



POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

REGINALDO CELIO SOBRINHO (ORG.)

Universidade Federal do Espírito Santo
Secretaria de Ensino a Distância

Filosofia
Licenciatura

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria de Ensino a Distância

POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Reginaldo Celio Sobrinho (Org.)

UFES
Vitória – 2017

Presidente da República

Michel Temer

Ministro da Educação

José Mendonça Bezerra Filho

**Diretoria de Educação a Distância
DED/CAPES/MEC**

Carlos Cezar Modernel Lenuzza

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO****Reitor**

Reinaldo Centoducatte

Secretária de Ensino a Distância – SEAD

Maria José Campos Rodrigues

Diretor Acadêmico – SEAD

Júlio Francelino Ferreira Filho

Coordenadora UAB da UFES

Maria José Campos Rodrigues

Coordenador Adjunto UAB da UFES

Júlio Francelino Ferreira Filho

**Diretor do Centro de Ciências
Humanas e Naturais (CCHN)**

Renato Rodrigues Neto

**Coordenadora do Curso de Graduação
Licenciatura em Filosofia – EAD/UFES**

Claudia Murta

Revisora de Conteúdo

Edilezia Freire Simões

Revisor de Linguagem

Alexandre Bazilatto

Designer Educacional

Carla Francesca Sena

Design Gráfico

Laboratório de Design Instrucional – SEAD

SEAD

Av. Fernando Ferrari, nº 514
CEP 29075-910, Goiabeiras
Vitória – ES
(27) 4009-2208

Laboratório de Design Instrucional (LDI)**Gerência**

Coordenação:
Letícia Pedruzzi Fonseca
Equipe:
Fabiana Firme
Luiza Avelar

Diagramação

Coordenação:
Letícia Pedruzzi Fonseca
Equipe:
Andre Veronez

Ilustração

Coordenação:
Priscilla Garone
Equipe:
Larissa Casotti

Equipe de Elaboração do Conteúdo

Reginaldo Célio Sobrinho (Org.)
Alexandre Bazilatto
Gildásio Macedo de Oliveira
Helen Malta Valladão
Júnio Hora Conceição

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

P769 Política e organização da educação básica [recurso eletrônico] / Reginaldo Célio Sobrinho [org.]. - Dados eletrônicos. - Vitória : Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2017. 90 p. : il.

Inclui bibliografia.
Disponível no ambiente virtual de aprendizagem – Plataforma Moodle.
ISBN: 978-85-63765-82-6

1. Educação. 2. Educação e Estado. I. Célio Sobrinho, Reginaldo, 1972-.

CDU: 373.3



Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir deste trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que atribuam ao autor o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

A reprodução de imagens nesta obra tem caráter pedagógico e científico, amparada pelos limites do direito de autor, de acordo com a lei nº 9.610/1998, art. 46, III (citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra). Toda reprodução foi realizada com amparo legal do regime geral de direito de autor no Brasil.



SUMÁRIO

SUMÁRIO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Prezado estudante,

Os capítulos que compõem este livro, objetivam contribuir para que você possa compreender os contornos da política educacional brasileira e capixaba, em seus aspectos históricos.

Inicialmente, focalizamos a configuração histórica do Estado Brasileiro, tentando compreender suas implicações e desdobramentos no campo das políticas educacionais. Nos dois capítulos seguintes, nos dedicamos ao debate sobre a formação de professores e sobre as políticas públicas para a infância, a adolescência e a juventude, trazendo elementos que nos ajudem a compreender a complexidade dos desafios relativos à garantia de uma educação de qualidade social. Finalizamos

o livro discutindo importantes questões sobre a configuração da política educacional em território capixaba.

As questões e temáticas apresentadas se organizam em torno da compreensão de, em território brasileiro, vivermos um jogo social de longa duração histórica que, de fundo, evidencia a importância do envolvimento da população e de seus representantes nas instâncias formais de elaboração de projetos, leis e programas que direcionam as políticas de garantia dos direitos sociais, sobretudo em países marcados por extremas desigualdades sociais e econômicas, como no caso brasileiro.



1

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DA PRIMEIRA REPÚBLICA AO ESTADO NOVO

1.1 Educação na Primeira República (1889-1930): heranças e perspectivas

Após a Independência do Brasil (1822), grupos organizados e que tinham centralidade nos encaminhamentos políticos da nação, trataram de cuidar para que um modelo de Estado específico começasse a ser configurado em torno de princípios que respondessem às suas demandas. Neste sentido, e não diferente do que ocorrera em vários outros estados-nação, foram criados e legitimados um conjunto de símbolos que representassem a emergente sociedade brasileira.

Nesse processo, vale destacar que a transição entre os séculos XIX e XX esteve marcada por disputas entre indivíduos e grupos, fossem em prol do regime monárquico ou do republicano.

Especialmente, no curso das últimas décadas do século XIX e das primeiras do século XX, uma série de tensões delinearam a conjuntura histórica do Estado brasileiro. Questões como a Lei Euzébio de Queiroz (1850), Lei do Ventre Livre (1871), Lei do Sexagenário (1885) e a Lei Áurea (1888), Guerra de Canudos (1896-1897), Revolta da Vacina (1904), Revolta da Chibata (1910), dentre tantas outras, não podem deixar de ser visualizadas em suas particularidades regionais, ao falarmos deste momento da história do Brasil (FRAGA FILHO, 2006).

Acrescemos ainda ao contexto da Primeira República (1889-1930), uma história marcada pelo desencadear da “política de governadores”, da “república café-com-leite”, da “revolta tenentista” e da ascensão de Getúlio Vargas ao poder – em 1930 –, em torno de um país que se industrializava regionalmente concentrado na região Sudeste (FAUSTO, 1994).

AUTOR: Júnio Hora Conceição

NESTE PRIMEIRO CAPÍTULO focalizaremos a construção histórica das políticas educacionais articulado ao processo de formação do Estado brasileiro. Trazemos questões relacionadas às disputas entre fazendeiros, industriais, militares e movimentos populares na proposição de políticas educacionais durante a primeira república, a Era Vargas até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil.

Até o final dos governos militares dos marechais Deodoro da Fonseca (1889-1891) e, posteriormente de Floriano Peixoto (1891-1894), o Brasil ainda vivenciava as heranças das reformas na Educação, implementadas no século XVIII, pelo Marquês de Pombal.

No plano macrosocial, quando pensamos na dinâmica entre Brasil e o mundo, observamos que por esse período, os adeptos do Liberalismo econômico atuavam socialmente pela implementação de um modelo de administração pública em que o Estado interviesse o mínimo possível na economia.

Embora não estivessem livres de “lutas internas” marcadas por interesses, às vezes divergentes, gradualmente, consolidava-se a expectativa de construção de uma sociedade brasileira pautada na autorregulação do capital. E a educação escolar emergia como dispositivo importante no processo de legitimação dessa perspectiva social.

Ganhava repercussão a crença de que a organização educacional deveria seguir sentidos do contexto familiar, depositando-se na figura materna, a responsabilidade da professora pela educação das novas gerações¹. A este respeito, é importante considerar que a figura da mulher como gestora do espaço domiciliar e da sexualidade,

¹ As professoras deveriam ter “boa conduta” social. Existem estudiosas que apontam que nestes primeiros momentos da República, para uma mulher exercer o cargo, não poderia sequer ser casada, e manter sua castidade sexual. Citamos o exemplo da professora Joanna Passos, que atuou na região de Regência (ES), demitida em 1909, após ser “acusada” de não ser mais virgem. Conseguiu provar que ainda era, por meio de exames médicos, mas não conseguiu revogar a demissão. Esta se deu por perseguição coronelista – que não destoava do restante do país –, incentivada pelo inspetor Alberto Lyrio dos Santos, que desejava o cargo para membro da sua família. Mostrando práticas de violência, clientelismo, moralismo e nepotismo (LOCATELLI; BEZERRA; SIMÕES, 2011).

passava a ser atrelada aos atributos higienistas² e de controle dos corpos. Ação que poderia ser desenvolvida no âmbito escolar.

De acordo com Inácio Filho e Silva (2010, p. 222), gradativamente, a preocupação e intervenção higienista extrapolava o âmbito familiar, estendendo-se ao espaço escolar. Dessa forma, para essas autoras:

[...] A intervenção pretendida não se limitou apenas ao corpo do indivíduo, mas também ao corpo social, demandando a participação do sistema escolar [...]. A ação civilizatória não se dá de forma estanque, mas estabelecem-se comunicações entre instituições consideradas muito próximas, como família e educação (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 222).

A relação estabelecida entre maternidade e docência conduziu a formulação de políticas educacionais durante a Primeira República. Não sem razão, por esse período,

[...] a quase totalidade do corpo docente dos grupos escolares era feminina [...]. Vemos aqui juntar-se, oficialmente, elementos que vínhamos elencando relativos à incorporação ao mercado

² Essa preocupação higienista sobre o âmbito familiar, teve sua égide na aliança do médico com a mãe, na Europa, por volta do século XIX, que promoveu a rearticulação do espaço doméstico, bem como, das suas práticas cotidianas, que contribuíram na substituição da figura paterna (muitas vezes ausente), pela figura materna (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010).

de trabalho, à formação moral, à maior proximidade com as crianças, além da questão dos “reduzidos vencimentos”, que dispensa comentários, dada a sua atualidade (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 223).

Associado a isso, dentre as medidas adotadas pelos governos provisórios de Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, estava a inspirada em dispositivos imperiais, que determinava que os estados e municípios teriam a responsabilidade sobre a educação do povo.

Além disso, por meio do Decreto Estadual nº. 248, de 26 de setembro de 1894³, o que fora estabelecido pelo estado de São Paulo no seu sistema de ensino, passou a ser atribuído como modelo para todo o país, que transitava entre o positivismo militar e o liberalismo industrial.

Em um processo de formação da República, e mais ainda, com um período marcado pelo monopólio econômico e político da “república café-com-leite”, pensamentos distintos ao estabelecido pelos governos civis do início do século XX, não pretendiam que o projeto de configuração do Estado brasileiro fosse interrompido.

A “república café-com-leite”, caracterizada pelo monopólio político de governantes mineiros e paulistas, fez com que o Sudeste, e mais precisamente Minas Gerais e São Paulo, servissem como padrões de medida para a Economia, a Política e conseqüentemente, a Educação.

Uma vez que o monopólio do Estado encontrava-se nas mãos das oligarquias mineiras e paulistas, ao passo que o modelo de

³ Regimento interno das Escolas Públicas de São Paulo.

grupo escolar foi proveniente de São Paulo, o modelo das políticas educacionais voltadas para a formação profissional foi oriundo de Minas Gerais.

A Lei nº. 41/1892 (que tratou das escolas normais, do ensino agrícola e zootécnico, dos cursos de agrimensura, comercial e de farmácia), e da Lei nº. 203/1896 (que tratou de organizar o ensino primário e criar um centro de formação de operários e contramestres), constituíram-se na condição de parâmetro nacional de organização do ensino técnico, do complementar e do primário em 1911 (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 232).

Importa destacar que a política educacional brasileira na Primeira República seguiu por searas que configuravam a ideia de ordem e progresso, atendendo à perspectiva do Estado liberal⁴, subvencionado por capitais estrangeiros, diretamente na Primeira Grande Guerra e a gestação da Segunda.

Ao traçar uma análise do período que compreende entre 1889 e 1930, não é possível falar sobre o Brasil, descolando-o da economia mundial. E essa questão esbarra diretamente no perfil econômico do país e nas disputas que eram traçadas entre as oligarquias ruralistas liberais – principalmente a cafeicultora –, e a burguesia urbano-industrial nascente.

Fausto (2003), aponta que as operações arquitetadas pela oligarquia cafeeira lhe conferia uma posição segura⁵, mas não eter-

⁴ Nesta definição, com base nos apontamentos de John Locke, o Estado, no pensamento liberal, tem funções e poderes limitados principalmente na economia, devendo conservar direitos individuais dos sujeitos.

⁵ Pelo Convênio de Taubaté (1906), assinado durante uma das crises do café, quando a produção excedeu a venda, o Estado brasileiro assegurou a compra do estoque,

na. Ao passo que Singer (2003), contribui para a compreensão deste período, afirma que:

Entre 1885 e 1930 [...], as vias de industrialização estavam severamente restringidas no Brasil. [...], antes de 1930, esta margem de proteção não foi concedida a indústria nacional. Isto se dava principalmente porque a oligarquia cafeeira, que detinha a hegemonia política, dava prioridade para o mercado externo e temia que uma política protecionista muito pronunciada ocasionasse discriminações, em represália, contra as mercadorias brasileiras nos países industrializados. Além disso, os cafeicultores juntamente com a classe média urbana (que se achava em sua maioria ocupada em serviços) se opunham à substituição de importações enquanto “consumidores” (SINGER, 2003, p. 214, 215).

O autor atribui este temor ao fato de os produtos ainda representarem uma baixa qualidade em sua durabilidade, e dessa forma, ambos os lados defendiam a manutenção da “vocação agrícola” que não era disputada por ninguém.

quando este não fosse vendido para o mercado externo, principalmente à Bolsa de Valores de Nova Iorque (EUA).

Mas Fausto (2003) apresenta como essa figuração social sofreu impactos ainda neste período, uma vez que a dependência cafeeira com relação ao capital estrangeiro aumentou.

Isso foi agravado pela importância dos requisitos financeiros associados a operação de esquema de valorização do café. O poder de barganha brasileiro, que era fraco em relação aos Estados Unidos (em vista do volume das importações norte-americanas de café) [...], caracterizou-se por sua fragilidade, especialmente na segunda metade da década de 1920 (FAUSTO, 2003, p. 15).

Caminhando para o final da década de 1920, observamos que as oligarquias liberais ruralistas começaram a dividir espaço com uma burguesia industrial que ampliava sua margem de atuação política e econômica no país. De fato, nessas primeiras décadas do século XX, os núcleos urbanos industriais também liberais, cada vez mais fortalecidos, tendo em vista, por exemplo, a migração de empresas europeias que buscavam novos mercados consumidores no período da Primeira Grande Guerra (HOBBSAWM, 1995), e viam em países como o Brasil, parte dessa possibilidade.

Sob um golpe de Estado, agora, o grupo oligárquico vinculado a Getúlio Vargas o conduz à presidência do Brasil em 1930 e as disputas entre fazendeiros, industriais, burguesia, militares e movimentos populares, figuraram como molas propulsoras para as novas políticas educacionais do período conhecido como Era Vargas. Vejamos.

1.2 Era Vargas e a Educação (1930-1945): do momentâneo à Ditadura do Estado Novo

Dada a instabilidade governamental da República “café-com-leite”, e das dificuldades encontradas por Júlio Prestes⁶, após o rompimento das oligarquias mineiras com o então presidente, Washington Luís. Este, por sua vez, vê-se cercado pela instabilidade econômica no Brasil, acentuada pela quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque (principal compradora do café brasileiro), em 1929.

Outras oligarquias que desejavam chegar ao poder viram na figura de Getúlio Vargas – então governador do Rio Grande do Sul e herdeiro de rico fazendeiro ligado à oligarquia gaúcha –, a possibilidade de derrubar a hegemonia paulistana. Assim, se juntam as oligarquias gaúcha, carioca, paraibana e a usurpada oligarquia mineira.

Ao assumir a presidência – até então momentaneamente –, Getúlio Vargas se depara com um país analfabeto nos termos da língua portuguesa, marcado por um processo de industrialização periférica.

Neste momento o crescimento das novas classes sociais também deve ser considerado, tais como a burguesia industrial e o operariado brasileiro.

⁶ Pelos acordos da política “café-com-leite”, paulistas e mineiros se revezaram na presidência, onde a máquina eleitoreira assegurava as eleições. Ocorre que nas eleições de 1930, Washington Luís (carioca), então presidente eleito por indicação dos paulistas, indica outro paulista, Júlio Prestes, sendo que deveria ter indicado um mineiro. Isso faz com que as oligarquias mineiras rompam com a política “café-com-leite”, e passem a apoiar a candidatura do gaúcho Getúlio Vargas à presidência, ao lado do paraibano, João Pessoa na condição de vice-presidente.

Após o “Golpe de Estado de 1930”⁷, o projeto de hegemonia dessa burguesia industrial começa a ser posto em evidência nacionalmente.

Entre as primeiras medidas governamentais destaca-se a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, em 14 de novembro de 1930, além dos organismos que foram constituídos em seu entorno, determinando a política educacional, onde houve a criação de órgãos como o Instituto de Organização do Trabalho (IDORT-1931), que fez com que a política educacional tivesse forte organização, marcada pelo ensino técnico massificado.

Estavam à frente do IDORT, pessoas como Armando de Salles Oliveira, além de dirigentes como Roberto Simonsen, Roberto Mande, Lourenço Filho, Noemy Silveira, Julio Mesquita Filho e Raul Briquet.

No que se refere a Roberto Mange e Lourenço Filho, viriam a atuar como consultores na elaboração das Reformas Capanema de 1942 e 1943. Estas deram origem ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), bem como, as Leis Orgânicas do ensino industrial, secundário e comercial.

Tais situações compõem aspectos que lembram, mas necessariamente não se configuram o Brasil, efetivamente, como o que podemos chamar de “Estado de bem estar social”⁸.

⁷ Historicamente o termo usado para a ascensão de Vargas ao poder é “Revolução de 30”. No entanto, no componente curricular de História da nova proposta de Base Nacional Curricular Comum vem ganhando destaque alterar essa expressão, pelo entendimento de que o golpe de Estado, aplicado por Vargas e seus correligionários, objetivou a retirada abrupta de quem estava no poder.

⁸ “Estado de bem estar social”, ou “Estado-providência”, ou “Estado social”, se configura na condição de organização política e econômica, cujo Estado é o principal agente direcionador da organização social, sem maiores intervenções da iniciativa privada.

Apelar para o “Estado de bem estar social” foi uma alternativa política adotada pelos países industrializados diante da Crise de 1929 e da falência de muitas instituições privadas. Por essa via, o Estado passou a atuar de maneira mais explícita para garantir o desenvolvimento econômico nesses países.

De acordo com Cruzeiro (2014 apud CUNHA, 2015, p. 26),

[...] os propósitos do Estado de Bem Estar Social sustentavam-se na convicção de que garantir aos trabalhadores uma condição de vida que fosse aparentemente justa, afastaria a possibilidade de as sociedades industriais sucumbirem ao modelo socialista que apontava perspectivas de uma vida em sociedade sem tantas discrepâncias entre pobres e ricos.

Dessa forma, no que tange às décadas de 1930 e 1940, os países capitalistas que comandavam a economia mundial, trataram de implementar o “Estado de Bem Estar Social”, baseado no *welfare state* dos Estados Unidos da América (EUA), que possui, basicamente, a mesma lógica. Pretendia-se manter a ideia de que o capitalismo também poderia garantir direitos sociais, em que a liberdade individual seria assegurada sem intervenção estatal sobre a propriedade privada (CUNHA, 2015).

Neste sentido, os Estados assumem a regulação da economia, com vistas em assegurar o pleno emprego, e contribuindo, de forma contestável, aos anseios de quem trabalhava para o empregado, além de manter os serviços sociais básicos, tais como a

educação e a saúde ampla a toda a população, no bojo do liberalismo (CUNHA, 2015).

De toda forma, em território brasileiro, alguns princípios do modelo de “Estado de bem estar social”, orientaram a política educacional implementada por Francisco Campos (1930-1932)⁹ e Gustavo Capanema (1934-1935)¹⁰.

Em 1931, por meio do Decreto nº. 19.941, o ensino religioso passou a ser obrigatório nas escolas oficiais. Cabe ressaltar que até aquele ano, o conflito entre escolanovistas e católicos ainda não era externalizado, “[...] eles participavam, lado a lado, na Associação Brasileira de Educação (ABE)” (SAVIANI, 2013, p. 197).

As tensões ficaram explícitas em 1932 quando do Manifesto dos Pioneiros da Educação¹¹, e a ala católica retirou-se da ABE, fundando a Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE), em 1933.

Para Rocha (apud FÁVERO, 1996), as tensões entre católicos e escolanovistas, ou como o referido autor buscou tratar ao chamá-los

⁹ Dirigiu o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930-1932), conhecido como importante ideólogo da direita Brasileira, foi ministro da Justiça em 1936, sendo o responsável por redigir a Carta Magna de 1937, que instaurou o Estado Novo, e que anos depois, ajudaria em leis autoritárias como a que derrubou João Goulart em 1964, marcando o início da Ditadura Civil-Militar no Brasil (FAUSTO, 1994).

¹⁰ Ajudou a fundar a Legião de Outubro, os “camisas cáqui”, inspirados no fascismo italiano. Por acordos com Vargas, após a sua posse como presidente constitucional, em 1934, Capanema foi nomeado ministro da educação e da saúde pública, cargo que ocupou por 11 anos, até o final do Estado Novo (SAVIANI, 2013).

¹¹ Documento assinado por pessoas como Cecília Meireles, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, onde estabelecem posicionamento político, contrário ao financiamento da educação privada, por parte dos cofres públicos. Além de defender a laicidade, universalidade e gratuidade da escola pública.

de renovadores¹², não estavam apoiadas na disputa por recursos financeiros do Estado, mas por conceitos ideológicos em torno da laicidade do ensino e às disputas internacionalmente propagadas entre capitalistas e comunistas.

O fato de não ter sido assegurado na Constituição de 1934, de quem seria a responsabilidade pela Educação, agora universal¹³, bem como se ela seria pública e gratuita, acirrou ainda mais o conflito entre católicos e escolanovistas.

Nesse contexto de lutas e de correlação de forças, subsidiado pela nova configuração urbana que se formava nas décadas de 1930 e 1940, ganhava evidência a identificação da escola como instituição formadora dos braços que operariam na indústria. E, complementarmente, uma escola cuja organização curricular estivesse voltada para “[...] desenvolver alguns hábitos higiênicos, despertando o sentido da saúde, a resistência e vitalidade físicas, a alegria de viver [...]” (SAVIANI, 2013, p. 212).

É interessante observar que na medida em que a Educação para as massas estava voltada explicitamente para a preparação para a labuta do serviço industrial, fica tangível a vertente de que esse modelo serviu para levar à construção da “*figura benevolente de pai dos pobres*” de Getúlio Vargas.

