.3 O que dizem os dados e os educadores sobre a Educação Infantil

A metodologia da pesquisa de cunho qualitativo, com dados quantitativos, a partir de uma problemática, teve como objetivo coletar e compor dados a serem analisados, possibilitando o confronto entre dados e hipóteses. Assim, Thum (2007) esclarece que:

> Nas abordagens qualitativas de pesquisa, uma problemática de investigação apresenta uma construção com um percurso no tempo e no espaço, o que nos impõe um confronto permanente entre o campo teórico e o empírico, entre as escolhas que são feitas até a redução do tema de investigação (p.01).

A pesquisa ainda contou com procedimento de coleta de dados, um questionário semiaberto, o qual teve como principal objetivo perceber a visão de alguns educadores quanto à importância e à realidade da Educação Infantil no município de São José do Norte. Realizamos, ainda, uma busca nos *sites* do *Edudata* (INEP) e IBGE, resgatando dados quanto ao número de habitantes na faixa etária de zero a seis anos e também o número de matrículas para a Educação Infantil.

4.3.1 Resultados obtidos: o que dizem os dados estatísticos?

Abaixo, no quadro, mostramos a evolução das matrículas na Educação Infantil no município de São José do Norte, no período de 2001 a 2010. Na tabela, podemos perceber o atendimento da EI (creche e pré-escola), dividido pelas escolas/matrículas rurais e urbanas, pelas três redes (municipal, estadual e privada) na cidade.

Atendimento Educação Infantil - São José do Norte - 2001-2010

			2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
SJN	**Total**	Creche	60	60	60	60	52	56	20	20	61	54
		Pré-escola	362	364	284	290	355	237	175	176	221	232
	Rural	Creche	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Pré-escola	85	89	21	33	70	32	42	40	35	25
	Urbana	Creche	60	60	60	60	52	56	20	20	61	54
		Pré-escola	277	275	263	257	285	205	133	136	186	182
Privada	Rural	Creche	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Pré-escola	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Urbana	Creche	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10
		Pré-escola	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
Estadual	Rural	Creche	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Pré-escola	70	57	21	22	26	23	28	22	25	25
	Urbana	Creche	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Pré-escola	50	50	50	50	50	50	26	26	25	25
Municipal	Rural	Creche	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Pré-escola	15	32	0	11	44	9	14	18	10	-
	Urbana	Creche	60	60	60	60	52	56	20	20	61	44
		Pré-escola	227	225	213	207	235	155	107	110	161	178

Fonte: INEP/Edudata. Elaborada por Gabriela Pereira e Iviliane da Silva, com o auxílio de Carlos Roberto da Silva Machado, 2011.

Os dados do Censo do IBGE/2000, do município de São José do Norte, indicavam uma população de 1.661 crianças entre zero e três anos, no entanto, o número de matriculados, nessa faixa etária, em 2001, conforme a tabela, era de apenas 60 crianças, sendo todas atendidas na rede municipal de ensino na zona urbana da cidade. Assim, somente 3,61% da população de zero a três anos tinha acesso à creche municipal no ano de 2001.

Passados mais de 10 anos, o atendimento, além de **não aumentar**, diminuiu, passando para apenas 54 crianças atendidas em creches em 2010, ou seja, em 2002, 2003 e 2004, as matrículas se mantiveram em 60 vagas; em 2005, o número de vagas disponibilizadas para as crianças de dois a quatro anos caiu para 52 e, novamente, aumentou em 2006 para 56 vagas, mas não chegaram as 60 do início da década.

Nos anos de 2007 e 2008, houve uma severa diminuição no número de matrículas de crianças em creches, na qual constatamos apenas 20. Em 2009, percebemos um crescimento das matrículas em

creche da rede municipal para 61, voltando ao patamar de 2000, mais uma vaga. Entretanto, novamente, em 2010 o número caiu para 54 vagas.

Se levarmos em consideração, conforme dados do IBGE/2010, que o número de crianças de zero a quatro anos na cidade ultrapassa as 2.062, podemos constatar que os gestores públicos da educação na cidade, na última década, não garantiram sequer a manutenção do direito efetivado em 2000, em sua proporcionalidade à população da faixa etária em 2010. Isto é, se, em 2000, tínhamos 1.661 crianças nesta faixa etária para um atendimento de 60 crianças, agora, em 2010, temos 2.062 crianças para um atendimento de 54 crianças, evidenciando que o direito deixou de ser atendido na mesma proporção do aumento das crianças na faixa etária na cidade, pelo contrário, o atendimento foi reduzido.

Poderíamos dizer que o direito a uma educação de qualidade também deve abarcar a quantidade e, se poucas crianças têm tal direito garantido e uma maioria da parcela da população com faixa etária entre zero e quatro anos fica de fora do espaço educativo, que qualidade é essa com tão pouca quantidade? Além disso, o atendimento só é garantido para crianças maiores de dois anos, confirmando que o direito assegurado por lei de uma educação de qualidade para todas as crianças se evidencia como negligência por parte do poder público para tal faixa etária em nossa cidade.

Com relação à faixa etária de quatro a seis anos, a população registrada pelo IBGE/2000 é de 1.267 crianças e o atendimento nas duas redes (estadual e municipal), em 2001, soma-se em 362 matrículas, sendo 85, na zona rural e, 277, na zona urbana, o que corresponde a uma taxa de 28,57% da população com acesso às escolas de Educação Infantil no referido ano. Passados mais de 10 anos, o atendimento também **não aumentou**, ao contrário, diminuiu, passando para apenas 232 matrículas em 2010, ou seja, em 2002 se observa um crescimento total de duas vagas; em 2003, se totaliza 284 vagas e, em 2004, aumentam 6 vagas.

Nesse sentido, em 2005, observa-se um crescimento de 65 vagas, totalizando 355 matriculados na pré-escola. Novamente, em 2006, o número de matriculados baixa para 237. Em relação ao número de matriculados na pré-escola em 2007 e 2008, constamos que os números de vagas reduziram para 175 e 176, respectivamente, para as crianças de quatro a seis anos. Em 2009, notamos que há um pequeno

aumento no número de matrículas, superando 221 crianças. Em 2010, foram 232 crianças matriculadas na pré-escola.

Já com os dados do IBGE/2010, de que o número de crianças de cinco a nove anos na cidade de São José do Norte ultrapassa o número de 2.179 crianças, podemos constatar que o direito efetivado, em 2000, em sua proporcionalidade à população da referida faixa etária, não se efetivou em 2010. Isto é, se em 2000 tínhamos 1.267 crianças na faixa etária de quatro a seis anos para um atendimento de 362 crianças, agora, em 2010, temos um atendimento de 232 crianças, demonstrando a proporção de um atendimento reduzido, havendo uma diferença de 130 vagas. Dessa forma, percebemos que poucas crianças têm a possibilidade de ingresso nas escolas municipais de Educação Infantil, já que, no período da pesquisa, não ultrapassa oito escolas, tanto na zona urbana como rural.

Com esses dados estatísticos, percebemos que a qualidade fica comprometida na falta de vagas para a Educação Infantil, já que, se tal qualidade é pensada, deixa-se levar por um número insignificante de vagas comparado ao número de crianças existente na faixa etária de zero a seis anos. Com isso, constatamos um déficit de atendimento e a necessidade de uma reflexão apurada, no que tange à ampliação do atendimento para essas crianças.

4.3.2 O que dizem os discursos dos educadores para a qualidade

Optamos pela realização de um questionário de caráter investigativo que apresenta, em sua primeira parte, os dados de identificação do participante e, posteriormente, em torno de dez perguntas. Abaixo, ilustraremos, a partir de um quadro, o perfil dos entrevistados, garantindo a identificação dos participantes. Tal quadro demonstra que a maioria dos entrevistados é do sexo feminino, casada, possui graduação, em sua maioria Pedagogia, e já possui certo tempo de experiência com a educação.

Quadro: Educadores Entrevistados

Função	Gênero	Formação	Tempo atuação
Sec. da Educação	F	Artes Visuais	De 20/07/2007 a 25/01/2011
Sec. da Educação	M	Engenheiro Agrônomo	De 26/01/2011 aos dias de hoje
Coord. da EI	F	Pedagogia	De 20/07/2007 a 25/01/2011
Coord. da EI	F	Pedagogia- Licenciatura	De 26/01/2011 aos dias de hoje
Diretora A	F	Pedagogia, Pós: Educação brasileira.	02 anos e, como professora, 15 anos.
Diretora B	F	Pedagogia- Séries Iniciais, Pós: Psicopedagogia Institucional	De agosto de 2010 aos dias de hoje. Como professora, 11 anos.
Professora A	F	Pedagogia	02 anos
Professora B	F	Pedagogia pré-escola e Magistério das Matérias pedagógicas do 2º grau	23 anos

Construído a partir dos questionários aplicados, elaborado por Gabriela Medeiros Pereira e Iviliane da Silva, auxiliado por Adriana Matos de Carvalho.

Com relação ao entendimento destes profissionais sobre uma educação de qualidade, a participante da pesquisa, Secretária A, traz que, para promover uma **educação de qualidade**, é essencial a qualificação dos professores, por meio de cursos e oficinas, como também mais disponibilidade de materiais e vagas. Uma Educação Infantil, para ser de qualidade, deve investir na formação de professores e em espaços físicos capazes de atender às necessidades do ensino e das crianças. Com isso, todos os professores da Educação Infantil têm graduação e são engajados no comprometimento com o trabalho com as crianças.

Neste sentido, segundo o Secretário B, o município conta com sete escolas de Educação Infantil e uma creche municipal, portanto, tal modalidade deve ser uma etapa preparatória e única para as etapas posteriores de formação, devendo ser ampliada de forma quantitativa e com qualidade, *"a sua ampliação quantitativa e qualitativa no contexto escolar, como o início de uma caminhada das nossas crianças na busca de uma educação Básica e qualificada"* (Secretário B). Ao falar sobre o papel da EI, o Secretário B aponta que essa modalidade de ensino vem a complementar o papel da família, formando uma parceria entre escola,

família e comunidade, influenciando ainda no papel do cuidar e do educar, garantindo o desenvolvimento integral do/da aluno/criança.

Portanto, podemos perceber algumas diferenças no discurso entre os dois secretários com relação ao entendimento deles sobre a Educação Infantil e educação de qualidade. Para um, é essencial a qualificação dos professores, bem como a disponibilidade de materiais e vagas para se ter uma Educação Infantil de qualidade, para o outro, essa modalidade de ensino deve ser uma etapa preparatória, que deve ser ampliada quantitativamente e qualitativamente.

Com isso, entendemos que para se ter uma educação de qualidade é fundamental contar com profissionais preparados, tanto com questões de aprendizagem quanto com o desenvolvimento infantil como um todo. Além disso, torna-se indispensável pensar na quantidade em que se pensa tal qualidade, já que, como vimos, os números apontam para um déficit na disponibilidade de vagas, para as crianças de zero a seis anos. Almejar qualidade para a educação, em especial para a EI, é um fator fundamental para o desenvolvimento das crianças, assim, torna-se imprescindível oferecer espaços físicos e infraestrutura adequada, como também número suficiente de vagas e qualificação para os profissionais.

Os critérios de qualidade novamente são apontados, agora pelos coordenadores da EI. Tais critérios, como a qualificação profissional, disponibilidade de recursos, infraestrutura e número de vagas, apostam em uma educação que contribua com o desenvolvimento integral da criança. Ao nos referirmos sobre essa constatação, sabemos que tais indícios de qualidade favorecem a oferta de uma Educação Infantil capaz de envolver, simultaneamente, o educar e o cuidar, garantindo e possibilitando o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos.

A **qualidade** pensada para EI está diretamente ligada à formação do professor que, na cidade, para trabalhar com essa modalidade de ensino, deve-se ter, no mínimo, Magistério. Contudo, a diretora esclarece que acredita *"que o interesse e a motivação é fundamental [sic] para que os professores desenvolvam um bom trabalho"* (Diretora da escola com EI). Além disso, pensa-se também na disponibilidade de materiais pedagógicos, reuniões pedagógicas com os pais e infraestrutura adequada.

A **qualidade** da Educação Infantil é vista pela professora B quando a mesma constata o progresso de cada criança e tem a certeza de que este irá favorecer a aprendizagem nos próximos anos. Grandes

melhorias devem ser traçadas, principalmente no que diz respeito à ampliação e construção de mais creches e pré-escolas, nos termos de espaço físico e ampliação de turmas; aquisição de materiais pedagógicos e lúdicos; construção de parques ou pracinhas; concurso público específico para a EI; exigência de qualificação específica; formação continuada para os profissionais que atuam na EI e reuniões que favoreçam a troca de experiências e novas aprendizagens.