¹² Necessariamente “escolanovistas” e “renovadores” não são sinônimos, no entanto, essas figurações, assim como outras questões abordadas neste texto, tangem para tantas outras pesquisas que não daríamos conta de elencar. Para o momento, nos restringimos a somente o uso dos termos.

¹³ Necessário frisar que é na Constituição Federal de 1934 que, pela primeira vez, se institucionaliza burocraticamente no Brasil, a ideia de Educação como um direito para todas as pessoas, mesmo que o mais próximo da universalização tenha chegado somente nas últimas duas décadas.

Essa questão nos ajuda a compreender que a formação do Estado brasileiro se deu, também, mediante a utilização de símbolos sociais cujo sentido poderia ser buscado no âmbito familiar – desde a associação da figura materna da professora até a ideia de “pai dos pobres”, difundida a partir da primeira metade do século XX, comparada a uma figuração de divindade.

Notemos que a estratégia de tornar sagrado um acontecimento, objeto, animal, e até mesmo pessoa e/ou uma instituição, é uma ferramenta para organismos de controle de poder. Ao retirar do circuito do cotidiano e do uso direto e imediato com a vida, determinados símbolos passam a ser providos de significação ou de valor simbólico, “[...] capazes de relacionar o visível e o invisível, seja no espaço, seja no tempo, pois o invisível pode ser o sagrado” (CHAUÍ, 2001, p. 12), admirado e/ou temido.

Quando analisamos que a formação do Estado brasileiro se deu, dentre outras situações, mediante a utilização de símbolos, desde os hábitos familiares com a utilização, principalmente, da figura materna nas escolas, como o fizera na Primeira República, até figurações constituídas em torno de Vargas, por exemplo, é possível visualizar a complexidade e a necessidade de novos estudos e pesquisas.

E figurações de interesses são constituídas em torno do poder representado em Vargas. Elias (2001) trata da ideia de figurações da seguinte forma:

Na análise das figurações, os indivíduos singulares são apresentados da maneira como podem ser observados: como sistemas próprios, abertos, orientados para a reciprocidade, ligados por

interdependências dos mais diversos tipos e que formam entre si figurações específicas, em virtude de suas interdependências [...], mesmo os homens mais poderosos têm sua posição como membros nessa cadeia de interdependência (ELIAS, 2001, p. 51).

Essa cadeia de interdependência discutida por Elias (2001), quando pensamos no quadro brasileiro, assegurou à Vargas a possibilidade de ascensão e permanência no poder, justamente pelo conjunto de interesses que estava em sua órbita, tais como a dos trabalhadores, da burguesia industrial, dos cafeicultores, dos militares, e tantos outros. Interesses estes que não são aqui tratados como melhores e nem piores.

As tensões entre grupos distintos também na política educacional, que serviam ao propósito da construção da “pátria” brasileira, nos ajudam a entender que posicionavam-se como mola propulsora para a permanência de Vargas, possibilitando que o Golpe do Estado Novo fosse mantido.

No novo momento da construção do Estado brasileiro e de sua política educacional, Capanema (Reforma Capanema-1942) estabeleceu uma série de decretos que estruturaram a educação nacional nos seguintes termos:

- O ensino primário elementar, com duração de quatro anos, e mais o primário complementar de um ano;
- O ensino secundário foi organizado em dois ciclos: O ginasial, com duração de quatro anos; e o colegial, com duração de três anos;

- O técnico-comercial diretamente voltado para o campo profissional, foi subdividido entre industrial, comercial e agrícola, além do normal.

Saviani (2013), aponta que esta lógica servia para uma configuração centralista, que se burocratizou e fixou como dual. Tratou de separar o ensino secundário (direcionado às elites), do ensino profissional (destinado à massa). Esta divisão permitia somente àqueles que concluíam o ensino secundário, o acesso ao ensino superior.

Na visão desse autor, era um modelo de ensino “corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social” (SAVIANI, 2013, p. 270).

Numa proposta que Saviani (2013) chamou de “modernização conservadora”, a construção da política educacional no período que se estende de 1930 a 1945, teve a contribuição da Igreja Católica e da Escola Nova. A Igreja Católica serviu para respaldar a moral e os “bons costumes”, ao passo que a Escola Nova trazia um ar de modernidade, por ser portadora de instrumentos técnicos necessários para o desenvolvimento do setor industrial.

Porém, o governo Vargas chega ao final deixando problemas financeiros e políticos dos quais o Brasil precisaria lidar nos anos seguintes. Dessa forma, passemos então à análise do período que, apesar dos conflitos, foi fundamental para a construção e aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Brasil. Assim, o “populismo” é o nosso próximo tema.

1.3 Populismo brasileiro e Educação: sombras da ditadura

Os últimos dois anos do final da Segunda Grande Guerra (1939-1945), trouxeram impactos no cenário político, tendo em vista a derrocada da Tríplice Aliança (Alemanha, Itália e Japão), para, principalmente, os EUA, que ascendia como país líder da economia-mundo.

Essa figuração repercutiu no Brasil quando referimo-nos à sua abertura econômica para o capital estrangeiro no escopo do liberalismo econômico¹⁴ – leia-se EUA/Inglaterra – e, mais especificamente sobre o governo Vargas que, mesmo sendo a favor dessa abertura, não escondia suas relações com a Alemanha¹⁵. A relação econômica dual da ditadura do Estado Novo, não foi bem-vista pelos industriais e a burguesia que ascendiam em meio às disputas dos EUA e Alemanha a esta altura da Segunda Grande Guerra.

Os interventores¹⁶, principalmente da região Sudeste, ganharam maiores poderes com a industrialização regionalizada.

¹⁴ Teoria segundo a qual o Estado não deve intervir nas relações entre sujeitos, classes ou países. Dentre as principais defesas do liberalismo, está a liberdade para o uso da propriedade privada.

¹⁵ Durante os anos 30 da era rooseveltiana, o realismo pragmático [...] em relação ao comércio bilateral com a Alemanha nazista era mais que compensado pela presença decidida de [...] crescente aproximação entre Brasil e Estados Unidos. Findo o comércio bilateral com a Alemanha em 1939 a aproximação econômica com os EUA foi uma consequência imediata (MALAN, 2003, p. 60).

¹⁶ Governadores escolhidos por Getúlio Vargas para administrar as unidades federativas. Vale lembrar que entre 1930 e 1943, o interventor do estado do Espírito Santo foi governado por João Purano Bley. No entanto, entre os anos de 1943 e 1946, o estado foi governado por 8 interventores, sendo que um deles, Moacyr

Essa situação contribuiu, sobremaneira, para que industriais e militares impusessem à Vargas que renunciasse, em 1945, ano em que encerrou a Segunda Grande Guerra. Momento, também, em que aos poucos “tornou-se necessário” extirpar toda e qualquer similaridade contra o inimigo do capitalismo, o comunismo soviético¹⁷.

O governo eleito, do general Eurico Gaspar Dutra, chegou a definir-se como “[...] um regime democrático, excluída, porém, a classe operária”. Neste momento, a “[...] grande vitória foi a presença significativa de uma bancada comunista no Parlamento, composta por 14 deputados e um senador” (SAVIANI, 2013, p. 280). Todavia:

[...] a conjuntura internacional alterou-se rapidamente com o surgimento do fenômeno conhecido como “Guerra Fria” opondo “Ocidente”, liderado pelos Estados Unidos, ao “Oriente”, liderados pela União Soviética. E os partidos comunistas passaram a ser taxados como “agentes de Moscou” [...]. Em 7 de maio de 1947, foi cassado o registro do PCB, decretado o fechamento da Confederação Geral dos Trabalhadores do Brasil e das Uniões Sindicais de estados e municípios (op cit).

Ubirajara da Silva, governou em dois momentos diferentes no mesmo ano de 1946 (Informações disponíveis em: <https://goo.gl/5fPsdX> e <https://goo.gl/TkgGm8>, em 28 de janeiro de 2015, às 18:03 h).

¹⁷ Não pretende-se, com isso dizer, que Vargas aderiu ao socialismo, mas reforçar o debate sobre o período da Guerra Fria, onde a ideia de aliança com as classes populares, era algo que compunha um conjunto de regras de “caça às bruxas”, promovida contra os comunistas.

O General Dutra e o Partido Social Democrático (PSD) extinguiram os mandatos dos parlamentares comunistas, em janeiro de 1948, quando vereadores e outros parlamentares eleitos pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) perderam os mandatos e o partido caiu na clandestinidade.

Ainda naquele ano, por conta de exigências de alguns artigos contidos na Constituinte de 1946, o Estado inicia os debates em torno da regulamentação dos princípios da Educação Básica, que serviram de base para o que viria a ser a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Consideremos ainda que o Projeto de Lei nº. 2.222, de 1957, antes mesmo de ser apresentado o parecer da Comissão de Educação e Cultura, circulava entre os interesses das iniciativas públicas e das privadas de ensino. E no que diz respeito à iniciativa privada, encabeçava as representações do ensino confessional¹⁸.

O estopim da briga entre iniciativas públicas e privadas ocorreu quando, o deputado padre Fonseca e Silva teceu a Anísio Teixeira (então diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP), as acusações de que contrariava os estabelecimentos confessionais de educação.

De fato, não só Anísio Teixeira e o INEP, como também a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

(Capes), contrariavam o que desejavam os proponentes do ensino confessional que pretendiam a hegemonia católica no ensino¹⁹.

Em meio ao extremismo de uma parte das lideranças católicas, foi que Anísio Teixeira se posicionou em conferência intitulada “*A escola pública, universal e gratuita*”, no Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária, em setembro de 1956, na cidade de Ribeirão Preto (SP).

Consequente ao proferido por Anísio Teixeira, Fonseca e Silva apresentou as suas propostas educacionais ao Congresso Federal, em 5 de novembro de 1956, tendo essas sido negadas. Aproveitando-se da “caça aos comunistas”, Fonseca e Silva “acusa” Anísio Teixeira de ser comunista e adepto ao marxismo, endereçando memorial ao então ministro da Educação, Clóvis Salgado²⁰.

¹⁸ Vale lembrar que o Ministério da Educação e da Saúde Pública foi desmembrado em 25 de junho de 1953, dando origem a dois novos. Um, o próprio Ministério da Saúde, e o outro, o Ministério da Educação e da Cultura.

¹⁹ “Recém-saídos de um período em que, como chefes católicos numa ‘Nação Católica’, havia apoiado a ditadura de Vargas e dela se favorecido, tratava-se agora para os bispos de tatear nas novas sendas, inseguras, da redemocratização que sondava as massas, sobretudo urbanas, ao livre jogo das disputas partidárias e à livre circulação das ideias”. Todavia, “[...] o próprio anticomunismo inequívoco da Igreja vai assumir matizes relativizantes. Aliás, já na Semana Nacional de Ação Católica, realizada no Rio de Janeiro em maio de 1957, promovida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e contando com a presença do núncio, os 24 arcebispos e bispos participantes fazem publicar uma declaração na qual afirmam ter aprendido muito dos leigos presentes ao encontro (PIERUCCI; SOUZA; CAMARGO, 2003, p. 348 e 360).

²⁰ Saviani (2013) afirma que a escrita desse memorial foi motivada, após Fonseca e Silva ler a reportagem que trata do INEP no jornal “Correio da Manhã”, de 25 de novembro de 1956. Nos arquivos deste jornal, a possível reportagem na referida data, onde consta referência direta ao INEP e a Anísio Teixeira, que foi o mediador para a criação do Curso de Dramatização para Professoras, pela Escola Brasileira de Teatro na Escola Guatemala, na página 10 do caderno 2. E em discurso estampado na página 12.735 do “Diário do Congresso Nacional” (do qual não tivemos acesso), de 15 de dezembro do mesmo ano. Sobre a reportagem citada, encontra-se disponível em: <https://goo.gl/hNef8t> (aos 3 de fevereiro de 2016, às 09:37 h).

Anísio Teixeira, por sua vez, respondeu distinguindo seu posicionamento, no qual afirmava não trabalhar com a proposta de luta de classes, que jamais defendeu o monopólio estatal. A este respeito, seu principal argumento era o de que a escola particular deveria ser livre, de fato, mas exclusivamente particular, sem custeios provenientes dos cofres públicos.

Outros projetos surgiram de forma contrária ao proposto pela iniciativa privada, dentre eles, um que se espelhava em princípios kantianos, sob a direção de Júlio de Mesquita Filho e professores da Universidade de São Paulo (USP), como João Eduardo Rodrigues Villalobos. Pela via desse projeto, defendia-se uma formação humana com princípios éticos, distanciando o sujeito das características animais (SAVIANI, 2013).

Além desta, circulavam defesas de manutenção das propostas da Escola Nova, tal como a do “ideário liberal-pragmatista²¹”, em que nomes como John Dewey e Anísio Teixeira, afirmavam a necessidade de se analisar a conjuntura em que a sociedade – no caso de Anísio Teixeira, no Brasil –, pudesse passar por intensos processos de investigações científicas, para então promover execução de ações.

A esta linha de pensamento, filiam-se as/os educadoras/es que formalizam o movimento dos “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), onde estabelecem-se nas trincheiras pela defesa dos recursos públicos para a escola pública, e não para escola particular.

²¹ Para esta corrente o “único teste de verdade provável é o que trabalha melhor no sentido de conduzir-nos, o que se adapta melhor a cada parte da vida e combina com a coletividade dos reclamos da experiência”, por meio da empiria embasada nas análises teórico-científicas, e neste caso, por meio do estudo da sociedade (JAMES *apud* SAVIANI, 2013, p. 290).

Assim como o “Manifesto de 1932”, redigiram um documento onde explicitavam as suas ideias.

Mas as correntes de esquerda continuaram, sendo Florestan Fernandes um dos direcionadores das propostas. Esta, de tendência socialista, diferente da visão liberal-pragmática, “[...] entende ser o papel da educação ajustar os indivíduos à realidade social em mudança, a tendência socialista procura compreender a educação a partir de seus determinantes sociais, considerando-a um fator de transformação social provocada” (SAVIANI, 2013, p. 292).

Dentre as correntes de esquerda que ganhavam visibilidade social nesse período, destacamos os Movimentos de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, que, mesmo destoando da relação com a Igreja, tinha princípios católicos em seus trabalhos, no qual fugiam do pragmatismo e baseavam-se numa “Escola Nova Popular”, cuja concepção filosófica deveria ser construída com os próprios movimentos, partindo de suas realidades e necessidades.

A gama de diferentes projetos para uma política nacional de educação foi posta em debate em vários campos que estavam envolvidos com a construção da LDB e, nesse processo, a Câmara de Deputados Federais e o Senado, constituíram-se em arena de embates e debates intensos.

Desse emaranhado de ideias, culminou a Lei nº. 4024, de Diretrizes e Bases da Educação, em 20 de Dezembro de 1961. A primeira LDB brasileira.

Os experimentos educacionais que citamos apresentam-se na história da política educacional brasileira como fatores que tiveram sua repercussão e seu “sucesso” nos locais onde se efetivaram, e exerceram influência na política educacional nacional que orbitou na formação do Estado brasileiro.

Saviani (2013), afirma que:

Na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei [...], significou “meia vitória, mas vitória (SAVIANI, 2013, p. 307).

“Meia vitória”, por ter se ouvido os distintos polos que influenciaram na promulgação da LDB 4024/61. E, por ter se tratado de uma “meia vitória”, alguns segmentos conservadores, alimentados pela ideia do capital estrangeiro estadunidense, promovem movimentos atrelados à indústria e aos militares, que viria a se configurar no Golpe Civil-Militar de 1964.

Antes disso, a Comissão responsável pela elaboração do Projeto da LDB, foi dividida em três subcomissões (ensino primário, ensino médio e ensino superior), nas quais, em número, os renovadores superavam os educadores católicos e:

[...] do ponto de vista da organização da educação nacional, a concepção dos renovadores era claramente descentralizadora. No anteprojeto da comissão, o sentido descentralizador foi incorporado de forma moderada à vista do estabelecido na Constituição e das peculiaridades da situação brasileira (SAVIANI, 2013, p. 282).

Talvez, este tenha sido um dos motivos que levaram Anísio Teixeira a tratar a nova LDB como “meia vitória”, ou como chamaria Saviani (2013), “uma modernização conservadora”. Entre conflitos e acusações citados anteriormente, a LDB 4024 foi promulgada, já assumindo o compromisso de estabelecer o Plano Nacional de Educação (PNE) no ano seguinte, de acordo com o que trata o artigo 92, parágrafo 2º da mesma Lei.

A nova LDB previu 12% da obrigação mínima de recursos federais para o ensino²², manteve os 20% dos estados, Distrito Federal e os municípios. Ainda assegurou recursos para o Fundo Nacional de Ensino Primário, onde o cálculo foi feito mediante a renda *per capita* da população em idade escolar²³.

O cálculo, feito por Anísio Teixeira, considerou que:

[...] os gastos com salários dos professores seriam na ordem de 70%, distribuindo-se o restante entre a administração (7%), recursos didáticos (13%) e prédio e equipamentos (10%). Tomou o valor dos salários mínimos regionais como referência para estabelecer os custos com o magistério que, somados às despesas, lhe permitiram determinar o custo aluno-ano. Com base nesses elementos, propôs uma fórmula matemática para o cálculo

²² A Constituição de 1946 previu 10%.

²³ Por este procedimento, que a LDB de 1996 veio a se inspirar para a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

dos recursos que a União repassaria a cada unidade da federação (SAVIANI, 2013, p. 306).

O sistema público de ensino foi valorizado frente ao privado. Além disso, tentou-se uma equiparação de importância entre o ensino profissional e ensino secundário, pois somente o segundo dava direito ao ensino superior, pelo que versada as Constituições desde o Estado Novo.

VÍDEOS E MATERIAIS DE SUPORTE

BIBLIOGRAFIA

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: Mito fundador e a sociedade autoritária**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

CUNHA, Mônica Isabel Carleti. **Programa BPC na escola: Dilemas e perspectivas no campo dos direitos sociais**. Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória (ES), 2015.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte**. Tradução de Pedro Süsskind; prefácio de Roger Chartier. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FRAGA FILHO, Walter. **Encruzilhadas da liberdade: história de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)**. Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 2006.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1994.

_____. (Org.). **O Brasil republicano, v. 4: economia e cultura (1930-1960)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos: O breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INÁCIO FILHO, Geraldo; SILVA, Maria Aparecida da. **Reformas educacionais durante a Primeira República no Brasil (1889-1930)**. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira. Vitória: EDUFES, 2010.

LOCATELLI, Andrea Beltrão; BEZERRA, Aryadny; SIMÕES, Regina Helena Silva. **Controle, regulação e resistência na configuração da profissão docente no Espírito Santo no início do século XX: A lição da professora Joanna Passos**. Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Vitória (ES), 2011.

PIERUCCI, Antônio Flávio de Oliveira; SOUZA, Beatriz Muniz de; CAMARGO, Cândido Procópio Ferreira de. **Igreja Católica (1945-1970)**. In FAUSTO, Boris (Org.). O Brasil republicano, v. 4: economia e cultura (1930-1960). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA, Marcos Bessa Mendes da. **Tradição e modernidade na Educação: O processo constituinte de 1933-1934**. In FÁVERO, Osmar (Org.). A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988. Campinas (SP): Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas (SP): Autores Associados, 2013.

SINGER, Paul. **Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento**. In FAUSTO, Boris (Org.). O Brasil republicano, v. 4: economia e cultura (1930-1960). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.



2

DITADURA E
NEOLIBERALISMO:
IMPLICAÇÕES
NA POLÍTICA
EDUCACIONAL
BRASILEIRA

2.1 Ditadura e Educação na construção do Estado Brasileiro

O governo de João Goulart foi marcado pelos rumores da ditadura desde o início, em setembro de 1961. De acordo com Toledo (1991):

[...] Se, em agosto de 1961, o golpe militar pôde ser conjurado, em abril de 1964, no entanto, ele deixaria de se constituir no fantasma – que rondou e perseguiu permanentemente o regime liberal-democrático inaugurado em 1946 – para se tornar numa realidade concreta (TOLEDO, 1991, p. 7).

No período que se estende de 1961 a 1964, é possível identificar a emergência de um Estado burguês, marcado por um Executivo fundamentado em promover reformas econômicas, sociais e políticas, que não chegaram a ser implementadas. Na visão de Toledo (1991), essas reformas:

[...] visavam, basicamente, a resolver alguns dos impasses enfrentados pelo capitalismo brasileiro no início dos anos 60. Não tínhamos, assim, nenhum caráter transformador; muito menos revolucionário, como apregoavam setores das classes dominantes. Elucidativo a este respeito foi o caso da proposta mais polêmica e mais

AUTOR: Júnio Hora Conceição

NESTE SEGUNDO CAPÍTULO focalizaremos algumas questões que nos ajudam a compreender como, após um processo supostamente democrático para a promulgação da primeira LDB no Brasil, foram tensionados novos modelos de trabalho e formação do Estado e da nossa política educacional. Na segunda parte veremos que, sob a defesa de um Estado neoliberal, as questões econômicas e políticas muito específicas, ganharam centralidade e a esfera econômica pôde atuar de forma mais evidente nos projetos e propostas educacionais em países periféricos ao capitalismo mundial. Nesse momento vivemos a aprovação da LDBN 9394/96.

intensamente defendida pelo governo: Reforma Agrária (TOLEDO, 1991, p. 117).

Associado a essas questões, havia ainda a estagnação da economia, o Plano Trienal²⁴ de reestruturação da economia não avançou e os setores industriais reduziram ainda mais o apoio no Executivo.

No plano educacional, nota-se que experiências provenientes das classes populares, tais como as do Professor Paulo Freire, começaram a ser observadas como ameaças inaceitáveis. *“No limite, difundiam os ideólogos de direita, as classes subalternas buscariam impor soluções não burguesas à crise econômico-social. Tal ameaça – embora objetivamente remota [...] – provocou a unificação política das classes dominantes”* (TOLEDO, 1991, p. 120).

Do ponto de vista da administração pública, havia, ainda, a tentativa de rompimento com o que sobrara do populismo. E assim, o período entre 1º abril de 1964 (início da ditadura civil-militar) e 15 janeiro de 1985 (ano de retorno à legalidade de muitos partidos e de direitos políticos caçados), foi marcado por repressão militar e imposições ideológicas, regadas com exílios, torturas, assassinatos e desaparecimentos de quem contrariava o Regime.