Quanto à formação dos professores, estes devem estar atentos aos avanços tecnológicos que o mundo globalizado nos apresenta, sendo assim, devemos apostar na inovação de práticas que garantam a aprendizagem do aluno. Com isso, é importante proporcionar aos professores espaços de debate e discussão que atendam às necessidades das crianças, assim, a professora B aponta que:

> *Há uns 2 anos, houve um encontro para a reformulação dos conteúdos trabalhados na Educação Infantil, o qual foi muito significante, pois pudemos discutir o programa e adaptá-lo a cada faixa etária da Educação Infantil, até mesmo excluindo os que julgávamos inadequados e incluindo o que se fazem necessários* (PROFESSORA B).

Dessa maneira, o professor tem grande influência no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Ao resgatar essa preocupação, entendemos que é fundamental a "ação-reflexão-ação" (FREIRE, 1996), já que a reflexão auxilia na melhoria da qualidade do ensino, visto que é um instrumento de desenvolvimento do pensamento, da ação e da prática pedagógica, a partir de suas experiências e saberes através das interlocuções entre a prática e teoria.

Considerações finais

Diversos foram os discursos, considerando a qualidade na Educação Infantil, e muitas são as possibilidades de se discutir esse tema. A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, deve ser almejada para a construção de uma sociedade mais democrática e que chegue a diversos seguimentos sociais. A pesquisa indica a necessidade de maior investimento na Educação Infantil por parte do município de São José do Norte, principalmente no que se

refere à disponibilidade de vagas, garantindo o acesso a um maior número da população entre zero e três anos.

Os discursos dos educadores apontam a qualificação do professor como um indício de qualidade e, assim, entendemos que a formação continuada do professor vem a propiciar uma legitimidade associada à qualificação, à ampliação de conhecimento e à responsabilidade de cada profissional, ou seja, o professor se torna agente indispensável no seu processo de formação, sendo um ser comprometido com sua prática educacional, respondendo a demanda das crianças e das famílias.

Para finalizarmos, vale dizer que temos a intenção de, com os dados encontrados na pesquisa, desencadear um processo dialógico com os diferentes agentes educativos, a fim de, coletivamente, construirmos significados de qualidade que orientem projetos que considerem a criança como um ser de direitos. Outro ponto interessante, não realizado nesta pesquisa, seria buscar informações sobre as condições das escolas de Educação Infantil, como também seus projetos, relacionando com a qualidade almejada e, ainda, ampliar as discussões com mais professores, pais e até mesmo crianças, contribuindo para a visão da sociologia da infância.

Considerações finais

5. Considerações finais

Carlos Roberto da Silva Machado

5.1 A qualidade e a democracia nas políticas públicas de educação

Na primeira parte deste trabalho, partiu-se do mais geral e abstrato, ou seja, da discussão de conceitos e concepções, com o objetivo de mostrar que os mesmos não são neutros e que podem, em seus conteúdos, ser associados aos interesses, às perspectivas, ações concretas dos grupos sociais e às relações que estes estabelecem na sociedade. Além disso, esclareceu-se que tais interesses e relações se articulam à apropriação dos resultados da transformação e/ou à exploração da base material (natureza/ambiente físico), sobre as quais, as sociedades se desenvolvem em cada momento de sua história. Sendo assim, dir-se-ia que os conceitos, as concepções e as ações concretas dos grupos sociais, ao se relacionarem à disputa pela apropriação da riqueza produzida, advêm do constante enfrentamento entre as/os distintas/os opiniões/posicionamentos no núcleo destes processos.

Depois, com os paradigmas (as concepções de mundo), buscou-se dar maior escopo e articulação aos conceitos estudados, tanto em um sentido mais geral, paradigmas societários, quanto no campo educacional, paradigmas educacionais. Entretanto, demarcou-se a ideia de permanência ou de mudança ocorrentes dentro de um mesmo sistema, ou seja, analisaram-se, de um lado, paradigmas e concepções, que apenas buscam aperfeiçoar e manter o instituído em seus fundamentos, e, de outro, apresentaram-se algumas ideias relacionadas a paradigmas transformadores ou emancipadores, que visam à superação da ordem atual.

Sendo assim, a reprodução das relações sociais, sob determinada materialidade, é o foco central dos conflitos, na medida em que as classes que estão no poder (as classes e grupos dominantes) buscam perpetuar as relações estabelecidas que garantam a continuidade do sistema que lhes favorece e beneficia. Porém, para isso, as classes dominantes enfrentarão aqueles que, ao serem prejudicados, contestam e se manifestam em contrariedade à reprodução das respectivas relações sociais. Em outras palavras, os conflitos emergem em decorrência da disputa **sobre** quem ganha e

quem perde em relação aos resultados das atividades de transformação da natureza. O Estado, nesse contexto, como garantia da ordem instituída, tende[116], através das políticas educacionais e sociais que desenvolve, a ordenar/disciplinar as classes dominadas e a sociedade como um todo em favor de uma das classes.

Depois, descreveu-se a história e a configuração legal da educação no Brasil, assim como foi realizada uma breve reflexão da Educação Superior nesse país, a fim de possibilitar a interpretação sobre as relações entre as classes e a materialidade, associando-as ao campo educacional. Salienta-se a importância desse estudo ser aprofundado e atualizado. No entanto, como é o objetivo desse livro justamente provocar o debate e, assim, relacionar a história da educação brasileira aos contextos das cidades, espera-se que, com este material, possa-se avançar nesse sentido, ao usá-lo como objeto de discussão e estudo[117]. Nessa perspectiva, a reflexão deverá ser ampliada e completada a partir, inclusive, das discussões ocorridas em função da diversidade de cada grupo de acadêmicos e de suas realidades.

Na segunda parte, apresentamos quatro (4) estudos. Três (3) deles, digamos assim, exemplificando, o descaso com a educação e com os trabalhadores, seja em decorrência do que nos dizem os conflitos mapeados e apresentados, seja no relacionado aos recursos não despendidos em educação, apesar da riqueza ter crescido na cidade do Rio Grande como mostramos com dados quantitativos. E, no caso da Educação Superior no Brasil, apresentamos um estudo sobre a história do Ensino Superior e uma reflexão sobre a FURG. Neste caso, já emitimos uma análise na parte referente ao estudo.

Realizado este breve resgate do que foi apresentado nas partes anteriores, agora, relembrar-se-á a temática da qualidade e da democracia na educação e no ensino, para a realização de um fechamento global das reflexões, bem como para a inserção da ideia de

[116] Com a palavra “tende”, quer-se dizer que há uma tendência nesse sentido, mas que, no bojo e no espírito do trabalho, tal tendência deve ser permanentemente afirmada e reafirmada, pois também é permanentemente questionada e problematizada, de forma global ou parcial, em todo processo de conflito.