O modelo de captação de recursos para a Educação se deu por Leis como a nº. 4.440 de 27 de outubro de 1964, que previa o “salário

educação”, com intenção de investir recursos diretamente na frequência escolar do ensino primário, onde o governo centralizador se encarregou de controlar, aplicar e fiscalizar nos estados e municípios.

O governo interveio também diretamente nos órgãos de representação dos estudantes, principalmente os de ensino superior. Mais especificamente, sob a Lei 4.464, de 9 de novembro de 1964, intitulada Lei Suplicy de Lacerda, que outorgou intervenção direta sobre os movimentos estudantis²⁵.

Em combate ao pensamento libertário de pessoas como o professor Paulo Freire, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)²⁶ por meio da Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, além da criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Por esse período, foi constituído um projeto de Educação baseado na tecno-burocratização no âmbito escolar, que estabeleceu forte controle sobre as práticas pedagógicas.

O projeto educacional, por sua vez, foi desenvolvido com vistas em preencher formulários, enquanto o magistério foi submetido a um ritual asfixiante, com resultados depreciativos para a função docente (SAVIANI, 2013), como “Estado de Segurança Nacional”, cujo medo de um ataque iminente dos comunistas, estruturou Atos Institucionais refletidos no projeto educacional.

²⁴ Elaborado por Celso Furtado, durante o governo de João Goulart, para combater a inflação e iniciar uma política de distribuição de renda. Partia do princípio da substituição de mercadorias importadas, pelas nacionais, gradualmente. Visava ainda o aumento de salários. No entanto, ainda no planejamento não conseguiu adesão, tendo em vista a possível inviabilidade de sua concretização, dada a subserviência da economia nacional ao capital estrangeiro.

²⁵ O arquivo na íntegra é possível de ser encontrado em <https://goo.gl/2ArVgK>, (Disponível aos 28 de janeiro de 2016, às 22:21 h).

²⁶ A proposta freireana ganhava repercussão internacional, ao passo que no Brasil ela foi adaptada de maneira a atender as expectativas das elites e promover uma educação que formasse uma massa abundante para a mão-de-obra a baixo custo. Para maiores aprofundamentos, leia: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987. Ou acesse: <http://www.paulofreire.org/>, ou <https://www.youtube.com/watch?v=EzjY0x37E88>.

O Estado de Segurança Nacional, quando transportado para uma política educacional, necessitou de princípios básicos da lógica de produção do capital²⁷.

A Educação, transformada em mercadoria, marcada por forte repressão militar, que historicamente usou do trabalho feminino como princípio higienista, agora se configurava na condição de salvadora de uma pátria tida como analfabeta e atrasada.

Essa caracterização da política educacional, de promover valores de comercialização empresarial sobre a Educação não foi aceita de bom grado e foram também trabalhadas teorias como a “crítico-reprodutivista”, ou chamada de “teorias sobre a educação”, ou “teorias da educação”, que, de acordo com Saviani (2010), não traziam elementos novos, mas estavam:

[...] empenhadas em compreender e explicar o modo de funcionamento da educação, tais teorias formularam categorias de grande relevância para o entendimento da prática educativa. Estão nesse caso os conceitos de Aparelhos Ideológicos de Estado (Althusser), Rede PP: Primária-Profissional e Rede SS: Secundária-Superior (Baudelot/Establet), capital cultural e, principalmente, habitus (Bourdieu/Passeron) (SAVIANI, 2010, p. 398).

²⁷ Princípios de eficiência, flexibilidade, modernização, racionalidade e subordinação ao modelo econômico foram sempre o eixo para as medidas adotadas. Em paralelo, fez-se fortíssima repressão a toda sociedade e difundiu-se amplamente a ideologia de que a educação é uma solução para os problemas nacionais (SANFELICE, 2010, p. 332).

Assim, as novas políticas internacionais de direito e liberdade, firmadas por acordos contrários aos processos ditatoriais ao longo da década de 1970, começaram a exibir as contradições do modelo implantado no Brasil.

Na Educação, mesmo com a reforma do ensino básico na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Estado não conseguiu evitar as manifestações estudantis contrárias às imposições feitas por este Estado.

Atrelado a isso, o alto investimento financeiro nas obras faraônicas²⁸ no Brasil, e sem retornos financeiros concretos diretos para o Estado, fez com que o “Milagre Econômico” começasse a ruir, colaborado pelo descontentamento industrial.

Somam-se a estes fatores “[...] os graves conflitos internos das Forças Armadas, com vários pretendentes ao cargo de presidente, passaram a se tornar públicos” (SANFELICE, 2010, p. 333). Continua Sanfelice (2010), apontando que:

O Estado de Segurança Nacional dilacera-se por dentro e, aos poucos, foram construídos caminhos para a “abertura”, em decorrência também da crescente mobilização da sociedade civil. Merecem destaque as Organizações de Base Seculares, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) vinculadas à Igreja Católica e o novo movimento sindical dos anos 80 (op cit).

²⁸ Hidrelétrica de Itaipu (Concluída), e Rodovia Transamazônica (Até hoje com cerca de 20% apenas pavimentada), são exemplos dessas obras.

O regime militar tratou de reorganizar a Educação, e das primeiras medidas, foi a “Reestruturação das universidades brasileiras”. Esta, por meio da Lei 5540, de 28 de novembro de 1968, por mais que tenha atendido às demandas de estudantes e professores de não dissociar ensino e pesquisa, manteve-se com baixo número de vagas e restrita à elite.

O ensino básico também passou por reformas, e pela Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971, revogou praticamente todos os artigos que a LDB 4024/61 havia outorgado.

Ao passo que a Ditadura perdia força, dado projetos econômicos e políticos que não sustentaram o regime com o fim do “Milagre Econômico”, e pedagogias da Educação Popular em Movimentos Eclesiais de Base (MEBs), por exemplo, conquistaram espaço novamente.

As medidas de abertura política e a anistia política que se iniciam em 1979, com a Lei da Reforma Partidária, possibilitam o surgimento de partidos de esquerda como o Partido dos Trabalhadores (PT).

Por outro lado, a modernização não cessou, e o projeto do capitalismo sobre a Educação se manteve mediante a ideia de profissionalização a todo custo, para que existissem braços capazes de operar tal projeto.

No final da década de 1980 e ao longo de 1990, a política educacional foi impactada por novas questões que emergiram da conquista econômica mundial. E, com a queda do Muro de Berlim (1989), novos modos de pensar o liberalismo são colocados em jogo. Em outros termos, a perspectiva neoliberal passa a dar os contornos das propostas de organização educacional.

Ao equacionar estas problemáticas, o campo de disputa no processo de formação de um Estado constantemente golpeado por interesses de grupos e sujeitos diversos, a Lei nº. 9394, de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996 é promulgada.

Agora, sob a defesa de um Estado neoliberal, as questões econômicas e políticas muito específicas, ganharam centralidade e a esfera econômica pôde atuar de forma mais evidente nos projetos e propostas educacionais em países periféricos ao capitalismo mundial.

2.2 A Política educacional brasileira no Estado neoliberal

Em território brasileiro vivemos uma peculiaridade. Os resquícios das imposições ditatoriais permaneceram burocraticamente e, por vezes, em práticas pedagógicas não só na escola pública. Parte foi rompida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº. 9394/96, da qual, os debates não foram menos acirrados e disputados, fundamentalmente por políticas neoliberais.

Essas questões são possíveis de perceber quando observamos a política internacional, dado que a expansão do capitalismo promoveu o avanço do neoliberalismo que atacava o Estado regulador, com a ascensão ao governo de Margareth Thatcher (Inglaterra: 1979-1990), de Ronald Reagan (EUA: 1981-1989) e de Helmut Kohl (Alemanha: 1982-1998), foi combatido no Consenso de Washington (Novembro de 1989).

O Consenso, organizado por economistas vinculados a instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), desenvolveu debates que:

[...] no que se refere à América Latina, implicava em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de formas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos [...], desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial (SAVIANI, 2013, p. 428).

Sob este Estado de neoliberalismo é que o Brasil sai de um processo ditatorial, e passa a elaborar novas leis de organização para um regime de democracia liberal, onde a Assembleia Constituinte formada, aprova em 5 de Outubro de 1988, a Carta Maior que rege o país até o tempo presente.

Desta Carta, surge então a necessidade de rediscutir a LDB, agora sob uma nova forma do regime federativo, veio a encontrar disputas ainda sobre financiamento da Educação e a luta entre as iniciativas privada e pública.

Os *lobbys*²⁹ formados pelos interesses privatistas estabelecem acordos entre parlamentares e comissões responsáveis pela elaboração da LDB.

²⁹ De modo geral, trata-se de uma palavra de origem inglesa e que significa “antessala” ou “salão”, traduzindo literalmente para a língua portuguesa. Todavia, em caráter

Para Cury (2010, p. 368):

As polêmicas e insatisfações com o registro da lei, as esperanças prometidas e não realizadas fizeram com que mudanças se processassem tanto na Constituição quanto na LDB e em outras leis conexas. Apesar dos múltiplos fracassos e ineficiências do corpo legal, os textos apontam para significativos avanços quando são colocados em uma perspectiva histórica.

Mesmo assim, ainda que em torno de muitos debates, questões como o regime de colaboração, a dotação orçamentária, o valor custo-aluno-ano, não ficaram explícitas na LDBN 9394, promulgada aos 20 dias de novembro de 1996.

Estas questões foram rediscutidas ao longo da chamada de “década da educação”, quando o Estado se comprometeu em cumprir o que a LDBN 9394/96 previu, e estabelecer metas pelo Plano Nacional da Educação (PNE).

Do que fica de conclusivo, é o caráter de movimento que pode ser atribuído ao campo da História e às reflexões tangenciais das demais ciências (Pedagogia, Filosofia, Sociologia, Artes, e outros campos do saber que são trabalhados em sala de aula), e neste caso, ao campo de pesquisa em História das políticas públicas em Educação.

político, no Brasil, a palavra é usada para direcionar a influência que pessoas, instituições e empresas fazem sobre parlamentares, para que seus interesses sejam atendidos.

E, fundamentalmente, como pudemos observar ao longo do debate aqui tecido, o processo do fluxo histórico é contínuo. Neste sentido, as nossas palavras conclusivas, caminham para a necessidade da observância dos movimentos e dos jogos de interesses entre figurações que participamos, de uma forma ou de outra, e que nos demonstram que a História é mais presente do que se possa imaginar.

VÍDEOS E MATERIAIS DE SUPORTE



Muito Além do Cidadão Kane

O documentário acompanha o envolvimento e o apoio da Globo à ditadura civil-militar brasileira, sua parceria com o grupo estadunidense Time Warner (naquela época, Time-Life) e outras importantes questões relativas ao o poder de Manipulação da REDE GLOBO.



Filme: “Jango”

Narrado por José Wilker, foca a trajetória de João Goulart que, deposto pelo Golpe de 64, se tornou o único presidente brasileiro morto em exílio.

BIBLIOGRAFIA

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Reformas educacionais no Brasil**. In SAVIANI, Dermeval. Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira. Vitória (ES): EDUFES, 2010.

SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas (SP): Autores Associados, 2013.

SANFELICE, José Luís. **O Estado e a política educacional no regime militar**. In. SAVIANI, Dermeval (Org.). Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira. Vitória (ES): EDUFES, 2010.

TOLEDO, Carlos Navarro de. **O governo Goulart e o Golpe de 64**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.



3

POLÍTICA DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES
NO BRASIL

3.1 A formação de professores no Brasil em perspectiva

A questão da formação de professores ainda é um problema no contexto brasileiro atual. Deparamo-nos frequentemente com indagações acerca das políticas educacionais e das práticas que norteiam a formação docente no Brasil. Sobretudo, há uma complexa e delicada discussão sobre formação inicial e formação continuada de professores. Qual a função de cada uma delas?

A esse respeito, vale destacar nossa defesa de que a formação inicial é primordial na constituição profissional e a formação continuada deve vincular-se a ela por meio da concretização do fazer pedagógico. Nesse sentido, não se trata de considerar a formação continuada como uma complementação da formação inicial, que responda às suas “lacunas”, menos ainda como uma ação que venha supri-la.

Neste capítulo, pretendemos apresentar o contexto histórico que resultou na configuração política da formação de professores na nossa atualidade, a fim de que, com isso, compreendamos os processos formativos que delinham a prática docente no Brasil.

Antes de falarmos sobre o Brasil, é interessante fazermos uma breve retrospectiva geral sobre como surgiram as primeiras instituições que tinham como finalidade formar professores.

No século XVII, Comenius³⁰ já entendia a necessidade de formação docente e a importância dessa formação para qualidade do

AUTOR: Alexandre Bazilatto

NESTE TERCEIRO CAPÍTULO abordaremos a política de formação de professores no Brasil por meio de uma recuperação histórica. Ao longo do capítulo, recorreremos à legislação brasileira a fim de apresentar o quadro das políticas educacionais que versam sobre a formação de professores antes e pós LDBEN (9.394/96). Focalizaremos o Decreto Nº 6.755/2009 que institui a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 destacando especialmente as metas e as estratégias referentes à formação docente.

³⁰ Para saber mais, acesse: <http://www.infoescola.com/biografias/jan-amos-comenius/>

ensino. E nesse sentido, em 1684, São João Batista de La Salle³¹ fundou o Seminário dos Mestres (o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores). Entretanto, somente no final do século XVIII foi que teve início o processo de valorização da instituição escolar. Nesse período foram criadas as primeiras instituições para formar professores, as chamadas Escolas Normais. Para Saviani (2009), foi a partir daí que ocorreu a distinção entre Escola Normal Superior (para formar professores de nível secundário) e a Escola Normal Primária (para preparar professores do ensino primário). Assim, ao longo dos séculos XVIII e XIX, diversos países foram instalando suas Escolas Normais, entre eles, o Brasil.

Contudo, no Brasil, a preocupação com a formação docente surge de forma marcante após a independência, quando se debateu sobre a abertura e organização da instituição escolar à população geral. Sobre isso, ao analisar os processos pedagógicos na sociedade brasileira, Saviani (2009) dividiu a história da formação de professores em seis períodos:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.

3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (p. 146).

O primeiro período (1827-1890), Saviani (2009) denomina e caracteriza que foi todo o período colonial. Destaca as atividades dos colégios jesuítas (catequização dos índios, ou seja, a educação era a função da igreja, no caso, a Igreja Católica), depois dando continuidade pelas aulas régias (que compreendiam o estudo das humanidades e era função do Estado e não mais restritas à Igreja, sendo assim, criou-se a primeira forma do sistema de ensino

³¹ Saiba mais sobre São João Batista de La Salle em: <https://goo.gl/I1n9wL>

público) impulsionada pelas reformas pombalinas, até chegar nos cursos superiores em 1808.

Apesar desse processo, a preocupação com a formação docente só foi claramente manifestada a partir da Lei das Escolas das Primeiras Letras³², promulgada em 15 de outubro de 1827. Essa Lei não garantia que o Governo investisse na formação de professores, ao contrário, os futuros professores teriam que ir para as capitais das Províncias e custear todas as suas despesas com a formação. Diante disso, compreendemos que a educação era um privilégio apenas para a elite da sociedade brasileira da época.

Somente a partir do Ato Adicional de 1834 foi que o Governo das Províncias passou a ser responsável pelas instituições voltadas para a formação de professores. Dando assim, maior autonomia para as províncias: *“O direito, reconhecido e garantido pelo art. 71 da Constituição, será exercido pelas Câmaras dos Distritos e pelas Assembléias, que, substituindo os Conselhos Gerais, se estabelecerão em todas as províncias, com o título de: Assembléias Legislativas Provinciais”* (BRASIL, 1834, art. 1º). Sendo a formação compreendida e referendada nos seguintes termos:

Art. 10. *Compete às mesmas Assembléias legislar:*
2º) *Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer*

estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.

Art. 11. *Também compete às Assembléias Legislativas provinciais:*

5º) *Promover, cumulativamente com a Assembléia e o Governo Geral, a organização da estatística da Província, a catequese, a civilização dos indígenas e o estabelecimento de colônias.* (BRASIL, 1834).

Porém, tinham de adotar o modelo europeu na criação das Escolas Normais. Segundo Saviani (2009), as instituições foram criadas nas Províncias na seguinte ordem: Bahia (1836); Mato Grosso (1842); São Paulo (1846); Piauí (1864); Rio Grande do Sul (1869); Paraná e Sergipe (1870); **Espírito Santo** e Rio Grande do Norte (1873); Paraíba (1879); Rio de Janeiro e Santa Catarina (1880); Goiás (1884); Ceará (1885); Maranhão (1890). Entretanto, essas instituições formativas passaram por constantes processos de abertura, fechamento e reabertura.

Durante esse período inicial das Escolas Normais, predominou-se:

[...] a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças,

³² Disponível em: <https://goo.gl/TVI9mT>

desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.
(SAVIANI, 2009, p.144).

No segundo período (1890-1932), Saviani (2009) destaca que o marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, em 1890. Tal reforma definiu as estratégias e organização das instituições destinadas à formação de professores. A partir daí, perceberam que a formação docente deveria pautar-se por um currículo que possibilitasse a preparação por meio de conteúdos científicos e didáticos-pedagógicos, a fim de garantir uma formação de qualidade.

Em 1924, criou-se a Associação Brasileira de Educação (ABE), objetivando reunir pessoas e congregar ideias pedagógicas acerca da educação, inclusive da formação de professores. Em 1927, essa associação organizou a I Conferência Nacional de Educação. O resultado da conferência foi tão satisfatória que, nos anos seguintes, a ABE organizou novas edições do evento.

No terceiro período (1932-1939), salientamos que os Institutos de Educação foram determinantes para espaços de discussão e formação docente. Nesse período, tendo como ideário a Escola Nova, Anísio de Teixeira implanta o Instituto de Educação do Distrito Federal, em 1932, e em 1933, Fernando de Azevedo implanta o Instituto de Educação de São Paulo (SAVIANI, 2009).

Nesse contexto, notou-se a necessidade da criação da Universidade para a formação específica desse docente. Outro fator determinante para a formação de professores, foi o advento da industrialização no país, uma vez que exigiu-se maior escolarização dos funcionários para trabalharem nas indústrias, logo, houve a necessidade de mais professores formados para capacitar os trabalhadores.

Em Gadotti (1999), percebemos que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) propõe a criação da Universidade com a função de criar a ciência e transmiti-la na formação de professores em escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores. Apesar das ideias terem sido consideradas inovadoras, elas não se efetivaram na prática, pois não haviam condições objetivas para a viabilizar tais ideias. Por esse motivo, o sistema educacional continuou excludente.

No quarto período (1939-1971), Saviani (2009) mostra que os Institutos de Educação tornaram-se de nível universitário, baseando-se em estudos superiores de formação docente. Assim, em 1934 fundou-se a Universidade de São Paulo, e em 1935 foi criada a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro.

Nesse período, destacamos que em 4 de abril de 1939, o Presidente Vargas, através do Decreto-lei n.º 1.190, institui a Faculdade Nacional de Filosofia e versa sobre a organização dos cursos de formação docente no país:

Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;*
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;*

c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (BRASIL, 1939).

Esse Decreto foi um importante norteador para os processos formativos adotados nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Tal documento orientava sobre o “esquema 3+1”, no qual os cursos de formação de professores (licenciaturas e pedagogia) deveriam ser divididos da seguinte forma: os três primeiros anos eram dedicados a formação específica de cada área e um ano deveria ser destinada à formação didática desse profissional.

O quinto período (1971-1996), na divisão feita por Saviani (2009), foi caracterizado pela Habilitação Específica de Magistério. Essa mudança na legislação do ensino e no campo curricular da formação de professores foi impulsionada pelo golpe militar de 1964. Nesse contexto, vale destacar que a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) denominou os ensinos primário e médio de Primeiro e Segundo Graus, respectivamente. Nessa configuração educacional, as Escolas Normais desaparecem e é instituída a habilitação específica (de 2º Grau) para o exercício do magistério de 1º Grau. Isto é, o 2º Grau com habilitação em magistério formava o docente para atuar nas séries do 1º Grau.

Art. 30. *Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:*

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de

graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º *Os professores a que se refere a letra “a” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.*

§ 2º *Os professores a que se refere a letra “b” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.*

§ 3º *Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (BRASIL, 1971).*

O Parecer Nº 346/72 (BRASIL/MEC, 1972), organizou propostas curriculares para duas modalidades básicas para a Habilitação do Magistério, sendo uma com duração de três anos que era destinado à formação de professores para atuarem nas primeiras séries (até a 4ª série), e a outra com duração de quatro anos a fim de formar os docentes que atuariam nas séries finais (até a 6ª série) do 1º Grau.

A formação de professores para o 1º Grau, até a 6ª Série, será feita através:

estudos com duração correspondente a 3 anos – habilitação até a 4ª série;

estudos com duração correspondente a 4 anos – habilitação até a 6ª série;

*O currículo apresenta um **núcleo comum**, obrigatório em âmbito nacional, e uma **parte de formação especial**, que representa o mínimo necessário à habilitação profissional. (BRASIL, 1972, grifo do autor).*

A Lei 5.692/71 também previu que a formação de professores para atuarem nas séries finais do 1º Grau e para o ensino de 2º Grau, por meio de cursos de Licenciatura curta (três anos) ou plena (quatro anos). Além disso, por meio do curso de Pedagogia foi possível formar os especialistas em educação, tais como: supervisores escolares, orientadores educacionais e inspetores de ensino.

A partir de 1980, o Curso de Pedagogia e as Licenciaturas passaram por uma reformulação que possibilitou adotar o princípio da “[...] *docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação*” (SILVA, 2003, p. 68).

No sexto e último período (1996-2006), Saviani (2009) destaca que, após o regime militar, os educadores brasileiros tinham a esperança de que os problemas da formação de professores no Brasil seriam resolvidos com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96. No entanto, a LDBEN não conseguiu atender às expectativas, uma vez que possibilitou a ampliação da formação por

meio de cursos de curta duração, e isso ocasionou uma formação mais rápida e barata, porém, duvidosa em relação a qualidade no ensino.

As implicações dessa formação imediatista ocasionou impactos na prática docente, no campo do currículo, nas relações estabelecidas com os alunos, uma vez que essa formação desconsidera o espaço escolar como lugar fundamental para a formação profissional. Além disso, consideramos que o Estado contribui para o aligeiramento da formação, pois edita normas e regras que possibilitam a atribuição de aulas para profissionais que não têm habilitação específica para ministrá-las.

Por conta dessa formação rápida, muitos professores apresentam dificuldades relacionadas ao domínio dos saberes específicos das áreas de conhecimento. Com base nisso, entendemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas podem contribuir com a criação de práticas espontaneístas de abordagem no cotidiano escolar como uma possibilidade de solução para os problemas enfrentados no processo formativo desses profissionais. Isto é, a prática pedagógica também constitui como uma importante alternativa para a formação profissionais desses professores, uma vez que possibilita um diálogo entre teoria e prática por meio de situações reais do cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, Brzezinski e Garrido (2001) também indicam que esse movimento profissional cotidiano é capaz de produzir outros conhecimentos para os professores que, na maioria dos casos, conseguem superar o imediatismo das formações. Desse modo, compreendemos que a prática docente tem uma função política com potencial para garantir a qualidade na educação. Nesse contexto, é relevante ressaltar que o processo formativo deve considerar a demanda por conhecimento social pelos profissionais da educação.

Sendo assim, a formação de professores precisa utilizar uma metodologia que possibilite uma formação que dialogue com as condições objetivas da prática docente, mas que não seja nos moldes de uma formação imediatista. Afinal, “[...] não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas” (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Tendo em vista essas questões, em abril de 2006, foram homologadas as novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, a fim de contemplar situações que a LDBEN não garante (SAVIANI, 2009).

Apesar de a LDBEN Nº 9.394/96 não contemplar todas as prerrogativas acerca da formação de professores e de pedagogos, essa Lei, que no ano de 2016 completou 20 (vinte) anos de implementação, configura-se como um importante documento norteador para a prática educacional. Sendo assim, é interessante discutirmos como a formação docente acontecia antes e acontece após esse marco histórico da educação brasileira.

3.2 A formação de professores antes da LDBEN 9394/96

De acordo com Gatti e Barreto (2009), somente após 1960 é que conseguimos encontrar legislações sobre a formação docente no Brasil, especialmente sobre a organização curricular dos cursos que habilitam para o exercício profissional desses docentes. Nesse contexto, destacamos as Leis nº. 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82 que estabelecem orientações normativas em âmbito federal e estadual.

A Lei Nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961, foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Brasil. E trata-se de um documento normativo sobre os procedimentos e práticas da educação nacional. Essa Lei também traz questões relacionadas a formação docente, mas nos moldes de ciclos (ginásio, colegial, secundário e técnico) sobre a formação de professores para a habilitação do magistério, conforme abordamos no tópico anterior sobre a história da formação de professores no Brasil.

Em 1971, por meio da Lei 5.692/71 as Escolas Normais foram extintas e a Educação Básica no Brasil foi reformulada. Com isso, a formação docente é viabilizada por uma habilitação do ensino de 2º Grau, o chamado Magistério.

Em 1982, a Lei n. 7.044/82 altera o art. 30 da Lei 5.692/71. Mesmo assim, mantém-se a formação na Habilitação do Magistério, entretanto, outras opções formativas são incorporadas para a formação de docentes. Nesse prisma, cria-se os cursos de Licenciatura curta (3 anos), em nível superior, para formar docentes que atuariam em todas séries do 1º Grau. Essa iniciativa foi muito criticada, gerando diversas polêmicas entre acadêmicos e instituições corporativas. Esse movimento fez com que o Conselho Federal de Educação (CFE) orientasse que todas as licenciaturas curtas se tornassem licenciaturas plenas de forma progressivamente. Com essa medida, apenas haveria licenciaturas plenas para a formação docente. Vale aqui ressaltar que as licenciaturas curtas somente foram extintas após a promulgação da nova LDBEN, de 1996.

Em 1986, por intermédio do Parecer Nº 161, o Conselho Federal de Educação (CFE) reformulou o Curso de Pedagogia. Dessa forma, além da formação de especialista em educação (supervisores, orientadores, inspetores e diretores), o curso de Pedagogia também tinha que

oferecer formação de professores para atuarem nas primeiras séries (1ª. a 4ª séries) do 1º Grau. Com essa medida, normatizou-se “[...] a formação do pedagogo com ênfase na formação do especialista, correspondendo ao modelo educacional tecnicista hegemônico no período, e mantém-se aí a formação do professor para as Escolas Normais em nível de segundo grau”. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 41). Assim, foi facultado ao pedagogo dar aulas nas séries iniciais do 1º Grau:

[...] a estruturação do curso de pedagogia facilitou a adoção da premissa “quem pode o mais pode o menos”, isto é, se os licenciados em Pedagogia estavam habilitados a formar professores de professores primários, por “osmose” adquiririam o domínio dos conteúdos do curso primário (BRZEZINKSKI, 1996, p. 45).

Na década de 1990, a perspectiva política dos Governos neoliberais³³ impulsionou reformas educacionais a fim de atender as demandas sociais e a configuração governamental da época (GENTILI, 1996). Vale observar que, em território brasileiro, somente no curso da década de 1990 é que o Neoliberalismo ganhou força total. A respeito dessa perspectiva política, Borges (2009, p. 31) revela que:

[...] o neoliberalismo de mercado julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação; por

³³ Entenda o Neoliberalismo em: <http://www.infoescola.com/historia/neoliberalismo/> e <http://www.suapesquisa.com/geografia/neoliberalismo.htm>.

isso, dá ênfase ao ensino privado, na busca da eficiência e qualidade de ensino. Propõe uma escola diferenciada e dualista, oferecendo o ensino propedêutico para a formação das elites intelectuais, e os cursos profissionalizantes para a classe menos favorecida, atendendo assim, as demandas do mercado de trabalho.

E foi nesse contexto sociopolítico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394 foi promulgada, em 1996.

3.3 A formação de professores pós LDBEN 9394/96

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96 surgiram diversas propostas de formação de professores. Entre elas, destacamos a exigência de nível superior para os professores da educação básica, expressa nos artigos 62 e 63 da LDBEN (BRASIL, 1996):

Art. 62 – *A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro*

primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I – Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II – Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Por meio da LDBEN, as Universidades tiveram mais liberdade para organizar os cursos de formação de professores de acordo com seus projetos institucionais. Entretanto, os cursos ofertados por essas instituições deveriam ser configurados na modalidade de licenciaturas plenas.

Tendo como pressuposto a formação docente por meio de uma base curricular comum, em 2002, instituiu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL. MEC/CNE, 2002). Essas diretrizes direcionam a formação para o exercício profissional dos professores da Educação Básica, visando considerar os conhecimentos específicos, competências e as práticas pedagógicas necessárias à formação docente.

Nessa perspectiva, essas diretrizes (BRASIL. MEC/CNE, 2002) explicitam que a “[...] prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (art. 12), e orientam que “[...] a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (art. 14). Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL. MEC/CNE, 2002) também apontam os seis eixos para a construção da matriz curricular dos cursos de licenciaturas:

- 1) os diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- 2) o da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- 3) o da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- 4) o da formação comum com a formação específica;
- 5) o dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- 6) o das dimensões teóricas e práticas.

Em linhas gerais, podemos compreender que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica constituem um guia para os cursos de formação docente no país. Entretanto, essa medida não garantiu que os conhecimentos específicos da área fossem totalmente integrados com as disciplinas pedagógicas. Diante disso, é notório que os currículos das licenciaturas diversas acabam enfatizando e dando maior peso às disciplinas relacionadas às especificidades de cada área de formação. Ou seja, por exemplo, em um curso de licenciatura em Letras, disciplinas como literatura, gramática, fonologia e outras disciplinas específicas da área acabam recebendo maior foco que as disciplinas pedagógicas, tais como didática, sociologia da educação, história da educação, entre outras. Ainda há pouca integração³⁴ entre as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas.

Nesse sentido, Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 118-119) apontam que para haver a integração entre o conjunto das disciplinas específicas e pedagógicas é:

[...] indispensável que estes professores, formadores de professores, trabalhem para estabelecer, quando possível, a relação existente entre as disciplinas de conteúdos específicos e as de conteúdos pedagógicos, bem como entre aquelas de conteúdos específicos e conteúdos

pedagógicos que fazem parte dos cursos de formação. Temos consciência de que esta última articulação só será possível a partir do momento em que haja, por parte dos professores dos departamentos de conteúdos específicos e os da faculdade de educação, clareza dos objetivos do curso e do perfil do profissional que estão formando, não considerando uma disciplina mais relevante do que outra.

Esses aspectos mostram que a formação docente deve pautar-se na coerência entre a formação ofertada pelo curso e a prática esperada. Dessa forma, compreendemos que a articulação desses saberes é imprescindível para desenvolver as habilidades do trabalho docente por meio da integração entre teoria e prática, pois ensinar requer dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação.

Para tanto, há a necessidade de uma aproximação dos conteúdos específicos e dos conteúdos pedagógicos para sanar as lacunas existentes, sendo assim, os professores dessas duas áreas precisam trabalhar conjuntamente na formulação e/ou reformulação de currículos que possibilitam a integração e articulação das disciplinas específicas e pedagógicas que constituem o processo formativo dos profissionais da educação, a fim de que a formação desses profissionais considere todos os aspectos da teoria e da prática (GONÇALVES; GONÇALVES, 1998). Assim, o processo formativo deve propiciar ao futuro professor a compreensão do papel da escola na sociedade, mostrando que as duas áreas (específica e pedagógica) não se dão de forma isoladas, mas que estão interligadas.

³⁴ Neste texto, entende-se integração como o trabalho conjunto entre as áreas: específica e pedagógica; não privilegiando uma em detrimento da outra, e articulando os conhecimentos.

Com base nessa integração, partindo do pressuposto de que no processo formativo uma disciplina não se dá de forma isolada ou à parte das demais áreas do conhecimento, houve a necessidade de se pensar em medidas legais e normatizadoras que garantissem a articulação das disciplinas na formação docente. Nesse percurso, podemos citar o Decreto Nº 6.755/2009, abordado no próximo item.

3.4 O DECRETO Nº 6.755/2009

Atualmente o Brasil tem documentos legais que se articulam e sustentam a política nacional para a organização da Formação de Professores da Educação Básica. Dentre esses documentos legais, há o Decreto Presidencial Nº 6.755/2009 que instituiu a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e dispõe sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) acerca do fomento a programas de formação inicial e continuada de professores, com a proposta de “[...] organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica” (art. 1º). Tendo como objetivo “[...] a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior”.

O Decreto também orienta sobre a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação docente, a fim de articular estratégias sobre a formação docente em todos os estados da União. Nesse sentido, os secretários estaduais de educação devem presidir esses

fóruns estaduais. Nesse prisma, cabe ao Ministério da Educação (MEC) aprovar os planos estratégicos e ofertar bolsas de estudos e bolsas de pesquisa para professores promovendo e apoiando ações de formação nos estados, Distrito Federal, municípios e instituições públicas para a implementação de projetos de formação docente.

O Decreto ainda prevê ações formativas que possibilite uma maior articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da Educação Básica no país. Isto é, os estudantes das Licenciaturas e Pedagogia devem participar de atividades de ensino e aprendizagem e outras atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino da educação básica, com o fomento da Capes, a fim de garantir maior articulação entre os conteúdos teóricos e sua aplicação prática.

Como exemplo atual de uma ação formativa, podemos citar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)³⁵ que é um programa subsidiado pela Capes e tem como propostas: melhorar a qualidade na formação docente, propiciar aos licenciandos relacionar teoria e prática, possibilitar um contato mais estreito com as escolas de educação básica para que haja convivência e experiências enriquecedoras no processo de formação desses licenciandos.

Vale ressaltar que o Pibid, inicialmente, era apenas destinado aos estudantes de universidades públicas, mas, atualmente, se estende para as instituições privadas de ensino superior do Brasil. Entretanto, essa orientação ainda é recente, por isso, há a necessidade de mais tempo para que se possa avaliar os resultados dessa medida. No entanto, não podemos deixar de mencionar que há um notório movimento de ampliação do programa no âmbito dos

³⁵ Fique por dentro em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>.

cursos, gerando expectativas em torno da ampliação de recursos destinados à formação docente.

Conforme veremos no item a seguir, o atual Plano Nacional de Educação (PNE) também estabelece metas e estratégias relacionadas à formação docente.

3.5 A formação de professores no Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Nos últimos 20 anos, a política educacional brasileira passou por constantes transformações a fim de garantir a universalização da educação. Recentemente, há importantes movimentos envolvendo instituições públicas e privadas para discutir a educação como um direito social, logo, que deve ser ofertado para todos de forma igualitária. Esses aspectos impulsionaram a elaboração e aprovação do atual Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024.

Vale aqui ressaltar que apesar de o atual PNE só ter sido aprovado em 2014, desde 2009 diversos grupos da sociedade se mobilizaram para que o plano vigorasse entres os anos de 2011 e 2020. Entretanto, o processo de negociações no Congresso Nacional acabou atrasando em 4 (quatro) anos a aprovação do PNE. Nesse processo de negociação, o objetivo era ampliar a participação popular e suas expectativas acerca dos problemas e desafios relacionados às políticas públicas educacionais.

Em 2010, foi realizada a primeira Conferência Nacional de Educação, precedida de estaduais, intermunicipais, municipais e regionais para a elaboração do novo PNE. Na ocasião, retirou-se a ampliação da participação da população para estabelecer uma outra agenda de discussão. Porém, esse movimento não deixou que o rumo da educação nacional fosse questionado e debatido em outros espaços.

Em meio a esses debates e embates, velados e explícitos, em 25 de junho de 2014, pela Lei nº 13.005, o Congresso Nacional aprovou o atual Plano Nacional de Educação, com vigência por 10 (dez) anos. Esse plano constituiu-se de 14 artigos, complementado, em seu anexo, por 20 metas que contemplam aspectos centrais das lutas empreendidas por diferentes organizações da sociedade civil.

Reiteramos, assim, que o Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento que orienta a execução do planejamento nacional da educação. Esse documento define objetivos, metas e estratégias para os diversos níveis e modalidades de ensino a serem executados nos dez anos de vigência dessa Lei. Considerando o propósito deste capítulo, importa compreender o modo como a formação de professores foi contemplada no PNE.

3.5.1 A formação de professores

A Lei Nº 13.005/2014 que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) para os anos de 2014 a 2024 (10 anos) apresenta diretrizes que abordam diversas questões da educação brasileira. No entanto, focalizando nosso estudo, destacamos a formação de professores e a valorização dos profissionais de educação, como sendo os dois maiores desafios das políticas educacionais.

Nesse prisma, ressaltamos que o art. 7º dessa lei deixa claro que “A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” (BRASIL, 2014, p.45). Sendo assim, podemos compreender que promover e oferecer cursos de formação docente, bem como valorizar os profissionais da educação é de responsabilidade de todas as esferas governamentais (federal, estadual e municipal). Além disso, os processos formativos e a valorização profissional constituem pressupostos fundamentais para a formação docente e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, é interessante discutirmos as metas do PNE que abordam sobre a formação docente e valorização dos profissionais. Desse modo, iniciaremos comentando a Meta 15 que expressa questões relativas à formação de professores nos seguintes termos:

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 78).

Para atingir a Meta 15, o PNE ainda propõe 13 (treze) estratégias. Dentre as estratégias, destacamos: ampliação de programas

de iniciação docente (apesar de não está explicitado no PNE, vale lembrar do Pibid); consolidar o financiamento para estudantes matriculados em cursos de Licenciatura, e; a necessidade de uma reforma curricular nos cursos de licenciatura, mas articulando com a base nacional comum da educação básica.

Sobre a Meta 16 (BRASIL, 2014, p. 80):

[...] formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

O PNE prevê 06 (seis) estratégias fundantes acerca dessa meta. Sobretudo, indica a ampliação de bolsas de estudos para a pós-graduação dos professores da educação básica. Entretanto, essa meta e suas estratégias não explicita o nível da pós-graduação, ou seja, se é Lato Sensu (especialização) e/ou Stricto Sensu (mestrado e doutorado), bem como qual a porcentagem de professores serão formados em cada um desses níveis.

Por considerarmos a valorização dos profissionais da educação requisito imprescindível para a qualidade do ensino e para a formação docente, cabe abordarmos a Meta 17: “valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com

escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 81). E a Meta 18:

[...] assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, p. 81).

As Metas 17 e 18 apresentam 04 (quatro) e 08 (oito) estratégias, respectivamente. E que, de forma geral, orientam que valorização dos docentes está relacionada a melhores condições de trabalho, a ampliação do piso salarial, na divisão da jornada de trabalho (hora/aula e hora/planejamento), entre outras medidas.

Fazendo um apanhado geral sobre as questões abordadas neste capítulo, compreendemos que as propostas de formação docente somente terão significado se vierem acompanhadas de uma ampla política de valorização dos profissionais da educação. Sendo assim, é necessário: implementar efetivamente um piso salarial nacional para todos os profissionais; indicar o tempo de dedicação integral dos profissionais; garantir a jornada de trabalho em uma única escola; permitir e possibilitar que os profissionais da educação tenham tempo livre para se dedicarem ao estudo; entre outros. Dessa forma, será possível promover uma formação docente de qualidade.

VÍDEOS E MATERIAIS DE SUPORTE

Para o enriquecimento e o aprofundamento de seus estudos, sugerimos a leitura dos seguintes artigos:

BIBLIOGRAFIA

BORGES, Maria Célia. **Políticas Educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatorio-dopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. **Lei 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 1.190**, de 04 de abril de 1939. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em: 08 jan. 2016.

BRASIL. **Ato Adicional**, de 12 de agosto de 1834. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

BRASIL/MEC/CFE. **Parecer 346/72**. Documenta, n. 137, p. 155-173, abr. 1972. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br>>. Acesso em: 08 jan. 2010.

BRASIL/MEC. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de

graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso: 20 jan. 2016.

BRASIL/MEC. **Decreto n. 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br/D6755.htm>>. Acesso em 06 jan. 2016.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educ. & Sociedade**, Campinas, v.20, n. 68, p. 80-108, 1996.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, Pablo (Org.) Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9 – 49.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente:** professor (a) – pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 105-134.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.



4

**POLÍTICAS SOCIAIS
PARA A INFÂNCIA,
A ADOLESCÊNCIA
E A JUVENTUDE
E O CAMPO
EDUCACIONAL**

4.1 A infância, a adolescência e a juventude e o campo educacional

Na década de 1980, o Brasil viveu um enorme crescimento da organização popular e de suas experiências de participação política, enquanto os países da América Latina viviam um período conhecido como “década perdida” pelas perdas econômicas.

Segundo Saviani (1995), podemos afirmar que, sob o ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história, pois a mobilização desses anos orientou-se pela bandeira de transformar a Educação e a escola em instrumentos de reapropriação do saber por parte dos trabalhadores; saber este que virá, mais tarde, contribuir para uma maior participação da sociedade.

Sob a perspectiva do avanço das forças populares no terreno da política, esse período foi riquíssimo, pois nele surgiram e consolidaram-se uma infinidade de organizações e de instrumentos de luta social, colocando os trabalhadores do campo e da cidade em melhores condições de fazer valer seus interesses frente aos da elite política e econômica.

Junto com a mobilização popular, veio a abertura política. No campo da Educação “[...] a década de 80 se inicia com a construção de entidades destinadas a congregar educadores e de associações de caráter sindical que vão se aglutinando em âmbito nacional” (SAVIANI, 1995, p. 52).

As organizações dos educadores caracterizaram-se pela preocupação com o significado político e social da Educação, além do aspecto econômico-corporativo. Outra grande mobilização popular foi em defesa da Assembleia Nacional Constituinte, que resultou, em

AUTORA: Helen Malta Valladão

NESTE QUARTO CAPÍTULO abordaremos os movimentos das políticas sociais ocorridos nas décadas de 1980 e 1990 em diálogo com o campo educacional. No ano de 1988, destacamos da Constituição Federal a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica. Na década de 1990, focalizamos o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que trazem o desafio nacional de assegurar educação de qualidade para todos, articulado com o processo de combate à desigualdade social. Abordaremos, também, questões relativas à pertinência da criação de mecanismos que assegurem o respeito à dignidade do jovem.

1988, na nova Constituição Nacional, conhecida como “constituição cidadã”. Ela expressou importantes conquistas da classe trabalhadora, dentre elas, o direito ao voto do analfabeto e a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental, independente da idade de quem o procurasse. Conforme Constituição (BRASIL, 1988):

Art. 208. *O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:*

I – *ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;*

II – *progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.*

Posteriormente, o referido artigo foi alterado pela Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996, sendo que a redação ficou desta forma

Art. 208. *O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:*

I – *ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;*

II – *progressiva universalização do ensino médio gratuito (BRASIL, 1996).*

A Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009 torna a alterar o citado artigo estabelecendo:

Art. 208. *O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:*

I – *educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;*

[...] **VII** – *atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 2009).*

Estabeleceu ainda a citada Emenda Constitucional nº. 59 que:

Art. 211. *A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. [...]*

§ 4º *Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (BRASIL, 2009).*

Assim em uma breve análise, verificam-se as seguintes questões relacionadas ao Ensino Fundamental, no âmbito da legislação:

- a) Inicialmente, o ensino fundamental, tal como posto na CF/88 era obrigatório, inclusive para aqueles que não tiveram acesso à idade própria.
- b) Em seguida, com a emenda nº. 14/96, o ensino fundamental continuou a ser obrigatório, mas para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, era necessária apenas a sua oferta.
- c) Finalmente o ensino obrigatório não é mais o fundamental, mas sim quase toda a educação básica (Educação Infantil na etapa pré-escola, Ensino Fundamental e Médio) para aqueles que tenham de 4 a 17 anos, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Quanto ao Ensino Médio, conclui-se que:

- a) Inicialmente, com a redação original da CF/88, ficou estabelecida a progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio;
- b) Com a emenda nº. 14/96, ficou prevista a progressiva universalização do Ensino Médio, retirando a necessidade da obrigatoriedade, embora tal expressão continuasse presente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996).
- c) Agora, com a emenda nº. 59/09, o Ensino Médio passa a ser obrigatório, caso o adolescente tenha idade de até 17 anos.