[117] O artigo sobre São José do Norte, em capítulo neste livreto, é exemplo deste estudo e foi realizado por Gabriela Medeiros e Iviliane Gautério (da turma de 2011, de São José do Norte), no curso de Pedagogia a distância, e, aqui, apresentamos uma reflexão sintética sobre a tema.

(in)sustentabilidade nesse contexto. Para tanto, é necessário articular os dois conceitos – de qualidade e gestão democrática –, pois o que seria democracia na educação sem qualidade ou qualidade na educação sem democracia em sua definição e efetivação?

Explicando melhor: argumentou-se que a definição de qualidade, que deveria, em **primeiro lugar,** explicitar os paradigmas e concepções, teria que estar relacionada a utopias ou ideais de sociedade que se busca sustentar. A partir disso, argumentou-se que, ao estar orientada pela efetivação de uma sociedade mais justa, social e ambientalmente na apropriação dos recursos decorrentes da transformação da natureza, bem como do território por parte dos diferentes grupos humanos, a qualidade da educação e do ensino deveria ter tais condicionadores como parâmetros orientadores. Também se afirmou que tal sociedade, sendo radicalmente democrática, amplia-se permanentemente, como "democracia sem fim" (SANTOS, 1998), estando, portanto, em permanente processo de aperfeiçoamento.

Desse modo, a criação de condições e espaços para que, por meio da participação popular, possam-se alterar as atuais condições sociais e a relação entre as classes, superando-as na produção de "outra sociedade", também seriam importantes. Acrescenta-se que, se, na democracia atual capitalista, a natureza tem sido vista como "ser inerte", na democracia a ser construída em alternativa à atual, a mesma deveria ser considerada ativa, bem como os demais seres vivos do planeta como parte das relações sociais contraditórias e o debate democrático das políticas públicas e sociais pelos cidadãos em sociedade[118].

Em **segundo lugar,** no específico dos processos de ensino e de aprendizagem da escola, tanto no conteúdo quanto nos processos de indução da aprendizagem das crianças, deverão ser consideradas as utopias e as perspectivas de sociedade por parte dos diferentes agentes sociais. Portanto, as crianças devem "aprender", mas o conteúdo e o modo como o fazem estará relacionado no "aonde" se quer chegar, enquanto possibilidades atuais e futuras com tal formação destas gerações.

[118] A noção de separação dos humanos da natureza foi produzida ao mesmo tempo em que a ideia de superioridade de grupos sociais sobre outros, de umas raças sobre outras, de uns lugares sobre outros, etc. Portanto, ao produzir a religação, com o entendimento de que somos natureza, produz-se natureza e transforma-se esta em um processo metabólico sem fim.

Sendo assim, dir-se-ia que, no coração destes processos de aprendizagem, estarão conflitos pessoais, pois cada um de nós, em cada momento, estará sendo questionado sobre qual futuro está produzindo, a partir de suas ações enquanto educador; e coletivos, pois cada enfrentamento parte de um conflito maior, que perpassa a sociedade em decorrência da luta entre as classes pela apropriação dos resultados da transformação/exploração da base material.

A partir disso, afirma-se que, se, nos processos educativos, são sustentados valores, normas e concepções afinados ao sistema capitalista como sendo universais, verdadeiros e únicos, os quais os alunos devem assimilar, os educadores estão induzindo os educandos a aceitar um sistema insustentável como sustentável**.** Tal afirmação se justifica pelo fato de que, se há diferentes grupos sociais, portanto, distintas concepções, visões de mundo e relações sociais conflituosas em função da disputa da riqueza produzida, NÃO se pode haver apenas uma ideia de sustentabilidade para todos e para sempre[119].

Em **terceiro lugar**, dir-se-ia que as condições materiais e infraestruturais necessárias e fundamentais para o desenvolvimento da educação e do ensino deveriam ser incluídas em uma definição de qualidade de ensino e na educação. Este caso se refere tanto a salários justos e suficientes, bem como à valorização da profissão na sociedade. Isso não bastaria, pois seriam necessários ainda espaços para reunião, troca entre colegas e outras escolas, as quais deveriam ser equipadas e ter condições para que se pudesse desenvolver um ensino agradável e interessante. Dessa forma, a infraestrutura da escola (cadeiras, classes, biblioteca, computadores, professores, funcionários, merenda, pátio, atividades, etc.) é parte da qualidade, mas não apenas meio para um fim – em uma definição de qualidade restrita à aprendizagem.

Em **quarto lugar** e mais importante, a ação dos agentes sociais, através de sua organização e explicitação de posicionamentos públicos

[119] Exemplo disso é o debate sobre o que é “certo” e “errado” em Língua Portuguesa, decorrente da publicação de um livro financiado pelo MEC para jovens e adultos. Tal material, ao explicitar a existência de variações linguísticas diferentes da “normal” ou “culta” aprendida na escola, balançou os setores conservadores e reacionários, pois evidenciou a existência de verdades diferentes, bem como, de um lado, problematizou indiretamente a “verdade” aprendida na escola e, de outro, “ventilou” a possibilidade de que a linguagem do “povão”, da massa, possa ser entendida como “correta”. Isso seria inadmissível para os “bastiões” da ordem neste campo da verdade, do conhecimento e do verdadeiro saber correto a ser ensinado.

no espaço escolar, é fundamental. Ainda, dir-se-ia que o posicionamento dos educadores, de suas utopias e do debate fraterno e solidário no espaço escolar e no seu sindicato, bem como a relação desses aspectos com os processos de aprendizagem na escola contribuem para o fortalecimento da democracia e, portanto, fazem parte da gestão democrática. Ademais, esses aspectos colaboram para a qualidade, na medida em que envolvem uma multiplicidade de cidadãos no debate de qual qualidade se deseja e de como construí-la individual e coletivamente.

Finalmente, deve-se considerar que tais definições, ao se tornarem públicas, seja na Universidade, na escola, nas atividades de ensino em que se está envolvido ou em outros espaços, serão confrontadas por outras perspectivas. Entretanto, acredita-se que, pelo debate público e a explicitação das divergências, poder-se-á, talvez, serem realizados aperfeiçoamentos em algumas perspectivas, bem como a união de diferentes atores sociais, a fim de provocar a construção coletiva de uma educação de qualidade. No entanto, com outras ideias, não haverá possibilidades de unidade, pois os objetivos e as perspectivas destas visam à perpetuação de um sistema social e econômico iníquo e que se mantém, ou seja, que é sustentável, a partir do ponto de vista das minorias que dominam e exploram as maiorias sociais.