Analisando a Educação Infantil, observa-se:

- a) Na redação inicial da CF/88 e na posterior alteração proporcionada pela emenda nº. 14/96, não foi observada qualquer referência à obrigatoriedade da educação infantil;
- b) Com a emenda nº. 59/09, a Educação Infantil, na etapa pré-escola (04 a 05 anos) passa a ser obrigatória.

Com as alterações proporcionadas pela Emenda Constitucional nº 59, ocorreu uma ampliação do dever do Estado em relação à educação, ampliando, obviamente o lapso temporal do ensino obrigatório e, conseqüentemente, o direito subjetivo do cidadão em requerer a efetivação deste direito educacional obrigatório.

No entanto, esta obrigatoriedade não mais está vinculada à etapa de um ensino específico (o Ensino Fundamental, por exemplo) e, sim, a uma faixa etária que compreende dos 04 aos 17 anos, o que nos leva ao seguinte raciocínio: a criança, obrigatoriamente, deve ingressar na pré-escola com 4 anos de idade, seguir no Ensino Fundamental a partir dos 6 e, a partir daí, permanecer na escola até os 17 anos de idade, independente da série ou etapa do ensino, seja ele fundamental ou médio.

Assim, o Ensino Médio pode ou não ser obrigatório, pois vai depender do desenvolvimento do aluno nas séries do Ensino Fundamental. Vencendo-as nas etapas adequadas, completará o ensino médio aos 17 anos e assim o mesmo se torna obrigatório. Contudo, se não conseguir ultrapassar as séries do Ensino Fundamental, antes de completar 17 anos, não existirá a obrigatoriedade para o Ensino Médio.

E, finalmente (art. 6º da Emenda Constitucional nº. 59/09), que o disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União.

Nesta previsão, há a expressa confissão da ausência de estrutura governamental para a implantação do comando constitucional, de imediato. Embora tenhamos uma perspectiva promissora com a promulgação da Lei 13.005/14 (Plano Nacional de Educação), que amplia os investimentos em educação para 10% do Produto Interno Bruto (PIB), até 2024, o quadro geral que condiciona as políticas sociais brasileiras aponta limitações sérias num futuro próximo para a agenda dos governantes.

Assim, a afirmação de que a educação é um direito de todos somente pode ser entendida dentro do contexto atual, não mais como um enunciado de baixa efetividade social e jurídica, mas como uma regra que garanta, concretamente, escola para todos. Decorre desta situação que a educação passou a ser vista tanto como um direito como um dever para com a administração pública e o cidadão.

O poder público deve oferecer escola para todos – educação básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Caso não ofereça ou ofereça de forma irregular, conforme está previsto na CF/88 no artigo 208, em que assegura que qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público (MP) possa acionar o poder público para exigi-lo.

Esta situação revela o que vem a ser direito público subjetivo: o poder de exigir um direito previsto na lei. Também no processo de

escolarização pública no Brasil, a quantidade produz uma nova qualidade e um tipo peculiar de desafio, demandando, necessariamente, avanços concretos em relação aos demais direitos sociais.

Mesmo que em alguns momentos históricos a Educação venha a assumir papel de destaque no processo de transformação social, sobretudo em vista da enorme dívida histórica que acumulamos ao longo de séculos, o desafio de assegurar uma educação de qualidade para todos precisa estar articulado com o processo de combate à desigualdade social e à busca de uma sociedade mais justa.

Assim, desde os anos 1990, as políticas públicas brasileiras vêm incorporando uma série de demandas por inclusão social de sujeitos que sofrem extrema vulnerabilidade, cuja invisibilidade social frequentemente deixa à margem de ações e programas. Esta é a realidade vivida por pessoas com necessidades educacionais especiais ou aquelas que, em razão de situações diversas de exclusão, tais como encarceramento, saúde ou trabalho, demandam suportes/apoios específicos na dinâmica social vivida nos anos recentes.

E nesse contexto, Andrade et al (2013) destacam que em meio ao debate sobre políticas inclusivas e novos sujeitos sociais, a juventude assume peso visível. No Brasil, os jovens de 15 a 29 anos correspondem a cerca de 50 milhões, 84,9% deles residem nos centros urbanos; destes, aproximadamente dois milhões moram em bairros periféricos. Em sua maioria, esse contingente de jovens se compõe de negros (66,9%), que vivem em famílias com renda média mensal de até meio salário-mínimo (CASTRO; AQUINO; ANDRADE, 2009).

Outros se encontram no sistema prisional. Dados do Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN evidenciam que a população carcerária brasileira é composta por 440 mil detentos, distribuídos em

1.134 prisões; mais de 280 mil deles – algo em torno de 70% - são jovens entre 18 e 29 anos que não completaram o ensino fundamental, aí incluídos cerca de 10% de analfabetos (SILVA; SILVA, 2011), ainda que a educação seja, também para tais sujeitos, um direito garantido em diferentes leis e tratados internacionais.

Andrade et al. (2013) destacam também o reconhecimento político desses novos atores sociais que tem despertado interesse e preocupação, mobilizando setores governamentais e não governamentais para a luta por condições de igualdade e justiça para grupos e indivíduos de diferentes segmentos, que, em maior ou menor grau, se veem apartados do exercício pleno da cidadania, sobretudo no que tange à inclusão educacional.

Nos anos de 1990 ocorreram modificações profundas no cenário mundial, quando se desenvolvia, entre idas e vindas, o processo de consolidação da democracia no Brasil.

No bojo da nova divisão internacional do trabalho, aprofundou-se o processo de globalização dos mercados, de desterritorialização dos processos produtivos e de flexibilização das relações de trabalho, gerando mudanças econômicas, tecnológicas e culturais que afetaram diretamente a juventude.

Segundo Andrade et al. (2013), no caso brasileiro, essas transformações se associaram a problemas estruturais e conjunturais que impactaram a juventude mais diretamente. O inchaço das metrópoles, a pobreza das periferias e as mudanças no mercado internacional de drogas e de armas os colocaram em um cenário político e econômico bastante complexo. Várias são as consequências desse processo, sendo que uma das mais recorrentes e perversas foi a associação direta e mecânica entre juventude e violência, binômio que

contribuiu para consolidar, no imaginário social da época, a noção de que os jovens eram essencialmente violentos.

Associado às questões que afetam à juventude, vale destacar que durante muito tempo, as pessoas, principalmente aquelas empobrecidas, com baixa escolaridade ou sem escolaridade não tinham representatividade, deixando para outros, o poder de delegar e decidir sobre seus destinos. Essa realidade fortaleceu uma relação de dependência, legitimando políticas de cunho assistencialistas e paternalistas.

Conforme Zaluar (1995), a pobreza não é resultado de uma cultura da pobreza, mas o resultado de políticas que provocam uma evidente privação material e uma real exclusão dos pobres nos campos ocupacional, educacional e político. Na perspectiva desse autor,

O que os exclui não é, portanto, o seu propalado fatalismo, desmotivação para o trabalho, apatia e resignação [...]. Sublinhar a cultura da pobreza neste caso termina por desviar a atenção das próprias relações de poder e por alimentar as políticas públicas que perpetuam a desigualdade. (ZALUAR, 1985, p. 42).

Esse cenário, também evidencia as marcas das desigualdades educativas. Não sem razão, diferentes países vem normatizando programas que possam minimizar a pobreza e a vulnerabilidade social. Nesse aspecto, a relação entre escola, pobreza e vulnerabilidade social emerge como uma importante questão para o trabalho docente.

Em território brasileiro, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é taxativo em garantir o direito de ação para a efetividade do

direito à educação. No art. 54, § 1º e 2º, é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

§ 1º o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

Essa norma também foi regulamentada no artigo 208 da CF (BRASIL, 1988) e em outros artigos do ECA que esclarece os legitimados para o ingresso da ação e a possibilidade de se utilizar toda e qualquer ação judicial para se obter a proteção jurisdicional necessária. Destacando-se, que essas ações podem ser direcionadas tanto pela falta do oferecimento da educação obrigatória (dos 4 aos 17 anos) como pela sua oferta irregular (exemplo: quantitativo insuficiente de escolas, falta de profissionais, falta de material escolar, educação de baixa qualidade, entre outras).

Também assume o caráter obrigatório, gerando direito público subjetivo a educação de jovens e adultos em face do critério constitucional da obrigatoriedade da educação em relação à idade. Até o momento, os reflexos dessa obrigatoriedade escolar foram analisados no aspecto cível, no sentido de se garantir a educação obrigatória sob pena de se ingressar com ação judicial para se buscar a sua efetividade. No entanto, os reflexos são mais amplos. Nesse sentido, aponta a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (LDB/96), no seu Artigo 5º, § 4º, *“Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o*

oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade”. E o Estatuto da Criança e do Adolescente complementa tal regra no artigo 54, § 2º³⁶. Em contrapartida, é obrigação do aluno e de seus responsáveis, a matrícula e a frequência à escola.

É importante ter em vista que a partir da década de 1990, a discussão sobre a qualidade da educação passou a apresentar tensões e contradições complexas e desafiantes, tais como: as conquistas e garantias estabelecidas na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96 versus necessidades relativas ao controle e diminuição dos gastos públicos; as expectativas de melhoria da qualidade do ensino versus disponibilidade de recursos financeiros para tal fim; a concepção de qualidade com base na eficiência e produtividade (matriz empresarial) versus democratização da educação e do conhecimento como estratégia e consolidação de uma esfera pública (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Com todos esses debates emergindo no contexto educacional apresentados até agora, que políticas sociais foram elaboradas tendo em vista o atendimento às demandas educativas das crianças e dos adolescentes brasileiros?

³⁶ § 2º o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

4.2 Políticas Sociais e as demandas educativas de crianças, adolescentes e jovens brasileiros

Na década de 1990, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o país contava com uma população de 60 milhões de crianças e adolescentes na faixa etária de zero a 17 anos, o que representava 41% do total de habitantes. Desse total, 15 milhões encontravam-se na faixa de indigência, disseminados por todo o território nacional; havendo no Nordeste, na área rural, a concentração de um terço dessas crianças e adolescentes em condição de extrema pobreza.

Com um discurso de enfrentamento a essa questão, o governo federal, na gestão de Fernando Collor, criou, em maio de 1991, o Projeto “Minha Gente”, que tinha como propósito desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social e dinamizar as políticas sociais básicas de atendimento à criança e ao adolescente buscando reduzir os efeitos negativos da pobreza sobre as crianças e adolescentes dos maiores aglomerados urbanos do país.

O modelo proposto teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada de recursos e de serviços; e, como característica principal, a implantação de unidades físicas – o Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC).

No Projeto “Minha Gente” destacava-se a característica arquitetônica do Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC):

Os Centros de Atenção Integral à Criança e ao adolescente foram concebidos para oferecer todos os cuidados requeridos pelo público infantil e juvenil e suas famílias. Mais que unidades físicas, constituem o local em que se exercita uma proposta pedagógica abrangente, que articula ações de saúde, higiene, alimentação, cultura e lazer, entre outras, às atividades especificamente escolares, com o fim de educar e também proteger, amparar e preparar a clientela para o convívio social (BRASIL, 1993 p. 18).

A estratégia básica desse programa era a implantação gradativa da pedagogia da atenção integral nas escolas da rede oficial, estadual e municipal, constituída por diferentes modalidades que podiam ser adotadas, concomitante ou separadamente, conforme as necessidades e disponibilidades locais, tais como: a) articulação e integração de serviços e experiências locais já existentes; b) adequação e melhoria de espaços físicos e equipamentos sociais disponíveis; c) construção de unidades de atenção integral, ou seja, os CAICs (integração físico-espacial); d) administração participativa integrada; e, e) financiamento compartilhado.

Ainda segundo orientação do Programa, a construção do CAIC era concebida como a última alternativa para o atendimento integral, devendo ser adotada somente quando indispensável. Este Centro previa

o atendimento em creche, pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva.

A meta definida foi a construção de cinco mil CAICs para atender a aproximadamente seis milhões de crianças, sendo 3,7 milhões em escolas de primeiro grau e 2,3 milhões em creches e pré-escolas. O Programa foi concebido originariamente pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), com coordenação a cargo do Ministério da Criança e, posteriormente, da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República.

Pode-se dizer que os CAICs constituíram o ensaio de uma política nacional para a educação básica que atingiria diretamente a ponta do sistema, até então a cargo da iniciativa dos estados ou dos municípios. A despeito de sua curta e turbulenta trajetória, devido ao *impeachment* do presidente Collor, foi mantida pelo governo seguinte, com algumas alterações, e antecipou políticas nacionais posteriores de atuação direta da esfera administrativa federal na educação básica (CAVALIERE, 2011).

A gestão desse Programa pelas prefeituras representou um empecilho bastante significativo, sobretudo, pela falta de experiência e de recursos da maioria dos municípios para administrar grandes organizações e para mantê-las funcionando com os padrões de eficiência e de qualidade demandados.

As dificuldades vivenciadas pelas secretarias estaduais e municipais de Educação, seu elevado custo, as dificuldades de gestão, colocavam dúvidas quanto à questão da viabilidade e sustentabilidade dos CAICs que, paulatinamente, saíram de cena nos anos que se seguiram.

Considerando a estrutura de serviços sociais existentes à época, questões relativas à pertinência de ampliação de outras políticas

sociais que objetivassem garantir a melhoria dos serviços básicos de educação, saúde e de assistência, assumiam centralidade nos debates e nas lutas empreendidas naquela década.

Nesse processo, diferentes questões relacionadas à melhoria de vida das crianças e dos adolescentes impulsionavam a elaboração de documentos que legitimassem os direitos da criança e dos adolescentes. Entre esses documentos, ganhava centralidade, os debates em torno do Estatuto da Criança e do Adolescente.

De fato, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 13 de julho de 1990, as questões relacionadas à criança e ao seu bem-estar passaram a ser, constantemente, comentadas, principalmente quando alguns de seus direitos são violados, como é o caso da situação de negligência e maus tratos. De acordo com o ECA:

Art. 5 Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990).

Quanto a conduta dos pais ou responsáveis, a lei é mais específica. Inicialmente o Estatuto da Criança e do Adolescente determina, no capítulo da educação: “Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: [...] V – obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar” (BRASIL, 1990).

Caso os pais ou responsáveis resistam à determinação judicial de matricular o filho na escola, podem ainda ser responsabilizados

administrativamente, pois estabelece o artigo 249 do Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 249. *Descumprir, dolosa ou culposamente, os deveres inerentes ao poder familiar ou decorrente de tutela ou guarda, bem assim determinação da autoridade judiciária ou Conselho Tutelar: (Expressão substituída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência Pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.*

Pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência. (BRASIL, 1990).

O ECA determina ainda que a educação é um dever dos pais e que decorre do poder familiar³⁷. O poder familiar “*conserva ainda, a natureza de uma relação de autoridade, por haver um vínculo de subordinação entre pais e filhos, pois os genitores têm o poder de mando e a prole, o dever de obediência* (CC, art. 1.634, VII)”³⁸. O exercício do poder familiar abrange um complexo de deveres, impostos pela lei em benefício da prole, de acordo com o artigo 1.634 do Código Civil:

³⁷ O Poder familiar constitui uma responsabilidade comum dos genitores, de prestar aos filhos, enquanto civilmente incapazes, o necessário ao seu sustento, proporcionando-lhes, alimentação, vestuário, educação, moradia, lazer, assistência à saúde, em conformidade com os artigos 227 da Constituição Federal e o dos Artigos 21 e 22 do ECA.

³⁸ BRASIL, Código Civil Brasileiro. 19 ed. São Paulo: SARAIVA, 2004. art. 1.634.

Art. 1.634. *Compete aos pais, quanto à pessoa dos filhos menores:*

I – *dirigir-lhes a criação e educação;*

II – *tê-los em sua companhia e guarda;*

III – *conceder-lhes ou negar-lhes consentimento para casarem;*

IV – *nomear-lhes tutor por testamento ou documento autêntico, se o outro dos pais não lhe sobreviver, ou o sobrevivente não puder exercer o poder familiar;*

V – *representá-los, até aos dezesseis anos, nos atos da vida civil, e assisti-los, após essa idade, nos atos em que forem partes, suprindo-lhes o consentimento;*

VI – *reclamá-los de quem ilegalmente os detenha;*

VII – *exigir que lhes prestem obediência, respeito e os serviços próprios de sua idade e condição.* (BRASIL, 2004, p. 224).

Destaca-se que a autoridade do pai é em benefício do desenvolvimento do filho e o poder de mando deve ser exercido dentro dos limites da lei, sem haver abusos. Para Diniz (2012, p. 601), o poder familiar pode ser definido como sendo:

[...] o conjunto de direitos e obrigações quanto à pessoa e bens do filho menor não emancipado, exercido, em igualdade de condições, por ambos os pais, para que possam desempenhar os

encargos que a norma jurídica lhes impõe, tendo em vista o interesse e a proteção do filho.

A autoridade dos pais concentra-se, principalmente na educação e condução da criação dos filhos, impondo-lhes limites para que desde cedo compreendam o sentido das normas e que estas devem ser respeitadas. Parece-nos importante considerar que essas indicações explicitam a responsabilidade das gerações adultas no acompanhamento e na orientação das crianças para a vida em sociedade.

Todavia, quando os pais não desempenham, a contento, as obrigações decorrentes do poder parental o Estatuto prevê a suspensão ou destituição do poder familiar, no seu artigo 24. Diz a lei:

Art. 24. A perda e a suspensão do poder familiar serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o art. 22 (BRASIL, 1990).

Mas, existe também a possibilidade de responsabilização criminal dos pais ou responsáveis pelo crime de abandono intelectual, previsto no artigo 246 do Código Penal que estabelece:

Abandono intelectual

Art. 246 – Deixar, sem justa causa, de prover a instrução primária de filho em idade escolar:

Pena – detenção, de quinze dias a um mês, ou multa (BRASIL,1980 p.23).

Os fatos históricos acerca da condição da infância permitem avaliar que a temática dos direitos não é tão recente quanto a lei que os regulamenta a partir de 1990. De toda forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente impulsionou aumento significativo dos programas que assistem a esse grupo populacional que percebem a adolescência e o adolescente desvestidos de sua socialidade e historicidade.

De fato, o ECA quando comparado ao Código de Menores (Lei nº 6697/79) evidencia uma transformação da concepção de adolescente que passou a considerá-los como sujeitos de condição peculiar de desenvolvimento e que, portanto, devem receber atenção prioritária e acesso garantido aos serviços de saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, esportes, profissionalização, dignidade, respeito e convívio social, conforme pode ser visualizado no artigo 4º, Título I – Das disposições Preliminares do ECA.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;*
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;*
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;*
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (BRASIL, 1990).*

O ECA superou a visão segregacionista do Código de Menores (Código Mello Matos), Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, e Código de Menores, Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979) e passou a tratar as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos em uma condição de desenvolvimento, e sem nenhuma discriminação.

Recentemente, outras questões vêm povoando as disputas, embates e debates em torno da garantia dos direitos da criança e do adolescente. No fluxo desses debates, a redução da maioridade penal surge como uma medida mágica para resolver o problema da violência, quando na verdade, o país ainda não cumpriu o seu papel de implementar medidas socioeducativas para assegurar um tratamento adequado aos adolescentes que cometem delitos.

É importante considerar que a redução da maioridade penal, veiculada pela mídia e defendida por alguns Senadores (Romero Jucá, José Roberto Arruda, Almir Lando), advogados e alguns jornalistas, baseia-se na premissa que os crimes cometidos por adolescentes têm gravidade igual aos daqueles cometidos por adultos e, por conseguinte, deveriam ser tratados pelo mesmo sistema penal.

Além disto, defensores a redução da faixa etária de 18 para 16 anos acreditando que os adolescentes se comportam como adultos no que diz respeito à gravidade dos delitos. Entendem a redução da maioridade penal como emergencial para reduzir a criminalidade infantil, pois acreditam que os adolescentes entram na criminalidade por não existir punição para suas infrações.

Nessa arena de debates, encontramos um significativo contingente de pessoas contrárias à redução da maioridade penal, evidenciando que, somente com a implementação efetiva das medidas socioeducativas, conforme prevê o ECA, é que as crianças e adolescentes que cometeram delitos podem ser ressocializados.

De fato, os procedimentos de apuração de ato infracional atribuído a adolescente compõem a Seção V, Capítulo III, Título IV, do ECA que dispõe sobre o acesso à justiça.

Nos termos do Estatuto, verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas socioeducativas (art. 112 e ss. do ECA):

- I – advertência;*
- II – obrigação de reparar o dano;*
- III – prestação de serviços à comunidade;*
- IV – liberdade assistida; (BRASIL, 1990)*

Note-se que a aplicação das medidas acima deve priorizar o convívio familiar, sempre que possível, tendo sempre em vista a política de proteção integral. Em cada caso concreto verificar-se-á a possibilidade de cumprimento da medida cabível. A internação é a medida mais grave, constituindo privação da liberdade, não comportando nos termos

do artigo 121 do ECA, prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada a cada 6 (seis) meses, sem exceder a três anos.

É importante lembrar que, embora a legislação indique os procedimentos que deveriam ser adotados pelas instituições de atendimento aos adolescentes infratores, são poucas as que já atendem a essas determinações (Ministério da Justiça & Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2002). Caso a lei estivesse sendo cumprida pelos governos estaduais no que diz respeito à reestruturação dessas instituições, poderíamos esperar resultados diferentes e promissores. Diferentes pesquisadores brasileiros, nas décadas de 1980 e 1990, demonstraram o fracasso das instituições totais e daquelas destinadas ao atendimento de adolescentes infratores, dentre eles, Gomide (1998), afirma que o modelo institucional, longe de tentar reproduzir as condições familiares, ainda que precárias, propõe-se, tão somente, a guardar e alimentar os carentes e abandonados, sem se dar conta, sequer, de que este modelo é um dos principais instrumentos adotados pela sociedade para a manutenção e fomentação das desigualdades e da violência social. Em resumo, os estudos concluíram que as instituições aumentavam as habilidades infratoras dos adolescentes que lá foram internados. Deve-se lembrar que as instituições analisadas, embora destinadas a crianças e adolescentes, eram retrato da política de internamento e retirada do meio social prescrita no Código de Menores.

Esses estudos destacam que o ECA estabelece uma forma alternativa e pedagógica de lidar com adolescentes autores de ato infracional. O simples aprisionamento não possui caráter educativo. Encarcerar não é medida capaz de evitar que o adolescente pratique crimes futuros.

Nesse debate, é importante ter em vista que no levantamento nacional realizado pelo Ministério da Justiça e IPEA (2002), foram identificados 9.555 jovens internados em 190 instituições disponíveis, para esse fim, no país. Esse mapeamento aponta que, no Brasil, para cada grupo de dez mil adolescentes, existem apenas três (2,88%) jovens privados de liberdade. A pesquisa do Ministério da Justiça e o IPEA (2002) informa ainda que 71% dos ambientes físicos das unidades de internamento do país estão em condições inadequadas para fazer cumprir as medidas socioeducativas, o que requer um investimento sério do poder público para a adequação das unidades de internação aos preceitos defendidos pelo ECA.

Parece urgente o desenvolvimento de estudos mais profundos sobre a violência, vulnerabilidade, pobreza, associado aos importantes debates sobre a infância, a adolescência e à juventude. Discutir políticas sociais, tendo o indivíduo como foco exclusivo, ignorando-se a conjuntura econômica, social e política, pode nos levar a retroceder em bandeiras de lutas erguidas por um contingente significativo de pessoas e grupos no curso dos últimos anos. A educação escolar e, particularmente, o trabalho docente guarda importante contribuição nesse processo. Afinal, até onde chegamos, a obrigatoriedade da educação escolar tem implicações bastante evidentes na relação entre a administração pública e a sociedade civil.

Num fluxo intenso de lutas sociais, recentemente, novos debates foram travados em torno da garantia dos direitos sociais. Nesse cenário, ganhou importância a elaboração de documentos voltados ao bem-estar da juventude brasileira. No próximo item focalizaremos melhor essa questão.

4.3 Políticas públicas e Juventude

Na discussão sobre as políticas públicas da juventude é importante destacar que elas mesmas não apenas incorporam conceitos sobre jovens como ajudam a criar novas representações. A juventude é compreendida histórica e socialmente como fase de vida marcada por instabilidades relacionada a determinados problemas sociais e mudanças na forma de compreendê-los.

No Brasil, desde a emergência do Código de Menores, Decreto 17.943, de 12 de outubro de 1927, o Estado assumiu oficialmente a questão do menor de 18 (dezoito) anos de idade e elaborou práticas institucionais com a finalidade de proteger a infância. Todavia, embora várias mudanças tenham ocorrido em relação aos projetos de assistência visando a essa proteção e à elaboração de práticas institucionais, somente com a CF/1988 e com o ECA/1990 é que se passou a ter uma legislação avançada em termos mundiais para tratar a questão da infância, conferindo à família, à sociedade e ao Estado o dever de sua proteção integral (RIVA, 2013, p. 145).

Assim, a garantia, entre outros, dos direitos fundamentais comum aos jovens, no âmbito nacional, foi outorgada pela EC 65, de 13.07.2010, a qual deu nova redação ao artigo 227 da CF/88 e determinou a edição de um Estatuto próprio (227, § 8º, I, da CF/88). Assim foi criado no Brasil, por meio da Lei 12.852 de 05 de agosto de 2013 (PLC 98/2011), o Estatuto da Juventude, que define o jovem, considerando a pessoa com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos.

Apesar de a recente lei especial dispor sobre os direitos da juventude, ela não conflita com o ECA/1990, que protege adolescentes até os 18 (dezoito) anos. Pois no artigo 1º, § 2º, do Estatuto da Juventude determina:

Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente (BRASIL, 2013).

O Estatuto é o instrumento legal – Lei 12.852/2013 – que determina quais são os direitos dos jovens que devem ser garantidos e promovidos pelo Estado brasileiro, independente de quem esteja à frente da gestão dos poderes públicos. O Estatuto ainda demanda a criação do Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve) que deve organizar, em todo o país e de maneira participativa, o planejamento, a implementação, o acompanhamento e a avaliação das ações, planos e programas que constituem as políticas públicas de juventude.

Em meio às competências atribuídas aos Estados, aos Municípios e, cumulativamente, ao distrito Federal está a de coordenar, nos respectivos âmbitos, o Sinajuve.

Sobre a articulação entre os entes da federação e a sociedade, Pereira (2013, p. 1) comenta que ela deve ser realizada “[...] de modo a assegurar a plena inclusão do jovem pela participação nos espaços decisórios, o que, no médio e longo prazos, incidirá positivamente sobre a própria elaboração das políticas públicas”.

Os direitos e as políticas públicas são orientados por princípios que devem assegurar o cumprimento dos direitos fundamentais específicos do jovem. Entre eles destacam-se o direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil: à educação; à profissionalização, ao trabalho e à renda; à diversidade e à igualdade;

à saúde; à cultura; à comunicação e à liberdade de expressão; ao esporte e ao lazer; ao território e à mobilidade; à sustentabilidade e ao meio ambiente e à segurança pública e ao acesso à justiça (Estatuto da Juventude, arts. 4º a 38).

Portanto, esses princípios sustentam a promoção, a valorização, o reconhecimento e o respeito a diversas ações da juventude junto à sociedade e ao Estado e facultam o completo desenvolvimento físico, psíquico e social do jovem, enquanto cidadão.

Além desses princípios, o Estatuto prevê as diretrizes a serem observadas pelos agentes públicos ou privados envolvidos com políticas públicas de juventude, as quais, além de contemplarem o jovem nos aspectos físico, social, político e econômico, ainda visam promover integração e participação em diversas ações junto ao Estado e à comunidade em geral.

O Estatuto da Juventude vem se somar ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), à medida que pretende criar mecanismos para assegurar o respeito à dignidade e à autonomia do jovem, a não discriminação, o respeito pela diferença e aceitação da juventude como parte da diversidade da condição humana.

Tanto o ECA/1990 como o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), além de reafirmarem, contribuem para a garantia dos direitos fundamentais e se mostram em condições de traçar um caminho possível para garantir dignidade àqueles que serão responsáveis pelo futuro na nossa nação.

Faz-se necessário enfatizar que apesar de, em nível legislativo não faltarem medidas no sentido de buscar assegurar, por meio de leis especiais, os direitos comuns a parcelas determinadas da população, essas somente serão cumpridas, nos termos em que foram

positivadas, quando também houver eficácia na implementação das políticas públicas. Isso poderá ocorrer por meio da atuação conjunta dos membros do Estado e da sociedade em sentido amplo, direta ou indiretamente envolvidos.

VÍDEOS E MATERIAIS DE SUPORTE

Para o enriquecimento e o aprofundamento de seus estudos, sugerimos os seguintes audiovisuais:



FILME: “Juízo”, de Maria Augusta Ramos

Apresenta um olhar crítico sobre a realidade socialmente dramática sobre as condições de ressocialização a que são submetidos os infratores menores de idade (de 12 a 18 anos).

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. Juventude como tema na Educação, nas Ciências Sociais e no Serviço Social. **Em Aberto**, v. 25, p. 193-204, 2012.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; PINHEIRO, Diógenes; ESTEVES, Luiz Carlos Gil; FARAH NETO, Miguel. Juventude e educação nas prisões: demandas direitos e inclusão. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, nº 1, p. 228-247, mai.2013. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. (Coleção Saraiva de Legislação).

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: promulgado em 13 de julho de 1990. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. (Coleção Saraiva de Legislação).

_____. **Estatuto da Juventude**: Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CARARO, Marlene de Fátima. **O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social**: intenções e tensões. Dissertação de Doutorado, PPGE/UFES – 2015. C261p. 338 f.

CUNHA, Paula Inez; ROPELATO, Raphaella; ALVES, Marina Pires. A redução da maioria penal: questões teóricas e empíricas. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes; uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: estudos sobre Educação**, Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de Direito Civil Brasileiro** – vol.5. Direito da família. São Paulo: Saraiva. 27º ed. 2012.

EDUARDO, Lara de Paula; EGRY, Emiko Yoshikawa. Estatuto da Criança e do Adolescente: a visão dos trabalhadores sobre sua prática. **Rev Esc Enferm USP**/2009.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. **Menor Infrator: a Caminho de um Novo tempo.** Curitiba: Juruá, 1998.

KUASNE, Herika. O estatuto da Criança e do Adolescente, as políticas sociais destinadas à população empobrecida e seus reflexos na relação entre pais e filhos: alguns aspectos. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 29, n.2, p. 151-158, jul./dez.2008.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p.72-89, dez. 2010 – ISSN: 1676-2584.

RIVA, Léia Comar. **União estável e parentesco por afinidade.** Campo Grande: Life Editora, 2013.

SPOSITO, Marília (Org.). **O estado da arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira:** Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 1, p. 274: v.2, p.262.



5

A POLÍTICA
EDUCACIONAL
NO ESPÍRITO
SANTO

5.1 O Estado do Espírito Santo: aproximações

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁹, em 2015, a população estimada do Espírito Santo foi de aproximadamente 04 (quatro) milhões de pessoas distribuídas em 78 municípios em um território de 46 mil metros quadrados. Os dados do IBGE (2015) indicam, ainda, que a renda *per capita* mensal da população capixaba varia entorno de mil reais.

TABELA 1 — fonte IBGE

CAPITAL	VITÓRIA
População estimada em 2015	3.929.911
População em 2010	3.514.952
Área (km ²)	46.096,925
Densidade demográfica (hab/km ²)	76,25
Rendimento nominal mensal domiciliar <i>per capita</i> da população residente 2014 (R\$)	1.052
Número de municípios	78

AUTOR: Gildásio Macedo de Oliveira

NESTE QUINTO CAPÍTULO focalizaremos aspectos da política educacional no Estado do Espírito Santo. Iniciaremos apresentando dados estatísticos relativos ao nosso estado para, em seguida, abordar a política educacional propriamente dita, dando especial atenção às legislações que nos ajudam a compreender a organização da Educação Básica estadual.

Observando esses dados, percebe-se que a pirâmide etária da população capixaba se transformou nos últimos anos. Em 2004, a população do estado que tinha até nove anos de idade era de 17,4%, caindo para 15% em 2014. Em contrapartida, a população com 60 anos ou mais, representou 13,6% dos habitantes totais no

³⁹ Disponível em <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?lang=&sigla=es>

último ano, enquanto que em 2004 alcançou 9,5%. Em suma, temos menos pessoas nascendo e mais pessoas envelhecendo. Essa “tendência” verifica-se também, em números globais, tanto em relação ao Brasil quanto em relação à região sudeste.

Os dados apontam, também, que para cada 100 jovens temos o equivalente a 60 idosos, ou seja, dentro da média do país, porém, inferior a região sudeste que tem uma relação de cada 100 jovens para 77,2 idosos. Dentro dessa relação, destacamos que as mulheres têm uma perspectiva de vida maior que as dos homens. Os dados estatísticos apontam que, para cada 100 mulheres jovens temos 72,9 mulheres idosas.

Outro ponto interessante que vale apenas sublinhar é que na população que se autointitula branca/amarela de cada 100 pessoas, 94 chegam a terceira idade, todavia, o percentual das que se declaram de cor preta/parda cai drasticamente para 47,1 a cada 100 pessoas (ESPÍRITO SANTO, 2015).

Assim, segundo os dados estatísticos, observamos um envelhecimento da população feminina em comparação à masculina e, especialmente, a expectativa de envelhecimento de uma população branca/amarela em relação à população preta/parda.

Em relação à educação, a escolaridade média da população de 25 anos ou mais subiu de 6,5 anos em 2004, para 7,8 em 2014. Um crescimento tímido ao considerarmos que esse tempo de escolaridade ainda é menor que a duração do ensino fundamental completo e obrigatório. Destaca-se ainda, que “Apenas 41,2% da população com 25 anos ou mais têm, no mínimo, 11 anos de estudo (Ensino Médio completo) e menos de 12% possuem Ensino Superior completo” (ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 51).

Focalizando a organização do tempo entre trabalho e estudo, os dados nos permitem observar que, de maneira geral, tanto no Espírito Santo quanto no Brasil a maioria dos jovens somente trabalha.

Em 2014, no Espírito Santo, entre os jovens de 15 e 29 anos, constatou-se que:

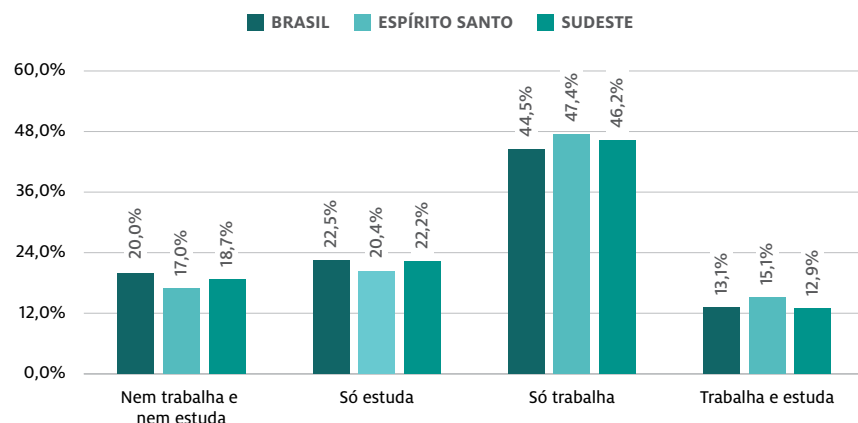
- 17% *nem trabalha e nem estuda* — a maioria do sexo feminino, de cor ou raça preta/parda e residentes na zona urbana.
- 20,4% *só estudavam* — predominavam as mulheres, de cor ou raça preta/parda, residentes na zona urbana.
- 47,4% *só trabalhavam* — predominavam homens, pretos/pardos da zona rural;
- 15,1% *trabalhavam e estudavam* — predomínio dos homens, de cor ou raça branco/amarelo e residentes na zona urbana.

Ora, se dissemos anteriormente que apenas 12% da população tem nível superior completo, esses dados comprovam essa afirmativa. Afinal, a idade entre 15 e 29 anos representa o interstício entre o término do Ensino Médio e a conclusão do nível superior, chegando até mesmo em nível de pós-graduação. Considerando esses dados, pode-se dizer que nossos jovens são “levados” ao mercado de trabalho deixando os estudos em segundo plano.

GRÁFICO 1

Alocação do tempo dos jovens com idade entre 15 e 29 anos

Brasil, Sudeste e Espírito Santo, 2014



Fonte: PNAD/IBGE. Elaboração: IJSN — Coordenação de Estatística (CEST).

Os dados dos indicadores sociais de 2014 do nosso estado⁴⁰ - aliás, recomendamos a leitura de todo o documento - permite-nos ter uma ideia sucinta do percurso educacional das crianças e dos adolescentes em nosso Estado.

Primeiramente, observamos que as crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos estão quase todos frequentando a escola, ou seja, 97,3%. Frisa-se: frequentando. Por sua vez, há uma redução desse índice para 81,3% quando olhamos para os jovens, com idade entre 15 e 17 anos. Os dados indicam também que uma proporção maior de pessoas que se declararam de cor ou raça branca/amarela permanece

⁴⁰ <https://goo.gl/FKf5KI>

no sistema educacional após os 14 anos e a frequência escolar dessa população é superior na zona urbana em relação à rural.

Inferimos, então, que no percurso escolar, condições sociais específicas conduzem a saída do jovem capixaba da escola. Questões relativas à qualidade do ensino ofertado, mas também relacionadas às desigualdades sociais podem nos ajudar a compreender esse fenômeno. Sob essa lógica, no próximo item focalizaremos dados relativos à escolarização, em território capixaba.

5.2 A educação capixaba: cenários

Segundo o censo educacional de 2014/41, no Estado do Espírito Santo tivemos um total de 923.071 matrículas sendo que dessas 17.012 foram na Educação Especial e 72.627 na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo assim distribuídas:

- 166.094 matrículas na Educação Infantil;
- 515.982 matrículas no Ensino Fundamental, sendo que desses, 289.562 nos anos iniciais e 226.420 nos anos finais;
- 134.950 matrículas no Ensino Médio;
- 32.608 matrículas no Ensino Profissional;

Cabe lembrar que, segundo nosso texto constitucional, a educação é um direito fundamental inalienável e é dever do Estado e da família. Para esse alcance, a constituição determina que a União,

⁴¹ <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizem seus sistemas de ensino, em regime de colaboração. Nessa configuração, os Municípios devem atuar, prioritariamente, no Ensino Fundamental e na Educação Infantil enquanto os Estados e o Distrito Federal devem atuar, prioritariamente, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O regime colaborativo implica diretamente nas relações intergovernamentais e tem como objetivo o desenvolvimento equânime da educação em todo território nacional. Assim, toda proposta educativa escolar deve evidenciar as formas de articulação dos entes federados para sua concretização. A CF/88 (BRASIL, 1988) é clara quando coloca que é competência privativa da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação (art. 22, XXIV) e que por sua vez cabe aos entes federados viabilizar o acesso à educação (art.23, V) e legislar concorrentemente sobre os temas educacionais (art. 24, IX). Ou seja, deve haver o respeito à norma geral, mas os entes são livres para estabelecerem suas normas que devem resultar da participação da sociedade civil em fóruns e/ou conferências educacionais, entendidos como espaços importantes para a avaliação e o acompanhamento da política educacional e, particularmente, sobre a gestão dos recursos financeiros destinados à educação escolar. Pois, dificilmente há uma política pública eficaz sem recursos a contento. Nesse sentido, é importante considerar que:

No processo de regulamentação do regime de colaboração, há que se levar em conta um grande desafio para as relações intergovernamentais no Brasil: o estabelecimento de uma justa distribuição de poder, autoridade e recursos entre os entes

federados, garantindo a independência e interpenetração dos governos nacional e subnacionais sem que haja comprometimento de um projeto de desenvolvimento nacional, no qual um dos elementos é a educação (ARAÚJO, 2010, p. 764).

Os dados educacionais do nosso estado mostram que grande número de matrículas recai na responsabilização dos Municípios, sendo que atualmente o Estado disponibiliza a oferta de um total de 371 mil vagas distribuídas em 503 escolas⁴².

Conforme, observaremos na tabela a seguir, a partir de 2011 as matrículas estaduais decresceram e as municipais, em movimento contrário, cresceram demonstrando um aumento da responsabilização dos municípios em relação a oferta educacional.

⁴² <https://goo.gl/UbTiiU>

TABELA 2: Número de matrículas na Educação Básica — Censo Educacional

ANOS	UF	MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA									
		LOCALIZAÇÃO / DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
		TOTAL					URBANA				
		TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
2011	ES	922.974	10.816	293.800	505.634	112.724	843.915	8.893	280.451	443.949	110.622
2012	ES	922.905	10.897	291.173	506.145	114.690	846.071	9.048	278.556	445.631	112.836
2013	ES	925.114	10.571	288.417	508.325	117.801	849.355	8.868	276.858	447.656	115.973
2014	ES	923.071	10.319	284.169	508.919	119.664	847.846	8.707	272.881	448.425	117.833

A lei estadual nº. 3.094/76 versa sobre o sistema de ensino do Espírito Santo. Até então dispunha que os municípios se constituíam em subsistemas que integrariam ao sistema estadual, em prol de uma centralização administrativa, o que de certo modo limitava o grau de protagonismo dos municípios. Com a promulgação da CF/88 os municípios legalmente puderam optar em instituírem seu próprio sistema de ensino assumindo a autonomia que a Lei lhe confere ou manter-se integrado ao sistema estadual como já acontecia.

A definição de competências e responsabilidades entre as esferas de governo não excluía a responsabilidade do governo central de estabelecer as “diretrizes e bases” em âmbito nacional nem de garantir seu cumprimento e extensão a toda a federação, inclusive com os recursos necessários. [...] a criação dos sistemas municipais de ensino pode ser entendida como a opção do município

em assumir a autonomia em relação à política educacional, uma vez que pressupõe uma decisão pautada em lei, devendo ser interesse do executivo, aprovada pelo legislativo e contar com a participação de setores das comunidades nos Conselhos Municipais de Educação, parte integrante do sistema (SARMENTO, 2005, p. 1373).

Quando o município opta por manter seu sistema próprio de ensino ele assume toda a regulamentação da educação local com apoio do Conselho Municipal de Educação. Os sistemas municipais administram a educação local por meio de pareceres, resoluções, credenciamento de escolas, regimentos, promovendo assessorias entre outros.

Apenas 33% (26 municípios) possuem sistemas próprios de ensino, o que significa que a maioria 67% (52 municípios) seguem as regulamentações e orientações do sistema estadual. A tabela a seguir, apresenta dados sobre os municípios capixabas que já tem constituídos seus sistemas de ensino.

TABELA 3: Municípios capixabas que instituíram seus sistemas de ensino

Nº ORDEM	SISTEMAS MUNICIPAIS PRÓPRIOS	LEIS	QTD. / ANO
1	Vitória	Lei nº 4.747/1998	1
2	Alegre	Lei nº. 2.422/1999	1
3	Cachoeiro de Itapemirim	Lei nº 4.962/2000	3
4	Guarapari	Lei nº 164/2000	
5	Sooretama	Lei nº 1964/2000	
6	Serra	Lei nº 2665/2003	2
7	Vila Velha	Lei nº 4.100/2003	
8	Aracruz	Lei nº 12.023/2004	2
9	São Mateus	Lei nº 327/2004	
10	Piúma	Lei nº 175/2005	1
11	Anchieta	Lei nº 423/2006	7
12	Cariacica	Lei nº 4.373/2006	
13	Laranja da Terra	Lei nº. 421/2006	
14	Nova Venécia	Lei nº 2.783/2006	
15	Viana	Lei nº 1.874/2006	
16	Jaguare – Lei nº 740/2006	Lei nº 3.305/2006	
17	Conceição da Barra	Lei nº 1.325/2007	
18	Boa Esperança	Lei nº 1.921/2007	3
19	Muniz Freire	Lei nº 683/2007	
20	Vargem Alta	Lei nº 2.176/2008	
21	Iúna	Lei nº 2.176/2008	3
22	Pinheiros	Lei nº. 913/2008	
23	Alto Rio Novo do Sul	Lei nº. 582/2008	
24	Ibitirama	Lei nº 718/2010	1
25	Bom Jesus do Norte	Lei nº 059/2012	1
26	Itapemirim	Lei nº 2.762/2014	1

Como vimos, segundo os dados oficiais: “O acesso à escola (educação básica) não representa desafio; mais importante é a manutenção e a progressão do aluno enquanto presente no sistema escolar” (ESPÍRITO SANTO, 2015, p.51). Essa questão nos coloca perante o fato de que a política educacional é, majoritariamente, voltada para a juventude. Desse modo, ao pensar a “manutenção e progressão dos alunos no sistema escolar”, implica encarar o desafio de:

[...] inscrever as políticas de juventude em uma pauta ampliada de direitos públicos de caráter universalista. Essas orientações devem pressupor os jovens como sujeitos dotados de autonomia e como interlocutores ativos na formulação, execução e avaliação das políticas a eles destinadas (SPOSITO; CARRANO, 2006, p. 37).