Através das atividades educativas que se desenvolvem, poder-se-á produzir relações sociais fundamentais, que podem ser de manutenção ou de transformação, criação ou mesmice, conformismo ou superação. Além disso, tais elementos estão articulados ao espaço cotidiano da sala de aula e da escola e desta com a comunidade de seu entorno, bem como com o conjunto das escolas da rede de ensino da cidade.

Enfim, em cada gesto, ato educativo e através das relações educativas e sociais que são estabelecidas, produz-se um projeto de vida e de cidade, de sociedade e de mundo, que pode ser de transformação ou de manutenção do que está aí, enquanto realidade econômica e política. Ao se pensar em ensino e educação de qualidade, dever-se-á inserir a reflexão neste contexto maior, bem como se deve pensar na implicação de atos e da responsabilidade que se possui enquanto educadores. Tanto é assim que, as elites ou classes dominantes e os governos já perceberam que os educadores são fundamentais nesses processos de manter o sistema deles, bem como que, se os mesmos se rebelarem, ninguém os segurará. Então, se, em

parte, a força do professor está na sala de aula, ela somente será efetivada e terá maior vigor se for mais ampla, seja no espaço da escola, na cidade ou no país.

5.1.1 A democracia da qualidade

Não se deve ser ingênuo, no sentido de pensar que o outro lado, ou seja, aqueles que sempre se beneficiaram da educação, que foi e é desenvolvida na atualidade em nosso país, também não agirão em seus benefícios, seja através de educadores, gestores, empresas, meios de comunicação, etc. Eles farão tudo para impor, convencer ou manipular para fazer com que suas perspectivas, visões de mundo e, em consequência, seus interesses sejam os dominantes na sociedade. Se necessário, eles (as elites e os poderosos) usarão da força militar, policial e do dinheiro para impor suas posições e fazer vingar seus interesses na sociedade e na educação do país.

No entanto, as classes dominantes se beneficiam de uma educação brasileira enraizada em práticas e concepções autoritárias, excludentes e baseadas em verdades e paradigmas conservadores e elitistas. Tal educação traduz nos espaços de ensino, tanto formais quanto informais, uma educação autoritária, a qual tem, na história, as marcas de seu processo de produção.

Nesse tipo de produção do conhecimento, predomina uma educação memorialista (a famosa decoreba) e conteudista, em que a assimilação de “verdades” deve ser aceita sem questionamento ou problematização. Além disso, o caráter não democrático se traduz no ato de desvincular o estudado e/ou ensinado da realidade social, das classes sociais e, portanto, dos conflitos, da diversidade dos interesses e das concepções em debate na sociedade.

Florestan Fernandes, ao apresentar o livro de Buffa e Nosella (1991, p.9), afirma que a educação brasileira viveu sempre um “movimento oscilatório permanente, que vai da repressão às inovações pedagógicas, à liberação dos sonhos e a ilusão dos educadores, empenhados em reformar a educação e a sociedade”, pois “a sufocante opressão que enfia a subalternização e a capitulação na cabeça dos oprimidos” foi um processo construído historicamente e está presente, ainda hoje, nas práticas, relações, concepções educacionais e escolas. Sendo assim, Fernandes (1991) destaca que:

> Somos todos uma imensa senzala das nações capitalistas centrais e de sua superpotência. Os privilegiados não se dão conta disso, seduzidos pela convicção de que as disparidades amazônicas de riqueza, cultura e poder, que os distanciam dos pobres, dos humildes e dos miseráveis, os colocam no primeiro mundo. Ora, eles também são escravos: moram na senzala gigantesca e se amarram deliberadamente à mentalidade do escravo submisso, enquanto os verdadeiros escravos quebraram os antigos grilhões e pelejam arduamente para ter peso e voz na sociedade civil (p.10).

Ao longo do processo histórico, as classes dominantes no passado e agora, através de seus descendentes, preservaram como requisito de seus privilégios, dentre outros aspectos, a mentalidade da submissão passiva ao colonizador, no caso as classes dominantes portuguesas até 1891 (Proclamação da República), conforme Florestan Fernandes (1991). Nessa perspectiva, a dependência que as classes dominantes se sujeitavam ou, em outras palavras, a "cópia" e a "aplicação" servil dos "modelos" do centro – dos senhores – "mantém-se como fonte comercial" e de "lucros" na atualidade, apesar de seus "senhores" terem mudado. Sendo assim, em virtude deste horizonte cultural, os grupos que ocupam lugar elevado na escala sociocultural "traficam com a autonomia da nação, da sua soberania e do Estado, como se fosse uma burguesia compradora, não classe dirigente" (FERNANDES, 1991, p.10).

Esta mesma classe dominante do passado, bem como a atual, tem medo, ou melhor, pavor de povo. No período colonial, eram os "escravos" os inimigos da ordem, o terror das famílias e, com a "imigração e o acesso do homem pobre e livre" ao mercado de trabalho, o colono e o operário tomaram o lugar daqueles, que foram relegados à exclusão social, às favelas e a empregos mal remunerados. Sobre esse assunto, Florestan (1991) afirma ainda que:

> O motor da luta de classes não rebentava de baixo para cima, disparava de cima para baixo. A greve não era uma 'questão social, mas uma 'questão de polícia' (não só em 1910, mas ainda, no Estado Novo e com a Ditadura Militar, até os nossos dias)' (p.11, grifos do autor).

Desse contexto e realidade de uma história pregressa, mas que ainda vige enquanto cotidiano nas práticas das relações entre as classes sociais em nosso país, é que uma educação brasileira para todos e todas "não encontrará solo histórico para florescer". No passado, as classes dominantes "não buscavam uma hegemonia ideológica, que tornassem paralelas e interdependentes a sociedade civil e a sociedade política. A violência crua dispensava refinamentos. Prevalecia o 'cortar o mal pela raiz'" (FERNANDES, 1991, p.11, grifos do autor). Na atualidade, mudaram as práticas e os discursos, no entanto, o esquema de dominação e as perspectivas das classes dominantes se mantêm como então em relação às classes pobres e aos trabalhadores.