Nesse sentido, a política educacional precisa ser pensada a partir da relação “eu com o outro” e, não, da relação do “eu e o outro”. Ocorre que essa perspectiva política não é algo tão simples. Tal perspectiva supõe a superação da ideia que nós (os indivíduos) somos separados da sociedade por uma barreira invisível e que, assim, as políticas podem ser elaboradas e avaliadas tomando o eu no centro e os demais estratos sociais ao redor. Em outros termos, tomar a política educacional a partir da relação “eu com o outro” implica, necessariamente, assumir a perspectiva de que nós somos parte de uma teia de interdependência composta pelas mais diversas estruturas sociais: escola, família, indústria, trabalho, amigos, amor etc, que por meio de suas disposições e

de interpenetrações, orientam nossas ações e crenças das mais diversas maneiras e em diferentes direções (ELIAS, 2005).

Trabalhando nessa direção, o contexto social, inclusive quando observado estatisticamente, nos ajuda a considerar nós próprios como seres humanos entre outros seres humanos. Nesse sentido é que, para nós, a educação escolar deixa de ser considerada como coisa e o seu resultado como produto. A educação escolar se realiza em meio as tensões e está sujeita às forças sociais que, fundamentalmente, “[...] são de fato forças exercidas por pessoas, sobre outras pessoas e sobre elas próprias” (ELIAS, 2005, p. 17).

Dessa forma, no próximo item apresentamos a política educacional em curso no Estado do Espírito Santo.

5.3 Política educacional e as responsabilidades compartilhadas entre os entes federados

Desde a Constituição Federal de 1988 (CF/88) a autonomia normativa dos municípios em relação ao ensino já era mencionada, ou seja, os municípios tinham a faculdade de instituírem sistemas próprios de ensino, e não somente redes de escolas municipais. Todavia, somente em 20 de dezembro de 1996 (9.394/96 – LDB) – foram definidos os termos da organização da educação escolar, com redes de ensino mantidas por todos os entes federados e sistemas de ensino autônomos, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e em regime de colaboração.

Quatro dias após a promulgação da LDB, em 24 de dezembro, foi sancionada a Lei nº 9.424, de 1996, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), no intuito de concentrar recursos para garantir a expansão de matrículas nessa etapa da Educação Básica.

Segundo Monlevade (2008), esse arranjo inibiu a edição de duas leis: uma Lei complementar para regular o regime de cooperação entre os entes federados quanto à educação (art. 23 da CF/88) e uma lei ordinária para regulamentar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino. O autor explica que o parágrafo único do artigo 11 da LDB permitiu certa acomodação dos municípios que, em grande parte, optaram em não constituírem sistemas autônomos de ensino.

Importa destacar que o FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006, ao vincular receitas de impostos ao número de matrículas em cada rede, acabou forçando uma cooperação entre os entes federados. Com a Emenda Constitucional nº 14/96 as responsabilidades e custos foram partilhados entre o governo estadual e os Governos Municipais e a União, todavia esse último complementaria os recursos sempre que, o valor por aluno em alguma unidade da federação não alcançasse o mínimo definido nacionalmente. Assim, ao valorizar o ensino fundamental, o FUNDEF obstou o crescimento da oferta e de matrículas nas outras etapas e modalidades da Educação Básica. Desse modo, não eram computadas, para efeito da distribuição dos recursos do Fundo, as matrículas na Educação Infantil (creche e pré-escola) e no Ensino Médio (antigo 2º grau), nem do Ensino Supletivo, em qualquer nível. Logo, a vinculação disciplinava a distribuição de recursos à quantidade de

matrículas no ensino fundamental, assim sendo, quanto maior a quantidade de matrículas nesse nível de escolaridade maior seria o recurso recebido. Esse fator estimulou os municípios a aumentarem a oferta de vagas. Com isso, muitas escolas estaduais foram cedidas aos municípios, o que ficou conhecido como **municipalização do ensino**, que tomou forma conforme lei estadual 5.474/1997⁴³. Destaca-se então, que:

O fenômeno de municipalização das matrículas na etapa elementar de escolarização é recente, com uma aceleração notável a partir da segunda metade da década de 1990. Em menos de cinco anos (a partir da implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF), a tendência estadualista da oferta de instrução elementar, com mais de um século de vigência, foi invertida (ARAUJO, 2010b, p. 391).

Mais tarde, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, objetivou contornar a situação criada pelo FUNDEF. De acordo com Monlevade (2004, p. 4), em termo de Brasil,

⁴³ http://www.al.es.gov.br/antigo_portal_ales/images/leis/html/LO5474.html

No caso do Fundef, o número total de matrículas subiu de 30.535.072 em 1998 até 32.844.682 em 2000, iniciando aí sua trajetória descendente, até 31.233.602 em 2003. Não caiu mais pelo fato de muitos adolescentes acima de 15 anos ainda cursarem o ensino fundamental. E não subiu mais por conta do veto à participação dos alunos de EJA no Fundef, nunca derrubado. O Fundeb, ao contrário, vai ter, pelo menos durante dez anos, um aumento anual significativo de matrículas, devido à demanda ativa na educação infantil, ao acréscimo vegetativo do ensino médio e a demanda reprimida da EJA e educação especial.

COOPERAÇÃO: compartilhamento de recursos humanos especializados e capacidade instalada, para a execução de projetos de pesquisa, de desenvolvimento científico e tecnológico e de inovação, mediante contrapartida financeira ou não financeira assumida pelo ente beneficiário etc. (art.219 CF/88).

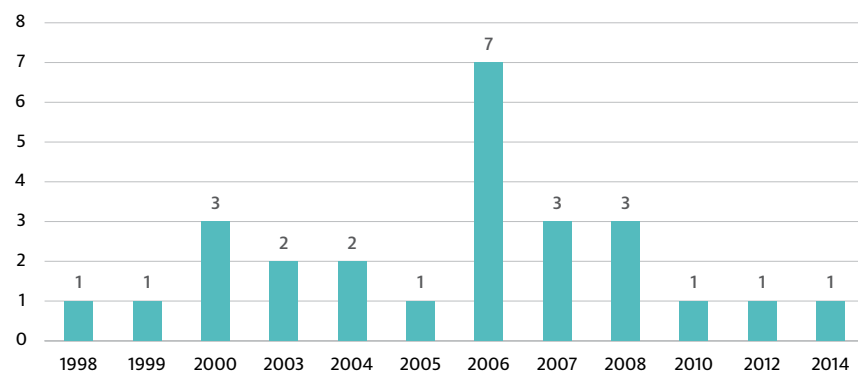
COLABORAÇÃO: entre os sistemas visa a definir e harmonizar legislações e normas, principalmente pela ação dos conselhos municipais e estaduais de educação nos limites de sua competência e pela ação do Conselho Nacional de Educação como coordenador maior da colaboração (co-elaboração) de diretrizes curriculares, pedagógicas e gestoras para todos os sistemas, inclusive o da União.

O FUNDEB recolocou o problema da **cooperação** entre entes federados (e das redes de ensino) e de **colaboração** entre sistemas de ensino (e das redes de ensino). Ainda assim, Araújo (2013) ressalta que a falta de uma lei complementar que regulamente o regime de colaboração nos três níveis (União, Estado e Municípios), cria um vazio político e jurídico, com isso “[...] tem tornado o debate sobre a configuração de um sistema nacional de educação (SNE) algo cada vez mais complexo, instável, movediço e nebuloso” (ARAÚJO, 2013, p.799).

Como vimos anteriormente, o Estado do Espírito Santo atualmente conta com 26 municípios com sistemas próprios de ensino. O gráfico a seguir mostra a adesão no decorrer dos anos.

GRÁFICO 2: Sistemas de Ensino Municipais

Municípios do Espírito Santo que optaram por sistema próprio de educação



Nota-se que após 10 anos (1988 a 1998), a contar da previsão constitucional, Vitória, capital do Estado do Espírito Santo, optou em constituir seu próprio sistema de ensino. Seguindo os mesmos passos município de Alegre em 1999 e mais recentemente em 2014, o

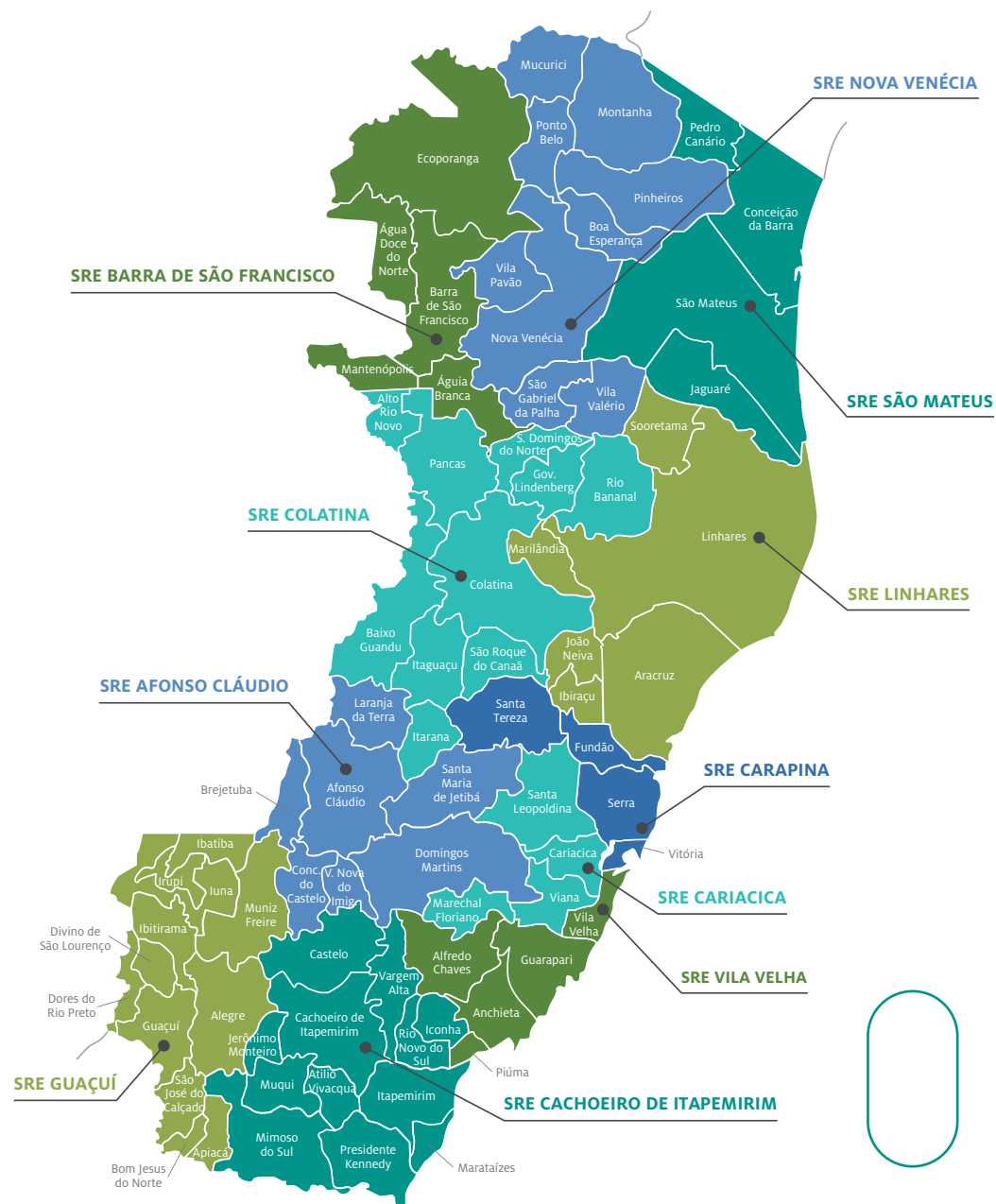
município de Itapemirim também passou a ter seu sistema próprio de ensino. Os demais 52 municípios seguem as diretrizes estaduais, se valendo da alternativa dada pelo parágrafo único do artigo 11 da LDB.

Sarmento (2005, p. 1374) salienta que constituir um sistema municipal único seria a:

[...] opção do município em assumir a autonomia em relação à política educacional, uma vez que pressupõe uma decisão pautada em lei, devendo ser interesse do executivo, aprovada pelo legislativo e contar com a participação de setores das comunidades nos Conselhos Municipais de Educação, parte integrante do sistema.

O sistema educacional estadual do Espírito Santo atua de forma regionalizada. Para abranger todo o território divide-se em nível administrativo organizativo em 11 Superintendências Regionais de Educação (SRE), sendo o órgão administrativo de referência para os municípios de sua localidade, a saber:

1. **SRE AFONSO CLÁUDIO** – Municípios: Afonso Cláudio, Conceição do Castelo, Laranja da Terra, Brejetuba, Venda Nova do Imigrante, Domingos Martins e Santa Maria de Jetibá.
2. **SRE BARRA DE SÃO FRANCISCO** – Municípios: Barra de São Francisco, Água Branca, Ecoporanga, Água Doce do Norte, Mantenópolis.
3. **SRE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM** – Municípios: Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Iconha, Vargem Alta, Muqui, Atílio Vivácqua, Rio Novo do Sul, Mimoso do Sul, Presidente Kennedy, Itapemirim, Jerônimo Monteiro e Marataízes.
4. **SRE CARAPINA** – Municípios: Vitória, Serra, Santa Teresa e Fundão.
5. **SRE CARIACICA** – Municípios: Cariacica, Viana, Marechal Floriano e Santa Leopoldina.
6. **SRE COLATINA** – Municípios: Alto Rio Novo, Baixo Guandu, Colatina, Governador Lindenberg, Marilândia, Pancas, São Domingos do Norte, São Roque do Canaã, Itaguacu e Itarana.
7. **SRE GUAÇUÍ** – Municípios: Guaçuí, Alegre, Bom Jesus do Norte, Divino de São Lourenço, Dolores do Rio Preto, São José do Calçado, Apiacá, Iúna, Ibatiba, Ibitirama, Irupi e Muniz Freire.
8. **SRE LINHARES** – Municípios: Linhares, Sooretama, Aracruz, João Neiva, Ibiracú e Rio Bananal.
9. **SRE NOVA VENÉCIA** – Municípios: Nova Venécia, Boa Esperança, Vila Valério, São Gabriel da Palha, Vila Pavão, Pinheiros, Mucurici, Ponto Belo e Montanha.
10. **SRE SÃO MATEUS** – Municípios: São Mateus, Pedro Canário, Conceição da Barra e Jaguaré.
11. **SRE VILA VELHA** – Municípios: Vila Velha, Guarapari, Anchieta, Piúma e Alfredo Chaves.



O artigo 15 da LDB (BRASIL, 1996) estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. Nesse ponto, Araújo (2009) nos alerta para o cuidado que devemos ter no uso do termo “autonomia”, pois ele pode ser usado tanto num sentido progressista quanto num sentido conservador o qual muitas vezes é utilizado para eximir o poder público de seu dever com a oferta educacional para a população.

Assim, o que era descentralização de poder, autonomia financeira e participação da comunidade escolar na tomada de decisões no discurso progressista se tornou desconcentração de tarefas, repasse de responsabilidades com abandono do poder público e culpabilização da escola e dos professores pelos resultados (ARAÚJO, 2009, p.05).

De fato, apesar de a lei não garantir a prática social, ela reforça princípios que induzem a prática social. A esses princípios é que devemos prestar a atenção.

De toda forma, a LDB (BRASIL, 1996) nos artigos 16, 17 e 18, enumera as atribuições de cada sistema de ensino, respectivamente, o federal, os estaduais e os municipais, organizados em regime de colaboração. Nos termos dessa Lei, cabe à União, colaborativamente, se incumbir do Plano Nacional de Educação (Art. 8, I), das diretrizes que orientarão o currículo (Art 9, IV), das diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação

básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação (Art. 9, IV-A); da avaliação nacional do rendimento escolar para prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Art 9 VI).

Ainda de acordo com essa Lei, os Estados estão incumbidos de: definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades (Art. 10, II). A LDB 9.394/96 estabelece, ainda, que aos Municípios, cabe organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados (art. 11, I).

De acordo com o artigo 62 § 1º da LDB 9.394/96, os entes federados devem promover a formação inicial, a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. O artigo 74 dessa Lei disciplina que a União deve, colaborativamente, definir o custo aluno para o ensino fundamental capaz de assegurar ensino de qualidade. Esse valor é calculado e divulgado anualmente pelo Ministério da Educação (MEC). Vale destacar que em 2015 o custo foi estabelecido em R\$ 2.545,31 por aluno ano. Cabe lembrar, que o FUNDEB estabeleceu os fatores de ponderação⁴⁴. Que são valores por aluno/ano específicos para cada segmento da educação básica. O menor valor corresponde a 70% do valor-base (aplicado aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental urbano) e o maior será 30% superior ao valor-base por aluno/ano. De forma que todos os segmentos encontram-se relacionados ao fator base (1,00) atribuído aos anos iniciais do ensino fundamental urbano (segmento mais expressivo, em quantitativo de alunos matriculados na Educação Básica). Assim,

⁴⁴ Acesse: <https://goo.gl/VXGnjq>

por exemplo, o fator 1,20 para a educação especial significa que o valor por aluno/ano para essa modalidade é 20% superior ao valor por aluno/ano dos anos iniciais do ensino fundamental urbano.

Percebe-se que a educação pensada por nossos legisladores aponta claramente para uma harmonia entre os entes federados, por meio da colaboração. Nessa perspectiva, a seguir, abordaremos as legislações que dão corpo a política educacional no estado do Espírito Santo.

5.4 Política educacional estadual – Marcos Legais

Iniciemos pela Lei estadual nº 5.580/1998, que instituiu o Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público Estadual do Espírito Santo. Entre vários itens dessa lei consideramos importante destacar o capítulo III que versa sobre as atribuições dos profissionais da educação que podem atuar no **âmbito escolar** (educação infantil, ensino fundamental de 1ª à 4ª série; ensino fundamental de 5ª à 8ª série; ensino médio; educação especial; educação de jovens e adultos; educação profissional), ou na **administração do ensino no âmbito municipal ou regional** e ainda na **administração do ensino no âmbito central**.

Art. 13. São atribuições do professor em função de docência, preparar e ministrar aulas, avaliar e acompanhar o aproveitamento do corpo discente do ensino pré-escolar, fundamental e médio, no respectivo campo de atuação.

Art. 14. São atribuições do professor em função de Magistério de natureza pedagógica a direção escolar, a administração, a avaliação, o planejamento, a pesquisa, a orientação, a supervisão, a inspeção, a assistência técnica, o assessoramento em assuntos educacionais, chefia, coordenação, acompanhamento e controle de resultados educacionais e outras similares na área de educação, compreendendo as seguintes especificações:

I- no âmbito escolar: [...]. II – no âmbito da administração ao nível municipal ou regional: [...] III – no âmbito da administração central do sistema: [...] (ESPÍRITO SANTO, 1998)

Ligado ao Plano de Carreira está o estatuto do magistério que se materializa na forma de Lei Complementar nº 155/1998. Essa lei fixa o magistério como profissão e explicita os assuntos envoltos à carreira docente, desde o ingresso à vacância das vagas seja por motivo de pedido de exoneração ou até mesmo pelo falecimento do funcionário. A leitura na íntegra de seu teor é essencial. Destacamos aqui os quatro princípios básicos insculpidos para a carreira docente, conforme o artigo 3º:

I – O progresso da educação depende em grande parte da formação, das qualidades humanas e profissionais do pessoal e do seu crescente aperfeiçoamento;
II – O exercício das funções de Magistério exige responsabilidade pessoal e coletiva para

com a educação e o bem estar dos alunos e da comunidade.

III – O exercício das funções de Magistério deve proporcionar ao educando a formação de cidadão capaz de compreender criticamente a realidade social e conscientizá-lo de seus direitos e responsabilidade, buscando o desenvolvimento de valores éticos, o aprendizado da participação e sua qualificação para o trabalho;

IV – A efetivação dos ideais e dos fins da educação recomenda que o profissional desfrute de situação econômica justa e respeito público (ESPÍRITO SANTO, 1998).

Podemos considerar os princípios como um alicerce da profissão docente e, portanto, apresenta os fundamentos para as demais normas. Em resumo, a profissão docente, segundo a legislação, está balizada **na qualidade profissional em constante aperfeiçoamento; na responsabilidade pessoal e coletiva; na compreensão crítica da realidade social e, por fim, na situação econômica justa e respeito público à profissão.**

Considerando esses princípios, cabe sublinhar que a entrada em vigor da Lei Complementar nº 428 de 18 de dezembro de 2007 trouxe para o contexto do magistério estadual a remuneração por **subsídio**, fato que ocasionou certa “instabilidade” à categoria.

Vale destacar que os professores que ingressaram no Estado antes da promulgação dessa Lei puderam optar entre manter a sua condição de salário, segundo as regras postas no “Plano de Carreira e Vencimentos”

ou adotar a lógica do subsídio a qualquer tempo (o que implicaria, abrir mão das vantagens pessoais, adicionais, gratificações, indenizações, abonos, prêmios, verbas de representação entre outros).

É importante considerar que a remuneração por subsídio está prevista do § 4º do artigo 39 da CF/88. Nos termos constitucionais, a remuneração por subsídio deve ser fixada por lei e seu pagamento deve ocorrer em parcela única, vedado o acréscimo de qualquer gratificação, adicional, abono, prêmio e verba de representação ou outra espécie remuneratória. Cabe destacar, que ficaram resguardadas as parcelas de caráter eventual, relativas à função gratificada de diretor escolar, à extensão de carga horária e à carga horária especial.