No Período Imperial, por exemplo, a educação era considerada marginal e, nesses termos, o apoio do Estado se restringia a assegurar e financiar a educação dos filhos de classes abastadas e elites políticas. Às classes trabalhadoras e aos pobres, a solução foi radical: "negar o espaço da educação escolar aos excluídos, aos oprimidos, aos trabalhadores" (FERNANDES, 1991, p.11). Na República, pelo menos até os anos 1920, nada aconteceu até que "educadores idealistas", remando contra a corrente, "tiveram êxito em algumas cidades médias e grandes", principalmente no sul do país (Rio de Janeiro e São Paulo) e outras localidades, em que a religião (não católica) impunha educação[120] (FERNANDES, 1991, p.11).

Apesar das experiências já relatadas e circunscritas aos centros urbanos, a educação é entendida, nesse contexto, enquanto um aspecto da cultura hegemônica que deveria chegar àqueles que aí acedessem nos espaços educativos constituídos. Sendo assim, estabeleceu-se uma política sistemática de circunscrever o mundo da escola às elites das classes dominantes e de excluir a massa da população da escolaridade obrigatória, mera exigência constitucional (FLORESTAN, 1991, p.12).

As ações e reformas educativas nas grandes cidades, realizadas nos anos vinte e após a emergência da "educação nova"[121],

[120] Esse cenário se esboçou, principalmente, no extremos sul do país em decorrência das imigrações europeias. Este é o caso da região do Vale dos Sinos, no Rio Grande do Sul, e da Serra Gaúcha que, ao serem ocupadas por imigrantes alemães e italianos, desenvolveram "escolas" ao lado da "igreja", como aspecto fundamental de suas regiões.

[121] Sobre a Escola Nova e o Manifesto dos Pioneiros, nos anos 1930, pode-se pesquisar em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>.

nos anos trinta, abortadas pelo Estado Novo de Getúlio Vargas, voltam em um novo sentido nos anos 1950. Após a Segunda Guerra Mundial, apresenta-se um caráter "democrático e popular" em um período que perdura nos anos cinquenta até meados da década seguinte, mais especificamente até o ano de 1964, quando foi dado o Golpe Militar. Com a Ditadura, recompõem-se a ordem e o projeto das classes dominantes com apoio e assessoria dos americanos através dos acordos "MEC-USAID"[122] (ARAPIRACA, 1982).

As reivindicações, nos finais dos anos 70 e depois nos anos 80, levantaram novamente as reivindicações populares por uma educação pública e democrática para todos. Porém, apesar dos avanços das décadas de 80 e 90 e nos primeiros dez anos do século XXI, tais conquistas estiveram permeadas de contradições, devido ao fato de que a democratização do acesso (aumento das matrículas) estará contaminada pelo projeto educativo de parte da sociedade, no caso, os empresários.

Enfim, a evolução do processo de luta pela democracia na educação e da gestão democrática dos projetos educacionais pode ser sintetizada pelos autores Buffa e Nosella (1991), quando afirmam que:

> A alternância histórica de momentos de silêncio e de debates não significa um vaivém mecânico e sem sentido. A se observar atentamente à filigrana desse movimento pendular entre repressão e abertura política, percebe-se um fortalecimento e uma contínua ascensão da classe trabalhadora ao longo desses 60 anos [...]. A repressão desencadeada pelo Estado Novo calará uma classe trabalhadora e um movimento de contestação relativamente incipiente [...]. Já a repressão militar dos anos 60 encontrará essa mesma classe mais numerosa, organizada e informada (p.175).

[122] Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Estes visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual Ensino Fundamental) ao Ensino Superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm>.

Cunha (1991) já havia afirmado algo semelhante ao estudar a educação, o Estado e a Democracia no Brasil, durante a Ditadura Militar e sua transição “à democracia”, nos anos 80. Nesse contexto, expõe o autor, a educação que, ao se voltar às classes dominantes, apresenta um caráter excludente e elitista. Essas classes que, juntamente com os militares, utilizavam a TV e o rádio como complemento e ampliaram sua dominação com estes recursos. Tal processo pode ser percebido de duas formas e a primeira se relacionaria à ideia de que:

> A educação escolar brasileira é herdeira directa do sistema de discriminação da sociedade escravagista sob domínio imperial. Mesmo tendo deixado de existir, o escravismo deixou suas marcas persistentes na escola actual, apesar do avanço do capitalismo [...] e de alguns períodos de maior abertura política (BUFFA; NOSELA, 1991, p.31).

Já a segunda forma se relacionaria à própria divisão ou organização dos sistemas de ensino em suas origens:

> O Ensino Superior destinado à formação das elites, em função de que existia o ensino secundário e o ensino primário; de outro, o ensino profissional ministrado nas escolas agrícolas e nas escolas de aprendizes-artifíces, destinado à formação da força de trabalho a partir de crianças órfãs, abandonadas ou simplesmente miseráveis (BUFFA; NOSELA, 1991, p.31).

Essa relação existente entre a educação e a manutenção das dicotomias, as quais estão presentes entre as classes sociais, deve-se, de modo geral, ao uso de recursos, como a dominação política e a formação de consensos ou conformismos, seja por parte dos meios de comunicação de massas (empresas de comunicação), seja por parte da igreja católica ou de religiões que induzem seus seguidores ao conformismo. Além disso, muitas vezes, a violência, conforme mencionado anteriormente, também foi utilizada como recurso para que se estabelecesse o “consentimento dos trabalhadores”, sobretudo no que dizia respeito à aceitação de sua situação de dominado.

Nesse sentido, houve avanços nos anos 20, nas décadas de 50 e 60 e após o processo de democratização. Ao considerar esses

avanços, Buffa e Nosela (1991) analisam as políticas educacionais desenvolvidas em municípios sob a égide de “governos participativos”, ainda nos anos 70, e, depois, nos governos estaduais, nos anos 80:

> A análise desenvolvida nos capítulos precedentes mostrou que as mudanças no campo educacional se fizeram, ainda durante o regime militar, empurradas pelo voto popular. Elas começaram nos municípios, continuaram nos Estados, principalmente naqueles onde as eleições de 1982 foram mais politizadas e a população mais organizada. Esse processo mudancista estancou no plano federal, em 1985, num governo que não foi produto do sufrágio eleitoral [...]. A democratização da educação brasileira vem ocorrendo a muito custo por força da participação popular, principalmente pelo voto, o recuo também tem acontecido por efeito dessa mesma força (p.475-476; 483).

Cabe salientar, por fim, que esses condicionantes estão presentes em nossa história e devem ser considerados nos estudos sobre a democratização e qualidade da educação no Brasil. No entanto, deve-se considerar outros elementos, sobretudo os que se relacionam à forma com que está estruturado o sistema educional brasileiro, bem como os que se vinculam às ênfases ou aos silêncios que os getores dão a determinados aspectos da lei. Tais elementos também dão continuidade aos processos de produção e reprodução do instituído, sem, contudo, conseguirem calar os “de baixo” ou mesmo evitar conflitos e rebeldias.

Referências

ACSELRAD, Henri. A Sustentabilidade e os Conflitos Ambientais Urbanos. In: GOMES, Maria de Fátima Cabral Marques; BARBOSA, Maria José de Souza (Orgs.). **Cidade e Sustentabilidade**: Mecanismos de Controle e Resistência. Rio de Janeiro: Terra Vermelha, 2010.

___ (Org.). **Conflitos Ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campello Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

AGENDA de mobilizações. In: FSM. **Fórum Social Mundial**. Disponível em: <http://www.forumsocialmundial.org.br/>. Acesso em: 28 jun. 2011.

AGORA, a Qualidade. In: **Revista Nova Escola**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impressas/239.shtml>. Acesso em: 25 jun. 2011.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**. Disponível em: <http://www.fcf.usp.br/Ensino/Graduacao/Disciplinas/Exclusivo/Inserir/Anexos/Link nexos/CAP%C3%8DTULO%201%20LeaAnastasiou.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1997.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

AZEVEDO, Janete. **A Educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

BANCO MUNDIAL. **O Brasil e o Banco Mundial**: uma parceria de resultados. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <www.bancomundial.org. br >. Acesso em: 06 ago. 2003.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. **Paradigmas Educacionais**: Escola e Sociedades. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**. São Paulo: Papirus, 2003.

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

___. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96)**. Introdução de Carlos Roberto Jamil Cury. 7.ed.; 10.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004 [2008][123].

___. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23 jul. 2011.

___. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação (2011)**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jul. 2011.

BUFFA, Esther; NOSELLA, Pablo. **A educação negada**: Introdução ao estudo da educação contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"?. In: **423 Educ. Soc.** Campinas, v. 25, n. 87, p.423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 jun. 2011.

DOMINGUES, Marcelo Vinícius de La Rocha; CARVALHO, Diogo Sá. Análise de Conjuntura: a indústria Naval no Contexto Internacional. In: DOMINGUES, Marcelo Vinícius de La Rocha. (Coord.).

[123] Entre colchetes é mencionada a data da edição consultada.

Desenvolvimento e Consolidação do Polo Naval e *Offshore* de Rio Grande (Estudo). Rio Grande: FURG, 2009. p.21-58.

DOMINGUES, Suzane C. **Ambientes de Lazer no Bairro Castelo Branco**: O que dizem as crianças? Rio Grande: FURG,2009. Dissertação de mestrado PPGEA.

FERNANDES, Florestan. A Política de exclusão. In: **A educação negada**: Introdução ao estudo da educação contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

___. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

GARCIA, Walter. **Educação**: visão teórica e prática pedagógica. São Paulo: McGraw Hill, 1977.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERHARDT, Cleyton; LOPO, Rafael; SANTOS, Caio Floriano. No prelo. Pólo Naval de Rio Grande: ideologia neodesenvolvimentista, "alternativas infernais" e "autoritarismos tolerantes". In: ZHOURI, Andréa; VALÊNCIO, Norma. **Formas de matar, de morrer e de resistir**: limites da resolução negociada de conflitos ambientais e garantia dos direitos humanos e difusos. Belo Horizonte: UFMG. 2013 (previsão).

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 8.ed. v. 37. São Paulo: Cortez, 2012. [Coleção questões da nossa época].

JORNAL Nacional. **Blitz da educação**. 21 maio 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/05/balanco-da-blitz-da-educacao-mostra-acertos-e-desafios-das-escolas.html>. Acesso em: 14 jul. 2011.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 1972. [2003].

LEHER, Roberto. Estado e Educação na Perspectiva da Classe Trabalhadora. In: **Anais da Conferência EBEM**, 2011. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/programacao.php>. Acesso em: 14 jul. 2011.

___. Neoliberalismo se apropria da ideia de "inclusão" para privatizar a educação. In: Dois Pontos: Travessão. Disponível em: <http://doispontostravessao.wordpress.com/2011/01/07/educacao-artigo-roberto-leher/>. Acesso em: 03 jul. 2011.

MACHADO, Carlos Roberto da Silva et al. (Orgs.). **A Cidade Sustentável**: pesquisas e práticas. Rio Grande: FURG, 2009.

___. A gestão democrática no sistema educacional. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel (Orgs.). **Gestão Escolar Democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: UFRGS, 2006b.

___ et al. A natureza da/na Crise dos Paradigmas. In: MACHADO, Carlos et al. **A cidade sustentável**: pesquisas e práticas. Rio Grande: FURG, 2009b.

___; NOGUEIRA, Gabriela. A qualidade da educação infantil na cidade de Rio Grande: o conceito na realidade em processo. In: BARBOSA, Maria Carmem; DELGADO, Ana Cristina (Org.). **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MACHADO, Carlos Roberto da Silva. A produção da hegemonia através da gestão das políticas e da legislação educacional nos anos noventa no Brasil. In: **Revista Prâksis** – Revista do ICLA**.** Ano 1, v.1, ago. 2004. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2004.

MACHADO, Carlos Roberto da Silva. **As Vicissitudes da Construção da Qualidade do Ensino na Política Pública de Educação no Município de Porto Alegre, de 1989 a 1996**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

___. Contribuições acerca das Políticas Públicas de Educação e o Paradigma Emergente. In: **Eccos, Revista Científica**, São Paulo, v.8, n.1, 2009, p.221-243.
___. Educação, cidadania, democracia e liberdade. In: MARTINS, Rodrigo; MACHADO, Carlos Roberto da Silva (Orgs.). **Identidades, Movimentos e Conceitos**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2004b.

___. Educação na cidade: reflexões teóricas e metodológicas. In: HYPOLITO, Álvaro; LEITE, Maria Cecília; DALL'Igna, Maria; MARCOLLA, Valdinei (Orgs.). **Gestão educacional e democracia participativa**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

___. **Estado, Política e Gestão na/da Educação em Porto Alegre (1989-2004)**: avanços e limites na produção da democracia sem fim. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

MACHADO, Carlos Roberto da Silva; MARTINS, Anália; MELLO, Marco (Orgs.). **A Educação na cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: Instituto Popular Porto Alegre/IPPOA, 2005.