Na prática os professores que contavam com salário-base, na época, de R\$ 444,00 tiveram a opção de escolher a remuneração por subsídio elevando seus vencimentos a R\$ 1.260,00⁴⁵.

Conforme indicamos, a estratégia governamental do subsídio como remuneração docente, de certo modo, dividiu a categoria: de um lado os adeptos aos subsídios e, de outro lado, aqueles profissionais que não aceitavam a entrada em vigor de outro modo de vencimento para mesma categoria. Resistências à parte, o fato é que o subsídio cumpriu a sua intencionalidade, ou seja, deu uma maior atratividade para a carreira docente principalmente aos jovens ingressantes no magistério. Mas, o salário inicial pelo subsídio passou a ser superior ao salário do plano de carreira dos professores que já estavam bastante tempo na ativa. Nesse sentido, esses professores com mais tempo de carreira queriam migrar

⁴⁵ Valores não deflacionados; retirados do site: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/1294-piso-de-r-950-para-professores-do-espirito-santo.html>.

para o subsídio, todavia, sem prejuízo da percepção das vantagens pessoais, o que foi considerado inviável pela Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4079, tramitada em julgada em 15 de maio de 2015 no Supremo Tribunal Federal (STF). Desse modo é que, no Espírito Santo, os novos professores concursados ou contratados, aderiram à remuneração por subsídio.

Para mais informações, acesse o julgamento realizado pelo STF, que teve como o relator da matéria, ministro Roberto Barroso, sendo julgada a ação improcedente por unanimidade da Corte: Inteiro teor do acórdão: <https://goo.gl/5kyCTc>.

Em 2011, o governo estadual, com intuito de proporcionar a melhoria e o aperfeiçoamento permanente da qualidade da educação básica pública e estimular o desempenho das unidades escolares, lançou o Decreto nº 2761-R, de 31 de maio de 2011. Esse decreto instituiu a concessão da Bonificação por Desempenho para os profissionais em efetivo exercício no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Em síntese, essa bonificação refere-se a um prêmio em dinheiro de caráter coletivo que é calculado de acordo com o resultado do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) em conjunto com o Índice de Merecimento da Unidade Escolar que é mensurado pelo governo. Esse valor pode chegar a mais um salário anual. Cabe lembrar que o período avaliado corresponde ao início do mês de maio ao final de outubro de cada ano. Sendo que a cada falta do profissional da educação, seja ela justificada ou não, corresponde a um desconto de 7% do valor a ser recebido e caso não cumpra o efetivo exercício profissional de 2/3 (dois terços) desse período numa mesma unidade escolar ou administrativa a bonificação fica inviabilizada.

A leitura atenta do Decreto nº 2761-R nos permite considerar que a bonificação acaba por ser uma alternativa para amenizar o não cumprimento de uns dos princípios da profissão docente que já destacamos: **situação econômica justa e respeito público à profissão**.

De fato, se as condições trabalhistas fossem consideradas, efetivamente, não haveria necessidade de afagar a categoria docente com uma quantia em dinheiro que dificilmente representará o valor de seu trabalho. Basta considerar que, nos termos desse Decreto, o profissional que obtiver atestado médico no período de avaliação, terá desconto em sua bonificação. Assim, segundo o decreto, só faz jus a bonificação quem esteve em efetivo exercício, desconsiderando toda e qualquer garantia alcançada pela categoria aos longos do ano (licença tratamento da saúde, licença para qualificação, participação em congressos, faltas abonadas etc). Deixando a entender que o desempenho vincula-se exclusivamente ao ponto diário da jornada de trabalho.

Diante dos intensos debates e das lutas pela garantia de uma educação de qualidade para todos, como a política educacional no nosso estado se volta àqueles que demandam apoios, espaços e/ou atividades que complementem e potencializem seu desempenho escolar? Abordaremos essa questão no sexto capítulo.

VÍDEOS E MATERIAIS DE SUPORTE

Para um melhor entendimento sobre sistemas de ensino leia:

Conheça a síntese dos indicadores sociais do nosso estado:

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Mapeamento da gestão democrática da educação básica no Espírito Santo**. Cadernos ANPAE, v. 8, p. 1-20, 2009.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Constituição, federação e propostas para o novo plano nacional de educação: Análise das propostas de organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 749-768, 2010.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. A relação entre federalismo e municipalização: desafios para a construção do sistema nacional e articulado de educação no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 1, p. 389-402, 2010b.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 34, p. 787-802, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60 § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, 26 dez. 1996b.

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

ESPÍRITO SANTO. **Lei estadual nº. 3.094/76. Dispõe do sistema de ensino do Espírito Santo**. Vitória-ES. Diário oficial do Espírito Santo, 30 de dezembro de 1976.

_____. **Lei estadual nº 5.580/1998. Instituiu o Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público Estadual do Espírito Santo**. Vitória-ES. Diário oficial do Espírito Santo, 13 de janeiro de 1998.

_____. **Lei complementar nº 155/1998. Institui o Estatuto do Magistério Público Estadual e da outras providências**. Vitória-ES. Diário Oficial do Espírito Santo, Vitória, 14 de janeiro de 1998b.

_____. **Lei Complementar nº 428 de 18 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a modalidade de remuneração por subsídio para a carreira de magistério do Estado do Espírito Santo.** Vitória-ES. Diário Oficial do Espírito Santo, Vitória, 18 de dezembro de 2007.

_____. Decreto N ° 2761-R, de 31 de maio de 2011. **Regulamenta concessão da Bonificação por Desempenho para os profissionais em efetivo exercício, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, instituída pela Lei Complementar nº 504, de 20 de novembro de 2009.** Vitória-ES. Diário Oficial do Espírito Santo, Vitória, 01 de junho de 2011.

_____. **Síntese dos Indicadores Sociais do Espírito Santo PNAD 2014.** Vitória, ES, 2015. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4453:sintese-dos-indicadores-sociais-do-espírito-santo-pnad-2014&catid=42&Itemid=201>. Acesso em: 10 jan, 2016.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia.** Edições 70, 2005

MONLEVADE, João A. **Algumas reflexões sobre a transição FUNDEF-FUNDEB.** Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fundeb_art_monlevad.pdf>. Acesso em: 10 jan, 2016.

MONLEVADE, João. **Educação Escolar:** colaboração e cooperação nas políticas públicas. Texto colaborativo para a Conferência Nacional de Educação de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conferencia/documentos/texto_monlevade.pdf>. Acesso em: 20 dez, 2015.

SARMENTO, Diva Chaves. Criação dos sistemas municipais de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1363-1390, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventude e políticas públicas no Brasil.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003.



6

POLÍTICA
EDUCACIONAL
CAPIXABA:
DEBATES
E LUTAS
RECENTES

AUTOR: Gildásio Macedo de Oliveira

NESTE SEXTO CAPÍTULO focalizaremos os debates desenvolvidos recentemente no campo educacional capixaba. Destacaremos a Política de Educação Especial no Sistema estadual de ensino do Espírito Santo que deriva da Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva adotada pelo Brasil desde 2008. Abordaremos as normas para a educação no sistema de ensino do estado do Espírito Santo. Traremos questões relacionadas ao papel do Conselho Estadual de Educação (CEE-ES). Considerando os debates recentes, também destacamos o Plano Estadual de Educação – ES (Lei Estadual n.º 10.382 de 24 de junho de 2015) com vigência de 10 anos (2015-2025) em atendimento ao Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei Federal 13.005/2015 e ao artigo 179 da Constituição Estadual de 1988. E finalmente, abordaremos a Lei Complementar nº 799, de 12 de junho de 2015, que criou o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único — “Escola Viva”.

6.1 Política da Educação Especial na perspectiva inclusiva no Estado do Espírito Santo

Segundo a CF/88, no artigo 211, os municípios atuam prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil e os Estados e o Distrito Federal prioritariamente no ensino fundamental e médio, sendo que os entes federados cooperam e colaboram entre si, como já vimos anteriormente.

Nesse contexto, temos a Educação Especial que é uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e visa garantir o direito à educação aos alunos público-alvo da educação especial **na rede regular de ensino**, em Salas de Recursos Multifuncionais, no Atendimento Itinerante, nos Centros de Apoio às Pessoas com Deficiência (CAP, CAS e NAAHS) e em Classes Hospitalares ou ainda em centros de Atendimento Educacional Especializado das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

O Capítulo V da LDB (BRASIL, 1996) destina-se exclusivamente à educação especial, definindo-a como modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A educação especial inicia-se na educação infantil (zero a 6 anos) e os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Refletindo a CF/88 (art. 208, III) a LDB traz que o

Atendimento Educacional Especializado como importante dispositivo para acesso à educação dos alunos público-alvo da educação especial.

Nesse sentido, o parágrafo único do artigo 59 diz que a ampliação do atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação deve ocorrer na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Cabe frisar que o governo do estado do Espírito Santo conta com o serviço dessas instituições por meio de contratação. Esse direcionamento do investimento público às instituições privadas sem fins lucrativos e com atuação exclusiva em educação especial, gera certo desalinhamento entre o investimento público na rede pública (que tem o viés estritamente educacional) e reconhecimento/apoio às essas instituições especializadas (que desempenham um importante papel, mas que se afastam do modelo educacional e se aproxima muito mais do modelo médico-clínico).

Essa política que gera um longo e denso debate sobre a possibilidade de ser educar nas escolas, pessoas com algum tipo de agravo severo ou transtorno, o qual as instituições julgam-se especialistas.

Em termos legais, temos como grande marco desse debate a Resolução 4/10 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CBE/CNE) que, em seu artigo 29 § 1º, determina que os sistemas de ensino matriculem os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em

centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Aproximando assim do preceito constitucional da educação como direito de todos, independentemente de sua condição, seja ela física ou psíquica.

Todavia, um pensamento erroneamente construído insiste em colocar as pessoas com deficiência em um local afastado dos direitos universais, e com a promessa de proteção e compensação acaba por excluir ou não dar condições para que esses indivíduos possam ser vistos e respeitados por toda sociedade. Investindo na perspectiva de que as pessoas com deficiência devem ter um local específico para sua escolarização, tramita no congresso nacional o Projeto de Decreto Legislativo (PDC) 2846/10⁴⁶, que visa sustar a aplicação de norma do Conselho Nacional da Educação (CNE). Conforme justificativa, o projeto defende a não obrigatoriedade da matrícula no ensino regular e que a trabalho executado pelas escolas especiais possam ser de caráter substitutivo do oferecido no ensino regular e não complementar ou suplementar à escolarização conforme a resolução 04/2010. Consideramos a escola regular como espaço de todos e não de alguns, portanto acreditamos que a matrícula deve ser obrigatória, conforme disciplina a resolução 04/2010.

Diante do debate sobre essas questões, destacamos que a Política de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Espírito Santo deriva da Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva adotada pelo Brasil desde 2008. Essa política visa à organização de escolas que valorizem as diferenças como fator de enriquecimento do processo educacional, a fim de favorecer a transposição

⁴⁶ <https://goo.gl/lmu8zW>

de barreiras para a aprendizagem e propiciar a participação dos alunos com igualdade de oportunidades. A diretriz da educação especial no sistema estadual de ensino está disciplinada na resolução nº 2.152/2010 do Conselho Estadual de Educação bem como na resolução 3.777/2014 que fixa as normas para funcionamento do Sistema Estadual de Ensino. Vejamos.

6.2 Normas para a educação no sistema de ensino do Espírito Santo

A recente resolução nº 3.777 do Conselho Estadual do Espírito Santo, de 13 de maio de 2014, fixa as normas para a educação no sistema de ensino do estado do Espírito Santo. E divide-se em três livros (I – normas para o funcionamento do sistema de ensino do estado do Espírito Santo; II – normas para o ensino ministrado no âmbito do sistema de ensino do estado do Espírito Santo e III – normas complementares e transitórias). Essa resolução está em vigor desde primeiro de janeiro de 2015. Sendo, assim, de leitura obrigatória.

Conforme estabelece a resolução, o Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo se caracteriza como conjunto coordenado e colaborativo, formado por instituições vinculadas ao poder público ou à iniciativa privada, e órgãos estaduais de educação, responsáveis pela organização, supervisão e fiscalização dessas instituições. É importante destacar que todas as instituições educacionais dos municípios que não instituíram seu Sistema Municipal de Ensino compõem ao Sistema Estadual de Ensino, e por sua vez devem seguir essa resolução.

Conforme artigo 159 da resolução 3.777/2014, a educação escolar organiza-se em **níveis** (educação básica; e educação superior); **etapas** (educação infantil; ensino fundamental; e ensino médio) e **modalidades** (educação de jovens e adultos; educação especial; educação escolar indígena; educação do campo; educação escolar quilombola; educação profissional; e educação à distância). Esses componentes formam a complexidade educacional do nosso estado que, por sua vez, apresenta um leque de possibilidades para que o licenciado possa seguir sua carreira docente.

6.2.1 Conselho Estadual de Educação (CEE-ES)

Ao longo deste capítulo citamos algumas resoluções do Conselho Estadual de Educação (CEE-ES). Mas que órgão é esse? Qual o seu papel?

O CEE foi criado pela lei CEE/ES, Lei 1.735/1962 e teve a redefinição de suas funções pela Lei 401/2007. O artigo 1º da Lei 401/2007 define o CEE como órgão de deliberação coletiva do sistema estadual de ensino, de natureza participativa e representativa, exercendo funções de caráter normativo, consultivo, deliberativo e de assessoramento ao Secretário de Estado da Educação nas questões que lhe são pertinentes.

Por ser um órgão representativo, houve várias mudanças na composição dos seus representantes, ao longo do tempo. A mais recente modificação de composição está expressa no Artigo 3º da Lei 727/2013 com a seguinte redação:

Art. 3º O Conselho Estadual de Educação compõe-se de 15 (quinze) conselheiros titulares e igual número de suplentes, designados por ato do Governador do Estado, a serem escolhidos

entre brasileiros residentes no Estado, de reputação ilibada, com serviços relevantes prestados à educação, à ciência, à cultura e experiência em matéria de educação, observada a participação de representante do ensino público e privado (ESPÍRITO SANTO, 2013).

Desse modo, pela primeira vez o CEE passou a ter uma vaga para 01 (um) estudante do ensino médio de escola pública estadual, indicado pela União de Estudantes Secundaristas do Espírito Santo – UESES. Cabe ressaltar que dos 15 membros do CEE, 07 são representantes de livre escolha do Governador do Estado (47% dos membros). Para maior detalhamento dessa alteração de composição de representatividade, acesse o histórico do CEE no link: www.cee.es.gov.br.

6.2.2 Plano Estadual de Educação e Escola Viva

Recentemente, nossos legisladores aprovaram o Plano Estadual de Educação – ES (Lei Estadual n.º 10.382 de 24 de junho de 2015) com vigência de 10 anos (2015-2025) em atendimento ao Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei Federal 13.005/2015 e ao artigo 179 da Constituição Estadual de 1988.

Conforme o artigo 8º do PNE (BRASIL, 2015), os estados e municípios tinham o prazo de um ano para aprovarem seus respectivos planos, ou seja, até dia 24 de junho de 2015 data a qual o PNE faria um ano de vigência.

Com o prazo já no limite, o Governo do Estado protocolou, no dia 1º de junho de 2015, o Projeto de Lei n.º 234/2015 para análise e manifestação da proposta do Plano Estadual de Educação – PEE/ES pela Assembleia Legislativa do Espírito Santo (ALES). No dia 16 de junho foi aprovado o requerimento para que tramitasse com urgência, com base no limite previsto do PNE.

Desse modo, no dia 17 de junho foi aprovado na Assembleia Legislativa do Estado do Espírito – (ALES) com 25 votos a favor e um contra – do deputado Sergio Majeski (PSDB). Nesse percurso legislativo, o PEE tomou a forma de lei 10.382/2015 em 24 de junho de 2015, publicada no Diário Oficial do Estado do Espírito Santo no dia 25 de junho de 2015. Registramos preocupação com o fato de que esse é um documento deveria ter sido discutido amplamente pela sociedade, mas acabou sendo aprovado com pouco debate.

É importante salientar que, de acordo com o Artigo 5º da Lei nº 10.382/15, as instâncias responsáveis pelo monitoramento contínuo e avaliações periódicas do PEE são: Secretaria de Educação (SEDU), o CEE, Comissão de elaboração e Acompanhamento do PEE-ES (COPEES), as comissões de Educação e da Defesa e dos Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo. E a cada dois anos o Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN) aferirá o cumprimento das metas do PEE.

Reiteramos que o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo foi aprovado em caráter de urgência e com pouco diálogo com os envolvidos. Porém, é o plano que está em vigor e que determinará a direção da educação capixaba nos próximos 10 anos. Assim, é dever de todo cidadão acompanhar a execução do PEE. Nesse sentido, o

Ministério Público é o órgão responsável e ao qual você deve recorrer caso não identifique o retorno ou ações de diálogo sobre o processo de execução coletiva do PEE.

Para finalizar nossa abordagem sobre a política educacional do Espírito Santo, cabe destacar o Projeto do atual governo – “Escola Viva”.

A Lei Complementar nº 799, de 12 de junho de 2015, criou o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único - “Escola Viva”. Esse programa é grande carro-chefe do governo sendo contemplado no Plano Plurianual 2015-2019 com a intenção de criação de 30 escolas em todo estado. As “escolas vivas” trazem a proposta de funcionamento em turno único diário de nove horas e trinta minutos, com oferta de refeição e lanches aos estudantes, de segunda a sexta-feira. Segundo o parágrafo único do artigo 2º da 799/2015: *“O currículo a ser implantado deverá ser pautado nas orientações oficiais já existentes, quais sejam: Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) e Matriz para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)”*. A proposta curricular da escola viva segue basicamente as diretrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ao contrário das demais escolas que seguem o Currículo Básico Comum (CBC).

Em 17 de dezembro de 2015 uma proposta de adequação do programa foi enviada a Assembleia Legislativa e foi aprovada. Assim, a Lei Complementar nº 818/ 2015 alterou a Lei Complementar nº 799, de 12 de junho de 2015, estabelecendo, a partir de então, uma remuneração diferenciada para os professores selecionados para essas escolas, disciplinando um acréscimo de 40% de aumento referente ao salário do servidor com dedicação exclusiva.

Desse modo, os professores da “escola viva” passaram a receber os vencimentos em relação às 25 horas de sua cadeira, somados a

15 horas de extensão de jornada e mais a dedicação exclusiva (40%). Sendo que os demais funcionários que ocupam o cargo comissionados (Diretor, Coordenador Pedagógico, Coordenador Administrativo-Financeiro e Coordenador da Secretaria Escolar) somam a esse montante os valores correspondentes a sua função gratificada, conforme anexo II da referida lei (ESPÍRITO SANTO, 2015)

Nessa direção, o Estado do Espírito Santo divide-se entre profissionais que atuam no projeto “escola viva” e profissionais que não atuam. Com uma distorção salarial considerável de 40%, esses direcionamentos e diferenças poderão ser mais bem avaliados posteriormente.

Por fim, ressaltamos que a política educacional é tecida cotidianamente e o acompanhamento sistemático de sua execução pode ser feito por meio da consulta ao Plano Plurianual – PPA (2015-2019) e do PEE (2015-2025) que são legislações que devem ser seguidas e garantidas pela administração pública estadual.

VÍDEOS E MATERIAIS DE SUPORTE

Convidamos você a articular os conteúdos trabalhados neste capítulo com a atual reflexão feita na 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em 2015, especificamente com o Grupo de Trabalho 05. Para tanto, indicamos a leitura do texto:

Para ajudar na reflexão, leia também o livro:

Veja se seu município já possui o Plano Municipal de Educação:

Acesse aqui para acompanhar os Planos Estaduais:

Assista aos vídeos:

Assista à entrevista:

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Lei nº 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Senado Federal, 20 de dezembro de 1996.

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

_____. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília-DF. Diário Oficial da União, 14 de julho de 2010.

_____. **Projeto de Decreto Legislativo (PDC) 2846/10. Susta a aplicação do § 1º do art. 29 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília-DF, 18 de outubro de 2010. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=53D163A84FF46DE676B8572DD5202F6B.proposicoesWeb1?codteor=813985&filename=PDC+2846/2010. Acesso em 10 de dezembro de 2015.

ESPÍRITO SANTO. **Lei 1.735/1962. Cria o conselho estadual de educação. Cuida da requisição de pessoal do Poder Executivo.** Vitória - ES. Diário oficial de 10 de novembro de 1962.

_____. **Resolução CEE/ES Nº. 2.152/2010. Dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo.** Vitória - ES. Diário oficial de 26 de fevereiro de 2010.

_____. **LEI COMPLEMENTAR Nº 727/2013. Dá nova redação aos artigos 3º e 4º e ao parágrafo único do artigo 28 da Lei Complementar nº 401, de 12.7.2007.** Vitória - ES. Diário oficial de 13 de dezembro de 2013.

_____. **Resolução CEE Nº 3.777/2014. Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências.** Vitória - ES. Diário oficial de 13 de maio de 2014.

_____. **Lei 10.382, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo - PEE/ES, período 2015/2025.** Vitória-ES. Diário oficial do Espírito Santo, 25 de junho de 2015.

_____. **Lei Complementar nº 799, de 12 de junho de 2015. Cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado “Escola Viva”, no âmbito do Estado, e dá outras providências.** Vitória-ES. Diário oficial do Espírito Santo, 15 de junho de 2015.

CONSIDERAÇÕES “FINAIS”

CHEGAMOS AO TÉRMINO de uma importante etapa de formação e esperamos ter colaborado para sua imersão em debates sobre da política educacional. Não tivemos a expectativa de esgotar os temas dessa ampla área de estudos. Longe de apontar respostas e/ou modelos ótimos de realização da política educacional, as questões apresentadas neste livro cumprem o propósito de contribuir na compreensão de que a luta pela superação de uma cultura política, marcadamente personalista e clientelista que ainda orienta nossas representações de mundo, constitui elemento fundamental de um jogo social, no qual participamos.

SOBRE O ORGANIZADOR

REGINALDO CELIO SOBRINHO

Doutor em Educação, professor adjunto IV, docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação/Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Líder do grupo de pesquisa Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais. Pós-doutorado em Educação pela UFGD/MS-BRA.