MACHADO, Carlos Roberto da Silva. Reflexões teóricas sobre a gestão da educação na cidade. **Revista Eletrônica do Mestrado Educação Ambiental**. v.19, jul./dez. 2007. Disponível em: <www.educacaoambiental.furg.br/>. Acesso em: 26 jun. 2011.

MAIA, Vânia Roseane Pascoal. **Infâncias e educação ambiental**: diálogos entre os campos a partir da produção da pós-graduação em educação ambiental (PPGEA-FURG). Projeto de dissertação, PPGEA-FURG, 2013.

MARTINS, José de Souza. **A política do Brasil**: lúmpen e místico**.** São Paulo: Contexto, 2011.

MARX, Karl. **Ideologia Alemã**. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/cap2.htm#i10>. Acesso em: 02 jul. 2011.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira. **EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic /dicionario.asp?id=200>. Acesso em: 4 jun. 2007.

MOVIMENTO Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 02 jul. 2011.

MULLER, Fernanda. REDIN, M.M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: **Infâncias- cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Medicação, 2007.

OLIVEIRA, Dalila; ROSAR, Maria de Fátima Feliz (Orgs.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação** – Análise da Constituição e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007.

___. **Organização do ensino no Brasil** – níveis e modalidades. São Paulo: Xamã, 2007.

RAMPINELLI, Waldir; OURIQUES, Nildo (Orgs.). **Os 500 anos** – A conquista interminável. São Paulo: Vozes, 2000.

RANCIèRE, Jacques. **A partilha do sensível** – estética e política. São Paulo: Eixo – Editora 34, 2009.

REDIN, Euclides; DIDONET, Vital. Uma cidade que acolha as crianças:políticas públicas na perspectiva da infância. In: **Infâncias-cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Medicação,2007.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira** – a organização escolar. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SANTOS, Caio Floriano; MACHADO, Carlos RS. Extremo Sul do Brasil - uma grande "zona de sacrifício" ou "paraíso de poluição". In: MACHADO, Carlos RS; SANTOS, Caio Floriano; ARAÚJO, Claudionor

F.; PASSOS, Wagner V. (Orgs). **Conflitos Ambientais e Urbanos**: debates, lutas e desafios. Porto Alegre: Evangraf, 2013a. p. 181-204.

___. Conflitos e injustiça ambiental em Rio Grande/RS: mapeamento do ano de 2011. In: **Anais do III Encontro Internacional de Ciências Sociais**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas. p.1-14. Disponível em: <http://www.ufpel.tche.br/isp/ppgcs/eics/dvd/gts.html>. Acesso em: 20 dez. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente** – contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

___. A minha concepção de socialismo é a de democracia sem fim. In: **CRONOS NATAL-RN,** v.8, n.1, p.287-300, 2007. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/cronos/pdf/8.1/ent.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2011.

___. **Reinventar a Democracia**. Lisboa: Grádiva; Fundação Mário Soares, 1998.

___. **Reinventar la Democracia**. Reinventar el Estado. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

___. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

___. **Reconfigurações** – Educação, Estado e Cultura numa época de Globalização. Porto: Profeedições, 2006.

___; CORTESÃO, Luiza. **Levantando a Pedra** – da pedagogia inter/multicultural às Políticas Educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

THUM, Carmo. **Abordagens qualitativas de pesquisa**: a pesquisa etnográfica, o estudo de caso, a utilização da história de vida, memória e pesquisa participativa. Disponível no 1º semestre do curso de pedagogia-licenciatura, aula 4, 2007. Disponível em: <www.uab.furg.br>. Acesso em: 09 jun. 2011.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global** – O imperativo da qualidade. São Paulo: Moderna; UNESCO, 2005.

VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Sobre os autores

Caio Floriano dos Santos
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande. Bolsista FAPERGS/CAPES. Pesquisador do Observatório dos Conflitos do Extremo Sul do Brasil. Email: caio_floriano@yahoo.com.br.

Carlos Roberto da Silva Machado
Professor e pesquisador da FURG (Universidade Federal do Rio Grande) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (IE/PPGEA). Realizou estudo no doutorado em educação (UFRGS) e de pós-doutorado sobre a cidade e sustentabilidade na UFRJ/IPPUR. É coordenador do Grupo de Pesquisa Política, Natureza e Cidade e do Observatório dos Conflitos do Extremo Sul do Brasil. Email: karlmac@ig.com.br.

Cintia Osório Lemos
Graduanda Geografia Bacharelado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG/ICHI). Bolsista Pibic/CNPq e do Observatório dos Conflitos do Extremo Sul do Brasil. Email: cintialemoss@hotmail.com.

Gabriela Medeiros Pereira
Graduada em Pedagogia-Licenciatura, aperfeiçoada em Educação Ambiental e Pós-graduanda no curso Especialização de Mídias na Educação na Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: medeirospereiragabriela@hotmail.com.

Iviliane Gautério da Silva
Pós-graduanda do curso de Especialização de Mídias na Educação na Universidade Federal do Rio Grande e Tutora Presencial do curso de Especialização para professores de Matemática UAB/FURG no Polo SJN. E-mail: ivilianesilva@uab.furg.br.

Priscila Straccioni Pereira
Tecnóloga em Gestão Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Foi bolsista FAPERGS do Observatório dos Conflitos Urbanos e Socioambientais do Extremo Sul do Brasil.

Raquel de Carvalho Dumith
Bacharel e Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atualmente, faz o Curso Técnico de Geoprocessamento no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), é integrante da rede nacional de pesquisa "Gestão Integrada e Compartilhada de Territórios Marinho-Costeiros: implicações para a pesca artesanal e para a conservação da biodiversidade" e pesquisadora do Núcleo de Análise Socioambiental (ASA) da FURG na linha de pesquisa "Gestão e governança de Áreas Marinhas Protegidas".

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

A Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma iniciativa da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande – SEaD/FURG. A referida Coletânea tem como propósito congregar textos que subsidiem os estudos dos discentes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, tanto da educação a distância como do ensino presencial.

Cada volume apresenta temáticas relevantes para o estudo de uma ou mais disciplinas dos cursos oferecidos pela FURG e tem o intuito de contribuir de maneira significativa para a formação dos seus leitores.

Suzane da Rocha Vieira
Organizadora da Coleção

SEaD FURG UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL CAPES Ministério da Educação GOVERNO FEDERAL BRASIL PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA