

Universidade Federal de Uberlândia

ENSINO EM RE-VISTA

**Publicação Anual da Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia**

Ensino em Re-Vista	Uberlândia	v.14	n.1	p.1-134	2006/2007
--------------------	------------	------	-----	---------	-----------

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretor: Marcelo Soares Pereira da Silva

ENSINO EM RE-VISTA

Editor: Robson Luiz de França

Apoio Editorial: Paulo Celso Gonçalves / Márcio Danelon

Comissão Editorial: Sônia Maria dos Santos; Carlos Alberto Lucena; Maria Veranilda Soares Mota; Maria Irene Miranda; Elise Barbosa Mendes; Arlete Aparecida Bertoldo Miranda; Carlos Henrique de Carvalho; Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende; Graça Aparecida Cicilini.

Conselho Editorial: Antônio Carlos Rodrigues de Amorim, UNICAMP; Cidmar Teodoro Paes, USP; Ilma Passos Alencastro Veiga, UnB; João Teodoro D'Olim Marote, USP; José Luis Domingues, UFG; Marcos Antônio da Silva, USP; Maria Angela Miorim, UNICAMP; Maria Aparecida Barbosa, USP; Maria Hermínia Marques da Silva Domingues, UFG; Valéria Trevizani Burla de Aguiar, UFJF; Margarita Rodrigues UCDB.

Consultores ad hoc: Selva Guimarães Fonseca; Edna Mariana Machado; Lazara Cristina Silva; Andreza Schiavoni; Marília Villela de Oliveira; Maria Vieira Silva; Sandra Cristina Fagundes de Lima; Vera Lucia Abrão Borges; Damaris Naim Márquez

DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Faculdade de Educação

Av. João Naves de Ávila, 2160 - Campus Santa Mônica, Bloco G , Sala 1G117

E-mail: emrevistafaced@ufu.br

Caixa Postal 593

38400 902 - Uberlândia/MG – Brasil

Tel: (034) 3239 4503

Telefax: (034) 3239 4391

Diagramação: Marina Ferreira Marques

Revisão: Denise Cristina Morgado

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Arquimedes Diogenes Ciloni

Vice-reitor: Elmiro Santos Resende

Diretora da Edufu: Maria Clara Tomaz Machado

EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2160 - Campus Santa Mônica - Bloco A - Sala 1A 01

CEP: 38408-902 - Uberlândia - MG

Tel.: (34) 3239 4293

www.edufu.ufu.br / livria@ufu.br

ENSINO EM RE-VISTA. Uberlândia, V. 14, N. 1, Jul. 2006/Jul.2007.
Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação/
EDUFU.

Anual.

ISSN 0104-3757

CDU: 37(05)

Biblioteca da UFU

ACEITA-SE PERMUTA
WE ASK FOR EXCHANGE

SUMÁRIO

EDITORIAL

ARTIGOS

- A relação trabalho - educação frente às transformações no processo produtivo: uma análise sob o enfoque do materialismo histórico dialético 7
Luciene Maria de Souza
- Políticas e gestão na educação superior: o processo de elaboração do novo estatuto da Universidade Federal de Uberlândia 23
Noádia Munhoz Pereira
Marcelo Soares Pereira da Silva
- A inclusão escolar na universidade: concepções de coordenadores e discentes 57
Regea da Silva Chaves e Chagas
Arlete Aparecida Bertoldo Miranda
- Os (des)caminhos da profissão docente no Brasil e o novo paradigma do professor pesquisador 73
Alberto da Cunha Bragato Júnior
Cláudio Galeno Caldeira
Eliana Gonçalves da Silva Fonseca
Plauto Riccioppo Filho
Alaíde Rita Donatoni
Ana Maria Faccioli de Camargo
Dirce Maria Falcone Garcia
- As políticas da educação profissional e tecnológica no Brasil: discutindo a institucionalidade do ensino técnico 91
Marta Leandro da Silva
Waldemar Marques
- Gestão da escola pública em Minas Gerais nos anos de 1990: quem são seus sujeitos? 107
Fernanda Motta de Paula Resende
Marcelo Soares Pereira da Silva

O trabalho na concepção de Marx e a precarização do trabalhador docente no ensino superior	123
<i>Polyana Imolesi Silveira de França</i>	

EDITORIAL

Chegamos ao **14º volume** da Revista Ensino em Re-vista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, comemorando dois importantes fatos: 1º: 15 anos de fundação da Revista Ensino em Re-vista e, 2º: 10 anos completos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96.

A revista completa 15 anos de existência concreta, com o apoio dos que acreditaram que este projeto daria certo. Diversos atores participaram desse movimento: a UFU, a Edufu, a Faculdade de Educação, a equipe de Metodologia do Ensino e todos os professores, conselheiros, alunos e colaboradores diretos e indiretos.

No início, até aproximadamente o ano de 2004, contamos com a colaboração especialmente da área de metodologia do ensino, que buscava dar um caráter específico à Revista. Para atingir tal objetivo, houve a participação de outras instituições, que contribuíram para sua produção, e também colaboraram como membros da Comissão Editorial.

Passamos por algumas mudanças, neste momento busca-se consolidar uma revista com abrangência maior, considerando-se inclusive a característica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Especialmente neste número, contemplamos a inserção de artigos que versam principalmente sobre as políticas públicas educacionais.

As políticas educacionais dos anos 90 expressam debates e enfrentamentos significativos a partir inclusive da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394 de dezembro de 1996).

Os anos 90 e início do século XXI constituíram período de reformas – econômicas, sociais e políticas – considerando-se que este conjunto de reformas é pré-estabelecido pela política neoliberal. A LDB 9394/96 deu condições ao Ministério da Educação e Cultura para a formulação e o desenvolvimento de políticas públicas para a educação de cunho fortemente homogeneizador. Entre elas, pode-se citar o tripé – o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), os programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino (educação básica e ensino superior) e a Formação dos Profissionais da Educação – como marcas do modelo regulador do Estado. Paralela a esse tripé apresenta-se as mudanças no processo de educação profissional advindo das reestruturações do mundo do trabalho que impactou diretamente na forma de se pensar e fazer a educação escolar.

Nesse sentido, a revista optou por dar espaço a essa discussão aos diferentes atores do processo: pesquisadores, acadêmicos, sindicalistas. Portanto, esse número especial possui posições e leitura crítica do contexto ora vivido no Brasil.

Vale salientar que a pretensão não é esgotar o tema, e sim provocar um debate acadêmico em torno dele.

Propomos uma leitura densa e significativa para nosso leitor.

Prof. Dr. *Robson Luiz de França*
Editor

A RELAÇÃO TRABALHO - EDUCAÇÃO FRENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES NO PROCESSO PRODUTIVO: UMA ANÁLISE SOB O ENFOQUE DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Luciene Maria de Souza¹

RESUMO: O debate sobre o processo de reestruturação produtiva do capital e seus impactos na organização do trabalho, bem como na formação profissional dos trabalhadores não deve ser desprezado. O mundo do trabalho, nas últimas décadas do século XX e início do XXI, vem sofrendo inúmeras transformações que têm afetado a forma de ser da classe trabalhadora. O capitalismo monopolista, diante de suas crises cíclicas no processo produtivo, tem como consequência mudanças no mundo do trabalho assim como na Educação, sendo necessário problematizarmos a formação dos trabalhadores. Os discursos otimistas dos “homens de negócios” apontam para o crescimento da necessidade de qualificação para o exercício do trabalho, tendo em foco o conceito da categoria empregabilidade, que está diretamente relacionada à teoria do capital humano. Contrariamente a esse discurso do capital, temos concepções críticas que denunciam o crescimento da alienação e das formas precarizantes do trabalho concreto. Nesse sentido, propomos uma discussão a partir do enfoque do materialismo histórico dialético, que tem entre seus princípios uma análise crítica da organização do trabalho dentro do sistema capitalista. Dessa forma, consideramos relevante o debate sobre o tema proposto, tendo em vista que alguns desafios são postos quando analisamos a relação entre Trabalho e Educação, sendo necessário questionarmos o papel da educação formal dentro da lógica do sistema produtor de mercadorias.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho. Educação. Politecnia. Precarização. Alienação.

¹ Cientista Social, mestranda em educação na Universidade Federal de Uberlândia.

ABSTRACT: Discussions about the productive process capitalism restructuration and its impacts on work organization as well as professional formation of workers it mustn't be rejected. The work world during the last years of the Twentieth Century and the beginnings of the Twenty-first Century is undergoing a lot of transformations that have affected the way of to be a worker class member. The monopolist capitalism in front of its cyclical crisis on productive process causes changes on work world as well as on the Education being necessary to reflect about workers formation. The optimistic discourses of "business men" point out to the growth of qualifications needed to exercise the work, focusing on the concept of empregability category, that is directly related to human capital theory. In the opposite of this capitalist discourse we have critical conceptions that show the growth of alienation and moreover precarious ways of the concret work. In this sense, we pose a discussion from the dialectic historical materialism analysing critically the work organization in capitalism system. Consequently, it is important to note the debate about the theme posed, considering that some challenges are posed when we analyse the relationship between Work and Education, being necessary to argue about the function of formal Education into the merchandising product system.

KEY WORDS: Work. Education. Polytechnic. Precarization. Alienation.

A transnacionalização do capital, que tem como consequência o neoliberalismo e a reestruturação produtiva, vem acarretando enormes transformações no mundo do trabalho, dentro de um contexto de crise estrutural do capitalismo monopolista. Nessa conjuntura, Antunes afirma que o mundo do trabalho, a partir de uma reestruturação produtiva, "complexificou-se e heterogeneizou-se" (ANTUNES, 1997, p. 70) ainda mais, sendo necessário problematizá-lo sob a ordem do capital. Assim, a subsunção formal do trabalho pelo capital não pode ser desconsiderada, sendo necessário questionarmos como se dá o processo de exploração do trabalho, que vem se intensificando nos últimos anos no Brasil e no mundo a partir do processo de reestruturação produtiva do capital.

Nesse sentido, o discurso da necessidade de uma maior qualificação profissional deve ser visto com cuidado. Como podemos falar em intelectualização do trabalho dentro da lógica do capital, que submete cada vez mais o trabalhador a conviver com formas de trabalho estranhado, fragmentado e bestializado, longe da perspectiva apontada por Marx, da

politecnicidade e emancipação humana? Dessa forma, partindo dos princípios metodológicos do materialismo histórico e dialético que tem entre seus pressupostos a análise crítica do trabalho no modo de produção capitalista, desenvolvemos uma investigação que tem como objetivo problematizar o crescimento da precariedade e da exploração do trabalho que se materializa na vida cotidiana dos trabalhadores.

Alguns pressupostos do materialismo histórico dialético

Na perspectiva dialética, a compreensão da realidade exige uma análise ampla, aberta, capaz de interligar os elementos presentes no processo numa relação dinâmica. Para Konder (1985), a dialética é o modo de pensarmos as contradições da realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação. Assim, o materialismo histórico dialético compreende o homem como um ser que transforma e é transformado durante o processo da vida, que vive dentro de relações contraditórias, conflitantes inerentes a esse mesmo processo.

Sabendo que o concreto é síntese de múltiplas determinações, a problematização da formação e precarização do trabalho explica-se por meio de um movimento que parta de uma realidade concreta e particular que se explique em um processo maior; em outras palavras, uma totalidade complexa que se explica pelas transformações no mundo do trabalho que estão presentes em um contexto de crise estrutural do capitalismo monopolista, resultando o neoliberalismo e a reestruturação produtiva. Ao realizar esse movimento, adotamos princípios dialéticos que concebem a relação das partes com o todo e do todo com as partes, um processo em que tudo no mundo se relaciona e se transforma e que nenhum fato é tido como acontecimento isolado, mas como parte de um sistema complexo de fatos. Frigotto define o materialismo histórico dialético enquanto

[...] uma postura ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (FRIGOTTO, 1994, p. 73)

Assim, o materialismo histórico dialético está vinculado a uma concepção de mundo, uma visão da realidade, que busca um conhecimento que não fique meramente na aparência do fenômeno, mas que consiga apreender a essência das coisas. Por isso a necessidade de

se compreender a essência do fenômeno estudado, porque, como bem afirma Marx, se aparência fosse igual a essência não precisaríamos da ciência, pois o resultado seria o óbvio, o aparente.

Desse modo, partimos do princípio de que o materialismo histórico dialético é ao mesmo tempo uma visão de mundo, um método de investigação, e uma práxis transformadora que visa refletir e analisar a realidade com o objetivo de transformá-la. A partir disso podemos concluir que não basta apenas interpretar, é necessário propor transformações para esta mesma realidade. Não basta apenas ficar no âmbito do conhecimento é preciso também mostrar saídas, pois, quando entendemos a realidade enquanto um processo mecânico e linear e que não tem saídas, decretamos assim a morte da história e até mesmo do próprio homem.

O processo de alienação e precarização do trabalho: a complexa relação entre Capital e Trabalho

O debate acerca da superação do trabalho alienado é complexo e composto por utopias futuras. Muito se discute sobre até que ponto é possível a sua superação dentro das fronteiras do modo de produção capitalista. Uma postura crítica aos pressupostos do capitalismo afirma que superar a alienação só será possível com a superação do próprio capitalismo. Em outras palavras, a alienação, tal qual afirma Marx nos *Manuscritos Econômicos Filosóficos* (1983), é um dos alicerces do capitalismo. Para se transferir de um trabalho alienado a um trabalho em que o homem se realiza como ser humano criativo e livre, teríamos que alterar a organização do trabalho presente na sociedade capitalista, que possui em sua gênese a base do trabalho alienado - a propriedade privada dos meios de produção seguida de uma intensa divisão social do trabalho. Nessa perspectiva, Marx (2002), em sua obra *O Capital* já apontava diferenças na concepção de divisão do trabalho quando a analisava no interior do processo produtivo (na manufatura) e dentro da sociedade. Para Marx, há entre estes dois tipos de divisão do trabalho uma diferença não só de grau, mas de substância. O autor afirma

Considerando apenas o trabalho, podemos chamar a separação da produção social em seus grandes ramos - agricultura, indústria etc. - de divisão do trabalho em geral; a diferenciação desses grandes ramos em espécies e variedades, de divisão do trabalho em particular; e a divisão do trabalho numa oficina, de divisão do trabalho individualizada, singularizada. (MARX, 2002, p.406).

Vale ressaltar ainda que Marx aponta que

[...] enquanto a divisão do trabalho quer se processe ou não através da troca de mercadorias, é inerente às mais diversas formações econômicas da sociedade, a divisão do trabalho manufatureira é uma criação específica do modo de produção capitalista". (2002, p.414).

Nesta perspectiva, Marx faz a crítica à divisão manufatureira do trabalho demonstrando suas conseqüências nefastas na vida do trabalhador, como a perda do controle do processo de trabalho, pois esse trabalhador parcial não produz nenhuma mercadoria do início ao fim, mas simplesmente desempenha uma mesma função e somente o conjunto coletivo dos trabalhadores parciais transforma-se em mercadorias. A divisão manufatureira do trabalho pressupõe a autoridade incondicional do capitalista sobre seres humanos transformados em simples membros de um mecanismo que a ele pertence.

Em outras palavras, Braverman compartilhando da visão de Marx, afirma

A divisão do trabalho na indústria capitalista não é de modo algum idêntica ao fenômeno da distribuição de tarefas, ofícios ou especialidades da produção através da sociedade, porquanto, embora todas as sociedades conhecidas tenham dividido seu trabalho em especialidades produtivas, nenhuma sociedade subdividiu sistematicamente o trabalho de cada especialidade produtiva em operações limitadas. Esta forma de divisão do trabalho torna-se generalizada apenas com o capitalismo. (BRAVERMAN, 1987, p. 70).

Assim, segundo Braverman (1987), a divisão do trabalho na sociedade é característica de todas as sociedades conhecidas, mas a divisão do trabalho na indústria é produto peculiar da sociedade capitalista. A divisão do trabalho pormenorizada torna o trabalhador alienado ao processo completo de produção. Em outros termos, Marx já apontava isso ao salientar que no capitalismo, "[...] não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações são distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial". (2002, p. 414). Nesse sentido, Braverman brilhantemente conclui que

Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a sociedade, a divisão

parcelada do trabalho subdivide o homem, e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas, é um crime contra a pessoa e contra a humanidade. (BRAVERMAN, 1987, p. 72).

Nessa mesma conjuntura, Mészáros (2003) compreende que é necessário separar a divisão funcional do trabalho da divisão vertical/hierárquica imposta pela lógica do capital, afirmando que o desenvolvimento da divisão funcional do trabalho constitui a dimensão horizontal potencialmente libertadora do processo de trabalho do capital. Contudo, a função da dimensão vertical/hierárquica da divisão do trabalho resume-se basicamente em proteger os interesses vitais do sistema, assegurando a expansão contínua da extração da mais-valia baseada na exploração máxima praticável da totalidade do trabalho.

Ainda de acordo com Marx (2002), se antes da divisão parcelar do trabalho o trabalhador permanecia unido aos meios de produção como “o caracol e sua concha”, agora o trabalhador perde o domínio do processo produtivo, além de haver uma separação radical deste com os meios de produção. A divisão parcelar do trabalho deforma o trabalhador impedindo-o de desenvolver suas capacidades criativas que antes eram desenvolvidas no âmbito do trabalho, provocando um intenso processo de alienação.

Para Marx (1981 apud SOUSA, 1999), no capitalismo a atividade produtiva, fruto de uma sociedade dividida em classes, é acentuadamente marcada por um caráter alienado que nega o homem e o trabalho como atividade de manifestação humana. De acordo com Sousa

[...] o homem que se apresenta como expressão das relações sociais burguesas é um homem alienado, tanto o que se apropria dos produtos do trabalho quanto o que deles é desapropriado, precisamente no sentido de que ambos estão sob a égide do capital, numa sociabilidade em que se impõe de maneira universalizante a forma mercadoria como forma de realização do trabalho e do intercâmbio entre os indivíduos. (1999, p.102).

Para Marx “[...] a propriedade privada é, portanto, o resultado necessário do trabalho alienado, da relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo” (1983, p. 99). Esta afirmação de Marx nos demonstra que a propriedade privada dos meios de produção é a base do surgimento do trabalho alienado, que separa os detentores dos não detentores dos meios de produção, levando o homem a um alheamento a

si mesmo e ao produto do seu trabalho. Segundo Marx “[...] o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, agora se lhe opõe como um ser alienado, como uma força independente do produtor” (1983, p. 91). O trabalhador relaciona-se com o produto de seu trabalho como um objeto alienado, não se realiza em seu trabalho, mas nega a si mesmo.

Dessa maneira, uma das formas de superação do trabalho alienado seria o surgimento de um outro tipo de sociedade, em que os meios de produção, não pertencendo somente a alguns, mas a todos, pudessem ser sociáveis de forma que o trabalho se tornaria a atividade mais plena de humanização, livre e consciente do homem. Nessa perspectiva é que Engels afirma que, “o trabalho é a condição fundamental de toda a vida humana” (1979, p. 15). Em outras palavras, o trabalho entendido como o intercâmbio entre homem e natureza é atividade vital do ser social, que ao transformar a natureza modifica a si mesmo num processo contínuo. Desse modo, o trabalho entendido como algo criativo, consciente, é uma categoria central na vida humana, porém, enquanto existir a propriedade privada dos meios de produção, que leva à separação radical dos possuidores dos meios de produção daqueles que nada possuem, a não ser sua força de trabalho para venderem no mercado por um salário, o trabalho permanecerá alienado.

Segundo Marx (1983), o trabalho é a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza, cria a si mesmo. Porém, o trabalho dentro do modo capitalista de produção, passa de condição natural de realização humana para se transformar em uma atividade que gera sofrimento, impotência e estranhamento diante da potencialidade criadora do trabalho. Conforme Marx (1983), uma das causas geradoras desse processo encontra-se na divisão social do trabalho, na apropriação privada das fontes de produção, no aparecimento das classes sociais. Nesse sentido, o autor alega que as condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada introduziram um estranhamento entre o trabalhador e o processo de trabalho, na medida em que o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalho se realizar, pertence a outra pessoa. Assim, em lugar de se realizar no seu trabalho, o ser humano aliena-se nele, não se reconhece em suas próprias criações; o produto do seu trabalho apresenta-se como algo estranho e alheio ao próprio trabalhador.

Em outras palavras, a afirmação acima explica-se por um processo crescente de divisão do trabalho presente na sociedade capitalista. Lucena (2004) afirma que a consolidação do capitalismo não inventou a ciência, mas sim a colocou sob os domínios e interesses dos “homens de negócios”.

A ciência é tão antiga quanto o homem, e seu grande desafio é a construção de processos que permitam a sua apropriação social. Marx (1969) discute no Capítulo VI inédito de *O Capital* que a divisão do trabalho transformou radicalmente a relação entre o homem e a máquina. Se antes o homem, por meio da ciência e seu braço, a tecnologia, criou a máquina como uma extensão do braço do próprio homem, com o avanço do capitalismo e a privatização dessa mesma ciência, ele também se transformou em um braço da máquina que ele mesmo criou. Quanto mais alienante é o processo de produção capitalista, mais subdividido é o trabalho e, por sua vez, menos o homem compreende o processo. É como tão bem afirma Marx, que a divisão do trabalho crescente significa o aumento da ignorância humana.

O debate sobre a formação profissional dos trabalhadores: qualificação polivalente versus formação politécnica

O trabalho, sob a ordem do capital, é assalariado, alienado e precário, o que se aprofunda ainda mais com a intensificação da sua divisão social. Para Rodrigues “[...] a educação seria a ruptura com a alienação do trabalho e, portanto, uma das chaves de sua emancipação como ser humano” (2002, p. 53). Desta forma a preocupação da educação deveria ser, fundamentalmente, a de romper com a alienação do trabalho, provocada por sua divisão na sociedade capitalista. Para a superação desse trabalho alienado não nos referimos a uma educação submissa aos interesses do capital, mas a educação politécnica que possibilite a verdadeira emancipação humana.

Nesse sentido, consideramos relevante abordar algumas discussões em torno dos conceitos de capacitação profissional, competências, qualificação polivalente e educação politécnica. Com a flexibilização funcional, um novo perfil de qualificação da força de trabalho parece emergir, apresentando algumas exigências como: trabalho em equipe, criatividade para enfrentamento de imprevistos, etc. Porém, segundo Machado, é conveniente assinalar que “[...] nem todos que manejam as novas tecnologias têm o conteúdo do trabalho flexibilizado. Os digitadores, por exemplo, desempenham uma mesma atividade, cansativa e mecânica, durante todo o tempo da jornada de trabalho.” (1992, p. 15).

Vale ressaltar ainda que a passagem do modo de organização do trabalho taylorista para o novo modelo toyotista não pode ser concebida como um avanço ou ruptura, pois o que havia de essencial dentro da

lógica capitalista permaneceu, que é a busca por uma maior lucratividade e produtividade com custos reduzidos. Também de acordo com Bernardo

[...] o toyotismo aproveitou todos os resultados do taylorismo no que dizia respeito à análise do processo de trabalho nos seus componentes elementares, e levou esses resultados a um estágio mais avançado, alterando os métodos de enquadramento e de mobilização dos trabalhadores e desenvolvendo a análise dos elementos componentes não só do processo de trabalho físico, mas igualmente intelectual (2004, p. 86).

Assim, ao invés de romper com os princípios básicos do taylorismo, o toyotismo os prolongou no que diz respeito à intensificação do trabalho buscando explorar o máximo possível da “componente intelectual dos trabalhadores” (BERNARDO, 2004), buscando uma flexibilização não somente da produção mas também uma flexibilização por parte dos trabalhadores, que devem se adequar ao projeto do capital. Bernardo aponta ainda que “[...] quanto maior for a componente intelectual dos trabalhadores e quanto mais se desenvolver intelectualmente a força de trabalho tanto mais consideráveis serão a possibilidade de lucro dos capitalistas” (2004, p. 107).

Nesse contexto, Silva afirma que “[...] existe uma enorme heterogeneidade na organização dos processos de trabalho no setor produtivo brasileiro” (2001, p. 42). Os trabalhadores ora convivem com uma organização do trabalho flexível, ora com uma rígida organização desses mesmos trabalhos submetidos a uma intensa divisão do trabalho e a um constante acompanhamento pela supervisão empresarial. A reflexão de Neves neste sentido vem corroborar para entendermos melhor tal situação. Para Neves

[...] o digitador não tem conhecimento da lógica dos programas e dos documentos que deve digitar, e sua autonomia é mínima. O importante é a velocidade com que realiza seu trabalho, o número de toques que consegue efetuar e que é controlado o tempo todo pelo computador e pela chefia, que em geral estimula a competição (1992, p. 34).

Como consequência desse rígido controle na organização do trabalho, temos a precarização e intensificação do trabalho. Nesse sentido, Neves cita alguns fatores de precariedade do trabalho como:

[...] falta de pausa; movimentos repetitivos e rápidos; falta de criatividade; iluminação insuficiente; temperatura ideal para as máquinas e não para as pessoas; cadeiras que geralmente não são adequadas; espaços mal distribuídos; divisão entre concepção e execução. (1992, p.34).

Dentro desse contexto de precarização do trabalho, temos trágicas conseqüências para saúde dos trabalhadores, afetando tanto a saúde física pelas citadas condições de trabalho como também a mental, devido ao excesso de pressões a esses trabalhadores que são submetidos no ambiente de trabalho para o desempenho de suas funções. Devido às profundas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e os riscos associados ao desemprego, os trabalhadores buscam na qualificação profissional uma saída para sua inserção no mercado de trabalho.

De acordo com Pochmann (2000), devido a todas as transformações econômicas ocorridas neste final de século, a discussão sobre o papel da formação profissional passou a ser uma questão central. De um lado esse debate tem o intuito de demonstrar a inadequação existente entre o sistema educacional e o aparelho produtivo. De outro, retoma-se novamente as teorias do capital humano em que a formação profissional é vista como uma forma do indivíduo tornar-se empregável em uma sociedade tecnológica, que exige cada vez mais qualificação por parte dos trabalhadores. Assim, o processo de formação profissional passa a ser considerado de extrema importância, pois permite aos indivíduos posicionarem-se melhor frente ao restrito e competitivo mercado de trabalho. Ainda segundo Pochmann (2000), para se evitar a inadequação entre a demanda de trabalho com pouca preparação, tornam-se crescentes as exigências de maior qualificação profissional e elevação das habilidades para o exercício profissional. Na perspectiva

[...] os novos requisitos profissionais, indispensáveis ao ingresso e à permanência no mercado de trabalho em transformação, seriam passíveis de atendimento somente através de um maior nível educacional dos trabalhadores (POCHMANN, 2000, p. 48).

A partir disto, faz-se necessário estabelecer as diferenças entre qualificação e capacitação profissional. O capitalismo tenta colocar como sinônimas palavras que possuem significações diferentes. Enquanto a capacitação profissional seria simplesmente o treinamento ou adestramento da força de trabalho para atender as necessidades criadas pelo sistema capitalista, a qualificação profissional vai além, possibilitando ao trabalhador

o acesso não somente ao conhecimento técnico, mas a uma melhoria na qualidade de vida e na compreensão política dos processos aos quais estão inseridos. Compreensão política que implica não apenas em se contemplar a realidade, mas sim em problematizá-la, criticá-la e transformá-la.

No campo empresarial, temos constantemente o uso do termo competência profissional, que está intimamente ligado à questão da empregabilidade. Para Paiva, o conceito de qualificação começa a ser substituído pelo de competência.

[...] não se trata de considerar “competências” como tendo um sentido mais restrito que qualificação; mas certamente trata-se de um atendimento mais estrito (incluindo elementos atitudinais, características de personalidade, elementos menos mensuráveis objetivamente) das necessidades do capital, por um lado, e a um preparo adequado aos novos tempos em que é preciso encontrar alternativas ao desemprego, por outro (PAIVA, 2001, p. 52).

As competências supõem um atendimento mais estreito das necessidades do capital, desloca-se das instituições formais e da experiência adquirida para considerar aspectos individuais e disposições subjetivas, sendo as virtudes pessoais acionadas como parte das competências. Para o capitalismo, o sistema educacional tem como finalidade promover a capacitação dos trabalhadores para desempenhar atividades profissionais. As empresas hoje trabalham muito com a idéia de competência relacionada a virtudes pessoais, não basta apenas conhecimento, mas é necessário interesse, motivação, criatividade. Transfere-se do social para o individual a responsabilidade pela inserção profissional dos indivíduos. A empregabilidade está ligada aos conhecimentos, habilidades e esforço individual de adequação.

Para o capital, é a educação que permitirá à força de trabalho ser mais empregável ou não, transferindo de si a responsabilidade para a educação formal, reduzindo a educação aos limites da capacitação profissional, distanciando-a da qualificação profissional. Portanto, podemos afirmar que a contração do mercado de trabalho aprofunda ainda mais a subordinação do sistema educacional aos requisitos do capital.

Devido à precarização do mundo do trabalho e ao elevado índice de desemprego, há um certo consenso entre os trabalhadores de relacionarem maior grau de escolaridade com mobilidade funcional dentro da empresa. Mas para as empresas, concluir um curso superior não significa necessariamente promoção funcional ou aumento de salários e

sim uma obrigação por parte dos funcionários para garantirem sua empregabilidade dentro de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Diante dessas transformações no mundo do trabalho, cabe discutir as políticas escolares atreladas aos interesses do capital e à idéia de educação formal como negócio, e não como bem social.

Após uma breve análise sobre os conceitos de qualificação e capacitação, consideramos importante ressaltar sobre qual qualificação a educação está a serviço. É importante perceber que termos como qualificação, cidadania e democracia sofrem um processo de (re)significação dentro de uma lógica capitalista neoliberal. Por isso a necessidade de compreendermos as discussões em torno das categorias qualificação polivalente e formação politécnica.

Segundo Machado, “polivalência significa simplesmente um trabalho mais variado com uma certa abertura quanto a possibilidade de administração do tempo pelo trabalhador e não importa necessariamente mudanças qualitativas das tarefas.”(1992, p. 19). Assim, a qualificação polivalente não significa uma intelectualização do trabalho, mas uma compreensão apenas técnica do processo. A ciência, nessa formação, permanece como algo exterior e estranho. Para Machado “[...] politecnica representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a reposição das tarefas a nível criativo” (1992, p. 19). Uma formação politécnica vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento.

Segundo Sousa “[...] qualquer debate em que se busque um posicionamento crítico diante das relações de trabalho e de educação predominantes na sociedade burguesa, será inevitável a referência à politecnicidade” (1999, p.99). Numa perspectiva marxiana, o ensino politécnico surge como meio para que os trabalhadores dominem os fundamentos científicos, teóricos e práticos dos diversos processos de trabalho. Noutras palavras, este domínio deve atuar contra as formas de alienação existentes no âmbito do trabalho. No entanto, Marx alega que somente isso não basta, pois é preciso superar o antagonismo de classes que fundamenta a sociedade burguesa capitalista.

Para Saviani “a idéia de Politecnicidade postula que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel os aspectos manuais e intelectuais.” (1989, p. 15). A politecnicidade pressupõe a superação do conhecimento parcelado, propondo uma formação multilateral que abarca

o conhecimento do processo como um todo, não separando os que concebem dos que executam o trabalho. Uma educação politécnica só se realizará se possibilitar aos indivíduos uma assimilação não apenas teórica, mas também prática dos princípios científicos que fundamentam o processo do trabalho produtivo moderno.

Conforme Lucena, a união entre trabalho intelectual e manual só será possível

[...] através da superação da apropriação privada dos meios de produção, através da colocação dos meios de produção a serviço do conjunto da sociedade. A idéia de politecnicidade parte do princípio do questionamento do próprio trabalho dentro do capitalismo. (s.d, p. 15)

A partir desta afirmação, podemos concluir que a proposta de uma educação politécnica só tornará possível a superação da propriedade privada dos meios de produção, pois enquanto for vigente esse tipo de sociedade, ficará inviável a união entre trabalho intelectual e manual. O capital, para existir, necessita da permanência do trabalho alienado e fragmentado.

Considerações finais

O mundo do trabalho nas últimas décadas do século XX e início do século XXI vêm sofrendo inúmeras transformações que têm afetado a forma de ser da classe trabalhadora. Nesse contexto de mudanças, Antunes (2002) afirma que a classe trabalhadora diversificou-se, fragmentou-se e heterogeneizou-se ainda mais com o processo de reestruturação produtiva do capital. A reestruturação do processo produtivo articulado a um processo de crise estrutural do capitalismo monopolista coloca em discussão a formação dos trabalhadores. Concepções empresariais apontam para o crescimento da necessidade de qualificação para o exercício do trabalho, a partir de uma concepção de empregabilidade que está diretamente relacionada à teoria do Capital Humano. Concepções críticas denunciam o crescimento da alienação e das formas precarizantes do trabalho concreto.

Assim, embora o discurso empresarial seja o da necessidade de um trabalhador com elevados conteúdos intelectuais para sobressair na chamada “sociedade do conhecimento”, o que assistimos cotidianamente é a elevação da intensificação da exploração da força de trabalho. Desse modo, as teses otimistas dos “homens de negócios” devem ser vistas com cuidado. Ao contrário das concepções otimistas do mundo empresarial, o que podemos constatar, segundo Antunes, é uma “[...]”

desqualificação e mesmo subproletarização, expressa no trabalho precário, informal, temporário, etc.” (2002, p. 214). Numa lógica destrutiva do capital, presenciamos a concretização da precarização e da exploração do trabalho com um discurso falseado da realidade material, que alega a necessidade de um trabalhador com elevados conhecimentos intelectuais, mas que na prática materializa-se dentro das fronteiras de um trabalho alienado e precário.

Portanto, o presente debate faz-se necessário, sendo que alguns desafios são postos quando analisamos a relação entre trabalho e educação. É preciso também questionar o papel da educação formal dentro da lógica do sistema produtor de mercadorias. A educação visa apenas legitimar os interesses do mercado do trabalho ou ela é uma instituição que qualifica pessoas, possibilitando o acesso destas não somente à ciência e à tecnologia, mas a uma verdadeira qualidade de vida? Desse modo, acreditamos que somente por meio de uma educação politécnica com a junção do saber e fazer do trabalho, o trabalhador possa se voltar contra a opressão implacável e insaciável da exploração do capital sobre o trabalho. É nesse sentido que Saviani (1989) concebe então a educação politécnica como forma de possibilitar ao homem o exercício de uma profissão como condição de humanização e de transformação social. Em outros termos, podemos concluir que uma verdadeira educação politécnica pressupõe a plena expansão do indivíduo humano, e se insere dentro de um projeto de desenvolvimento de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado de trabalho.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Aonde vai o mundo do trabalho? In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.). *Globalização e Socialismo*. São Paulo: Xamã, 1997, p. 61-72.

_____. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *A cidadania negada – políticas de*

exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001. p. 36-46.

BERNARDO, João. *Democracia totalitária: teoria e prática da empresa soberana*. São Paulo: Cortez, 2004.

BIHR, Alan. *Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise*. São Paulo, Boitempo, 1998.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

ENGELS, Friedrich. *A dialética da natureza*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1994. p.69-91.

GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1997.

HAYEK, Friedrich A. *O caminho da servidão*. São Paulo: Globo, 1977.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LOWI, Michael. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 95-112.

LUCENA, Carlos. *Tempos de destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2004.

_____. *Alguns pressupostos de pensamento de Marx*. Mimeografado.

MACHADO, L. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, L.; NEVES, M. e FRIGOTTO, F. (Orgs.). *Trabalho-Educação*. Campinas: Papyrus, 1992. p 9-24.

MARX, Karl. *Cap. VI Inédito de O Capital: resultados do processo de produção imediata*. São Paulo: Editora Moraes, 1969.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 1. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. In: FROMM, Eric. *Conceito marxista de homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p. 85-170.

MÉSZÁROS, István. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Editora Boitempo, 2003.

NEVES, M. Mudanças tecnológicas e organizacionais e os impactos sobre o trabalho humano. In: MACHADO, L.; NEVES, M. e FRIGOTTO, F. (Orgs.). *Trabalho-Educação*. Campinas: Papirus, 1992. p.25-39.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, Crise do Trabalho Assalariado e Exclusão Social. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *A Cidadania negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 49-62.

POCHMANN, Márcio. Mudanças na ocupação e formação profissional. *Revista Trabalho e Educação*. n 6. jan./jul. 2000.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politécnica*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SILVA, Maria Vieira. A reestruturação produtiva e suas expressões no mundo do trabalho. In: *Empresa e Escola: do discurso da sedação a uma relação complexa*. 2001. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SOUSA Jr, J. de. Politécnica e onilateralidade em Marx. *Revista Trabalho e Educação*. n. 5. jan./jul. 1999.

POLÍTICAS E GESTÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO NOVO ESTATUTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

*Noádia Munhoz Pereira
Marcelo Soares Pereira da Silva*

RESUMO: O presente estudo consiste em analisar as políticas educacionais para a educação superior no Brasil a partir dos anos de 1990, momento em que as instituições públicas de ensino superior (IPES) têm sido influenciadas por políticas que, por sua vez, estão consubstanciadas no ideário neoliberal. Deste modo, foram feitos estudos a fim de se compreender as políticas educacionais para educação superior na atualidade. Nos propomos a desenvolver uma análise considerando os condicionantes históricos que permeiam os processos e práticas gestoriais na universidade pública brasileira num contexto histórico, político e social. Metodologicamente este estudo toma como foco de investigação a experiência da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Recuperamos a trajetória institucional da UFU a partir do processo de construção do novo estatuto, aprovado em 1998, de modo a resgatar a trajetória do processo estatuinte e a constituição das unidades acadêmicas e também compreender como têm se configurado os processos decisórios no interior das instituições de ensino superior. Tomamos como fonte de dados documentos que registram o processo estatuinte, trabalhando com a técnica de análise documental. Dentre os documentos analisados constam atas das reuniões do Conselho Universitário e pronunciamentos dos diferentes setores e unidades acadêmicas da instituição. Os dados levantados até o momento evidenciam um esforço significativo da instituição no sentido de assegurar processos de tomada de decisão participativos e democráticos no interior da universidade, questionamentos quanto à representatividade do Conselho Universitário, bem como uma tendência à fragmentação interna da instituição em nome da autonomia e independência de cada área.

PALAVRAS-CHAVES: Políticas públicas. Gestão educacional e Ensino superior.

ABSTRACT: The present study consists of analyzing the educational politics for the superior education in Brazil starting from the years of 1990, moment in that the public institutions of higher education they come been influenced by politics that are consulting in the neoliberal for its time, this way, they were made studies in order to understand the educational politics at the present time for superior education. We intend to develop an analysis considering the historical condiment that permeate the processes and practical gesture in the Brazilian public university in a historical, political and social context. Metonymical this study takes as investigation focus the experience of the Universidade Federal de Uberlândia. We recovered the institutional trajectory of Universidade Federal de Uberlândia, starting from the process of construction of the new statute approved in 1998, in way to rescue the trajectory of the process esteen and the constitution of the academic units and also to understand as it has been configuring the taken processes of decision inside the higher education institutions. We took as source of data documents that they register the process esteen, working with the technique of documental analysis. Dentre the analyzed documents consist proceeding of the meetings of the University Council and pronouncements of the different sections and academic units of the institution. The lifted up data until the moment evidence a significant effort of the institution in the sense of assuring processes of taking of decision decision and democratic inside the university, questionnaire with relationship to the representative of the University Council, as well as a tendency to the internal fragmentation of the institution on behalf of the autonomy and independence of each area.

KEYWORDS: Public politics. Educational administration. Higher education.

Introdução

No início do século XX, a política educacional estava subordinada à organização econômica e à formação social vigente na sociedade brasileira. A economia estava fundamentada num modelo agroexportador, que foi implementado desde a época do Brasil - colônia, o que tornava o país vulnerável aos ditames do mercado externo. Tal modelo perdurou até a crise econômica mundial de 1929. Com efeito, até 1930, a cafeicultura era dominante nas atividades produtivas nacionais, e vinha por sua vez, definindo e estruturando a economia brasileira. Posteriormente, as

exportações começaram a cair, e o país ficou em situação de crise de superprodução do café. A solução encontrada seria desviar a renda aplicada na agricultura para o setor industrial, o que foi um dos elementos que caracterizou o chamado modelo de substituição de importações. Despontava então, a indústria têxtil e manufatureira no Brasil.

Vejamos a síntese de Ianni:

[...] tomados em conjunto e em seus desdobramentos históricos, os dilemas da sociedade brasileira podem ser configurados teoricamente pelas tensões e conflitos gerados na sucessão da coexistência de quatro modelos de desenvolvimento: *exportador, substituição, associado e socialista*. Os três primeiros exprimem modalidades diversas e sucessivas da dependência histórica e estrutural que caracteriza a sociedade brasileira. O modelo de exportação de produtos tropicais e matérias-primas e importação de manufaturas é o que caracteriza a economia brasileira nas três primeiras décadas do século XX. (1978, p. 10)

Neste contexto, o sistema educacional teve que se adequar às novas exigências do mercado, de modo que a escola ficava responsável pelo treinamento e qualificação da mão-de-obra.

Na política educacional não havia um órgão estatal, as instituições eram autônomas, não se configurando um sistema nacional de educação.

As primeiras instituições de ensino superior foram criadas nos grandes centros e pólos econômicos, políticos e sociais do país. A primeira universidade federal foi criada pelo decreto nº 14.343, de sete de setembro de 1920, com o nome de Universidade do Brasil e resultou da união da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito, trazendo então a característica básica da criação das universidades brasileiras, que em sua maioria surgiam a partir da fusão de faculdades isoladas.

Em 1930, Getúlio Vargas assumiu o poder e nesse momento foi criado o Ministério de Educação e Saúde como um órgão federal, com a tarefa principal de fiscalização e controle pelo Estado sobre as políticas educacionais. Nesse contexto, foram fundadas no Brasil outras universidades, por meio da junção de instituições isoladas de ensino superior. Também foi instituído o Estatuto das Universidades Brasileiras pelo decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, com a finalidade de reformular o ensino superior nos aspectos administrativos e organizacionais. Romanelli esclarece:

A organização da administração previa a existência de órgãos e funções básicas, tais como Reitoria, o Conselho Universitário, a Assembléia Universitária e a Direção de cada escola. Instituíram-se várias categorias para a composição do corpo docente de cada unidade, tais como catedrático, o auxiliar de ensino e os livres-docentes. Também os cursos estavam divididos em vários tipos: os de currículo normal, os cursos equiparados (dados pelos livres-docentes), os de aperfeiçoamento e especialização. (1983, p. 133).

No que diz respeito à estrutura definida pelo estatuto para as Universidades Brasileiras, vários elementos marcaram a dinâmica das instituições nas relações nelas estabelecidas e a articulação dessas instituições com o novo regime universitário, bem como as influências políticas da época. Assim ressalta Romanelli:

A autonomia individual de cada escola, consagrada pelos artigos 8º e 9º, eliminou a possibilidade de uma estruturação mais orgânica da Universidade [...] a simples agregação ou soma de escolas auto-suficientes e independentes, impediu a Universidade brasileira, até nossos dias, de viver um verdadeiro regime universitário. [...] em flagrante contradição com a descentralização interna, a dependência administrativo-burocrática de cada escola, em relação ao Ministério da Educação, a cujo titular competia nomear até os membros dos Conselhos Técnico-Administrativos denunciava uma tendência acentuadamente centralizadora. [...] ao mesmo tempo que consagrava um espírito aristocrático na condução do ensino, criava o mesmo tipo de relacionamento vigente entre os políticos e sua clientela, numa verdadeira transplantação, para o âmbito universitário, das relações sócio-políticas características do coronelismo. (1983, p. 134).

A primeira Universidade criada e organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, foi a Universidade de São Paulo, criada em 25 de janeiro de 1934. Um ano depois, criava-se a Universidade do Distrito Federal (UDF), liderada por Anísio Teixeira. Essa instituição, a partir de 1937, agregou-se à Universidade do Brasil, que passou a denominar-se Universidade do Rio de Janeiro. Também, no ano de 1935, a Universidade de Porto Alegre foi criada.

Com a Constituição de 1937, é implantado o regime autoritário da era Vargas, marcado pela forte influência do Estado na política econômica nacional. Por sua vez, Cunha explicita as influências do Estado no âmbito da educação superior.

Durante o Estado Novo (1937/45), o governo federal não se limitou a controlar as instituições de ensino superior através das abundantes e detalhadas normatizações legais. Além de privar de seus cargos determinados professores e de impor vitória de candidatos do governo nos concursos para professores catedráticos, destruiu uma promissora experiência universitária e induziu o nascimento da primeira universidade privada. (CUNHA, 1989, p. 18).

Com a queda de Vargas em 1946, a sociedade brasileira tem uma nova Constituição e respira os ares da abertura democrática, proporcionando liberdade de pensamento e expressão, e inclusive a liberdade de o ensino privado garantir a educação. Essa constituição foi somente o começo de uma trajetória a fim de se obter uma reforma geral na educação nacional, que resultou, treze anos depois, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB) lei 4.024 de dezembro de 1961.

A sociedade brasileira passava por profundas mudanças, caracterizada pela expansão das universidades, antes reprimida pelo regime do Estado Novo e a intensa participação estudantil, por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE), colaborando muito em suas reivindicações para a posterior Reforma Universitária.

Na década de 1950 um novo cenário político, social e econômico se configura. É o tempo culminante do populismo, sendo caracterizado por Boaventura da seguinte maneira:

O populismo se caracterizou pela tentativa, por parte do poder instituído, de superar as contradições de classes e manter, através de um esforço aliancista, o equilíbrio entre as aspirações das massas e os interesses das classes empresariais. (1989 p. 201).

Neste contexto de efervescência política é que se começa a construir em Uberlândia a idéia de criação de uma instituição de educação superior. Muitas universidades públicas brasileiras, estaduais ou federais, foram constituídas a partir da união de escolas superiores isoladas, como já mencionadas na retrospectiva histórica da criação das primeiras universidades do país, e foi assim, também, que se iniciou e desenvolveu a construção da hoje Universidade Federal de Uberlândia, até a discussão e implantação do novo Estatuto da UFU, debatido ao longo dos anos de 1990.

O objetivo deste artigo é analisar as políticas educacionais para a educação superior no Brasil a partir dos anos de 1990, momento em que

as instituições públicas de ensino superior foram influenciadas pelo ideário neoliberal, de modo a compreender seus impactos nos processos de gestão e suas implicações nas condições e relações de trabalho que se desenvolvem, em específico na UFU.

Para tanto, a compreensão da dinâmica administrativo-organizacional do processo estatuinte tornou-se elemento chave para a análise da configuração dos processos de tomada de decisão da instituição.

A UFU e sua trajetória

Em Uberlândia, nos anos de 1950, nas práticas políticas da cidade predominava, ainda, o coronelismo, que se caracterizava, dentre outras práticas, pelo voto de cabresto e pelo exercício do domínio político subordinado ao poder econômico que, inclusive, definia a eleição dos vereadores. Como lembra o ex-Prefeito Municipal de Uberlândia, Dr. Renato de Freitas.

O coronel tinha uma vaidade de escolher bons candidatos para a cidade [...] o coronel, aquele homem de posse que arcava com o ônus financeiro e econômico da política [...] ele tinha os nomes da política: nomeava, exigia, trocava delegado, comandava a cidade. (CAETANO & DIB, 1988, p. 6).

A realidade sócio-cultural e política de Uberlândia, nesse período, era marcada pelo poder exercido pelos políticos locais, no direcionamento das decisões, e é neste momento que se cogita a idéia de trazer para a cidade um desenvolvimento cultural e educacional. Forma-se, então, um grupo de idealização na construção do ensino superior em Uberlândia, comandada por Homero Santos, advogado e vereador à época, que era visto como um “entusiasta” que insistia com empresários e políticos de diferentes segmentos e influência na cidade. (CAETANO & DIB, 1988).

Em 1957, Homero Santos constitui uma comissão pró-escolas superiores de Uberlândia, com o intuito de propagar a idéia de construção de escolas superiores na cidade.

A primeira escola superior fundada em Uberlândia foi a de Música, em 13 de julho de 1957, pela iniciativa de Dona Cora Pavan Capparelli. Vejamos o que Dona Cora relata com relação a esse momento por ela vivenciado:

Começamos com uma pequena escola, mas eu tinha muitos alunos em casa, levei-os para o Conservatório e enfrentei uma série muito grande

de dificuldades, inclusive com respeito à questão de sermos escola superior ou não. Havia um descrédito muito grande. Gosto de contar que assim que saíram as primeiras notícias sobre o funcionamento do Conservatório, uma pessoa, que naquela ocasião era deputado estadual, achou que a vida da escola seria muito breve porque, segundo ele disse, não havia campo para uma escola de música, que a população da cidade não ia valorizar uma escola de música, muito menos uma escola superior. (CAETANO & DIB, 1988, p. 15)

Uberlândia possuía grande crescimento material por ser uma região de fluxo e refluxo de manufaturas por meio da estrada de ferro, mas, de outra parte, havia uma carência erudita, cultural, das Letras, das Ciências e das Artes. Um exemplo dessa carência cultural está no depoimento do vice-prefeito e professor da UFU, Durval Garcia:

Na faculdade de Filosofia, o curso forte era Letras, que foi o elemento básico que ajudou a mudar um pouco a mentalidade daquela cidade dos anos 50, que se preocupava somente com a vida material que possuía um sentimento muito grande do ponto de vista do bairrismo. (CAETANO & DIB, 1988 p. 35)

Em 1960, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e em janeiro do mesmo ano inicia-se o funcionamento da Faculdade de Direito, sendo que no mesmo prédio da Faculdade de Direito funcionava a Faculdade de Ciências Econômicas, fundada em 1963. A Faculdade de Engenharia começou a ser idealizada por alguns membros da sociedade de engenheiros civis, químicos e agrônomos da cidade, mas, o precursor da idéia foi o deputado Rondon Pacheco, disposto a ser o colaborador na implantação das Faculdades em Uberlândia.

Em 24 de janeiro de 1961, inicia-se a fundação da Faculdade Federal de Engenharia, a primeira de caráter público, vinculada ao governo federal.

O processo de criação da Escola de Medicina iniciou-se em maio de 1966, a partir do entusiasmo de alguns médicos da cidade que mobilizaram um grupo de trabalho para apoiar a criação da Escola de Medicina, essa de caráter particular. Segundo o depoimento de Dr. José Olympio de Freitas Azevedo Fundador, ex-diretor da Escola de Medicina:

[...] foi mantido um contato com o deputado Rondon Pacheco que se prontificou a dar apoio para a criação de uma Escola de Medicina particular, já que o governo não permitia a criação de escola pública naquele momento. (CAETANO & DIB, 1988, p. 54)

Em boa medida está presente, nos depoimentos dos fundadores das Faculdades isoladas aqui destacadas, o caráter privatizante das políticas implementadas para o ensino superior. De certa forma, analisar a materialização destas políticas de tendências privatizantes fazia-se presente na própria LDB de 1961, que proporcionou a liberdade ao ensino privado quando estabeleceu em seu art. 167 “O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitada as leis que o regulem”. Consideremos as reflexões de Cunha.

Ainda que não fosse política nem economicamente necessária, as afinidades eletivas entre os grupos privatistas que lutaram pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) e os militares que perpetraram o golpe de Estado (1964) possibilitaram o crescimento do ensino superior a um ritmo até então desconhecido. O Conselho Federal de Educação, constituído por uma maioria de dirigentes de instituições privadas e de seus prepostos, pôs fim ao processo de federalização de estabelecimentos de ensino superior. Ademais, as normas de criação de cursos, ampliação de vagas e concessão de *status* universitário foram sendo afrouxadas, na medida mesma da demanda de interessados. (1999, p. 40).

Conveniada à Escola de Medicina, surge em 27 de julho de 1970 a Faculdade de Odontologia e a Faculdade de Farmácia, sendo que, essa última não se consolidou, pois a prioridade estava na instalação da Faculdade de Veterinária. Houve, então, a substituição da Faculdade de Farmácia pela de Veterinária. Desse modo, as Faculdades de Odontologia e Veterinária passaram a funcionar mediante um órgão independente de dotação orçamentária, a denominada Autarquia Educacional. Conta o ex-diretor da Autarquia Educacional que o governador decidiu incorporar essa Autarquia à Universidade com o objetivo de fortalecê-la, visando desobrigar o Estado com as universidades superiores que o Estado de Minas mantinha, no caso Odontologia, Veterinária e com a inclusão do curso de Educação Física (CAETANO & DIB, 1988).

No cenário nacional, o início dos anos 60 foi de crise econômica, as manifestações populares intensificaram-se em busca de organização da cultura, com o objetivo de transformar a estrutura da sociedade brasileira.

Todo esse processo culminou no golpe de Estado de 1964 que representa, em boa medida, uma reação a esse quadro de crise de hegemonia do Estado brasileiro. Vejamos o que diz Germano:

O período 1964-1969 traz um progressivo endurecimento do regime, com a conseqüente eliminação dos escassos espaços liberalizantes. Esse processo de endurecimento pode ser encarado como uma reação às mobilizações sociais; à ofensiva do movimento estudantil, notadamente em 1968, a tropeços eleitorais; a eventuais conflitos entre o Executivo e o Legislativo e ao surgimento de grupos armados de oposição ao Regime (embora até 1968 as ações armadas de maior envergadura não tivessem ainda acontecido). (2000, p. 58)

Toda essa configuração política repressiva teve suas implicações no campo educacional, especificamente no âmbito da trajetória de criação da Universidade Federal de Uberlândia que sofreu impactos dessa repressão. Segundo o relato de José Pepe Júnior, professor e ex-diretor da Faculdade Federal de Engenharia:

Houve algumas dificuldades na época e eu vou citar uma aqui: o nosso vestibular foi realizado em 1964, mas logo veio a Revolução. E, neste período, logo na instalação, as atividades foram suspensas pelo Ministério da Educação e Cultura. Foi um choque para todos nós. Aliás, fui testemunha, em minhas viagens ao Ministério para tratar assuntos relacionados com a Faculdade de Engenharia de Uberlândia, que não havia um entusiasmo, vamos ser francos, existia uma má vontade em relação à instalação de escolas técnicas desse tipo em Uberlândia. (CAETANO & DIB, 1988, p. 42)

No caso específico da educação superior, a lei 5.540/68 anunciava uma reforma universitária numa perspectiva progressista, de atendimento às reivindicações estudantis. No entanto, mantinha o caráter de dependência aos órgãos superiores na tomada de decisões, devido, principalmente, ao contexto sócio-histórico do regime militar, a égide dos Atos institucionais.

Esta reforma universitária de 1968 introduziu na universidade brasileira o modelo que Chauí (2001) define de “universidade funcional”.

Por meio dela consolidou-se, no ensino superior brasileiro, o modelo de organização institucional sustentado nos departamentos, os quais passaram a constituir a base da organização administrativa das instituições deste nível de ensino. A reforma de 1968 introduziu, ainda, outras mudanças como a eliminação do regime de cátedras, a implantação do vestibular como critério de ingresso no ensino superior, a criação do Ciclo Básico, dentre outras mudanças.

As reformas educacionais dos anos de 1960 e 1970 atendiam, também e predominantemente, às demandas das agências internacionais. O governo brasileiro fez acordos com o governo norte-americano, assinando tratados como o Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso e a “Carta de Punta del Este”, no ano de 1961, além dos acordos MEC-USAID. Esses acordos feitos entre o MEC e a AID (Agency for International Development) objetivavam trazer para os países em desenvolvimento, recomendações para a melhoria e desenvolvimento do país que, por sua vez, tiveram fortes influências nas reformas empreendidas neste período no Brasil.

A educação nos anos de 1960 e 1970 assume um estreito vínculo com a preparação para o mercado de trabalho.

Além disso, a política educacional durante o regime militar produziu inúmeros instrumentos a fim de assegurar o controle político e ideológico em todos os níveis de ensino, mas as leis de maior repercussão foram a 5.540/68 e a 5.692/71.

No entanto, a partir do final dos anos 1970, o país entra em crise econômica juntamente à crise do capitalismo internacional, configurada pelas altas taxas de inflação, crise do petróleo, crise fiscal do Estado, onde se começa a questionar o papel do Estado como instância de regulação das transações econômicas. Devido a esse quadro crítico, o país começou a adotar diversas estratégias político-sociais a fim de sanar seus problemas.

A estruturação produtiva do trabalho assumiu novos contornos na medida em que adota formas mais racionalizadas no trabalho, programas de desenvolvimento para as populações mais carentes foram implementados a fim de amenizar a pobreza. Entretanto, em muitos casos, os recursos alocados para tais programas não chegavam às regiões de destino.

Neste período dos anos 70, iniciou-se o financiamento do Banco Mundial para a educação brasileira, com a definição de políticas para o setor social no combate à pobreza. Neste sentido, Fonseca afirma que

[...] não se pode perder de vista que o Banco já anunciava, no início da década de setenta, a vinculação de cada projeto com a política setorial e local e desta com o projeto mais amplo de desenvolvimento. Esta questão pode ser percebida na introdução do primeiro documento político para a área da educação, elaborado em 1971. (1998, p. 9).

Os novos contornos assumidos na estruturação produtiva do país

vinculam-se às inovações educacionais propostas pelo Banco Mundial, quando seus documentos apresentam estratégias de diminuição de custo centradas na racionalização dos gastos nos sistemas escolares. Deste modo, o objetivo da educação era capacitar a força de trabalho para atender às demandas do mercado e garantir o crescimento econômico e redução da pobreza. Vejamos a síntese de Lima citando Fonseca (2000):

A interferência dos organismos internacionais na definição da política educacional brasileira remonta aos anos iniciais do nacional-desenvolvimentismo e desde então estas intervenções vêm se apresentando no conjunto das políticas sociais. Fonseca (2000) define três fases distintas do processo de assistência técnica do Banco Mundial na área educacional: a primeira, nos anos de 1950, através de um intercâmbio entre os educadores brasileiros e norte-americanos; a segunda, a partir dos anos de 1960, no interior de acordos econômicos e também através da Agência para o Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado dos Estados Unidos da América (Usaid), criada no âmbito da “Aliança para o Progresso” e muito centralizada em investimentos em infra-estrutura; e a terceira, a partir dos anos de 1970, com um aumento significativo de verbas para os projetos educacionais integrados à política de desenvolvimentos do Banco e centralizados no discurso de alívio da pobreza. (LIMA, 2002, p.43).

A Universidade de Uberlândia, no princípio assim denominada, foi criada pelo Decreto-Lei nº762, de 14 de agosto de 1969, que autorizou o seu funcionamento. A partir de então, os diretores das escolas isoladas que pertenciam a diferentes mantenedoras, assinaram documento autorizando a doação de patrimônio para a Universidade recém criada. No entanto, algumas dificuldades foram encontradas, principalmente no que diz respeito à organização estrutural da Universidade. Nenhuma das escolas queria perder sua autonomia administrativa e financeira, portanto, o Estatuto foi redigido atendendo a essa exigência.

Para esclarecer melhor esse momento, vejamos o que diz Dr. Juarez Altafin, ex-reitor da Universidade de Uberlândia (UnU):

Fui convidado a participar de uma reunião no gabinete da Casa Civil da Presidência da República, juntamente com o Dr. Genésio de Melo Pereira. No gabinete de Rondon estavam presentes o ministro da Educação e Cultura, Tarso Dutra, o Dr. Genésio e eu. Então, o Ministro disse ao Rondon Pacheco: _ “Olha, Ministro, o que vocês querem com esse estatuto não é uma Universidade, porque não se concebe uma

Universidade com Faculdades com autonomia administrativa e financeira.” Expliquei que sem aquela estrutura algumas Escolas não aceitariam a Universidade ou pelo menos uma Escola não a aceitaria. Tarso Dutra disse: “Bom, se é assim vamos aprovar este estatuto, mas isso não é Universidade, depois vamos consertar”. E assim nasceu a nossa Universidade, com grave quisto de origem. (CAETANO & DIB, 1988, p. 94)

O Estatuto de fundação da Universidade foi aprovado alguns meses depois de seu funcionamento, através do decreto nº 65.276, de 6 de outubro de 1969. Era preciso, no entanto, já trabalhar um novo estatuto, que favoreça a integração das escolas isoladas, pois, como estava, a reitoria encontrava-se isolada e assumia somente uma função “decorativa”. Era preciso elaborar um outro estatuto a fim de que as faculdades isoladas se integrassem em três Centros, sendo assim, seria preciso reestruturar os Centros em Colegiados de Curso e Departamentos.

Alguns professores e alunos da Faculdade de Engenharia mobilizaram-se contra a federalização das escolas isoladas, pensando que por ser a Faculdade de Engenharia “federal”, ela teria que se desfederalizar e, então, os alunos teriam que pagar anuidade. A movimentação foi intensa impedindo que o novo estatuto fosse aprovado rapidamente, fazendo com que os alunos das outras escolas continuassem na condição de estudantes do setor privado.

Somente em 1975, o novo Estatuto da UnU foi aprovado, extinguindo as escolas isoladas. Apesar disso, continuava as mobilizações da sociedade universitária contra a “federalização”. Havia um forte espírito de fragmentação, de separação, individualismo. Nenhuma instituição estava disposta a perder benefícios, privilégios conquistados. Esta era a maneira de pensar e de agir da maioria da comunidade universitária, até mesmo depois de sua “federalização”.

Juarez Altafin, como reitor na época, vivenciou todos esses acontecimentos e lembra de alguns questionamentos:

Poder-se-á argumentar: se a Universidade era federal desde a sua criação, porque os primeiros reitores foram nomeados pelo presidente da Fundação, entidade privada, e não pelo governo? Simplesmente por equívoco. Equívoco de todos... principalmente da Fundação mantenedora, que assim dispôs no seu Estatuto, e do governo, que aprovou por decreto. (ALTAFIN, 1997, p. 81).

A Universidade de Uberlândia foi federalizada pela Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978. A dotação orçamentária passou a ser responsabilidade da Universidade e, por fim, reitor e vice-reitor passaram a ser nomeados pelo Presidente da República.

No que se refere à estrutura administrativa, foram criados departamentos, que estavam vinculados a três Centros: o Centro de Ciências Humanas e Artes (CEHAR), o Centro de Ciências Biomédicas (CEBIM) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CETEC).

Esta estrutura manteve-se até o ano 2000, quando entrou em vigor o novo Estatuto e Regimento Geral da UFU, aprovado no final do ano de 1998. Esta mudança de estatuto da instituição situa-se, pois, no contexto de profundas transformações na educação e sociedade brasileira a partir dos anos de 1980, especialmente com a eclosão de novos movimentos sociais.

Um tempo de mudanças: os anos 80 e 90 do século XX

Furtado (1993) analisa o que caracterizou, ao longo da história, o surgimento dos movimentos populares contando a experiência dos trabalhadores em educação do estado de Minas Gerais. Suas análises ajudam a compreender o quanto o movimento dos trabalhadores, no final dos anos 70, contribuiu para dar fim ao regime militar e iniciar um momento de abertura política para a sociedade brasileira.

[...] o movimento dos trabalhadores procura “explodir a temporalidade instituída” pelo senso comum, propondo uma nova periodização para o “Regime Militar” onde, para além das disputas parlamentares e ligadas à campanha das diretas, o início da crise do regime é mais estreitamente associado aos movimentos sociais que emergem ao fim dos anos 70 e à articulação partidária e institucional que se forjou associada a eles. Nessa representação, o que salta aos olhos é a manipulação da historicidade, a partir da qual o movimento procura adquirir substância e identidade política, as quais se projetam ao longo dos anos. (FURTADO, 1993, p 49)

A intervenção coletiva dos movimentos sociais começa a tomar força através dos sindicatos, organizações, congressos, movimentos estudantis e docentes, dentre outros. Reivindicavam-se a redemocratização da educação e processos políticos mais democráticos e participativos de vários setores na decisão dos rumos das políticas educacionais na sociedade brasileira.

Nos anos de 1980 muitas associações científicas e sindicais foram criadas, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), também muitos periódicos, como a Revista Educação & Sociedade, a ANDE, os Cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), entre outros.

As principais bandeiras levantadas pelos educadores referiam-se à melhoria na qualidade da educação, à valorização e qualificação dos profissionais, à democratização da gestão, ao financiamento da educação e, a ampliação da escolaridade.

Em 1986, sob o governo da Nova República, teve início o processo de elaboração da Constituinte. Neste mesmo ano, na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), sugestões para a constituinte foram aprovadas e sintetizadas na Carta de Goiânia e incorporadas ao capítulo da Educação da nova Carta Magna, promulgada em outubro de 1988.

Em 1987, impulsionadas pelo processo de elaboração da constituinte, iniciaram-se discussões em torno do projeto para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que resultou na lei nº 9394/96.

A Constituição de 1988 e a LDB nº 9394/96 trouxeram mudanças significativas no âmbito da educação superior, mudanças que delinearão as políticas neoliberais nos anos 90, principalmente no que diz respeito à privatização do público.

A Constituição Federal de 1988 antecipa, ainda, o caráter privatista da política do estado neoliberal para a educação superior, ao assegurar a destinação dos recursos públicos para iniciativa privada, mesmo restringindo-os àquelas instituições que comprovem (formalmente) finalidade não-lucrativa (Art. 213). Este artigo ao admitir a existência de escolas com fins lucrativos antecipa também a natureza empresarial da privatização da educação escolar, que se constitui a especificidade da política neoliberal para educação superior. (NEVES, 2002, p. 138).

A crise econômica iniciada nos anos de 1970 aprofunda-se na década seguinte. Mesmo com o avanço da mobilidade social em busca da redemocratização e o fim do regime militar, a crise continua e toma corpo, a dívida externa aumenta, o país torna-se cada vez mais dependente financeiramente. O Estado enquanto provedor da instância pública começa a ser questionado trazendo conseqüências para as políticas sociais. É a crise estrutural do capitalismo.

No cenário internacional, o início dos anos 1980, com Thatcher na Inglaterra e Reagan nos Estados Unidos, vê-se despontar em programas a favor da privatização, o que atinge, também, os países do capitalismo periférico:

[...] o fenômeno inaugurado por Thatcher e Reagan, por sua vez, veio a exercer influência sobre a política de financiamento dos organismos internacionais, a exemplo da USAID, do FMI e do Banco Mundial [...] Há uma cobrança por parte das organizações sobre os países que tiveram que recorrer a tais modalidades de financiamento, como forma de investimento, a exemplo do Brasil. (VIEIRA, 1995, p.34)

Países da América Latina adotam programas de reajuste a fim de amenizar a crise da dívida, ficando vulneráveis tanto as diretrizes internacionais como as preconizadas no Consenso de Washington. As propostas do Consenso de Washington ajustam-se também nas políticas educacionais que vêm configurar o ideário neoliberal na educação. Os pilares desta proposta são: disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulação da economia; proteção de direitos autorais. Como explica Gentili:

Uma retórica e um núcleo de propostas comuns orienta as políticas de ajuste implementadas na esfera educacional, a qual não expressa outra coisa senão a particularidade que assume o Consenso de Washington numa área prioritária da reforma social impulsionada pelo neoliberalismo. De fato, podemos dizer que esse conjunto de discursos, idéias e propostas sintetiza o que poderia ser definido como a forma neoliberal de pensar e delinear a reforma educacional na América Latina dos anos 90. (GENTILI, 1998. p. 16).

Nesse contexto, o Brasil, assim como demais países da América Latina, têm enfrentado o agravamento da crise do Estado que vem se arrastando desde os anos de 1970. Evidencia-se que o Estado capitalista passa por uma crise de intervenção no campo das políticas sociais. O neoliberalismo surge como doutrina hegemônica para solucionar essa crise, diminuindo as funções do Estado no campo social e atribuindo à iniciativa privada, organizações comunitárias e organizações não

governamentais (ONG) sua responsabilidade. Segundo Nascimento, Silva & Algebaile (2002, p 91). “A nova doutrina hegemônica têm como fundamentos: a) a desregulamentação da economia; b) a flexibilização das relações de trabalho; c) a privatização; e d) a redução dos gastos e do déficit público”.

As políticas do Banco Mundial são analisadas considerando seus impactos nas políticas do ensino superior, o que, por sua vez, definiram as práticas neoliberais dos anos de 1990.

Nesse contexto, os contornos assumidos na educação superior, no que diz respeito à privatização, são nítidos nos documentos do Banco Mundial, em que, toda a lógica do mercado, desde a crise dos anos de 1970, se volta para a superação da mesma.

Quanto à educação superior, o documento ratifica as orientações contidas no documento de 1994: diversificação das instituições de ensino superior; flexibilização da gestão administrativa; melhoria na qualidade, entendida aqui como adequação dos currículos às demandas do mercado de trabalho; e ainda, o fortalecimento do setor privado/diversificação das fontes de financiamento. O documento termina por afirmar o apoio do BM às reformas da educação da ALC, especialmente ao processo de privatização do ensino superior, declarando explicitamente que “O Banco também apoiará as iniciativas de fortalecimento do papel do setor privado no financiamento e prestação de educação superior¹” (LIMA, 2002, p. 53).

As políticas educacionais para o ensino superior na década de 1990 são políticas implementadas sobre o ideário neoliberal². Vê-se aflorar a política neoliberal caracterizada pela ordem capitalista na medida em que a educação serve para proporcionar um nível de instrução para a população conseguir um espaço no mercado de trabalho. A educação assume a função de capacitar a força de trabalho para um mercado que exige cada vez mais um maior nível de escolaridade, incitando idéias de competitividade, eficiência, produtividade. Enfim, devido à nova ordem neoliberal capitalista instalada, são colocadas, para a educação, as mesmas exigências adotadas nos modelos empresariais.

¹ A autora, ao explorar a temática dos organismos, cita o referido documento do Banco Mundial no que tange, em específico à educação superior. (Banco Mundial, 1999, p. 105)

² No caso brasileiro, nos governos de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso.

No ensino superior, a idéia empresarial de racionalizar, flexibilizar, é marcante nas relações internas das universidades públicas, o que faz com que o sentido do ser público seja descaracterizado. São mudanças implementadas na estrutura econômica do país que afetam toda a estrutura educacional. Através das normalizações legais, podemos constatar essas mudanças. A lei 9394/96 no seu capítulo específico sobre educação superior, no art. 44 flexibiliza o ensino superior ao possibilitar o credenciamento de cinco tipos de Instituições de Ensino Superior (IES). Também institui as avaliações “Provão” e “GED” como meio de controle e alcance da produtividade reafirmando o empresariamento na educação.

Após oito anos de debates e embates em torno da nova LDB, em 1996 foi, finalmente, aprovado o texto da Lei 9.394/96, que definiu novos contornos para a educação superior no país, na direção do que Sguissardi define como processo de “diferenciação e diversificação institucional.”

Não falemos da diferenciação institucional por dependência administrativa: federal, estadual, municipal e particular; ou públicas e privadas, entre estas as privadas *stricto-sensu* ou empresariais e as ditas comunitárias, por sua vez, divididas em confessionais e não confessionais. Neste clima de acelerada diferenciação institucional já, se organizariam as IES por iniciativas de empresas multinacionais, como a FIAT e a FORD, ou IES que negociam suas ações na bolsa de valores. (2000, p. 50).

O processo estatuinte na UFU.

É, pois, no contexto destas mudanças na educação e na sociedade brasileiras, que se situa o processo de elaboração de um novo Estatuto da UFU.

As críticas internas ao modelo de organização institucional implantado quando de sua federalização, em 1978, já não atendia à realidade institucional. Nesse sentido, é interessante o que consta no documento apresentado ao Conselho Universitário (CONSUN) desta Instituição em maio de 1994:

Estamos constatando, através de múltiplas e variadas manifestações, a necessidade de termos um novo estatuto para reger a vida da UFU, possibilitando seu desenvolvimento, promovendo sua adaptação para que a Instituição bem desempenhe sua missão, objetivos e metas.

Como instituição pública que tem grande compromisso com o desenvolvimento social, a UFU deverá se esforçar para conseguir alto desempenho de suas funções, com elevada qualidade, atingindo seus objetivos maiores, enquanto supera os problemas identificados.

O novo estatuto deverá exprimir o atual estágio da organização da instituição abrindo caminhos que facilitem seu crescimento e aprimoramento. (CARTA AO CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UFU, 1994).³

Como é possível observar, fica evidente a preocupação, no âmbito da UFU, com a redefinição de sua estrutura administrativa e organização internas, de modo que ela pudesse realizar, mais eficientemente, sua tarefa.

Nesta manifestação inicial, já aparecia de forma clara a preocupação no sentido de se assegurar um processo que viabilizasse uma significativa participação da comunidade universitária. Acreditava-se que seria possível encaminhar o processo de mudança do estatuto dentro de um “ambiente de assembléia estatuinte”, de modo que um “grupo representativo” desta comunidade pudesse coordenar e conduzir esse processo. Eis como estes elementos eram destacados no documento apreciado pelo CONSUN.

Acreditamos ser possível um trabalho efetivo levado à frente por um grupo representativo da comunidade universitária e da sociedade que, em ambiente de assembléia estatuinte, exprima a vontade e a visão que teremos para o futuro da UFU [...].

A participação democrática é fundamental, ainda que insuficiente, e temos de procurar meios que assegurem efetiva colaboração das pessoas imbuídas do propósito de termos, a tempo adequado, o projeto finalizado. (AO CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UFU, 1994).

Diante desta manifestação, o Conselho Universitário, em reunião do dia 27 de maio de 1994, deliberou por solicitar que os Centros e respectivos departamentos e as entidades representativas de professores, técnicos e discentes, apresentassem, até o início do mês de julho daquele ano, e encaminhassem sugestões em relação à organização e metodologia dos trabalhos para elaboração do novo estatuto.

³ Nos documentos manuseados sobre o processo estatuinte, nesse em específico, não consta a autoria.

Como resposta a esta solicitação, a Associação dos Docentes da UFU (ADUFU), e os Centros existentes (CEHAR, CEBIM, CETEC) solicitaram uma dilatação do prazo estipulado inicialmente, ao mesmo tempo em que ressaltaram a necessidade de que fosse assegurada a participação de toda comunidade acadêmica. O Sindicato dos Trabalhadores Técnicos-Administrativos (SINTET-UFU) e a Escola de Educação Básica (ESEBA) encaminharam a proposta de constituição de uma Comissão para coordenar os trabalhos iniciais. Na proposta do SINTET-UFU, esta comissão deveria ser formada com representação paritária dos três segmentos existentes na Instituição (docentes, técnicos-administrativos e discentes).

Diante dos encaminhamentos apresentados na reunião do Conselho Universitário no dia 05 de agosto de 1994, conforme consta em sua ata, “foi proposta a constituição de uma comissão para trabalhar na organização da consolidação das propostas e apresentá-las na próxima reunião, que foi aprovada e será composta pelos vice-diretores dos Centros”. Esta primeira comissão teve como tarefa principal avaliar, organizar e consolidar as propostas e sugestões para elaboração do novo estatuto e concluiu seus trabalhos em março de 1995.

No relatório final desta comissão, as sugestões foram aglutinadas em três grupos. Um primeiro grupo propôs o seguinte encaminhamento:

1. Deveria ser organizada uma comissão para o congresso Estatuinte, composta por representantes dos diferentes segmentos da universidade e cujos membros seriam indicados pelos respectivos Centros;
2. Esta comissão organizaria a eleição dos delegados para o congresso estatuinte. Neste congresso a representação deveria ser paritária entre os segmentos da comunidade universitária.
3. Em seguida, deveria ser instalada uma plenária universitária, quando seria eleita uma Comissão Coordenadora dos trabalhos de elaboração do novo estatuto e formada por delegados escolhidos nesta plenária.
4. Esta Comissão de Delegados seria a responsável pela discussão e aprovação do novo estatuto.

Nesse grupo reuniram-se as propostas dos seguintes órgãos ou entidades: Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), ESEBA, SINTET-UFU, Diretório Central dos Estudantes (DCE) e ainda dos Departamentos Princípios e Organização da Prática Pedagógica, Fundamentos da Educação, Ciências da Linguagem, Psicologia Social e Educacional, História, Línguas Estrangeiras Modernas, Economia.

Um segundo grupo de propostas que aglutinava as sugestões apresentadas pelo CETEC, pelos Departamentos de Direito Processual e de Direito Social e do Estado e pela Coordenação do Curso de Pedagogia, indicava a necessidade de que uma comissão elaborasse um anteprojeto para que esse fosse discutido da forma mais ampla possível. Em seguida, em um fórum representativo de todos os segmentos, seria realizada a discussão da proposta final. Somente o CETEC indicou que tanto a comissão, quanto a aprovação final do novo estatuto, deveria ficar sob a responsabilidade do CONSUN.

O terceiro grupo, formado pela ADUFU e pelo CEHAR, solicitou nova dilação de prazo, proposta que não foi atendida por esta primeira comissão.

A partir das propostas apresentadas e como resultado final desta fase dos trabalhos, a comissão propôs as seguintes etapas para o trabalho: o CONSUN nomearia uma comissão técnica para elaborar um anteprojeto de estatuto, comissão esta que seria apoiada por uma outra comissão ampliada, que teria, também, a responsabilidade de divulgar o anteprojeto, coletar e encaminhar sugestões à primeira comissão. Além dessas duas comissões haveria uma terceira comissão de delegados, que iria avaliar e aprovar emendas propostas para posterior apreciação e aprovação em uma Assembléia Geral da Universidade. Na última etapa a comissão técnica sistematizaria o projeto final a ser apreciado pelo CONSUN.

Esta proposta de encaminhamento foi apresentada ao CONSUN em sua reunião do dia 28 de abril de 1995, porém não se chegou a um consenso. No entanto, mesmo na ausência deste consenso, ficou decidido que deveria ser elaborado um primeiro anteprojeto para subsidiar as discussões futuras.

Este documento preliminar foi apresentado em nova reunião do CONSUN no dia 23 de junho do mesmo ano, juntamente com uma proposta de competência, composição e instalação da Comissão Estatuinte e com um cronograma para cumprimento das etapas seguintes do processo estatuinte. Neste dia, chegou-se a um consenso somente no que se refere ao cronograma apresentado, que previu o término do processo para o mês de dezembro daquele ano. Esta reunião teve continuidade quinze dias depois, quando foram aprovados os pontos pendentes.

Ao final, a Comissão Estatuinte ficou formada por 117 membros, sendo 39 representantes de cada segmento (professores, alunos, técnicos-administrativos), indicados pelos diferentes setores e entidades da Instituição e teve seus trabalhos iniciados no dia 19 de setembro de 1995. Neste mesmo dia, foram escolhidos os membros da Comissão

Coordenadora dos trabalhos, formados por três representantes de cada segmento da comunidade universitária.

Em 22 de dezembro de 1995 representantes da Comissão Estatuinte encaminharam ao Conselho Universitário o documento que sintetiza a proposta de novo Estatuto da Universidade Federal de Uberlândia, elaborada por esta Comissão.

A partir do documento apresentado em reunião do dia 13 de fevereiro de 1996, vários conselheiros posicionaram-se no sentido de abrir nova etapa para que as unidades e setores acadêmicos da instituição pudessem apresentar novas sugestões e observações sobre o novo estatuto em elaboração. O Conselho do CETEC, em especial, posicionou-se de forma enfática a favor deste procedimento. No entanto, [...] após exaustiva discussão e diversas ponderações ficou acordado que o Conselho Universitário deverá assumir em seu próprio âmbito a continuidade da elaboração do novo estatuto (CONSUN, Ata 251^a. Reunião).

Com este encaminhamento, a apreciação do novo estatuto foi retomada em reunião do dia 15 de março de 1996, quando os Coordenadores da Comissão Estatuinte estiveram novamente presentes na reunião do CONSUN para novos esclarecimentos aos conselheiros presentes. Em seguida, estes conselheiros se subdividiram em grupos de trabalho, de modo a avaliar os aspectos positivos, negativos e outros elementos sobre o Projeto de Estatuto em análise.

Na reunião seguinte do CONSUN, realizada uma semana depois, passou-se a discutir os critérios que deveriam nortear a constituição das unidades acadêmicas, com ênfase em aspectos como, profissionais, epistemológicos, administrativos, acadêmicos, históricos, dentre outros.

Ficou definido que os Conselhos de Centro deveriam se posicionar, a partir de consultas aos departamentos, sobre os seguintes quesitos:

[...] administrativos: viabilidade espacial e condições espaciais mínimas de funcionamento já estabelecidas; requisitos acadêmicos: no mínimo um curso de graduação, atividades de pesquisa e extensão, aglutinação por áreas de conhecimento e atividades profissionais afins (CONSUN, Ata 252^a. Reunião).

A partir deste encaminhamento, pelos documentos analisados, é possível observar diferentes posicionamentos em relação à proposta de estatuto elaborado, bem como ao próprio processo Estatuinte.

O Conselho do CETEC (CONCETEC) questionou vários aspectos: o fato da estrutura organizacional e dos custos operacionais não terem sido

dimensionados; o fato das câmaras previstas estarem assumindo um caráter muito hermético, o que dificultaria o tratamento de assuntos afins e interdisciplinares; centralização de poder nos conselhos e administração superiores; tendência a se ter número muito grande de pessoas participando do CONSUN, o que poderia inviabilizar a condução de ações políticas e administrativas. Não fica claro na proposta, porém, como se darão a otimização dos recursos materiais e humanos, de modo a favorecer o ensino, a pesquisa, os laboratórios; indefinição quanto às atribuições das Pró-Reitorias e órgãos suplementares e novo organograma da instituição. Além destes questionamentos, o CONCETEC criticou, ainda, o fato de o cronograma estabelecido ter sido *excessivamente apertado*. A Comissão Estatuinte não esclareceu as dúvidas levantadas pelas bases da universidade, as propostas encaminhadas não foram apreciadas de forma adequada nem houve resposta a estas propostas e, por último, questionou-se o fato da comunidade universitária não conhecer nenhum estudo consolidado que analisasse o estatuto vigente. Com relação às novas unidades acadêmicas, o CONCETEC indicou apenas que estas Unidades poderiam se constituir a partir da aglutinação a ser feita com base nas pesquisas das agências de fomento.

O Departamento de Engenharia Elétrica posicionou-se na mesma direção que o CONCETEC, mesmo reconhecendo que o Estatuto em vigor à época não atendia [...] aos anseios da comunidade principalmente no que diz respeito à composição de seus conselhos superiores no tocante à sua pouca representatividade. (DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA ELÉTRICA, 1996). Chamava atenção ainda para o fato de que uma mudança na estrutura organizacional pode tornar a Instituição ainda mais burocrática, reforçando estruturas de poder. Nesse sentido, avalia que:

Se existem pontos no estatuto que hoje não satisfaçam as necessidades da Instituição, somos favoráveis a alterar estes pontos específicos, e não fazer mudanças radicais na estrutura, pois alterações radicais necessitam de amplo debate, e achamos não ter havido oportunidade para tal. (DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA ELÉTRICA, 1996).

Também o Departamento de Engenharia Mecânica levantou vários questionamentos em relação à proposta de novo estatuto apresentada. Nesse sentido, ressalta os seguintes aspectos: avalia que os problemas relacionados ao estatuto em vigor à época não foram devidamente analisados, entende que uma mudança estatutária, para alcançar os resultados pretendidos, depende de uma aceitação ampla da comunidade

universitária e seus segmentos. Além disso, manifesta total apoio às críticas e questionamentos apresentados pelo CON CETEC.

Algumas unidades acadêmicas existentes à época reivindicavam que fosse resguardado o grau de autonomia e independência que elas haviam alcançado na estrutura da UFU, enquanto outras reivindicavam ter direito a esta autonomia em função das atividades e potencialidades que argumentavam possuir.

No primeiro caso é bastante claro o posicionamento do Departamento de Química (DEQUI). Em documento encaminhado ao CONSUN, após recuperar sua trajetória na qual relata o desmembramento deste Departamento do antigo Departamento de Engenharia Química, o DEQUI demonstra relativa preocupação com a perda da autonomia que conquistou ao longo de sua história. Eis o posicionamento do DEQUI:

Em primeiro lugar queremos manter internamente na futura unidade acadêmica (caso seja criada e se chama departamento ou faculdade ou instituto ou escola etc.) o controle do ensino (incluindo dos cursos), da pesquisa, da extensão e parte do controle acadêmico. (DEPARTAMENTO DE QUÍMICA, 1996).

No segundo grupo, destacam-se os posicionamentos da Escola de Educação Básica (ESEBA) e da Escola Técnica de Saúde (ESTES), que mesmo sendo instâncias que ofereciam ensino fundamental, no caso da primeira, e ensino técnico profissionalizante (enfermagem), no caso da segunda, reivindicavam ser reconhecidas como unidades acadêmicas, nas mesmas condições daquelas instâncias que ofereciam ensino de graduação e pós-graduação.

Apesar de todos estes pleitos em torno da definição e constituição das novas unidades acadêmicas, até o final desta primeira etapa de apreciação da proposta de novo estatuto, nenhuma decisão definitiva foi alcançada. Dessa forma, em 29 de outubro de 1996, o novo estatuto foi finalmente aprovado no âmbito do Conselho Universitário da UFU, e logo em seguida encaminhado para homologação junto ao Conselho Nacional de Educação e ao Ministério da Educação.

Ao longo do ano de 1996, até outubro deste mesmo ano, a proposta do novo estatuto para a UFU passou por várias apreciações durante reuniões do CONSUN. Em destaque está o processo arquivado pela secretária geral no dia 08/11/96, em que consta a análise e parecer aprovado na 268ª reunião do CONSUN.

Os apontamentos em destaque na reunião são referentes à modificação da redação de alguns artigos do estatuto considerando o atendimento à legislação, em especial a Constituição Federal de 1988, a lei 5540/68, alterada pela lei 9192/95.

Ao fazer a leitura das sugestões de alteração na redação dos artigos é predominante a preocupação em possibilitar canais de participação da comunidade externa junto ao CONSUN, também, a preocupação de se implementar a eleição de diretores e vice-diretores das unidades acadêmicas eleitos pelos conselhos das unidades e com consultas à comunidade. Em todo processo de modificação na redação dos artigos segundo o pronunciamento do presidente do CONSUN, devem ser considerados seus detalhes, mesmo que demande tempo e seja um processo cansativo, pois é um momento de reflexão da situação da universidade num contexto de mudanças.

Deve-se considerar que a atual proposta do estatuto foi exaustivamente analisada ao longo dos últimos meses; representa uma tentativa de atualização de nossas instâncias administrativas, a situação de nossa instituição e ao momento histórico de nossa sociedade [...] (CONSUN Parecer aprovado na 268ª Reunião).

O reitor Dr. Nestor Barbosa de Andrade encaminha em novembro de 1996 o Novo Estatuto da UFU para apreciação e aprovação do MEC. A resposta chega no mês seguinte requerendo ofício de justificativa do estatuto e cópia dos documentos aprovados em Reunião, sendo assim, no mesmo mês, o MEC envia à UFU o documento de alteração do Estatuto.

Em março de 1997 na 273ª Reunião do CONSUN, o documento de solicitação de alteração do estatuto é apresentado aos membros do conselho universitário, no qual o MEC pontua os artigos que estão em desacordo com a Lei 5540/68, Lei 6532/79 e Lei 8112/90. Nessa reunião, o presidente do CONSUN, Sr. Gladistone R. da Cunha Filho, fez referência às mudanças que ocorrerão com a regulamentação da Lei 9394/96, por isso, ele salienta ser oportuno que a discussão seja ampla e profunda. Ficou a cargo da Procuradoria Geral da UFU orientar os trabalhos em torno de 120 dias.

No mês seguinte, o CONSUN recebe documento do ex-reitor Sr. Juarez Altafin sobre crítica a aspectos da proposta de estrutura organizacional do Novo Estatuto e a questões de mérito administrativo e possíveis ilegalidades que determinavam necessidade de adaptação à Lei 9394/96. O documento é analisado em reunião e as discussões em

torno da alteração do Novo Estatuto retornam somente em fevereiro de 1998 na 278ª Reunião informando que, segundo resolução do CNE, o prazo estipulado para entrega do Novo Estatuto seria dia 21 de agosto de 1998, decidindo-se, a partir desse momento, reabrir as discussões em torno do projeto do Novo Estatuto.

Inicialmente o assunto foi analisado nos Conselhos de Centro. Os três Centros foram favoráveis à adequação do projeto do novo estatuto segundo A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, sendo estipulado o prazo de conclusão dos trabalhos dia 30/12/1998.

O CEBIM encaminha sugestões sobre a proposta do Novo Estatuto, propondo a extinção da câmara de recursos humanos e da câmara de administração, com a conseqüente criação do conselho diretor (CONDIR) composto da seguinte forma: reitor como presidente; vice-reitor como vice-presidente; pró-reitor de planejamento e pró-reitor de recursos humanos com direito apenas a voz; diretores das unidades acadêmicas, técnicos administrativos na proporção de 1/5 dos itens anteriormente citados; discentes na proporção de 1/10. As câmaras de ensino de pesquisa e pós-graduação e de extensão, cultura e assuntos estudantis, deverão ser extintas e substituídas pelo conselho de ensino, pesquisa e extensão (CONSEP).

O Conselho Universitário (CONSUN), segundo proposta do CEBIM, deverá permanecer conforme as atribuições definidas na proposta estatutária, sendo composto pelo: reitor como presidente; vice-reitor como vice-presidente; pró-reitores com direito a voz; diretores das unidades acadêmicas; professores eleitos pelo corpo docente da universidade mediante critérios e composição estabelecida pelo CONSUN; discentes na proporção de 1/10; técnicos administrativos na proporção também de 1/10. A designação "Unidade Acadêmica" deverá ser substituída por "Unidade Universitária", não constando no estatuto quais seriam estas unidades, pois a cada unidade criada ou extinta, o estatuto deverá ser mudado. É importante a flexibilidade na organização de tais unidades, assim como um tempo maior de estudos pela comunidade da UFU na determinação de quais seriam estas unidades.

O CEBIM sugeriu o acréscimo de dispositivos sobre o patrimônio, gestão financeira e orçamentária; elaboração dos critérios de funcionamento dos órgãos colegiados, tais como, determinação de quorum de funcionamento, votação, recursos e outros. Também o acréscimo de um capítulo sobre autonomia didática e científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial referenciando-se na proposta de estatuto da UFMG e no documento da ANDIFES sobre autonomia universitária.

A comissão do CETEC concluiu que, com relação a adaptações de forma e enquadramento em técnicas legislativas, a comissão não encontrou qualquer exigência que alterasse a filosofia do novo estatuto. Para a exigência de que os colegiados da UFU tenham 70% de docentes em sua composição, foi possível encontrar soluções que não comprometem e estatuto novo em sua essência. Para explicitação de quais colegiados de ensino e pesquisa seriam responsáveis pela contratação e dispensa de professores e plano de carreira docente, exigência da LDB e existência de um conselho diretor, são possíveis duas soluções. Atribui-se ao CONSUN função diretora e nas atribuições exigidas pela LDB em relação aos docentes, as câmaras são transformadas em conselho diretor e conselho de ensino, pesquisa e extensão. Analisou-se ainda uma terceira opção de criação de um colegiado intermediário, mas, foi descartada por esvaziar o CONSUN e as câmaras, além de complicar desnecessariamente a estrutura da UFU. Sugeriu a retirada da figura do gerente administrativo das unidades universitárias, retirada da explicitação das unidades universitárias, órgãos suplementares e pró-reitorias.

No final do mês de novembro e início do mês de dezembro de 1998, propostas foram apresentadas, assim como, a alteração de alguns artigos para a elaboração do texto final do Novo Estatuto.

O princípio da organização básica da proposta para a UFU no Novo Estatuto é regido por dois princípios, o da flexibilidade e o da autonomia, além de outros aspectos que devem ser considerados e que não foram aprovados pelo CONSUN em outubro de 1996, como: a criação do Conselho Diretor com proporção de 70% de docentes nos órgãos colegiados; não definição de unidades acadêmicas, órgãos suplementares e complementares; possibilidade de existência dos departamentos nas unidades acadêmicas. A proposta do Novo Estatuto levanta essas questões e já propõe o cumprimento de elaboração do Regimento Geral em 180 dias a partir da data de aprovação do Novo Estatuto.

No dia 23 de dezembro de 1998, a proposta do Novo Estatuto apreciado, aprovado pelo CONSUN e adaptado à LDB, é apresentada a Abílio Afonso Baeta Neves⁴. Em resposta Cid Santos Gesteira⁵ encaminha ofício de análise da proposta estatutária da UFU e sua compatibilização com a LDB, contendo a relação dos artigos atendidos e não atendidos

⁴ Secretário de Educação Superior do MEC.

⁵ Gerente de projetos/SESu/MEC.

separados em seis critérios: informações básicas, objetivos institucionais, organização administrativa, organização acadêmica, organização patrimonial e financeira e documentação necessária.

Com relação às informações básicas, o quesito limite territorial de atuação não foi atendido; o item referente à organização administrativa, no quesito gestão democrática (colegiados) escolha e proporção docente não foram atendidos; na documentação necessária, o quesito relação de cursos instalados e reconhecidos (número e data dos atos) também não foi atendido. No documento constam também algumas observações, dizendo que no:

Art. 10 – falta ao Conselho de Universidade-Sociedade uma proporção mínima de 70% de participantes docentes. O Art. 56 da LDB prevê existência de órgãos colegiados das IES públicas, não distinguindo entre colegiados consultivos e deliberativos. A composição então colide com a própria regra do art. 72 da proposta estatutária. Art. 12. VIII e IX – a autonomia universitária para atuação territorial limita-se a sua sede. A criação de unidades e/ou cursos e programas fora de sede depende da prévia autorização do MEC (LDB, 53, I e Dec. 2306,11). Art. 70 – Recomendo examinar se a legislação federal possibilita que a unidade orçamentária da União detenha competência para” instituir fundos “, independentemente de lei em sentido estrito. Parece-me que o art. 71 da Lei nº 4.320/64, assim o dispõe. (Ofício nº 1045/98-CGLNES/SESu/ MEC jan./1999).

Em abril de 1999, o ministro de Estado da Educação, pelo decreto nº 1845 de março de 1996 e tendo em vista o parecer nº 273/99 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, conforme consta no processo nº 23000.012769/98-26 do Ministério da Educação resolve aprovar as alterações do estatuto da Universidade Federal de Uberlândia, que entrará em vigor na data de sua publicação.

Somente em dezembro de 1999 que o reitor encaminha o Novo Estatuto ao departamento de imprensa nacional com solicitação de publicação no diário oficial da União. O Novo Estatuto foi devolvido pela imprensa com alegação de que não era matéria publicável no diário oficial da União e no diário da Justiça, sendo assim, o Novo Estatuto foi publicado em cartório.

Considerações finais

Ao longo desse artigo, procuramos mostrar como o desenvolvimento da educação se vincula e subordina ao modelo de desenvolvimento

socioeconômico predominante na sociedade brasileira. Isso pode ser observado em diferentes momentos de nossa história, em especial no caso da educação superior, haja vista os contornos assumidos por esse nível de ensino ao longo de todo século XX.

Por sua vez, foi possível observar, também, que a criação e constituição da Universidade Federal de Uberlândia, deram-se vinculadas e articuladas ao momento histórico vivido pela sociedade brasileira, o que deixou suas marcas nessa instituição.

O período de mudanças vivido por essa sociedade ao longo dos anos de 1980 e 1990, faz com que a educação, em especial a superior, vivencie os ares dessas mudanças. Nesse contexto, dois aspectos se fazem presentes na universidade. De um lado, as lutas por sua democratização e reorganização interna; de outro, a influência do modelo empresarial na gestão da educação, que coloca em cena o apelo para competência, produtividade, eficácia, racionalização, flexibilização, dentre outros.

Ao debruçarmos sobre os documentos que nos informam como se deu a elaboração do novo Estatuto da UFU, pode-se apreender alguns elementos que marcam os processos de tomada de decisão nesta Instituição.

Ficou evidente a preocupação em se garantir que a definição da nova estrutura organizacional, política e acadêmica desta Universidade, se desse dentro de um processo participativo e que envolvesse toda a comunidade acadêmica da Instituição. Isso pode ser observado não apenas nas manifestações expressas nos diferentes documentos analisados, mas, também, na própria constituição da Comissão Estatuinte, que contou com representação paritária de todos segmentos. Além disso, ficou evidente que, mesmo alguns setores reivindicando que houvesse maior prazo para debate e análise da proposta elaborada pela Comissão Estatuinte, o espaço para este debate não foi negado. Inclusive, como se demonstrou anteriormente, alguns setores já reclamavam pela excessiva demora na conclusão dos trabalhos de revisão do estatuto da UFU.

Também ficou clara a preocupação em se repensar a Universidade diante da necessidade de mudança, modernização da organização administrativa que a tornasse mais dinâmica, ágil, “eficiente”.

Outro aspecto que chamou atenção foi o esforço empreendido e o relativo consenso entre os diferentes setores no sentido de se assegurar uma maior representatividade nos Conselhos Superiores. Mesmo entre aqueles que demonstraram preocupação com a ampliação no número de membros destes conselhos, era reafirmada a necessidade de sua reestruturação.

Uma outra preocupação que nos apareceu diferentes posicionamentos foi quanto ao risco de uma fragmentação institucional. Uma divisão excessivamente grande das novas unidades acadêmicas poderia levar a um esfacelamento da instituição em análise, bem como dos processos decisórios na mesma. Até porque, ainda que de forma incipiente, alguns setores defendiam a sua constituição como unidade acadêmica em nome de sua *autonomia e independência*.

Em síntese, as análises desenvolvidas nesse artigo evidenciam que a trajetória da UFU, em seus diferentes momentos, traz as marcas do seu tempo, desde sua criação até o momento de reformulação de seu estatuto, dentro do processo estatuinte.

Portanto, os processos de tomada de decisão, especialmente no âmbito da estatuinte da UFU, foram marcados pela perspectiva da participação, da democracia, tendo em vista os diferentes espaços e momentos de debate e discussão vivenciados.

Entretanto, a situação do ensino superior no Brasil frente as mudanças processadas na sociedade e nas políticas educacionais, apontam para uma tendência de gestão privatizante não só do ponto de vista da legislação como apontado no decorrer do artigo, mas das práticas vivenciadas no interior da universidade.

Os fenômenos da diferenciação institucional e diversificação de fontes já citados anteriormente fizeram-se emergentes neste final de século nas políticas para a educação superior, devido inúmeros fatores de conjuntura econômica, social e política do país que fragilizaram as relações do público estatal e privado.

O desafio em meio à crise que se configura está na compreensão de que a universidade, como bem público, é direito inalienável, portanto, a discussão rumo à reforma universitária necessita de uma visão de ruptura com essas relações.

Referências

ALTAFIN, Juarez. *Primeiros tempos: o início da Universidade Federal de Uberlândia depoimento sobre fatos e pessoas*. Uberlândia: UFU, 1997.

AO CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UFU. Uberlândia, 27/11/1994.

BOAVENTURA, Elias. *Universidade e Estado no Brasil*. 2.ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2. ed., 1989.

BOGDAN, Robert & BILKEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CAETANO, Coraly Gará & DIB, Miriam Michel Cury. *A UFU no imaginário Social*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1988.

CARTA AO CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UFU, 1994. (autor desconhecido)

CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João F. *Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos Sobre a Universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio & GOÉS Moacyr. *O golpe na educação: Brasil os anos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2. ed, 1985.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na República Populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____. *Qual universidade?* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. *A universidade reformada*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA ELÉTRICA, 1996.[impresso]

DEPARTAMENTO DE QUÍMICA, 1996 [impresso]

DOURADO, L. F. & CATANI, A. M. (Org.). *Universidade Pública: políticas e identidade institucional*. Campinas: Autores Associados; Goiânia: Editora da UFG, 1999.-(Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 70).

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes ; OLIVERIA, João Ferreira de. *Políticas e gestão da educação superior*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no Terceiro Mundo: Evidências do Caso Brasileiro. *Revista de Educação da USP*, São Paulo, v. 24, n. 1, jan. / jun. 1998.

_____. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela. *Política Educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 85-121.

FURTADO, João Pinto. Da União ao SIND-UTE. *A experiência dos trabalhadores em Educação do Estado de Minas Gerais (1979-1993)*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

GENTILI, Pablo. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. In: SILVA, Lauiz & AZEVEDO, José. *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, A. R., WARPECHOWSKI, E. M., NETTO, M. R. S. (Org.). *Fragmentos imagens memórias: 25 anos de federalização da Universidade Federal de Uberlândia*. Uberlândia: EDUFU, 2003.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Estado, sociedade e gestão da educação: novas prioridades, novas palavras de ordem e novos- velhos problemas. *Revista Brasileira de Política e Administração*, Niterói, v.13, n.1, p. 7-18, jan. / jun.1997.

IANNI, Octavio. *O colapso do populismo no Brasil*. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira S. A, 1978.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). *O empresariamento da Educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos de 1990*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 41-63.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas básicos de educação e ensino).

MENEZES, Luiz Carlos. *Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2000.

NASCIMENTO, Alexandre & SILVA, FERREIRA, Andréia & ALGEBAILLE, Maria Emília Bertino. Estado Mercado e Trabalho: Neoliberalismo e Políticas Sociais. In: NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). *O empresariamento da Educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos de 1990*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 85-104.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Legislação e Planejamento no processo de Privatização da Educação Superior. In: NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). *O empresariamento da Educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos de 1990*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 137-150.

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: organização escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1978.

SGUISSARDI, Waldemar. (Org.). *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. - (O que você precisa saber sobre).

SILVA Jr., J. dos R. & SGUISSARDI, Waldemar. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Marcelo Soares Pereira. Um balanço da democratização da gestão da educação e da escola: o desafio que permanece! [impresso].

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escola. *Revista Brasileira de Política e Administração da educação*, Niterói, v. 16, n.1, p. 7-22, jan / jun. 2000.

TRINDADE, Héglio (Org.). *Universidade em Ruínas na república dos professores*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Comissão Provisória para Estatuínte*. Uberlândia, 07/03/1995. ?p. Relatório final.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Departamento de Engenharia Elétrica. *Ofício dirigido ao Conselho Universitário pelo Conselho Departamental* no dia 10 de abr. 1996. Uberlândia, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Departamento de Química. *Ofício n. 026/DEQUI/96, dirigido ao Conselho Universitário pelo Conselho Departamental* no dia 16 de maio. 1996. Uberlândia, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. *Ata da 237ª reunião* realizada no dia 27 de maio. 1994. Uberlândia, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. *Ata da 251ª reunião* realizada no dia 13 de fev. 1996. Uberlândia, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. *Ata da 251ª reunião* realizada no dia 22 de mar. 1996. Uberlândia. 1996.

VIEIRA, Sofia Lerche. Neoliberalismo, Privatização e educação no Brasil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela (Org.). *Política Educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995.p. 27-55.

A INCLUSÃO ESCOLAR NA UNIVERSIDADE: CONCEPÇÕES DE COORDENADORES E DISCENTES

*Regea da Silva Chaves e Chagas¹
Arlete Aparecida Bertoldo Miranda²*

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia. Este trabalho envolveu a participação de quatro coordenadores de curso e seis discentes, sendo quatro com deficiência visual e dois com deficiência física. Como estratégia de coleta de dados, utilizamos a entrevista semi-estruturada. Com relação aos dados obtidos nas entrevistas, realizamos uma análise de conteúdo, no sentido de conhecer as concepções dos sujeitos participantes sobre educação especial, inclusão escolar, recursos pedagógicos, dificuldades na implementação da inclusão, relações interpessoais, reivindicações e sugestões. Os dados apontaram que a instituição pesquisada não está totalmente preparada para receber os alunos com necessidades especiais. Entendemos que a Universidade precisa fortalecer-se ainda mais como local de debates, discussões e como produtora de conhecimentos quanto à inclusão desses alunos em seu sistema, não podendo, assim, compartilhar de ações superficiais e paliativas para os poucos que nela ingressam. Pelo contrário, é preciso que ela mostre o seu compromisso em organizar e implementar ações educativas que respeitem e valorizem as diferenças individuais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação especial. Ensino Superior. Inclusão escolar.

ABSTRACT: This article aims at analyzing the inclusion of students with special educational needs in graduation courses, at the *Universidade*

¹ Graduada em Pedagogia.

² Professora da Faculdade de Educação e do PPGE da Universidade Federal de Uberlândia.

Federal de Uberlândia, that train students to become future teachers. Results from a qualitative research, involving coordinators of several graduation courses and six students, four of them with visual problems and two of them with physical deficiencies, were shown. As a strategy of data collection, semi-structured interviews were applied in order to know the conceptions of the participants about special education, school inclusion, pedagogical resources, difficulties concerning the implementation of inclusion, interpersonal relationship, claims and suggestions. The analysis indicates that the institution researched is not totally prepared to receive students with special needs. We understand that the university has to produce more knowledge about inclusion of special students in itself by promoting debates and discussions that would contribute effectively to include students with special needs. The analysis also indicates that superficial and palliative actions are not enough to assist students with special needs who enter in university. It is necessary that the university shows how it is interested in organizing and implementing educational actions that respect individual differences.

KEY WORDS: Education. Special education. High Education. School inclusion.

Analisando a temática referente à educação especial em diferentes países, inclusive no Brasil, pesquisadores como Mendes (1995) e Jannuzzi (1984) pontuam períodos distintos ao longo da história da humanidade que demarcam mudanças na concepção de deficiência. Porém, alguns traços dessa concepção se mantêm até hoje.

Inicialmente, é evidenciada uma primeira fase, marcada pela negligência, na era pré-cristã, em que havia uma ausência total de atendimento. Os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas e a sociedade legitimava essas ações como sendo “normais”.

Na era cristã, segundo Pessotti (1984), o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido.

Num outro estágio, nos séculos XVIII e meados do século XIX, encontra-se a fase de institucionalização, na qual os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais.

O terceiro estágio é marcado, já no final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte.

No quarto estágio, no final do século XX, por volta da década de 70, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal.

No final da década de 60, o movimento pela integração social iniciou a inserção dos indivíduos que apresentavam deficiência nos sistemas sociais como a educação, o trabalho, a família e o lazer. Essa abordagem teve como fator fundamental a elaboração do princípio da normalização (SASSAKI, 1997).

O conceito de normalização, que só chega ao Brasil na década de 70, opunha-se aos modelos de segregação e defendia a idéia de possibilitar às pessoas que apresentavam deficiência condições de vida o mais normal possível, assemelhando-se a de todas as outras pessoas consideradas normais.

Tal conceito foi definido pela política Nacional de Educação Especial como:

Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (BRASIL, 1994, p. 22).

De acordo com este princípio, os indivíduos que apresentam deficiência devem ser educados num ambiente normal sendo oferecidos a eles recursos materiais e ambientes o próximos dos demais alunos, evitando-se, dessa forma, a segregação.

Verificamos que o princípio da normalização não se constituía como específico da escola, mas englobava também outros aspectos da vida das pessoas que apresentavam deficiência, como a família, educação, formação profissional, trabalho e segurança social.

Não podemos negar que a luta pela integração social do indivíduo portador de deficiência foi realmente um avanço social muito importante, pois teve o mérito de inserir esse indivíduo na sociedade de forma sistemática, se comparada aos tempos de segregação. Os princípios da

integração e da normalização foram norteadores das propostas de definição das políticas públicas da educação especial, em torno dos anos 80.

Em meados da década de 90, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração e sua efetivação prática têm gerado muitas controvérsias e discussões.

O conceito de inclusão passa a ser trabalhado na educação especial de forma diferente do conceito de integração. No entanto, eles têm a mesma proposta: inserir os alunos que apresentam necessidades especiais no ensino regular.

Podemos dizer que a integração passa a idéia de que a pessoa, para ser inserida na escola regular, deve estar em condições para isso, ou em condições de corresponder às solicitações feitas pela escola. Nesse sentido, não se questiona o papel e a função da escola, já que é ela quem dita o modelo que o aluno deve seguir. A inclusão considera a inserção de alunos através de outro ângulo, isto é, aquele que reconhece a existência de inúmeras diferenças (pessoais, lingüísticas, culturais, sociais, etc.) e, ao reconhecê-las, mostra a necessidade de mudança do sistema educacional que, na realidade, não se encontra preparado para atender a essa clientela (BUENO, 1999).

É importante destacar que, em relação à inclusão, dois eventos foram mundialmente significativos e podem ser considerados marcos dessa proposta, pois trataram de questões referentes à viabilização de educação para todos. Esses eventos foram “A Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, na qual se buscou garantir a igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação, e “A Conferência Mundial sobre Educação Especial”, ocorrida em Salamanca, em 1994. Nessa conferência, foi elaborada a “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, que, “[...] inspirada na igualdade de valor entre as pessoas, propõe ações a serem assumidas pelos governos em atenção às diferenças individuais” (CARVALHO, 1998, p. 146).

De acordo com a Declaração de Salamanca, o conceito de inclusão é um desafio para a educação, na medida em que estabelece que o direito à educação é para todos e não só para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, como podemos observar no trecho abaixo:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (BRASIL, 1994, p. 17-18).

A Declaração de Salamanca defende a idéia de que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos, independentemente de suas capacidades. Ao mesmo tempo ela aponta a escolarização de crianças em escolas especiais nos casos em que a educação regular não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais do aluno. No entanto, a Declaração de Salamanca trouxe um avanço importante ao chamar a atenção dos governantes para a necessidade de se aplicar todo investimento possível para o redimensionamento das escolas, para que possam atender, com qualidade, a todas as crianças, a despeito de suas diferenças e/ou dificuldades.

Reconhecemos que trabalhar com classes heterogêneas acolhedoras de todas as diferenças traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças deficientes e também as não-deficientes, na medida em que essas têm a oportunidade de vivenciar a importância do valor da troca e da cooperação nas interações humanas. Portanto, para que as diferenças sejam respeitadas e se aprenda a viver na diversidade, é necessária uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender.

O princípio da inclusão exige uma radical transformação da escola, pois caberá a ela adaptar-se às condições dos alunos, ao contrário do que acontece hoje, quando os alunos é quem têm que se adaptar à escola. E ainda, a inclusão não se limita ao atendimento dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais, mas demonstra apoio a todos que fazem parte da escola: professores, alunos e pessoal administrativo (STAINBACK e STAINBACK, 1999).

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitar os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais.

É possível observar, por parte dos professores e de profissionais da educação, grande resistência em aceitar o desafio colocado pela proposta da escola inclusiva, o que considera-se perfeitamente compreensível, dada à ausência de sua formação para enfrentar esse desafio. Tal resistência surge em decorrência da não-problematização do assunto, tendo em vista que raramente esse é contemplado nos momentos de formação inicial e/ou continuada, o que conduz a formas inadequadas de entendimento.

Apesar de haver uma grande quantidade de publicações versando sobre o princípio da inclusão escolar, ainda são poucos os trabalhos que discutem essa temática no Ensino Superior. De acordo com a literatura sobre o assunto, constata-se que essas, em sua grande maioria, referem-se à inclusão no Ensino Fundamental.

Talvez isso ocorra devido a motivos, como por exemplo, o fato de o movimento inclusivo de pessoas com necessidades especiais no ensino regular ser recente no Brasil, se comparado ao dos países desenvolvidos; o fato de ser o Ensino Fundamental obrigatório e, portanto, de responsabilidade dos governos - responsáveis pela viabilização das políticas e projetos educacionais; o fato de ser limitado o acesso à universidade, principalmente as federais, onde existe uma grande disputa de candidatos para o número de vagas nelas disponíveis.

Consideramos que a universidade tem um papel social importante a cumprir em relação aos membros de uma sociedade. Além de se constituir como um local em que o indivíduo tem acesso a um conjunto de informações de caráter científico, histórico e cultural acumulado pelos homens, ela também desempenha o papel de formadora do cidadão crítico e criativo. Considerando a importância que a universidade representa para todas as pessoas, acreditamos que os indivíduos com necessidades educacionais especiais não podem ser privados do seu direito de usufruir todas as vantagens por ela oferecidas.

A efetivação do movimento de inclusão requer a mudança de paradigmas do conhecimento científico e mudança na concepção das relações sociais, mas a construção de novos parâmetros não é algo que ocorre em um único e determinado momento. Trata-se de um constructo no qual o novo e o velho permanecem, relacionam-se por um determinado tempo.

É essa fase que ainda vivenciamos, visto as dúvidas, indefinições e questionamentos acerca da Educação Especial no Brasil, especificamente, no Ensino Superior.

Mazzoni et al (2000) afirma que existe, em algumas universidades, uma legislação de apoio aos candidatos com necessidades especiais no

vestibular, mas não há para a permanência desse aluno na instituição, uma vez que faltam tecnologias mais atualizadas dentro da sala de aula. Os alunos reivindicam um melhor relacionamento interpessoal por parte da comunidade acadêmica.

Araújo (2003) constatou em sua pesquisa que concepções milenares em relação à deficiência estão presentes em sala de aula no universo acadêmico do ensino superior.

Isso nos faz lembrar de uma fala de Carvalho:

Se em nenhuma escola deve-se pensar em assistencialismo para com os portadores de deficiência, muito menos numa Instituição de Ensino Superior, pelas razões óbvias e, também, em respeito ao aluno deficiente, como pessoa, e a todo o percurso que antecedeu a sua chegada no 3º grau. Parece, pois, fora de dúvidas que o acesso, o ingresso e a permanência de pessoas deficientes no ensino superior não devem ser calcados em sentimentos assistencialistas (1997, p.25).

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é demonstrar como o princípio da inclusão vem acontecendo nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia. Assim, torna-se de extrema importância o conhecimento das ações que essa Universidade, enquanto instituição de Ensino Superior, e seus cursos de Licenciatura vêm desenvolvendo para que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham o ensino de qualidade a que têm direito.

Essa preocupação desdobra-se em algumas perguntas importantes. Será que os alunos com necessidades educacionais especiais da Universidade Federal de Uberlândia sentem-se realmente incluídos? Os alunos sentem-se atendidos em todas as suas necessidades durante a sua permanência na instituição? São viabilizadas ações educativas baseadas nas diferenças individuais dos alunos com necessidades especiais? Quais são as dificuldades que os alunos com necessidades especiais encontram para permanecer na Universidade e concretizar seus estudos?

Para se realizar esta pesquisa, foram escolhidos como sujeitos alunos que se encontravam matriculados nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia, e que se reconheciam como pessoas com necessidades especiais, bem como os coordenadores dos respectivos cursos.

O levantamento desses dados deu-se através de informações adquiridas nas secretarias de coordenações dos cursos de Licenciatura e

também por meio do Centro de Ensino Pesquisa Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) da Universidade Federal de Uberlândia.

No momento da pesquisa, constatamos que seis cursos de Licenciatura possuíam alunos com necessidades especiais, sendo quatro deficientes visuais pertencentes aos cursos de Música, História, Letras e Matemática e dois deficientes físicos dos cursos de Biologia e Geografia. Desses, quatro eram do sexo feminino e dois, do sexo masculino.

Em relação aos coordenadores, é importante esclarecer que, dos seis cursos envolvidos, apenas quatro aceitaram participar da pesquisa.

Considerando nossas preocupações, o problema que gostaríamos de investigar, as perguntas que queríamos responder, decidimos que a melhor maneira de se compreender tais aspectos seria realizar uma pesquisa qualitativa. De acordo com Lüdke e André, “[...] os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador” (1986, p.11). Assim, uma metodologia não pode desconsiderar as condições reais em que a problemática abordada e seus atores se encontram.

Como estratégia de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semi-estruturada com os alunos e os coordenadores dos cursos participantes. A entrevista é apontada por vários autores como um dos componentes ou categorias fundamentais do trabalho de campo na pesquisa qualitativa (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; BOGDAN & BILKEN, 1994; TRIVIÑOS, 1995).

De acordo com Caiado, “[...] a entrevista não deve buscar algumas informações apenas, deve, sim, permitir que o entrevistado construa um discurso, uma narrativa, que fale da vida emaranhada, contraditória e caótica que é a vida cotidiana” (2003, p.47).

As entrevistas com quatro dos alunos foram realizadas nas suas residências, e com os outros dois alunos e os quatro coordenadores de cursos foram feitas na Universidade, num horário previamente agendado entre os participantes e a pesquisadora. Registradas em áudio e posteriormente transcritas, as entrevistas foram transformadas em textos submetidos à análise.

Os dados desse estudo permitiram perceber que os coordenadores dos cursos participantes evidenciaram um consenso sobre o que caracteriza a educação especial, especificando que o conceito deveria ser pensado de forma abrangente, não apenas aqueles alunos que têm algum tipo de deficiência física, porque é a mais visível ou algum tipo de deficiência mental, mas aquele que apresenta, ao longo do curso, determinados tipos de deficiência na aprendizagem. Os alunos

expressaram que a educação especial consiste em formas e métodos de educar que precisam ser adaptados às deficiências de cada indivíduo, e que as dificuldades que venham a ocorrer devem ser superadas na convivência com os alunos considerados normais. Para esses alunos, essa modalidade de ensino não significa o isolamento; antes do conteúdo, é preciso priorizar o contato social.

No tocante às concepções de inclusão escolar, os coordenadores emitiram opiniões muito semelhantes, enfatizando que a inclusão escolar é necessária, pois todas as pessoas têm direito de freqüentar uma escola independente das dificuldades que ela tenha, seja deficiente físico, mental ou pertencente aos excluídos da sociedade. No entanto, enfatizam que as universidades devem estar preparadas para recebê-los. Eles afirmam ainda que a inclusão escolar está associada à inclusão social.

Quanto ao princípio da inclusão, os alunos entrevistados expressam posicionamentos diferentes. Um aluno citou que um dos procedimentos para a implementação da inclusão refere-se à qualificação profissional das pessoas que estão em contato direto com outras de necessidades educacionais especiais, particularmente os professores. Outro aspecto refere-se ao posicionamento que o indivíduo com deficiência precisa ter frente ao movimento de inclusão. Isto é, não basta somente a sociedade preparar-se para inserção desse indivíduo, é preciso que a própria pessoa esteja disposta a realizar o que for possível e necessário para a sua inserção.

No que concerne à qualificação profissional, cabe destacar que, para a efetivação de ações que busquem a melhoria dos conhecimentos desses profissionais sobre a inclusão, primeiramente, faz-se necessário que professores, coordenadores, administradores não só das universidades, mas de todas as escolas dos sistemas de ensino, tenham clareza a respeito do que consiste a inclusão escolar e mais ainda, que acreditem nessa proposição, e tenham compromisso pedagógico e social para o que se dispõem a realizar.

Dois alunos afirmaram não saber nada sobre o assunto inclusão, e três consideraram que essa deve ser radical, isto é, estendida a todos, independente do grau de sua deficiência. Assim, a inclusão deve ser abrangente e incondicional e não deve supor procedimentos e técnicas metodológicas para um tipo de demanda, mas sim o atendimento a todos.

Quanto às dificuldades na implementação da inclusão na Universidade, dois alunos expressaram não visualizar fatores que prejudiquem o encaminhamento desse processo inclusivo. Os demais alunos

participantes apontaram dificuldades como: falta de práticas metodológicas mais eficientes, falta de sensibilidade por parte de alguns professores, escada sem corrimãos, buracos nas calçadas e falta de mobilização da comunidade acadêmica para a discussão de reivindicações dos deficientes.

Os alunos com deficiência física afirmam que encontram dificuldades nas práticas que envolvem trabalhos de campo, fora da sala de aula. Os alunos com deficiência visual afirmam que alguns professores fazem adaptações na metodologia utilizada para o ensino ou aceitam sugestões de mudanças para melhor atender os alunos, enquanto outros ainda desconsideram que têm alunos com necessidades especiais em sala de aula. Podemos dizer que as práticas variam conforme o jeito de ser de cada professor.

Apesar das indefinições metodológicas, dúvidas e incertezas, podemos considerar que parte dos professores procuram estabelecer uma relação de proximidade com os alunos com necessidades especiais, de modo a suprir da melhor maneira possível as suas necessidades. Entendemos que a concepção de ensino não pode estar pautada numa única forma de ensino que seja supostamente aplicável a todos os alunos. Pelo contrário, a ação e intervenção pedagógicas devem ser diversificadas e ajustadas às particularidades de cada aluno.

Nesse sentido, concordamos com Moreira (2003), quando ele afirma que o professor da Universidade, ao receber um aluno com necessidades especiais, enfrenta uma situação desafiadora, pois, na maioria das vezes, desconhece as especificidades, as estruturas de apoio e os recursos que esses alunos demandam. Dessa forma, cabe a todos os docentes do Ensino Superior buscar conhecimentos que lhes possibilitem estar em contato com novas estratégias referentes ao processo de ensino-aprendizagem, para que eles possam analisar criticamente sua prática docente(re)significando-a, tendo em vista que o aluno é um ser humano com experiências e vivências singulares.

Dois coordenadores de curso apontam que apesar de haver certo grau de conscientização no que tange a inclusão na Universidade, ela ainda é insuficiente, pois a estrutura física dela e os recursos enviados pelo poder público ainda são insuficientes para o atendimento, permanência e sucesso dos alunos que apresentam deficiência.

Verificamos que os alunos e os coordenadores de curso foram unânimes em afirmar que nem todos os prédios estão totalmente adaptados com rampas, corrimãos, acesso a banheiros. Falta material escrito em braille, faltam salas de estudo isolado na biblioteca, não há

intercâmbio com outras universidades que possuem material, falta programa de computador, gravador para registro de aulas, calculadoras que “falam”. Assim, os alunos deficientes visuais fazem uso de recursos e materiais em outras instituições, fora da Universidade, pois nestes locais é possível encontrar leitores com mais disponibilidade de tempo, materiais escritos em braile, livros gravados, etc.

Quando perguntamos aos alunos sobre relações interpessoais, um aluno afirma que o relacionamento com as outras pessoas depende da postura do deficiente diante de sua própria condição. A ele cabe ter atitudes que não dêem possibilidade para a existência de posturas discriminatórias ou superprotetoras. Dois outros alunos narram que se relacionam bem com diferentes segmentos da comunidade acadêmica, dando muita ênfase ao relacionamento com seus colegas. Um aluno verbaliza que existe certa dificuldade na relação com os outros alunos, principalmente quando são propostas atividades em grupo. Outro aluno afirma que vivencia situações de indiferença por parte das pessoas com as quais se relaciona.

Carvalho afirma que são inúmeras as barreiras existentes para a organização do atendimento educacional de pessoas com deficiência, dentre elas, destacam-se as de cunho atitudinal frente à diversidade. No entanto, “[...] as barreiras atitudinais não se removem com determinações superiores. Dependem de reestruturações perceptivas e afetivo-emocionais que interfiram nas predisposições de cada um de nós, em relação à alteridade” (CARVALHO, 2000, p.77).

Dessa maneira, as atitudes e o relacionar-se com a pessoa que possui alguma deficiência dependem, em grande parte, de aspectos subjetivos e intrínsecos de cada ser humano. Devemos ter clareza de que atitudes como rejeição, discriminação ou quaisquer outras formas que levem a falsos estigmas e exclusão não podem ser toleradas.

Dois coordenadores de curso afirmam que não existe troca de informações entre os professores quanto às necessidades educacionais de seus alunos. Porém, um deles afirma que deveria existir tal trabalho, já o outro expressa que essa não é uma prática viável, pois cabe a cada professor conversar com o aluno a respeito do melhor encaminhamento de cada disciplina.

Mazzoni et al identificou em seu estudo que “não há continuidade dentro do trabalho pedagógico feito pelos professores” (2000, p. 231). Dessa forma, entende-se que os professores não trocam informações entre si e as dificuldades dos alunos com necessidades educacionais especiais não são discutidas. Isso faz com que, no início de todo período

letivo, o aluno tenha que explicar novamente suas necessidades para todos os professores. Logicamente que não se trata de estabelecer uma homogeneização de procedimentos, mas sim, de viabilizar formas que contribuam para que a Universidade também busque melhores alternativas para a inserção desses alunos. Do contrário, continuar-se-á corroborando o que foi dito por alguns alunos, ou seja, que esses é que têm de se adaptar às metodologias usadas pelos professores.

No que concerne ao relacionamento dos alunos com diferentes segmentos da comunidade acadêmica, existe um consenso absoluto, por parte dos coordenadores, de que esses não percebem situações de discriminação ou de superproteção, mas sim uma boa vontade por parte dos funcionários e colegas, que sempre estão dispostos a ajudar naquilo que precisam, como por exemplo, na leitura e discussão de textos.

Outro aspecto enfatizado pelos coordenadores refere-se à humanidade e à sensibilidade que se tornam mais visíveis nessas relações. “Isso faz com que as pessoas nesse ambiente competitivo se lembrem que acima de tudo precisamos ser mais humanos e sensíveis” (coordenador 4).

Essa afirmação nos remete às considerações de Barbosa :

“Ter conhecimento sobre a diversidade da espécie humana, tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos, descobrir e reconhecer o outro, possibilita o trabalhar juntos, estudar juntos, enfim, viver juntos” (2002, p.23).

O movimento de inclusão também traz consigo a possibilidade de mudanças não só na organização do trabalho pedagógico das instituições de ensino, mas também nas redes de relacionamento dos sujeitos envolvidos nesse processo. É o que Rodrigues (2004, p. 13) denomina de “redes de solidariedade”.

Trilhando caminhos

Sabemos que são poucos os estudos existentes na literatura sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior e também são poucas as instituições que possuem um mapeamento e um acompanhamento desses alunos. Dessa forma, faz-se necessário implementar projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados à inclusão desses alunos no Ensino Superior, pois a cada ano recebe-se mais alunos com algum tipo de deficiência.

No presente trabalho, buscamos investigar como vem acontecendo a inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia, a partir das concepções de alunos e de coordenadores de curso. Nosso interesse traduziu-se nas seguintes perguntas: 1) Existem alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de Licenciatura da UFU? Como está acontecendo o processo de inclusão de acordo com os alunos com necessidades educacionais especiais e coordenadores de curso de Licenciatura da UFU?

Por meio do conjunto de análises realizadas, a presente pesquisa possibilitou-nos verificar que tanto os alunos quanto os coordenadores de curso ainda são carentes de discussões sobre essa temática, tanto em nível institucional, quanto no interior dos próprios cursos. Não existem canais de comunicação para se viabilizarem propostas e reivindicações quanto ao que é disponibilizado pela Universidade e o que precisa ser feito. As maiores dificuldades para a concretização da inclusão são: escassez de literatura em braile, lugar adequado para estudo na biblioteca, programas informatizados, dificuldades de acesso aos locais onde acontecem as aulas, falta de corrimãos nas rampas e escadas, dificuldade de alguns professores em repensar suas práticas pedagógicas, principalmente no que concerne à avaliação.

Consideramos que muitas dificuldades referentes ao processo de ensino e aprendizagem deixariam de existir se os professores tivessem pelo menos um conhecimento básico acerca dessas deficiências, bem como se a Universidade tivesse materiais e recursos para atender às especificidades de cada aluno.

Isso não significa que a Universidade não venha incluindo os alunos com necessidades educacionais especiais. Porém, a política existente mostra-se ainda insuficiente para atender a essa diversidade, e isso faz com que os deficientes visuais, por exemplo, busquem alternativas quanto a recursos e materiais em outras instituições para obterem sucesso em seus estudos.

Entendemos que a Universidade pública precisa fortalecer-se ainda mais como local de debates, discussões e pesquisas quanto à inclusão dos alunos com deficiência em seu sistema, não podendo compartilhar de ações superficiais e paliativas para os “poucos” que nela ingressam. Pelo contrário, é preciso que ela mostre o seu compromisso em organizar e implementar respostas educativas que respeitem e valorizem as diferenças individuais.

Nesse sentido, o seu compromisso manifesta-se na sólida formação inicial de seus profissionais docentes, pois “a formação do professor deve considerar a heterogeneidade humana e, dentre elas, as particularidades referentes ao ensino da pessoa deficiente” (CAIADO, 2003, p. 133). Somente a partir do momento em que o professor conhece a realidade diversa de seus alunos é que ele pode desenvolver uma prática pedagógica que impulse o desenvolvimento de todos.

Neste contexto, entendemos que a efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por leis, decretos ou portarias que obriguem as instituições escolares a aceitar os alunos com necessidades especiais, uma vez que apenas a presença física do indivíduo deficiente na sala de aula não é garantia de inclusão, mas sim que a Universidade se prepare para trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas características ou diferenças individuais. No entanto, consideramos importante que todos os profissionais da educação tenham conhecimento das leis e documentos que legislam sobre a educação especial para, a partir daí, organizarem-se e lutarem por conquistas efetivas. Mas, as lutas, batalhas e vitórias são só para os que acreditam no que parece impossível. Entretanto, ao nosso ver, essa não é a natureza da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. I. *Portadores de deficiência no ensino superior: concepções e olhares dos docentes e discentes*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, 2003.

BARBOSA, M. M. A inclusão e a diversidade no ensino superior. *Revista Educação e Mudança*. Anápolis, n. 10, 2002.

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Série Livro. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.3, n. 5. 1999. p. 07-26.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados, PUC, 2003.

CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997

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

_____. *Temas em Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas: Editores Associados, 1992.

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

MAZZONI, A. A. et al. Sobre acesso e a permanência de estudantes universitários com necessidades educativas especiais. In: MORI, N. N.; MARQUEZINE, M. C. (Org.). *Educação especial: olhares e práticas*. Londrina: UEL, 2000.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. 1995, Tese. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MOREIRA, L. C. A universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. (Org.). *Educação especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limitações e possibilidades. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 1, n. 23, 2004. p.9-15.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

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

OS (DES)CAMINHOS DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL E O NOVO PARADIGMA DO PROFESSOR PESQUISADOR¹

Alberto da Cunha Bragato Júnior²

Cláudio Galeno Caldeira²

Eliana Gonçalves da Silva Fonseca²

Plauto Riccioppo Filho²

Alaíde Rita Donatoni³

Ana Maria Faccioli de Camargo³

Dirce Maria Falcone Garcia³

RESUMO: Este artigo procura percorrer os caminhos trilhados pela profissão docente no Brasil, acompanhando as políticas públicas de formação de professores, grandes responsáveis pelo grave processo de sucatização que atingiu essa categoria profissional nas últimas décadas. Buscando a revalorização docente, algumas propostas têm emergido nas discussões que vêm sendo travadas em todas as instâncias educacionais, dentre elas a da autonomia docente e a da transformação dos professores em produtores de conhecimentos, nos moldes do chamado professor pesquisador, proposto por Lawrence Stenhouse. Observamos que a implantação de um modelo de trabalho docente baseado na pesquisa crítica traz consigo o efeito de fortalecer a autonomia do professor e a recíproca também vale, isto é, a formação de professores pesquisadores depende da autonomia profissional. Depende, também, da profissionalidade docente e das políticas de formação de professores, em geral, ainda presas às amarras da racionalidade técnica.

PALAVRAS-CHAVE: Professor pesquisador. Autonomia docente. Políticas de formação. Profissionalidade.

¹ Artigo inspirado nas discussões que emergiram durante o 4º Encontro do Seminário de Fundamentos II, ocorrido no dia 20 de abril de 2006, na Universidade de Uberaba (UNIUBE).

² Alunos do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba.

³ Professoras do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba.

ABSTRACT: This article looks to pass through the ways of teacher profession in Brazil, observing the public politics evolution of teacher formation, great guarantor for the serious process of deterioration that hit this professional category in the last decennaries. Searching the teacher revalorization, some proposals have emerged in the discussions ocurred in all educational levels, like the teaching autonomy and the transformation of the teachers in knowledge producers, like the research teacher of Lawrence Stenhouse. We observe that the implantation of a teacher work model, based in the critical action research, brings the effect of to fortify the teacher autonomy and the reciprocal action is also valid, that is, the research teachers formation depends on profissional autonomy. It depends on also the teaching professionalism and the teachers formation politics, in general, still imprisoned in the technical rationality hawsers.

KEYWORDS: Research teacher. Teaching autonomy. Formation politics. Professionality.

O objetivo deste texto é discutir temas relevantes à formação de professores, como a pesquisa no cotidiano escolar, a autonomia e profissionalidade docente, além das políticas de formação. Assim, num primeiro momento, apresentamos uma visão do processo de construção da identidade docente no Brasil, que, durante os séculos XIX e XX, alternou avanços e retrocessos, flutuando ao sabor das vagas produzidas pelas políticas públicas. A seguir, colocamos em discussão a profissão e a profissionalidade docente, apresentando as causas de sua desvalorização. Na terceira parte deste artigo, apresentamos o processo que levou à proletarização do magistério e à perda da autonomia docente. Por fim, já na quarta parte, é apresentada, como uma saída para a desvalorização da profissão docente, a concepção de formação que defende a idéia do professor como pesquisador, a qual traz o pensamento de Stenhouse, para quem “[...] o ensino é uma arte, visto que significa a expressão de certos valores e de determinada busca que se realiza na própria prática do ensino. Por isso, pensa que os docentes são como artistas, que melhoram sua arte experimentando-a e examinando-a criticamente” (CONTRERAS, 2002, p. 114).

As políticas de formação docente: um breve histórico

O panorama global apresenta-nos cenários cada vez mais complexos e cercados de contradições, especialmente no que diz respeito às transformações no mundo do trabalho, que acabam sempre por influenciar o processo educacional. Dentre os fenômenos característicos do mundo do trabalho contemporâneo, destacamos o da formação profissional contínua, exigência cada vez maior do capitalismo globalizado. Tal fenômeno manifesta-se de forma ainda mais incisiva no direcionamento das políticas que regulamentam a profissão docente, profissão essa que, apesar de sua longa história, está ainda em fase de construção.

Segundo Campos (2006), o primeiro a preconizar de forma mais sistematizada a formação de professores para atuar no ensino elementar foi Comênius, ainda no século XVII. Entretanto, o primeiro curso para formação de docentes surgiu na França, em 1774, e recebeu o nome de Escola Normal, porque deveria servir de norma (modelo) para as demais unidades escolares destinadas a formar professores alfabetizadores. Tais escolas espalharam-se pela Europa no decorrer do século XIX, e tinham o objetivo de formar os professores que iriam preencher os quadros das escolas criadas pelos nascentes sistemas públicos de ensino.

Ajustada à nova ordem que regia a sociedade capitalista-industrial, nascia a chamada escola tradicional, propalada como “[...] um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade” (SAVIANI, 2005, p. 6), mas com o claro objetivo de consolidação do Estado e perfeitamente adaptada ao modelo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Essa escola organizava-se em torno do professor, figura principal do processo, portador do saber sistematizado, o qual era transmitido, segundo uma gradação lógica, aos alunos. A esses cabia assimilar os conhecimentos que lhes eram transmitidos. O ensino expositivo baseava-se no método de instrução de Herbart: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação (ARANHA, 2002).

No decorrer do século XX, tentando abandonar o perfil autoritário que lhe fora imposto pela Escola Tradicional, o professor ocupou diversos papéis, de acordo com a concepção de ensino que orientava a prática educacional. Nessa miscelânea de conceitos, abastecidos por diferentes correntes ideológicas e epistemológicas, surgiram diversos modelos de professor, dentre os quais podemos citar os seguintes: professor-orientador, nos métodos ativos de ensino; professor-técnico, nas

metodologias tecnicistas; professor-emancipador, nas pedagogias críticas; e professor-educador, nas concepções que buscam a essência da profissão docente. Perdidos em meio a esses muitos modelos, os professores esperam, ainda hoje, por um novo paradigma que venha a direcionar o trabalho docente.

Apesar de ser encarada normalmente com desconfiança pelos críticos, preocupados em resguardar as particularidades de cada contexto educacional, a adoção de modelos não deve ser condenada de pronto, já que pode ter um lado positivo. A adesão crítica a determinados modelos pode trazer ganhos qualitativos ao processo de ensino-aprendizagem, já que, normalmente, cada modelo traz em seu cerne pesquisa e experiência acumulada. Dentro dessa perspectiva, lembramos que, em sua origem grega, a palavra modelo significa aquilo que está para ser imitado; como exemplo, podemos afirmar que Paulo Freire é um modelo de educador a ser imitado, mas não para ser simplesmente reproduzido.

No caso brasileiro, as primeiras políticas que buscavam regulamentar a formação docente datam da quarta década do século XIX com a criação, pelos governos provinciais, das primeiras Escolas Normais, que se espalharam pelo país e, por quase cem anos, permaneceram como as únicas instituições responsáveis pela formação de professores. Somente a partir da década de 1920, com a atuação dos chamados profissionais da educação, é que ocorreram as principais reformas no sistema de educação brasileiro. Em São Paulo, os decretos nº 1.750/20 e nº 3.356/21 criaram a primeira faculdade de educação que, embora nunca tenha sido realmente instalada, acabou, na década seguinte, dando origem à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP (KULLOK, 2000).

Segundo Kullok (2000), outras reformas ocorreram na mesma década e tiveram à sua frente os profissionais da educação. Lourenço Filho promoveu a reforma no Ceará, em 1923; Anísio Teixeira na Bahia, em 1925; Francisco Campos e Mário Casassanta em Minas Gerais, em 1927; Fernando Azevedo no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), em 1928. Entretanto, o sonho dos pioneiros, que visava à criação de universidades com estudos acadêmicos de Filosofia, Ciências e Letras ainda não havia se concretizado e, no Brasil, continuando a tradição vinda do Império, mantinham-se apenas cursos de nível médio para a formação docente.

Em 1932, sob a liderança de Anísio Teixeira, os profissionais da educação publicaram o documento conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, o qual pretendia influenciar a política

educacional da nova Constituição da República. Sob a influência do Manifesto, em 1934, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e o Instituto de Educação da USP, em São Paulo (KULLOK, 2000). No ano seguinte, nascia a Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Na seqüência, em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que passou a funcionar como um centro de estudos para todas as questões educacionais relacionadas aos trabalhos do Ministério da Educação e Saúde (MOREIRA, 2004).

Com o golpe militar de 1964, foi firmado um acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o governo norte-americano, o qual, segundo Moreira (2004), possibilitou a ajuda técnica prestada pela USAID (*United States Agency for International Development*) para a reforma do ensino brasileiro nos moldes tecnicistas. Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, visavam à implantação do modelo norte-americano nas universidades brasileiras, a partir de uma profunda reforma universitária. Segundo Aranha (2002), com essa reforma, o sistema educacional foi atrelado ao modelo econômico e o ensino superior passou a exercer um papel estratégico, já que caberia a ele forjar o quadro técnico que deveria atender ao novo projeto econômico brasileiro, alinhado à política norte-americana. Além disso, assessores americanos foram contratados para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino. Intensificava-se, assim, a formação técnica dos professores.

A reforma do ensino superior de 1968, feita através da lei nº 5.540/68, utilizou a estratégia do “autoritarismo desmobilizador” e da “democracia excludente” (SAVIANI, 2002). Na lei, o vestibular foi unificado, as faculdades foram aglutinadas em universidades e, com vistas a suprir a falta de professores para atuar na educação básica, foram criadas as chamadas *licenciaturas curtas*. Desenvolveu-se, também, um programa de pós-graduação, rigidamente controlado pelo estado (ARANHA, 2002).

Com a lei nº 5.692/1971, que promoveu a reforma do 1º e 2º graus, a antiga Escola Normal foi desativada e, em seu lugar, foi criada a *Habilitação Magistério*, o que, na visão de Aranha (2002), causou um grande prejuízo à formação de professores para o ensino fundamental. Dentre outras, a nova habilitação apresentava os seguintes inconvenientes:

- apresenta-se esvaziada de conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;

- de “segunda categoria”, por receber os alunos com menor possibilidade de fazerem cursos de maior *status*;
- não há articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do núcleo comum e da parte profissionalizante, e nem entre estas;
- conforme definida na lei, não permite que se forme nem o professor e menos ainda o especialista (4º ano). A formação é toda fragmentada. (ARANHA, 2002, p. 215)

Com a redemocratização do país, em 1988, foi promulgada a nova Constituição da República, contendo em seu texto alguns pontos positivos relacionados à carreira docente. Dentre eles, podemos destacar a valorização dos profissionais de ensino, com planos de carreira para o magistério público, e a autonomia universitária (ARANHA, 2002). A partir de suas linhas mestras, desenhou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996.

A nova LDBEN (Lei 9.394/96), embora muito criticada por ter sido elaborada com base no projeto proposto por Darcy Ribeiro e não sobre o substitutivo anteriormente apresentado pelo senador Cid Sabóia – originado de um amplo debate envolvendo muitos setores da sociedade civil –, trouxe importantes avanços à regulamentação da profissão docente, o que pode ser notado no seguinte trecho da lei (BRASIL, 1996, p.18):

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

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. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Por outro lado, as discussões políticas que envolveram a elaboração da nova LDBEN servem bem para exemplificar o baixo prestígio do professorado, cuja voz, mais uma vez, não foi ouvida nas esferas do poder estatal. Constantemente desconsiderados na definição das políticas públicas, os professores vêm-se incapazes de influenciar nos rumos da educação e continuam a ocupar o papel de meros executores de planejamentos impostos “de cima para baixo”. Tal situação tem se repetido, com frequência, na definição autoritária das diretrizes curriculares dos cursos de graduação e na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que vêm sendo editados pelo MEC, sem a organização de um amplo debate, do qual participem os diversos setores que representam os profissionais da educação.

Sabemos que as reformas educacionais e as políticas públicas são, ainda, profundamente influenciadas pelo mundo do trabalho. Apesar dos recentes acontecimentos que refletem a desvalorização da profissão docente, podemos notar alguns indícios de mudança. Dentro da nova sociedade globalizada e apoiada no paradigma informacionalista, a educação e todas as demais formas de produção de conhecimentos passaram a ser de fundamental interesse para as empresas, especialmente para as transnacionais. Nesse cenário de profundas modificações nos modos de produção e nas relações de trabalho, está em curso um processo que busca redefinir o papel da educação, da escola e dos educadores, processo este que, para alguns autores, como Kincheloe (1997), parece estar levando a um fortalecimento intelectual e político do professor, que deverá transcender o papel de coadjuvante para tornar-se o maior protagonista da dinâmica educacional.

Sobre a profissionalidade docente

Antes de iniciarmos a discussão acerca da profissionalidade docente, é prudente que, num primeiro momento, explicitemos o significado de profissionalidade. O que diferencia a “profissionalidade do profissionalismo”? Segundo Ferreira (1999), profissionalismo é um

substantivo masculino que pode significar: 1. Carreira de profissional; 2. Conjunto de profissionais; 3. Maneira de ver ou de agir dos profissionais. Já o termo profissionalidade não pôde ser encontrado em nenhum dos dicionários por nós consultados, configurando-se como uma nova palavra, ainda não regulamentada pela Língua Portuguesa nesta pesquisa. Dessa forma, tentando trazer uma definição para este termo, Lopes apresenta-nos o seguinte estudo:

O sufixo “ismo” é de origem grega e, de acordo com o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, é elemento formativo de quatro tipos de vocábulos, dos quais destacamos dois por falta de pertinência dos restantes para o assunto de que nos ocupamos:

1 – doutrina religiosa, filosófica, política ou artística;

2 – atitude, maneira de proceder ou de pensar de acordo com o procedimento ou a doutrina própria.

O sufixo “dade” é de origem latina e, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda indica qualidade, modo de ser, estado, propriedade. (2005, p. 2).

Também segundo Lopes (2005), o termo profissionalismo é mais usado na linguagem comum para expressar a forma de agir dos profissionais, significado esse coerente com o encontrado nos dicionários. Por outro lado, a comunidade científica parece ter adotado definitivamente o termo profissionalidade para designar uma nova forma de conceber a relação dos profissionais com a sua profissão e das profissões com a sociedade, “forma em que se abandona uma perspectiva absoluta em favor de uma perspectiva relativa, o único em favor do diverso, o exterior em favor do interior, o heteroestruturante em favor do interestruturante” (LOPES, 2005, p. 2).

Como parece óbvio, a profissionalidade só pode manifestar-se no âmbito de uma profissão e a partir de seus profissionais. Vem daí a necessidade inicial de definirmos, com base na obra de Contreras (2002), o que é uma profissão. Assim, dentre os vários traços que determinam uma profissão, podemos destacar os seguintes:

1. Uma profissão é uma ocupação que realiza uma função social crucial.
2. O exercício dessa função requer um grau considerável de destreza.
3. Esta destreza ou habilidade é exercida em situações que não são totalmente rotineiras, mas nas quais há que manipular problemas e situações novas. [...]

8. Como as destrezas baseadas no conhecimento são exercidas em situações não rotineiras, é essencial para o profissional ter a liberdade para realizar seus próprios juízos com respeito à prática apropriada.

9. Como a prática profissional é tão especializada, a categoria profissional como organização deve ser ouvida na definição das políticas públicas relativas a sua especialidade. Também deve ter um alto grau de controle sobre o exercício das responsabilidades profissionais e um alto grau de autonomia em relação ao Estado.

10. A formação prolongada, a responsabilidade e sua orientação ao cliente estão necessariamente recompensadas com um alto prestígio e um alto nível de remuneração. (HOYLE apud CONTRERAS, 2002, p. 56).

Por não apresentar alguns dos traços acima citados, Contreras (2002) não considera os professores como verdadeiros profissionais, chegando à conclusão de que a única denominação possível a lhes ser atribuída é a de *semiprofissionais*. Falta-lhes, normalmente, habilidade para manipular problemas e situações novas, já que, devido a sua formação técnica, não desenvolveram o hábito da pesquisa; falta-lhes liberdade para definir a prática educacional mais apropriada, já que se encontram presos aos chamados planos de ensino; falta-lhes uma organização exclusiva que regule o acesso e o exercício da profissão; falta-lhes autonomia em relação à instituição escolar e ao Estado, que fixam o currículo e a forma como se dará o processo de ensino-aprendizagem; por tudo isso, falta-lhes, conseqüentemente, poder e prestígio para ver recompensada, na forma de uma boa remuneração e de um plano de carreira justo, a importância de seu trabalho.

Contreras (2002) afirma que a profissionalidade docente refere-se às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. “Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (CONTRERAS, 2002, p. 74). Prosseguindo, Contreras (2002) destaca as três dimensões da profissionalidade docente que, na sua opinião, são as mais importantes: a) a obrigação moral; b) o compromisso com a comunidade; c) a competência profissional.

Dessa forma, é notório que o perfil do professor defendido por Contreras (2002) transcende a dimensão da docência técnica. Para esse autor, a formação do professor crítico e reflexivo desenha-se no dia-a-dia da sala de aula, na reflexão sobre a prática e na atuação ativa dentro da comunidade, assim como a busca da profissionalidade docente também

passa por um caminho penoso, que exige muito esforço, estudo, comprometimento ético e envolvimento político-social. Sem essas características fundamentais, a docência não pode ascender ao *status* de uma verdadeira profissão.

A busca da autonomia dos professores

Conforme já destacamos, Contreras (2002) considera a docência como uma *semiprofissão*, o que vem ao encontro do pensamento de Imbernón (2000), o qual considera que um profissional necessita de autonomia, ou seja, deve ter o poder de tomar decisões sobre os problemas profissionais que se manifestam na prática, o que não acontece com os professores formados dentro do paradigma da racionalidade técnica.

Tendo como referência Contreras (2002), vemos que a perda da autonomia do professor intensificou-se a partir do processo de *proletarização do magistério*, que se seguiu às políticas de racionalização do sistema de ensino, implantadas a partir da década de 50, em diversos países do mundo, dentre eles o Brasil. Com a racionalização do ensino, as escolas transformaram-se em organizações de ensino padronizadas, cujas metodologias de ensino-aprendizagem apoiavam-se na psicologia behaviorista e no controle estatal. Nesse contexto, o trabalho docente passou a ser rigidamente planejado por um currículo fixo e organizado por técnicos governamentais.

A análise da proletarização do ensino, baseada nos estudos sobre a proletarização em geral, indica a perda de autonomia no trabalho como perda humana em si, que supõe realizar uma tarefa reduzida ao seguimento de prescrições externas, perdendo o significado do que se faz e as capacidades que permitiam um trabalho integrado, com uma visão de conjunto e decisão sobre seu sentido. A desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado e a intensificação conduzem à perda de autonomia, perda que é em si mesma um processo de desumanização no trabalho. (CONTRERAS, 2002, p. 194).

Em meados da década de 80, com a emergência das novas concepções acerca da formação docente, a autonomia dos professores passou a ser um objetivo cada vez mais almejado pela categoria. Além de ser uma reivindicação trabalhista – que pressupõe a não ingerência de estranhos no trabalho do professor –, a autonomia assume uma dimensão

muito mais ampla, já que defende a capacidade do professor de agir de forma competente, um atributo pessoal que autorizaria o possuidor a tomar decisões que se sustentariam no reconhecimento e aceitação públicas de tais capacidades (CONTRERAS, 2002).

A descentralização do currículo, promovido pela legislação federal, a partir da década de 90, acabou trazendo alguns efeitos negativos para a autonomia docente, em função do conjunto de medidas de cunho neoliberal. Segundo Contreras (2002), um dos maiores paradoxos das atuais políticas descentralizadoras para o ensino é combinar simultaneamente o controle da educação por parte do Estado com seu abandono ao mercado. Tal situação é ainda mais visível no Brasil, onde os docentes têm assumido responsabilidades cada vez maiores, seja no que se refere à formação de seus alunos, seja com relação à sua própria formação continuada – considerada uma exigência e uma responsabilidade do próprio professor.

As equivocadas e contraditórias intervenções do Estado no direcionamento da profissão docente mostram-nos que a autonomia dos professores não pode restringir-se ao âmbito das políticas públicas, como uma imposição “de cima para baixo”, nascida a partir de um projeto político-educacional globalizante e uniformizador. Por sua própria natureza emancipatória, a autonomia das escolas e dos professores precisa ser conquistada. É, portanto, função dos próprios professores, na condição de profissionais críticos, inseridos em variados contextos sócio-econômico-culturais, a construção de uma verdadeira autonomia docente.

É voz corrente que a escola deve ser um local que prepare os cidadãos para a vida no complexo e competitivo mundo globalizado. Dessa forma, a educação contemporânea requer um professor criativo e adaptável, o que, segundo Imbernón (2000), pode ser alcançado com a criação de espaços de participação, reflexão e formação, onde educadores e educandos aprendam a conviver com as mudanças e com as incertezas. Diante dessas profundas mudanças que têm envolvido a educação escolar, seja no que se refere à queda de vários paradigmas, ou no tocante ao redimensionamento do papel do professor, vemos que a autonomia profissional, quando utilizada de forma crítica e responsável, pode fazer com que o ensino não se transforme em uma prática meramente reprodutiva, ao introduzir uma tensão mediadora, entre as estruturas de poder e os interesses populares.

Outro ponto importante a ser ressaltado refere-se ao fato de que a autonomia não pode ser entendida como um processo individualista, e

que dispense a contribuição de outros indivíduos. Segundo Imbernón (2000), é por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas, em grupo, que podem ser abertos novos caminhos para uma verdadeira autonomia profissional, democraticamente compartilhada, na qual professores, educandos e toda a comunidade escolar possam intervir no direcionamento do processo educacional. Portanto, a defesa da autonomia dos professores é mais do que uma simples luta classista, visando à valorização da profissão docente: é também um amplo projeto político de reforma das estruturas escolares.

O professor como pesquisador: a chave para o fortalecimento da profissão docente

Como herança de sua formação técnica, o professor passou a ser visto pela comunidade acadêmica, em geral, como um mero executor de técnicas, um usuário de livros-textos, incapaz de produzir conhecimentos, totalmente subjugado pela ideologia dominante, conforme pondera Kincheloe:

Considerem-se as relações de poder nos mecanismos existentes para reproduzir e distribuir o conhecimento científico sobre ensino; neste discurso, os professores são destituídos de poder porque são efetivamente eliminados do processo ativo de descoberta e disseminação do conhecimento. Em vez disso, eles são relegados a um papel passivo de consumidores de conhecimento de produtos pré-digeridos da ciência educacional. (1997, p. 28).

Tal situação levou a uma total perda de prestígio da profissão docente, o que se reflete na baixa procura pelos cursos de formação de professores, na afrontosa remuneração dos profissionais (ou “semiprofissionais”) do ensino e na baixa-estima que toma conta da maioria dos professores. E a raiz do problema parece ser, realmente, essa imposição do conhecimento, de cima para baixo, do pesquisador para o prático, que engrena os professores numa rotina diária, e que torna os jovens professores confusos pela irrelevância de sua formação profissional (KINCHELOE, 1997).

Mas, por que os professores não produzem conhecimentos? A resposta parece óbvia: simplesmente porque não pesquisam. Mas, por que não pesquisam? Quando observamos a prática educacional, notamos um afastamento entre pesquisa e docência, seja dentro das próprias universidades, ou nas escolas de ensino médio e fundamental, o que é um reflexo da formação técnica do professorado. Além disso, as pesquisas

na área da educação, produzidas dentro das universidades, permanecem, em geral, restritas à academia e inacessíveis àqueles que foram pesquisados (escolas, professores, etc.). No caso brasileiro, alguns órgãos de fomento, tais como a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e a FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) têm tentado mudar esse quadro, colocando como requisito básico, para a obtenção de financiamentos, a existência da inter-relação entre pesquisa e docência, o que, na prática, nem sempre acontece.

A questão da pesquisa educacional traz à tona outras questões de ordem prática: quem está apto a realizar uma pesquisa? O que determina o valor de uma determinada pesquisa? Na verdade, a nosso ver, o que importa numa pesquisa não é o local onde ela é realizada e nem por quem ela é feita, e sim sob quais critérios, metodologia, suportes teóricos e análise de dados ela é produzida. Para Belleirot (CONTRERAS, 2002) a pesquisa científica é fruto de esforço físico e mental; deve produzir novos conhecimentos, a partir da sistematização da coleta de dados, bem como da interpretação crítica e reflexiva desses dados. Salienta, também, o fato de que a metodologia deva ser reprodutível e que os novos conhecimentos produzidos pela pesquisa devem ser divulgados, afinal não há significado em se fazer uma pesquisa se os resultados desta não retornarem à comunidade.

Consideramos, também, que um estudo só pode ser enquadrado como pesquisa se houver a produção de um novo conhecimento. Sob este prisma, uma investigação feita dentro de uma escola de ensino fundamental, por exemplo, se realizada nos moldes propostos por Elliot ou Stenhouse, pode ser classificada como uma pesquisa científica, apesar da maior parte dos pesquisadores universitários observarem com um certo desdém o trabalho realizado por seus colegas que atuam nos níveis de ensino mais baixos.

Por outro lado, os professores da educação básica, cegos pelo “iluminismo ofuscante” (CONTRERAS, 2002) das universidades, colocam-se numa posição de ceticismo em relação aos benefícios que uma pesquisa desenvolvida por acadêmicos pode trazer para o seu dia-a-dia em sala de aula, o que os leva, em geral, à posição de não-cooperação para a realização desse tipo de trabalho.

Diante desse quadro, consideramos que só será possível que ocorra a aproximação entre docência e pesquisa se os professores, tanto os universitários, quanto os da educação básica, familiarizarem-se com a prática da pesquisa, a qual precisa ser inserida tanto nos cursos de formação inicial, como nos processos de formação continuada.

Segundo Contreras (2002), o inglês Lawrence Stenhouse, já na década de 70, havia alertado para a importância da pesquisa na formação inicial do profissional docente. Entretanto, a imagem do professor pesquisador ganhou maior destaque nas décadas de 80 e 90 com os trabalhos de Schön, Elliott e Zeichner. Dentro da visão de Elliot, por exemplo, a prática escolar é transformada em uma pesquisa-ação, onde o professor pesquisador pode comprovar as suas próprias teorias. As práticas adquirem, nesse sentido, a categoria de hipóteses a comprovar, e a pesquisa pretende, ao mesmo tempo, conhecer e atuar. Ao invés de simplesmente aplicar um saber existente, a pesquisa-ação procura uma mudança na realidade concreta.

Comparando a proposta de Stenhouse/Elliott com a de Schön, verificamos que o fato de um determinado docente ser qualificado como um professor reflexivo não o torna necessariamente um professor pesquisador. Contreras (2002) já alertava para o fato de que um profissional reflexivo pode isolar-se dentro de seu ambiente escolar, o que o impede de ultrapassar as fronteiras da escola, tornando-o distante da comunidade local. O professor pesquisador deve ser reflexivo, mas precisa, também, extrapolar os limites e derrubar os obstáculos que o separam da realidade escolar.

Elliott defende o professor como pesquisador, pois tal característica fortalece o papel do professor como produtor de conhecimentos a partir de sua prática. Além disso, reforça a posição do professor, enquanto profissional emancipador, politicamente engajado nas causas sociais e valorizado pela comunidade.

O movimento de pesquisa-ação na atuação educacional constitui-se na ênfase de se responder, como grupo compromissado, às necessidades específicas das vivências concretas dos espaços situacionais e do tempo histórico presente, fazendo acontecer as mudanças na prática docente, no currículo, na instituição escolar, com vistas a atingir os valores do “bem comum” coletivamente postos. (PEREIRA, 1998, p. 179)

Em maio de 2002, foi divulgada pelo MEC a *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*, que parece ter saído em defesa da formação de professores pesquisadores, o que configurará, no caso da aprovação dessa proposta, um importante avanço qualitativo, no que se refere ao modo como as instâncias governamentais encaram a importância da pesquisa na sala de aula. Em um determinado ponto da proposta, a

importância da pesquisa na formação inicial dos professores é ressaltada da seguinte forma:

Assim, a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de saberes que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar. Ela possibilita que o professor em formação aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem e à vida dos alunos. (BRASIL, 2000, p. 44)

Quanto ao papel da pesquisa na formação contínua do professor, Kincheloe (1997, p.180) afirma que “[...] a pesquisa-ação crítica é o ato democrático consumado, porque permite aos professores ajudar a determinar as condições de seu próprio trabalho”. Além disso, o mesmo autor lembra que o trabalho de pesquisa em sala de aula fortalece o poder e a autonomia docente, pois transforma os professores em produtores de conhecimento, ultrapassando a concepção que os vê como funcionários não-qualificados e que apenas cumprem as ordens ditadas pelos superiores.

Quando eles conectam uma teoria pedagógica e práticas de ensino a questões mais amplas, eles ganham habilidade para lutar por reformas que são baseadas numa apreciação da importância do papel do professor. Quando o ensino é visto como uma importante posição, os professores poderão trabalhar em condições nas quais eles tenham tempo para serem pesquisadores, para se engajarem numa reflexão crítica para trabalharem nas comunidades de suas escolas. (KINCHELOE, 1997, p. 183)

Por fornecer os instrumentos necessários para que os docentes possam libertar-se dos grilhões impostos pelo pensamento técnico-modernista, consideramos que essa nova concepção de *professores pesquisadores* está intimamente ligada à questão da autonomia docente. Além disso, a atuação consciente e organizada dos professores, agora transformados em *pesquisadores em sala de aula*, pode influir fortemente no direcionamento das políticas públicas relacionadas ao ensino ou, por outro lado, pode tornar os docentes menos vulneráveis à ação de políticas retrógradas.

A ação crítica dos pesquisadores, equipada com um entendimento de metodologias de pesquisa, verdadeiramente opera no seu próprio reconhecimento ao afirmar seus apelos por independência de um regime opressivo de liderança educacional. [...] Os pesquisadores críticos de ação tentam descobrir aqueles aspectos da ordem social dominante que minam nossos esforços para perseguir objetivos emancipatórios. (KINCHELOE, 1997, p. 179)

Esse novo papel defendido para o professor – que passaria da condição de mero executor de planos de ensino para a de produtor de conhecimentos a partir da prática – poderá levar à recuperação da auto-estima e da valorização profissional. Na verdade, a nosso ver, o professor (enquanto pesquisador em sala de aula) passará a ser reconhecido como um profissional mais completo do que um pesquisador externo ao processo, já que, enquanto este último trabalha com fragmentos do objeto, aquele trabalha com o sujeito e o objeto em sua totalidade, ou seja, cabe ao professor juntar em sala de aula todos os fragmentos produzidos pela pesquisa, agindo na urgência e decidindo na incerteza – como filósofa Perrenoud (CONTRERAS, 2002).

O novo⁴ paradigma do professor pesquisador, que começa a se espalhar no universo educacional brasileiro, vem revestido da esperança utópica pela autonomia profissional e da valorização da profissão docente. Agora, amparado até pelas propostas de lei de alcance nacional, esse novo modelo de formação de professores tem ganhado a simpatia de muitos teóricos da educação. Falta-lhe, agora, a conquista definitiva do interior da sala de aula.

Considerações finais

Ao observarmos a situação brasileira, constatamos que, em sua esmagadora maioria, os professores são, ainda, “operários da educação”, que buscam alcançar o *status* de verdadeiros profissionais do ensino. Apesar dos danos causados pela chamada “proletarização do magistério”, vemos que, neste início de século, há indícios de que está em curso uma mudança de rumos, que pode ser sentida na luta pela autonomia docente, nas novas políticas educacionais (que têm avançado, mesmo que lentamente) e nos recentes e acalorados debates acerca do tema

⁴ Novo, no que se refere à sua recente popularização.

Formação de Professores. Além disso, acreditamos que, por ser um ingrediente essencial à nova sociedade do conhecimento, a profissão docente tende a passar, nos próximos anos, por um processo de valorização, à semelhança do que vem ocorrendo, por exemplo, em alguns países do leste asiático, onde o domínio das novas tecnologias tem sido sustentado por pesados investimentos no capital humano necessário ao sistema educacional.

Com relação à formação de professores, acreditamos que, embora a concepção do professor pesquisador venha crescendo em popularidade – a ponto de estar se tornando um novo paradigma –, as demais vertentes não podem ser prontamente desprezadas, sob o risco de cairmos, novamente, na armadilha da racionalidade técnica, onde um determinado modelo é autoritariamente sobreposto aos demais. Na verdade, é prudente que nos livremos das visões maniqueístas que se colocam de diferentes maneiras diante de nós.

Com uma história marcada por inúmeros descaminhos, a formação docente no Brasil busca, atualmente, encontrar seu próprio caminho, desvinculando-se dos modelos importados e dos modismos. A conquista da autonomia pelo professorado nacional passa pela formação de uma identidade docente própria, genuinamente brasileira e ajustada às nossas muitas realidades regionais. Essa autonomia deve permitir ao professor deliberar aspectos de sua ação pedagógica, por meio do exercício da pesquisa e da reflexão crítica acerca de sua própria prática docente. E o que esperamos é que, nesse exercício reflexivo, cada professor escolha o rumo de sua própria prática pedagógica, mesmo que, por esse caminho, apenas um único professor saiba como trilhar.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002. 255 p.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996*. 24 p.

BRASIL. MEC. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília: 2000, 82 p.

CAMPOS, Judas Tadeu de. As políticas de formação dos professores paulistas antes, durante e depois da pedagogia tecnicista. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 21 abr. 2006.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2128 p.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 262 p.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. *Formação de professores para o próximo milênio: novo locus*. São Paulo: Annablume, 2000. 131 p.

LOPES, Amélia. *Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1º CEB*. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/spce.doc>>. Acesso em: 29 abr. 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004. 232 p.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras (Associação de Leitura do Brasil – ALB), 1998. p. 153-181.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 94 p.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002. 160 p.

AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: REDISCUINDO A INSTITUCIONALIDADE DO ENSINO TÉCNICO

*Marta Leandro da Silva¹
Waldemar Marques²*

RESUMO: A educação profissional constitui-se em um elemento essencial de planejamento estratégico à perspectiva de construção da cidadania, pois, viabiliza maiores possibilidades de inserção sócio-econômica e político-cultural dos cidadãos em um cenário marcado pela tecnologia. O desenvolvimento de uma política pública para a educação profissional torna-se necessidade premente, exigindo a reformulação da legislação federal de ensino. A reforma da educação profissional ocorre sob a égide da LDB nº 9.394/96, de caráter minimalista, e legislação complementar: Decreto Federal 2.208/97, Resolução 04/99, Parecer 16/99, ambos os últimos do CNE/CEB. Na pesquisa de mestrado, realizada nos anos 1999 a 2001, cujo objetivo era pontuar os impactos e impasses da reforma da legislação federal da educação profissional, sob a ótica dos educadores de uma Escola Técnica Pública do Estado de São Paulo, foram reveladas as contradições e ingerências da reforma indicando-se a necessidade de reformulação dessa política educacional caracterizada, principalmente, pelo Decreto Federal nº 2.208/97 que determinou a dissociação ensino técnico e ensino médio, retomando a histórica dicotomia educação profissional versus educação geral. Visando corrigir as distorções e intervenções mais severas da reforma, publica-se o Decreto Federal nº 5.154/04 revogando o anterior. Concomitantemente, instaura-se a discussão da Proposta do Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica, que configurará alterações na recente institucionalidade do Ensino Técnico. Vivenciamos, hoje, “a reforma da reforma” em busca da construção de um corpo legislativo sólido, coerente e capaz de contemplar a complexa especificidade da educação profissional e tecnológica.

¹ Doutoranda pela UFSCAR e Professora da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia/MG.

² Professor Adjunto da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas da educação profissional. Ensino técnico. Reforma.

ABSTRACT: Professional education is essential to the strategic planning to the citizenship building, because it creates great possibilities of citizens social and economic insertion and political and cultural insertion and political and cultural insertion in a technological place. Development of a public political to the professional education become necessity that demands rewording of Educational Federal Legislation. The professional education reform occurs based on LDB 9.394/96 and complementary legislation: Federal Decree 2.208/97, Resolution 04/99, Parecer 16/99, both the last of CNE/CEB. In master project, made between 1999 and 2001 that the objective was punctuate impacts and blind alleys of federal legislation's reform of professional education, beneath observation of teachers of a Public professional school of São Paulo, was exposed contradiction and interventions of reform, pointing the reformulation necessity of that educational political characterize, mainly, for Federal Decree 2.208/97 that determined the difference of professional education and high school, retaking the difference historical between professional education and the general education. Canceled the previous decree, the Federal Decree 5.154/04 was published, it aims right distortions and interventions more hard of reform. At the same time, the discussion of "Anteproject Proposal of the Organic Law of Professional Education and Technology" was put, it will stand for changes in the early professional education instructional. Now, we live reform of reform searching build a steady, coherent legislative group that is able to see how complex is the specificity of professional and technological education.

KEY WORD: Public politics of professional education. Professional education. Reform.

Este artigo é resultante da pesquisa de mestrado (1999 a 2001) que abordou os impactos e impasses da reforma da educação profissional de nível técnico sobre a estrutura e funcionamento das Escolas Técnicas Estaduais da área de agropecuárias no Estado de São Paulo. Nessa analisou-se a legislação federal da educação profissional: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, Decreto Federal 2.208/97, Parecer 16/99 e Resolução 4/99, ambos do Conselho Nacional de

Educação e Câmara de Educação Básica, tendo como categorias os princípios/fins, autonomia escolar e organização curricular. Revelaram-se sob a ótica dos educadores (corpo docente, equipe da direção, corpo técnico-administrativo) as contradições e ingerências da reforma indicando-se a necessidade de reformulação dessa política educacional caracterizada pelo Decreto Federal 2.208/97, que determinou a dissociação Ensino Técnico e Ensino Médio, retomando a histórica dicotomia educação profissional versus educação geral. Visando corrigir as distorções e ingerências mais severas da reforma, publica-se o Decreto Federal 5.154/04 revogando o anterior. Concomitantemente, instaura-se a discussão da Proposta do Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica, que configurará alterações na recente institucionalidade do ensino técnico, em busca da construção de um corpo legislativo capaz de contemplar a complexa especificidade da educação profissional e tecnológica.

Princípios/fins e organização curricular do ensino técnico sob a égide do Decreto Federal 2208/97 e Resolução CNE/CEB 4/99

Os princípios específicos da educação profissional de nível técnico elencados no Artigo 3º da Resolução 4/99 são os fundamentos norteadores que devem balizar as escolas técnicas no processo de organização curricular, na “prática pedagógica” e na gestão escola, a saber: independência e articulação com o Ensino Médio; respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de competências para a laborabilidade; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; atualização permanente dos cursos e currículos; autonomia da escola em seu projeto pedagógico. Em seu Artigo 1º a Resolução especifica que: “[...] a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (BRASIL, 1999a).

O princípio da articulação do Ensino Técnico e Médio tornou-se um grande alvo de questionamentos. Conforme o Parecer CNE/CEB 16/99, o termo articulação “implica intercomplementaridade, mantendo-se a identidade de ambos; propõe uma região comum, uma comunhão de finalidades, uma ação planejada e combinada entre Ensino Médio e o Ensino Técnico” (BRASIL, 1999b, p.23). Nesse sentido, a iniciativa da

articulação é responsabilidade das próprias escolas, que por sua vez, devem contemplá-la em seu projeto pedagógico objetivando “[...] uma passagem fluente e ajustada da educação básica para a educação profissional. Nas redes públicas cabe aos seus gestores estimular e criar condições para que a articulação curricular se efetive entre as escolas” (BRASIL, 1999b, p. 22).

A flexibilidade tornou-se outro princípio criticado. De acordo com o referido Parecer, a flexibilidade é o princípio estruturante do Ensino Técnico que se “reflete na construção dos currículos em diferentes perspectivas: na oferta dos cursos, na organização de conteúdos por disciplinas, etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologias e gestão dos currículos.” (BRASIL, 1999b, p.34). Todavia, no âmbito da escola, o que se verificou foi paradoxalmente efeitos de inflexibilização e desordem estrutural.

A reforma pautada no emergente paradigma da competência remete ao questionável, ao princípio da competência para a laborabilidade. Entende-se por competência a capacidade de “[...] articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.” (BRASIL, 1999b, p.33). A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é uma referência essencial para se entender o conceito de competência. O desenvolvimento das competências visa propiciar “[...] condições de empregabilidade/laborabilidade de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e instáveis.” (BRASIL, 1999b, p.33). Assim, a competência integra os “saberes” na tríplice dimensão: o “saber”, concebido como conhecimentos e informações articuladas operatoricamente; o “saber fazer”, expresso nas “habilidades” psicomotoras que são elaboradas cognitivamente e socioafetivamente; o “saber ser”, que se constitui nas “atitudes”, nos “valores”, concebidos como as predisposições para decisões e ações fundamentadas nos referenciais estéticos, políticos e éticos. A Resolução as classifica em básicas, gerais e específicas, de acordo com a natureza do trabalho e atendendo à especificidade de cada nível e modalidade de educação pretendida. Cabe ao Ensino Fundamental e Médio desenvolver competências básicas, enquanto as competências específicas devem ser desenvolvidas na educação profissional. Todavia, a disponibilidade de ambientes didático-pedagógicos e recursos de diversas ordens adequados para a elaboração e implementação de projetos específicos por área profissional é condição *sine qua non* para desenvolvê-las.

A atualização permanente dos cursos/currículos é princípio que mantém interfaces com demandas diferenciadas, tais como: alunos/cidadãos; mercado de trabalho/sistema econômico-produtivo; técnico-científico; vocação institucional/condições infraestruturais e organizacionais da escola. Ressalta o Parecer 16/99 que,

[...] é fundamental desconsiderar os modismos ou denominações de cursos com finalidades exclusivamente mercadológicas. [...] A escola deve permanecer atenta às novas demandas e situações, dando a elas respostas adequadas, evitando-se concessões a apelos circunstanciais e imediatistas. (BRASIL, 1999b, p.37-38).

Destaca-se, por fim, o princípio da autonomia escolar. A LDB no artigo 15º determina que “[...] os sistemas de ensino assegurarão 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 do direito financeiro público.” (BRASIL, 1996). O Parecer 16/99 especifica que “o exercício da autonomia escolar inclui obrigatoriamente mecanismos e instâncias de prestação de contas dos resultados [...] a criação de sistemas de avaliação que permitam a coleta, comparação e difusão dos resultados em âmbito nacional.” (BRASIL, 1999b, p.40). Por sua vez, a Resolução 4/99 explicita os limites do princípio da autonomia escolar, no Parágrafo 3º de seu Artigo 8º: “[...] as escolas formularão, participativamente, nos termos dos Artigos 12 e 13 da LDB, seus projetos pedagógicos e planos de curso, de acordo com estas diretrizes.” (BRASIL, 1999a). A autonomia escolar constitui-se no princípio fundamental do planejamento educacional e práticas didático-pedagógicas. Isto confirma sua centralidade no cerne de projeto pedagógico escolar, enquanto concepção e prática pedagógico-organizacional da escola. Os princípios e fins da educação profissional devem nortear o processo de organização curricular e gestão escolar.

Contudo, o Decreto Federal 2.208/97 constituiu-se no instrumento que caracterizou a reforma da educação profissional, ao regulamentar o Parágrafo 2º do Art. 36 da LDB e os Artigos 39 a 42 da Educação Profissional. O Ensino Médio, conforme Art. 36 da LDB, deve oferecer o alicerce para um posterior aprofundamento nas diversas áreas do conhecimento humano. Esse tem por função, garantir a formação geral e preparação básica para o trabalho, entretanto, também pode, facultativamente, preparar para o exercício de profissões técnicas, desde

que esteja assegurado o seu caráter de formação de cultura geral, conforme especificam os parágrafos 2º e 4º do Art. 36 da LDB: “§2º-O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas; §4º-A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.”

Vale destacar que, embora a LDB abra a possibilidade de manutenção de cursos de habilitação profissional que integram educação geral e formação profissional, o Decreto Federal nº 2208/97 a impede ao determinar matrículas distintas, conforme determinação expressa em seu Artigo 5º, “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”. A separação da organização curricular do Ensino Médio e do Técnico, tal como normatizada por esse Decreto, evidencia a quebra do princípio de equivalência, consubstanciado na LDB nº 4024/61, repondo segundo os críticos, a histórica dualidade estrutural: educação geral versus educação profissional, reavivando o espírito da Reforma Capanema, que admitia a continuidade de estudos apenas para a modalidade secundária ou mediante exames de admissão.

No dizer de Kuenzer (1999, p.103)

[...] essa concepção nega avanços ocorridos nas legislações de 1961 e 1971, que reconheciam o saber sobre o trabalho como socialmente válido, buscando a construção de modelos pedagógicos que superassem a antinomia entre tecnologia e humanidades. (1999, p.103).

Efetivamente, o decreto determinou uma relação de dependência, de articulação e complementaridade do Ensino Técnico ao Médio. Uma vez que, o Ensino Técnico só poderia ser oferecido sob duas formas: em regime de concomitância, ou em seqüência para os concluintes do Ensino Médio, não permitindo o prosseguimento de estudos no curso superior, sendo ainda, a expedição do diploma de técnico vinculada à comprovação de conclusão do Ensino Médio, além das exigências específicas do curso técnico. Para Lima Filho “[...] a separação formal das duas redes educativas, empreendida pela reforma em curso, também pode ser entendida, nos marcos da modernização conservadora, como um retrocesso na história educacional do país”. (1999, p.128).

Nesse sentido, pode-se dizer que a disjunção do Ensino Médio e Técnico, preconizada pelo Decreto 2.208/97 e a articulação entre ambos,

revelou uma “perspectiva potencialmente redutora do nível técnico. Redutora, porque sua articulação com o ensino médio depende de um voluntarismo pedagógico questionável”. (BUENO, 2000, p. 161).

Quanto à forma de organização dos currículos plenos do Ensino Técnico, o Art. 8º do Decreto 2.208/97 especificava que esses seriam estruturados em disciplinas, que poderiam ser agrupados sob a forma de módulos. Se organizados em módulos poderiam ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional (BRASIL, 1997a). Não constava a proibição do agrupamento das disciplinas sob a forma seriada, mas sugeria-se preferencialmente a modularização curricular. O conjunto dos certificados de competência/qualificação profissional referentes aos módulos cursados constitui uma habilitação profissional que confere direito ao diploma de técnico de nível médio, desde que o egresso comprove a conclusão do Ensino Médio (cumprimento do estágio supervisionado para os cursos que o exigirem). Nos termos do Parecer CNE/CEB 16/99, a modularização dos cursos visava proporcionar maior flexibilidade às instituições de educação profissional e contribuir para a ampliação e agilização do atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas e as da sociedade. (BRASIL, 1999b, p.18). Entretanto, esse aspecto tornou-se objeto de crítica tanto pelos pesquisadores como pelos profissionais da escola, visto desencadear efeitos paradoxais.

A reforma da educação profissional sob a ótica de seus críticos e protagonistas

A crítica da reforma da educação profissional foi realizada com veemência por muitos pesquisadores, sob dois aspectos interligados: quanto à *forma* pela qual se deu sua definição e ao seu *conteúdo*. (MORAES, 1999).

Cunha, citado por Moraes, reporta-se particularmente à forma autoritária pela qual implementou-se a reforma da educação profissional, atropelando o processo democrático: o Ensino Técnico foi objeto do prejudicial

[...] movimento do tipo zig-zag representando uma volta atrás no processo de unificação da estrutura educacional que, anunciado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, vinha se desenvolvendo desde a promulgação das ‘leis de equivalência’ dos anos 50. (CUNHA, 1997 apud MORAES, 1999, p.61).

Ao contrário de um avanço da articulação entre educação e democracia, representa o reforço da dualidade escolar, contribuindo para a estamentização das situações de classe (CUNHA, 1997).

Moraes fixa sua crítica ao conteúdo da reforma sinalizando as contradições entre os objetivos proclamados pela lei e os efetivos impactos estruturais que a legislação acarretou à educação profissional. Dentre esses impactos, têm-se a antinomia entre formação geral e formação técnica obstaculizando o oferecimento de formação politécnica. Segundo a autora,

[...] a continuidade de uma educação profissional dirigida aos que têm baixa renda escolaridade e inserção social desfavorável, e a termos como paliativo ao desemprego gerado pelas mesmas circunstâncias históricas que levam o MEC a pautar a educação pelo “modelo de competência. (MORAES, p. 16-17, 1999).

No que se refere à educação profissional no Estado de São Paulo pode-se dizer que a reforma da legislação federal nível técnico revelou-se num processo multifacetado e politicamente complexo, com profundas alterações na estrutura e funcionamento do Ensino Técnico, em especial para as Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” do Estado de São Paulo, mais nitidamente na área agropecuária. A pesquisa de campo realizada numa escola técnica da área de agropecuária evidenciou, na percepção dos entrevistados, efeitos contraditórios e graves implicações na organização curricular e práticas pedagógico-organizacionais do Ensino Técnico.

Constatarem-se impasses na efetivação do princípio da autonomia e de participação dos sujeitos sociais no processo de elaboração e implementação da política educacional. A autonomia associa-se à identidade, pois, esta só se constrói no exercício daquela. Neste sentido, a construção da “identidade” pressupõe o exercício da autonomia escolar/institucional, sem a qual não se constrói uma “identidade legítima”. Segundo os educadores entrevistados e corroborando críticas dos estudiosos, a forma verticalizada de implementação da política bloqueou a possibilidade de fato dessa autonomia.

Quanto ao princípio de articulação entre Ensino Médio e Técnico constatou-se um efeito contraditório, pois a articulação entre ambos não ocorre de maneira espontânea ou imediata, não havendo trânsito livre nem para as escolas e tampouco para os alunos. Para Bueno a articulação encontra-se a mercê de um “voluntarismo pedagógico questionável”.

(2000, p.161) Há ainda obstáculos no tocante ao desenvolvimento da inter e transdisciplinaridade no âmbito do processo de ensino-aprendizagem e do projeto pedagógico da escola. No que se refere à pretendida independência, constata-se efetivamente a dependência do ensino técnico ao Ensino Médio, uma vez que a diplomação do técnico vincula-se à comprovação de conclusão do deste.

Quanto aos princípios da flexibilização e da atualização permanente de cursos e currículos, os resultados indicaram uma situação paradoxal, pois, a mudança constante e a descontinuidade no oferecimento de cursos em áreas já definidas, trazem à tona novamente a questão da identidade/vocação institucional da escola, ou seja, da definição quanto à área profissional de atuação. Essa indefinição quanto à “identidade”/vocação institucional, na percepção de seus sujeitos sociais, traz implicações para o desenvolvimento efetivo do projeto pedagógico a ser desenvolvida pela instituição escolar ao longo da sua evolução histórica.

O princípio da articulação, conjugado ao de flexibilidade, remete contraditoriamente para a inflexibilização, desarticulação e fragmentação do currículo. Para Kuenzer “[...] é incrível como, em busca de flexibilidade, obtém-se exatamente o oposto quando a tendência dos países que avançam na educação dos trabalhadores têm caminhado no sentido de facilitar a articulação dos diferentes ramos e modalidades”. (1997, p.85)

A reforma fundamentada pelo paradigma de competência remete ao princípio da competência a laborabilidade/empregabilidade o qual é considerado controverso. Mesquita (2001, p.5) lembra que a empregabilidade é um conceito muito presente nos documentos elaborados pelos gestores do ensino público, que pode ser entendido como ‘a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. Por sua vez, Hirata (apud Moraes 1999, p.13), salienta que o conceito de empregabilidade acabou tornando natural

[...] a associação entre posse de uma ocupação e dispositivos de formação. Em sentido inverso, a noção de “inempregabilidade” terminou por transferir a responsabilidade da situação de desemprego ao trabalhador, como não preparado para assegurar a si próprio um emprego.

Destaca-se que o paradigma competência requer o uso de uma metodologia diferenciada no processo de ensino-aprendizagem e de avaliação, como a existência de ambientes didático-pedagógicos adequados para este fim, frágeis ainda, para a maioria das escolas. Pela

análise da legislação pode-se dizer que há uma mistura conceitual que mescla polivalência e o paradigma da competência. A reforma pautada no emergente paradigma da competência, ao mesmo tempo, retoma e reitera o caráter polivalente da educação profissional de nível técnico, conferindo-lhe uma nova roupagem. Na percepção dos entrevistados (profissionais da escola) e dos críticos, o cenário do Ensino Técnico, tal como delineado pela reforma, identifica-se, paradoxalmente, ao modelo taylorista. Retoma não apenas a concepção de polivalência, mas retrocede ainda mais reportando-se diretamente às concepções de formação profissional instrumentalistas, pragmatistas e reducionistas. Cabe lembrar que, segundo Machado a formação polivalente ainda representa um avanço relativo às formas *tayloristas* e *fordistas*, apresenta-se como o *novo*. (MACHADO, L. R. de S., 1992).

Na visão de Kuenzer, a reforma “[...] é tão anacrônica e confusa, que não serve sequer ao capital, que tem mais clareza [...] sobre as demandas de formação de um trabalhador de novo tipo, numa perspectiva menos retrógrada de superação do taylorismo.” (1997, p. 91). Nesses termos verifica-se que a reforma tornou-se eficaz, em especial, no âmbito da racionalidade financeira quanto à redução do custo/aluno.

A organização curricular do Ensino Técnico, preconizada pelo Decreto nº 2.208/97, remete à tendência de disciplinaridade, à fragmentação e departamentalização do conhecimento, em contraposição à integração, à formação holística.

Outro aspecto abordado quanto aos impactos e impasses da reforma sobre a área de agropecuária é a crise de identidade/vocação institucional. Vale ressaltar que a construção da identidade institucional escolar faz-se ao longo do processo histórico pela ação e interação de múltiplos fatores intervenientes. No torvelinho das diretrizes, criou-se uma premência de mudanças, sem rumos claramente definidos, combatendo ainda mais, no caso do ensino agrícola, por revelar impasses na definição da vocação institucional.

A nova institucionalidade do Ensino Técnico: reformulações do Decreto Federal 5.154/04 e Resolução CNE/CEB 01/2005

A publicação do Decreto Federal 5.154/04, de 23 de julho de 2004, que ora regulamenta o Parágrafo 2º do Artigo 36 e os Artigos 39 a 41 da LDB nº 9394/96, seguida da Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de fevereiro de 2005, estas leis configuram uma nova institucionalidade para o Ensino

Técnico, reformulando-a então, recente organização curricular do Ensino Técnico.

O Ensino Técnico a partir do atual Decreto passa a denominar-se educação profissional técnica de nível médio, em substituição à expressão educação profissional de nível técnico, anteriormente utilizada. O Artigo 2º do Decreto Federal define que a educação profissional tem como premissa a organização por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica, assim como, e a articulação de esforços, conjugando as áreas de educação, trabalho e emprego e ciência e tecnologia.

O Decreto 5.154/04 redefine substancialmente as disposições anteriores ao especificar no Parágrafo 1º do seu Artigo 4º, que a articulação entre educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de três formas: integrada, concomitante ou subsequente. Amplia-se neste caso o leque de possibilidades de articulação entre ambas as modalidades de ensino, intervindo na ruptura do princípio de equivalência entre educação geral e profissional.

A articulação de forma integrada será oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno. Para tanto, deve ampliar a carga horária total do curso, objetivando assegurar simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e de preparação para o exercício de profissões técnicas. Objetiva-se, portanto, resgatar o direito ao prosseguimento de estudos em nível superior para os concluintes do Ensino Técnico, bem como permitir o oferecimento do currículo integrado com matrícula única, revogando o impositivo de dissociação entre ensino técnico e médio.

A articulação em regime de concomitância oferecida aos concluintes do ensino fundamental ou aos alunos matriculados no Ensino Médio, pode ocorrer das seguintes formas: na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis ou ainda, em instituições diversas mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados.

A articulação poderá ocorrer ainda, de forma subsequente, oferecida neste caso, somente aos concluintes do Ensino Médio. Conforme Artigo 6º do Decreto “os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de

graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento”. Por terminalidade considera-se a conclusão intermediária dos referidos cursos que caracterize uma qualificação para o trabalho, com clareza definida e com identidade própria. Contudo, segundo o Parágrafo 2º, as etapas com caráter de terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Por sua vez, a Resolução 01/05 atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio e educação profissional técnica de nível médio, além disso, promove alterações na Resolução nº 3/98 (que define as diretrizes curriculares do Ensino Médio) e na Resolução nº 4/99 (que caracteriza as diretrizes curriculares da educação profissional de nível técnico), especificando de forma mais detalhada a articulação entre o Ensino Técnico e Médio em observância às disposições do Decreto Federal nº 5.154/05. Este determina, nos termos do Artigo 5º, a ampliação das cargas horárias totais, para os cursos técnicos oferecidos de forma integrada para um mínimo 3.000 horas para as habilitações profissionais que ora exigem mínimo de 800 horas; de 3.100 horas para aquelas que exigem 1.000 horas; e de 3.200 horas para aquelas que exigem 1.200 horas. Os cursos técnicos realizados nas formas concomitante ou subsequente ao Ensino Médio devem considerar a carga horária total desse, nas modalidades, regular ou educação de jovens e adultos e assim praticar a carga horária mínima exigida pela respectiva habilitação profissional, da ordem de 800, 1.000 ou 1.200 horas, segundo a correspondente área profissional. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio (cursos técnicos) a serem oferecidos de forma integrada na mesma instituição de ensino ou na forma concomitante com o Ensino Médio, em instituições distintas, mas com projetos pedagógicos unificados, mediante convênio de intercomplementaridade, devem submeter seus planos de curso e projetos pedagógicos à devida aprovação dos órgãos próprios do respectivo sistema de ensino. Conforme dispõe artigo 7º, os cursos técnicos realizados de forma integrada terão validade tanto para fins de habilitação profissional, quanto para fins de certificação do Ensino Médio e continuidade de estudos na educação superior.

Neste contexto a publicação do Decreto Federal 5.154/04 configura-se numa medida de transição, visto que se instaura concomitantemente o processo de discussão da Proposta do Anteprojeto de Lei Orgânica da

Educação Profissional e Tecnológica visando não apenas interpretar a LDB, mas sistematizar as diferentes redes de educação profissional/tecnológica mediante a organização de um Subsistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, concebendo a educação profissional como política pública. O intuito é a construção de corpo legislativo sólido e coerente que atenda a especificidade da educação profissional/tecnológica e que permita formular e implementar políticas com mais clareza.

Considerações finais

Em suma, ao buscarmos uma característica essencial das políticas educacionais direcionadas à educação profissional e tecnológica, pode-se afirmar que a descontinuidade é a característica maior. A educação profissional é marcada por bruscas transições e rupturas em sua sistemática de funcionamento, nas formas de gestão escolar e organização curricular. Esta descontinuidade provoca uma insegurança na *práxis* cotidiana; demanda contínuas reformulações de projetos político-pedagógicos de projetos político-pedagógicos como compromete, no caso do Ensino Técnico da área de agropecuária, identidades já conquistadas. A frágil articulação e debate aberto com as instituições escolares, e o auscultar o que pensa à comunidade acadêmica ajudam a compreender porque num breve espaço de tempo, decretos e resoluções são publicados e revogados. Esses são implementados mais pela coloração dos partidos políticos no poder, do que pelo espírito de políticas públicas no âmbito do Estado, uma vez que, um processo de reforma e a elaboração de tais políticas carecem de tempo para amadurecimento, acompanhamento e desenvolvimento de processos avaliativos. Neste sentido, pode-se configurar a existência de situações paradoxais em que a implementação de uma política educacional contradiz a própria LDB que enfatiza a gestão democrática.

Conceber a educação profissional e tecnológica na perspectiva de política pública, significa reconhecê-la também como um direito subjetivo de todo e qualquer cidadão. Entretanto, ir além, implica no reconhecimento do sentido de transcendência da educação profissional, situando-a acima dos interesses políticos partidários, e também concebê-la como política pública permanente mediante a construção do sólido corpo legislativo que lhe configure organicidade, sistematização e valorize as peculiaridades desta modalidade da educação, dentro da concepção do Estado Democrático de Direito. Há que se considerar prioritariamente a relevância

da educação profissional e das instituições que a oferecem no contexto do desenvolvimento sócio-político, econômico-produtivo e técnico-científico, concebendo-a como política pública permanente, e um possível instrumento de inclusão social e de cidadania ativa, num cenário produtivo marcadamente tecnológico e mutável.

Referências

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 04/99. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 22 dez. 1999a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislatico.shtm>>. Acesso em: 05 jun. 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 01/05. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e educação profissional técnica de nível médio às disposições do decreto federal 5.154/2004. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 03 fev. 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislatico.shtm>>. Acesso em: 15 abr. 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 16/99, Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 05 out. 1999b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislatico.shtm>>. Acesso em: 05 jun. 2001.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 18 abr. 1997a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>>. Acesso em: 05 jun. 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>>. Acesso em: 15 abr. 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>>. Acesso em: 05 jun. 2001.

BUENO, M. S. S. *Políticas atuais para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2000.

KUENZER, A. Z. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal*. v. 63, São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico e suas conseqüências. In: LIMA FILHO, D. L. (Org.). *Educação profissional: tendências e desafios*. In: II SEMINÁRIO SOBRE A REFORMA DO ENSINO PROFISSIONAL, 2., 1998, Curitiba. *Anais...* Curitiba: SINDOCEFET, 1998. p. 87-107.

LIMA FILHO, D. L. (Org.). *Educação profissional: tendências e desafios*. In: II SEMINÁRIO SOBRE A REFORMA DO ENSINO PROFISSIONAL, 2., 1998, Curitiba. *Anais...* Curitiba: SINDOCEFET, 1998. p.7-10.

MACHADO, L. R. de S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: _____. et al. *Trabalho e educação*. Campinas: Papirus, 1992. (Coletânea CBE). cap. 1, p. 9-24.

MESQUITA, M. A. N. de. O ensino médio na interface com o trabalho: contradições da atual política educacional brasileira. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). *Políticas e Educação: múltiplas leituras*. São Bernardo do Campo: UESP, 2002. (Série Educação e Realidade Brasileira, 1).

MORAES, C. S. V. (Coord.). *Diagnóstico da formação profissional: ramo metalúrgico*. São Paulo: Artchip, 1999.

GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA EM MINAS GERAIS NOS ANOS DE 1990: QUEM SÃO SEUS SUJEITOS?

*Fernanda Motta de Paula Resende
Marcelo Soares Pereira da Silva*

RESUMO: O presente trabalho apresenta alguns dos resultados da pesquisa desenvolvida dentro do Projeto Gestão da Escola: novos paradigmas, novos atores. Esse projeto tem como objetivo investigar e analisar o perfil dos dirigentes escolares da rede pública de ensino em Minas Gerais, tendo em vista as mudanças ocorridas nas formas de provimento desse cargo no contexto das políticas educacionais implementadas ao longo dos anos de 1990.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Gestão escolar. Políticas educacionais.

ABSTRACT: This paper shows some results of research developed base don school management project: new paragon, new actors. This project aims to, investigate and to analyse the school manager profile of public education in Minas Gerais, look on occured changes in how to spring the school manager occupation on the educational politic context add over the years 1990.

KEY WORD: Professional education. School management. Educational politcs.

Gestão da escola: algumas marcas

Inúmeros estudos têm evidenciado que importantes mudanças vêm ocorrendo no campo da gestão da educação e da escola. Com efeito, já na segunda metade dos anos de 1980 e ao longo dos anos de 1990, vários sistemas de ensino implementaram em suas escolas mecanismos considerados como definidores da democratização da gestão da escola pública. Dentre esses mecanismos, pelo menos três merecem destaque. O primeiro deles, refere-se aos processos de escolha dos dirigentes escolares. Em vários estados da federação foram implantados processos

em que a participação da comunidade, na escolha dos dirigentes, era um dos momentos mais importantes.

Em pesquisa realizada por Dourado e Costa (1998) evidenciou-se que de 48 Secretarias de Educação que responderam a um questionário proposto, 64,5% optaram por alguma forma de “eleição”. Por sua vez, o princípio da democratização da gestão escolar era sempre reafirmado como princípio básico na maioria dessas experiências.

Concomitantemente, em nome da gestão democrática da escola, houve um alargamento na institucionalização dos Conselhos Escolares ou Colegiados Escolares que, em sua maioria, assumiram funções de caráter consultivo e deliberativo nos assuntos referentes à organização da escola e dos processos de trabalho pedagógico desenvolvidos no interior da escola. Na verdade, experiências de organização desses Conselhos, tiveram início ainda na segunda metade dos anos de 1980, mas incrementaram-se a partir da aprovação da Lei nº 9.394/96 que, ao definir *as normas da gestão democrática do ensino público*, estabeleceu como princípio básico “a participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes” (art. 14, inciso II).

Nesse mesmo artigo, em seu inciso I, ficou definido outro princípio básico para a democratização da gestão da escola, que prevê “a participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica da escola”. Ao lado de Paro (2001), é possível reconhecer que a previsão na legislação maior da educação brasileira de elementos como os conselhos escolares e a construção do projeto pedagógico da escola são dimensões importantes em seu processo de democratização. Entrementes, é preciso reconhecer, também, que a introdução de elementos como esses, decorre das lutas históricas dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, em seu movimento organizado.

Com efeito, o debate em torno desses três elementos centrais na democratização da gestão da educação e da escola - eleições para dirigentes, criação dos conselhos de escola e construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola - apareciam de forma bastante clara nos diferentes movimentos organizativos dos educadores ao longo dos anos de 1980 e 1990. Como bem demonstra Cunha (1991), Paro (1996a), Souza (2001), Mendonça (2000) e Pompermayer (1987), dentre outros, esses elementos se faziam presentes de forma recorrente nas lutas e na organização sindical desses trabalhadores, nas associações científicas, nos congressos, seminários e debates realizados nos últimos 20 anos no campo educacional.

Caminhos da democratização da escola nas Gerais

Ainda na primeira metade dos anos de 1980, Minas Gerais implantou os Colegiados Escolares, apresentados à época como um dos canais para se viabilizar a ação colegiada e a participação da comunidade na vida da escola. Essa experiência deixou de ser enfatizada nas políticas educacionais a partir dos anos de 1987. Retomada a partir de 1991, porém no contexto de implantação do Gerenciamento da Qualidade Total da Educação (GQTE) e em nome da busca de uma maior eficiência e eficácia do trabalho escolar.

Com efeito, como explica Gentili e Silva (1996), no contexto da *retórica neoliberal em educação*, o discurso em defesa da qualidade, assim como dos princípios da democratização, da participação, da autonomia e da descentralização, foi assimilado pelos setores dominantes ligados ao grande capital e refuncionalizado sob a perspectiva do mercado e do esvaziamento do Estado enquanto responsável pela condução das políticas sociais, dentre elas as do campo da educação.

Assim como ocorrera com os Colegiados Escolares, também houve uma resignificação do debate em torno da construção projeto político-pedagógico, num processo em que houve um gradual desaparecimento e esvaziamento da palavra e da dimensão *política* desse projeto, ao mesmo tempo em que foi dado a ele um caráter mais instrumental e organizacional, sob a perspectiva do modelo de planejamento estratégico utilizado em diferentes setores da produção. Não se falava mais em plano global da escola, e sim em Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Do mesmo modo, o projeto político-pedagógico da escola passou a focalizar apenas o aspecto pedagógico, sendo que muitas vezes era apresentado como sinônimo ou como parte integrante do PDE.

Outra importante mudança no campo da gestão da educação e da escola em Minas Gerais foi a regulamentação do artigo 216 da Constituição Estadual, que implantou a seleção competitiva interna (Secon) como forma de provimento do cargo de diretor de escola.

Em 1991, a Secretaria de Estado da Educação regulamentou a Secon prevendo que ela se desenvolveria em três etapas. A primeira consistia da avaliação da capacidade administrativa dos candidatos ao cargo do diretor de escola. Para essa avaliação, estes candidatos eram submetidos a uma prova de conhecimentos sobre legislação de ensino e procedimentos administrativos e teriam que alcançar uma pontuação mínima de 60 pontos, o que daria o direito de passar para as etapas

subseqüentes. A segunda etapa consistia da avaliação do *curriculum vitae* dos candidatos aprovados, todavia esta etapa não tinha caráter eliminatório. Por último, na terceira etapa, era avaliada a *capacidade de liderança dos candidatos*. Nessa fase acontecia o processo de escolha com a participação da comunidade escolar, estando previsto que esses candidatos deveriam elaborar e apresentar suas propostas de trabalho a essa comunidade, que posteriormente, por meio de uma “eleição”, escolheria o novo dirigente escolar.

Nos anos de 1993, 1996 e 1999, a escolha dos dirigentes escolares em Minas deu-se por meio da Secon. No entanto, nessa última versão, uma importante mudança foi introduzida com a supressão da primeira etapa, ou seja, da prova de conhecimentos gerais, tendo em vista decisão judicial tomada a esse respeito.

Como se observa, a institucionalização da seleção competitiva interna, como mecanismo para escolha do dirigente escolar em Minas Gerais, criou o que tem sido definido como um sistema *misto* dessa escolha. Ou seja, um sistema em que se leva em conta a competência técnica para o cargo, avaliada por meio das provas de conhecimentos e títulos; e a competência política, avaliada por meio da eleição.

Mais uma vez, defronta-se aqui com um processo de resignificação de importantes lutas e conquistas dos trabalhadores em educação e da sociedade em geral, em favor da democratização da escola. No contexto dessa resignificação, tem-se, novamente, um esvaziamento da dimensão política dessas lutas e conquistas com a subordinação das mesmas à dimensão técnica, gerencial. Esta é, na verdade, mais uma das características que as políticas educacionais neoliberais carregam, especialmente quando acompanhadas do ideário do modelo da Gerência da Qualidade Total em Educação.

Passadas mais de uma década do início dessas experiências, é fundamental que se multiplique os estudos a elas relacionados, de modo a se apreender os avanços, as mudanças e os desafios que elas têm produzido no cotidiano escolar e nos sujeitos que constroem essa escola. É precisamente um olhar sobre esses sujeitos que o presente estudo se propõe a fazer. Quem são os dirigentes escolares que hoje participam da construção da escola pública? Qual sua formação? Que princípios de gestão escolar se fazem mais presentes entre esses sujeitos?

Na busca de respostas a questões como essas foi realizado na região do Triângulo Mineiro, Alto do Paranaíba e Noroeste de Minas Gerais um levantamento de dados junto aos diretores de 39 escolas públicas da

rede estadual, de 17 cidades diferentes³. Na seleção das escolas procurou-se assegurar a diversidade das instituições que compõem essa região, tendo sido atingidas escolas tanto da zona rural quanto da zona urbana, bem como unidades de pequeno porte (até 300 alunos), médio porte (301 a 600 alunos) e de grande porte (acima de 600 alunos).

Para coleta dos dados, foi aplicado um questionário cujas questões abordavam duas dimensões básicas para se delinear o perfil dos dirigentes escolares. Uma primeira dimensão refere-se a dados relativos ao perfil acadêmico-profissional, como: faixa etária, tempo de atuação no magistério e de exercício do cargo de diretor escolar, sexo, formação profissional, principais área de atuação e decisão do diretor. De outra parte, uma segunda dimensão, refere-se às concepções de gestão presentes entre os diretores de escolas públicas de Minas Gerais. Nesse sentido, foram propostas questões que abordavam os seguintes aspectos: principais áreas de decisão/atuação do diretor de escola; aspectos que devem ser considerados prioritários na gestão da escola; processos de tomada de decisão; relação escola-comunidade; relações de trabalho e interpessoais na escola e projeto político-pedagógico e sua construção.

Gestão da escola e seus sujeitos em Minas Gerais

Os dados levantados oferecem elementos importantes para análises sobre esses sujeitos da educação, ao mesmo tempo em que apontam para outros aspectos que podem ser investigados em estudos futuros.

No que se refere à faixa etária, constatou-se que 57,9% dos respondentes encontram-se numa faixa acima de 42 anos, distribuídos da seguinte forma: entre 54 e 59 anos, 7,9%; entre 48 e 53 anos, 13,2% e entre 42 e 47 anos, 36,8%. De outra parte, verificou-se que 42,1% estão numa faixa entre 23 e 41 anos, sendo que a maioria situa-se na faixa entre 36 a 41 anos, sendo 34,2%. O restante está assim distribuído: entre 30 e 35 anos, 5,3% e entre 23 e 29 anos, 2,6%.

Aqui cabe um primeiro registro: fica evidente que o cargo de dirigente escolar tem sido assumido por profissionais acima de trinta anos (97,4%),

³ O presente estudo desenvolveu-se articulado e vinculado a um projeto integrado de pesquisa realizada em Minas Gerais, envolvendo outras regiões do estado. Estão sintetizados aqui somente os dados da região acima especificada, ou seja, Triângulo Mineiro, Alto do Paranaíba e Noroeste de Minas Gerais.

sendo que uma parcela significativa encontra-se na faixa entre 36 e 47 anos (71%). Esses dados iniciais indicam que o cargo de diretor escolar tem sido ocupado por educadores com um grau de maturidade e de experiência profissionais mais sólidos.

Esse indício é confirmado quando debruçamo-nos sobre os dados referentes à experiência profissional. A Tabela 1 abaixo sintetiza esses dados:

Tempo de Magistério

Tempo de Magistério	%
Até 3 anos	0
4 a 7 anos	2,6%
8 a 11 anos	5,3%
12 a 15 anos	18,4%
16 a 19 anos	23,7%
20 a 23 anos	26,3%
24 a 27 anos	18,4%
28 anos ou mais	5,3%

Tabela 1

Como é possível observar, 73,7% dos sujeitos pesquisados atuam no magistério há mais de 15 anos. Se o olhar for ampliado para mais uma faixa de tempo, ou seja, para aqueles que atuam na área da educação há mais de 12 anos, tem-se um total de 92,1% dos diretores de escolas. Desse modo, confirma-se que a função de dirigente escolar vem sendo assumida por profissionais há mais tempo no magistério e também com uma faixa etária mais elevada.

Complementando essa análise, chama atenção dois outros aspectos. O primeiro refere-se ao fato de que, até o momento, é significativamente pequena a participação, como diretor de escola, daqueles que ingressaram no magistério há menos de 12 anos, ou seja, exatamente no período em que foi implantado, em Minas Gerais, um processo de escolha do dirigente escolar que tem, como uma de suas etapas, a participação da comunidade. Esses casos somam 7,9%. De outra parte, tem-se que 50% dos dirigentes escolares investigados têm mais de vinte anos de magistério, o que significa que são profissionais que acompanharam boa parte das lutas dos trabalhadores em educação pela democratização da escola e, dentro

dessa democratização, a luta pela participação da comunidade na escolha dos dirigentes escolar.

É preciso estar atento a dados como esses, que podem estar apontando para diferentes perspectivas no campo da gestão da educação. Com efeito, os profissionais que há menos tempo atuam na área, apresentam uma inserção significativamente menor como dirigente escolar, precisamente quando esse dirigente passa a ser escolhido com a participação da comunidade. Isso pode contribuir para tornar mais vulneráveis experiências como essas, as quais muitas vezes, podem ser revertidas a partir dos interesses das forças políticas que chegam ao poder executivo de determinado estado ou município.

De outra parte, esses mesmos dados podem indicar que aqueles que participaram mais ativamente das lutas pela democratização da gestão da escola pública estão, agora, tendo seu reconhecimento pela comunidade escolar, o que explicaria o fato de 50% dos diretores pesquisados terem mais de 20 anos de magistério.

Há de se considerar que situações como essas podem contribuir para a manutenção de estruturas e práticas administrativas e gestoriais, muitas vezes marcadas por uma cultura assentada na conservação de modelos e processos há muito tempo questionados pelos profissionais da educação em suas lutas.

Outro dado que pode traduzir uma relativa continuidade nessas estruturas e práticas refere-se ao fato de uma parcela significativa, 44,7% dos diretores, estar no exercício do cargo pelo segundo mandato, ou seja, há mais de 3 anos, como demonstra a Tabela 2:

Tempo de atuação como diretor

Tempo de atuação como diretor	%
Menos de 1 ano	7,9
2 a 3 anos	47,4
Mais de 3 anos	44,7

Tabela 2

É preciso considerar também que experiências que trazem o componente da participação da comunidade nos processos de gestão e organização da escola são relativamente recentes e marcadas por diversas

contradições. No caso de Minas Gerais, por exemplo, é fundamental estar atento a pelo menos dois aspectos centrais nessas experiências.

Como se demonstrou há pouco, nos anos de 1990, mais precisamente no período entre 1990 e 1998, as políticas educacionais implementadas nas Gerais carregavam as marcas do modelo da Gerência da Qualidade Total transposto para o campo da educação, especialmente no que se refere à gestão da escola. Nesse contexto, a participação preconizada nas diretrizes governamentais assumiu dimensões e características bem distintas da participação pela qual lutavam os educadores mineiros ao longo dos anos 1980. Aqui, a participação almejada definia-se pelo exercício da cidadania e pela construção de uma sociedade e uma escola mais democrática, aberta, plural, justa e igualitária. Na GQTE a participação era justificada e apresentada como estratégia para tornar a escola mais e eficaz, uma vez que os “clientes” estariam acompanhando de forma mais próxima à gestão da escola e interviriam de forma mais imediata para que essa escola viesse a atender suas necessidades e demandas. Escola de qualidade era, pois, definida como a que atendesse às expectativas e satisfação de seus clientes, e, por sua vez, uma escola verdadeiramente democrática seria a de qualidade.

Tem-se, desse modo, um processo de (re) significação, não só da participação da comunidade na vida da escola, que assume um caráter predominantemente instrumental, funcional, mas também a própria idéia de qualidade e democracia subordinada aos princípios da eficácia do trabalho ali desenvolvido. A lógica empresarial é, assim, mais uma vez transposta para a organização do trabalho na escola.

Essa (re)significação de conceitos e bandeiras ajuda, inclusive, a compreender o formato que assumiu a regulamentação da seleção competitiva interna em Minas Gerais. Nas duas primeiras experiências, nessa seleção competitiva, estavam previstas duas etapas, sendo a primeira constando de uma prova para avaliação da competência técnica; e a segunda da avaliação dos títulos e da avaliação da capacidade de liderança. Essa última avaliação seria realizada por meio da consulta à comunidade, de uma eleição entre os melhores classificados na primeira etapa. Mesmo quando essa etapa deixou de acontecer, a avaliação de títulos precedia à eleição.

Com efeito, o modelo de “eleição” de diretores de escola implantada em Minas, ainda que tenha se constituído num avanço em relação à forma como se dava a escolha desses diretores em períodos anteriores – quando, em sua maioria, essa escolha era por indicação política – ficou longe de

assumir a forma pela qual lutavam os trabalhadores da educação nos anos de 1980, no contexto de construção de uma nova escola, em uma nova sociedade. Com efeito, a eleição do dirigente escolar era pensada e afirmada como uma das mudanças, dentre outras tantas, que precisavam ocorrer para que se avançasse na democratização da gestão da escola.

Retomando aos dados levantados, observou-se que a maioria dos dirigentes escolares é do sexo feminino (83,8%) e um pouco mais da metade – 58,3% – é de graduados em cursos de licenciatura de áreas específicas de conhecimento, sendo que 38,9% têm formação na área da pedagogia. Ainda em relação à escolaridade, constatou-se que 71,1% dos diretores pesquisados possuem pós-graduação, todos em nível de cursos de especialização.

Esses dados remetem-nos aos cursos de formação dos profissionais da educação. É bastante significativo, por um lado, perceber que as mudanças na forma de provimento do cargo de diretor de escola coloca em cena novos atores nesse setor dentro a escola. Os licenciados em áreas específicas, além de terem o processo ensino-aprendizagem como um de seus campos de ação dentro da escola, passaram a voltar seu olhar e sua prática para o campo da gestão e organização dos processos de trabalho dessa escola. Certamente, se essa nova realidade é mais um dos resultados das lutas dos trabalhadores em educação, por sua vez, apresenta também novos desafios para formação inicial desses profissionais. Fica evidente a necessidade de que tais cursos – tanto as licenciaturas quanto a própria pedagogia – trazem a temática da gestão da educação e da escola como um eixo central dessa formação.

Sem dúvida, na medida em que se luta pela democratização da educação e que um dos pilares dessa democratização reside exatamente no fato dos sujeitos que fazem essa educação assumirem sua gestão, torna-se urgente levar esse debate e seu estudo para o processo de formação desses sujeitos. Para tanto, não basta aumentar a carga horária de disciplinas como Estrutura e Funcionamento do Ensino, Política Educacional ou algo similar. É preciso ir além. É preciso que a compreensão da escola como espaço social, em que determinadas práticas e relações de trabalho se estruturam e se desenvolvem engendradas pelos determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais, passe a permear toda a formação dos licenciados, sejam aqueles que atuarão na educação infantil e séries iniciais, sejam das áreas específicas.

Dois outros aspectos vêm reforçar a necessidade de mudanças na

perspectiva aqui apontada. O primeiro já indicado acima, reside no fato de mais de 70% dos diretores pesquisados terem buscado algum curso de especialização. Quem sabe essa procura não esteja relacionada às lacunas existentes na formação inicial desses profissionais. É claro que não se pode deixar de reconhecer que, por certo, um fator que muito contribuiu para essa procura está localizado no plano de carreira do magistério de Minas Gerais, que prevê vantagens salariais para aqueles que possuem pós-graduação.

O segundo aspecto que evidencia a necessidade de que a formação do profissional da educação seja repensada considerando os elementos levantados há pouco, reside na centralidade que determinadas dimensões do trabalho escolar têm assumido no trabalho do dirigente escolar.

Questionados sobre a ordem de prioridade que determinadas áreas de atuação e decisão têm assumido no trabalho do diretor, encontramos os seguintes resultados encontrados foram os seguintes:

Prioridades quanto a áreas de atuação e decisão do Diretor

Ordem	Áreas de atuação e decisão				
	Financeira	Relações Interpessoais	Disciplina	Pedagógica	Secretaria
1ª	16,6%	35%	8,2%	23,7%	16,6%
2ª	13,5%	17,7%	27,2%	26,2%	15,3%
3ª	15,6%	13,8%	37%	23,5%	10,1%
4ª	25,1%	17,9%	13,2%	17,2%	26,6%
5ª	29,2%	16,1%	14,2%	9,2%	31,3%

Tabela 03

É importante registrar, também, que tem se evidenciado mudanças significativas nas posturas e concepções dos dirigentes escolares. Nesse sentido ressalte-se, por exemplo, a centralidade que assumem, em ordem de importância, as temáticas referentes aos relacionamentos interpessoais (48,6%) e à organização pedagógica da escola – (35,1%) como áreas de atuação prioritária para o diretor de escola.

Por sua vez, a compreensão de que no processo de construção do projeto político-pedagógico a realidade social em que a escola insere deve

ser o ponto de partida foi assinalada por 68,4%, seguida, mais uma vez, dos aspetos pedagógicos da organização escolar – 36,8%. Essa preocupação com o contexto mais amplo que engendra e determina a escola e os processos e práticas que ali se desenvolvem é reforçada quando 63,9% reafirmam a necessidade de se ter consciência desse contexto e de seu significado.

Procurou-se investigar, ainda, entre os dirigentes escolares, quais elementos eram importantes para se alcançar uma boa gestão escolar. Quando questionados, por exemplo, sobre a freqüência com que o diretor, autoridade máxima na escola, deve centralizar as decisões nessa escola, 73,7% dos entrevistados responderam que nunca, enquanto 15,8% responderam que pouco freqüentemente.

Em seguida, questionados sobre que tipo de ambiente, de atmosfera, o diretor deve propiciar aos sujeitos da escola, 94,7% responderam que nunca se deve alimentar o clima de disputa e competitividade interna. No lado oposto, quando questionados acerca da freqüência com que o diretor deve buscar o diálogo na construção do projeto político-pedagógico da escola, novamente 94,7% responderam que sempre ou muito freqüentemente. Nesse mesmo patamar situou-se o percentual de dirigentes escolares que entendem que o diretor deve buscar a participação da comunidade nos processos de tomada de decisão na escola.

Aspectos relativos à atuação docente

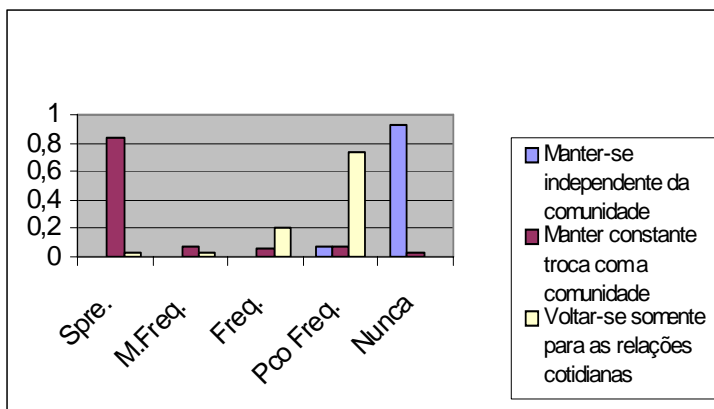


Gráfico 1

Está demonstrado a preocupação que visa um bom relacionamento entre gestor escolar e comunidade, baseado em uma relação de articulação e integração entre essas duas entidades.

Em boa medida, essa preocupação está reiterada em um outro momento da pesquisa, quando, no campo das relações, procurou-se levantar com que freqüência determinadas questões que deviam estar presentes na postura e na prática do gestor escolar. Os gráficos que seguem evidenciam de forma bastante clara esse posicionamento. Vejamos o Gráfico 2:

Postura do Diretor

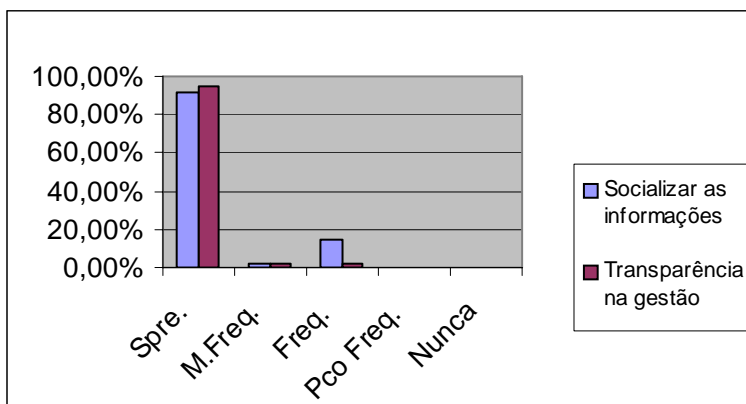


Gráfico 2

Fica evidente a preocupação por parte dos dirigentes escolares com a construção de uma gestão mais aberta, transparente e comprometida com a comunidade.

Considerações finais

Como se observa, esses são dados importantes que indicam mudanças significativas entre os atuais dirigentes escolares. Se os dados iniciais apontavam para um perfil de dirigente que poderia tender ao conformismo e manutenção do *status quo*, de outra parte, os elementos colocados por último evidenciam que existe também a possibilidade de profundas transformações estarem ocorrendo.

Com efeito, a rápida análise aqui desenvolvida evidencia que, na luta

pela democratização da gestão escola pública, ao mesmo tempo em que nos defrontamos com um processo de assimilação e recuperação de várias bandeiras dessas lutas; podemos perceber, igualmente, uma perspectiva mais coletiva e a compreensão mais ampliada da escola e de sua organização. Cumpre, pois, avançar nessas lutas e nos estudos que debruçam sobre elas, de modo a consolidarmos suas bandeiras na direção de se avançar na perspectiva da emancipação dos homens e mulheres, rumo a uma sociedade e educação mais justa, igualitária e verdadeiramente democrática.

Além disso, os dados informam, também, que mudanças significativas têm ocorrido no campo da cultura escolar - termo utilizado aqui como sinônimo de cultura da escola, e que envolve diferentes elementos e dimensões dessa escola: os valores, as crenças e pressupostos, as normas, as comunicações, as histórias, mitos, os heróis, os símbolos, os ritos, rituais, cerimônias, os tabus, que permeiam e definem as relações que se constroem e reconstroem no interior da escola. Com efeito, a escola define-se não apenas pelas normas que a rege, ou pela estrutura física em que se situa, mas, principalmente, pelas relações sociais que ali se desenvolvem e pelos determinantes socioculturais que a engendram. Estudos como esse nos possibilitam apreender que, apesar de muito termos por avançar nas lutas em direção a uma educação e uma escola verdadeiramente democrática, importantes conquistas já foram alcançadas.

Conflitos e contradições permanecem no interior de muitas escolas. E talvez, o desafio a ser enfrentado agora é o de, nesse processo de mudança da escola, de sua organização, de sua estrutura, de sua cultura, começarmos a compreendê-la como contradição, e não com visões e posturas idealistas que pretenderem uma escola homogênea e uniforme.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

CUNHA, L. A. *Educação, estado e sociedade no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; Brasília: Flacso do Brasil, 1991.

DOURADO, L. F. e COSTA, M. *Escolha de dirigentes escolares no Brasil*. Relatório final de pesquisa. Brasília: Anpae, 1998.

GENTILI, P. e SILVA, T. T. *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Estado, sociedade e gestão da educação: novas prioridades, novas palavras de ordem e novos-velhos problemas. *Revista Brasileira de Política e Administração*, v. 13, n. 1, Porto Alegre: Anpae, jan./jun. 1997, p. 7-18.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2001.

MATTOS, Maria José V. Marinho de & PEREZ, José Roberto Rus. A reforma educacional de Minas Gerais: promoção da autonomia escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 17, n. 2. Porto Alegre: ANPAE, jul./dez. 2001, p. 187-200.

MARQUES Mara Rúbia Alves. A reforma educacional em Minas Gerais nos anos 80 e 90: a dialética da (des)qualificação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 17, n. 2. Porto Alegre: ANPAE, jul./dez. 2001, p. 201-217.

MENDONÇA, E. F. *A regra e o jogo: democracia e patrimonilismo na educação brasileira*. Campinas: Unicamp/FE, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão Democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, V. H. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas: Papyrus, 1996a.

_____. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1986b.

_____. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

POMPERMAYER, M. J. (Org.). *Movimentos sociais em Minas Gerais: emergência e perspectivas*. Belo Horizonte: UFMG, 1987.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. *Repensando a organização do trabalho pedagógico*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). -Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1993.

_____. *Relações de trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994)*. 1999. Tese (Doutorado em Administração e Supervisão Escolar). - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. *O diretor de escola: análise crítica e reflexões sobre sua formação e atuação*. *Revista Brasileira de Política e Administração*, v. 18, n. 1. Porto Alegre: Anpae, jan./jun. 2002, p. 67-78.

SOUZA, S. A. de. *Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?* São Paulo: Xamã, 2001.

O TRABALHO NA CONCEPÇÃO DE MARX E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHADOR DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Polyana Imolesi Silveira

RESUMO: Este artigo trata, fundamentalmente, da precarização do trabalho do docente no ensino superior considerando a reestruturação produtiva no mundo do trabalho que impactou a forma de pensar e de atuar no contexto educacional. Nesse artigo, procuraremos analisar essa precarização do trabalho docente entre os anos de 1994 até 2004. Em um primeiro momento, uma análise da concepção de trabalho na sociedade capitalista com base nas reflexões de Marx e comentadores. Posteriormente, analisaremos como a reestruturação do trabalho produtivo alterou significativamente o trabalho docente em nível superior.

PALAVRAS-CHAVE: Docente. Educação superior. Trabalho.

ABSTRACT: This paper deals, mainly, with precariousness professor work in the high education considering the productive restructuring in the work world which causes a impact in how to thought and how to act in the educational context. In this article, we look for analysing this precariousness professor work between 1994 and 2004. In a first moment, we analyse the definition of capitalist society work based on Marx thoughts and other criticists. A last, we analyse how the restructuring productive work change the high education professor work.

KEYWORD: Professor. High education. Work.

Nos anos de 70 a 90 do século passado, foi constatada uma crise estrutural do capitalismo, e como resposta a essa crise, intensificaram-se as mudanças estruturais, tecnológicas, produtivas e organizacionais caracterizadas pela reestruturação profunda na sociedade, tendo como base a promoção do processo de reprodução do capital.

Segundo Alves (1998), foi promovida uma ofensiva do capital na tentativa de obter-se uma rearticulação tendo em vista a acumulação por meio de estratégias de reorganização tanto do setor produtivo quanto da organização do trabalho. Assim,

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte, - a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores. (ALVES, 2000, p. 31)

No entanto, constata-se que como estratégias, essa articulação impactou significativamente o mundo do trabalho construindo, mesmo que subjetivamente, uma imagem de sociedade e de homem adequada a essa realidade apontada aqui como flexível.

No caso brasileiro, percebemos que a construção do sujeito adequado a essa realidade acontece dentro da escola na educação básica a partir de ensino pelas competências e na busca da individualização dos processos considerando inclusive o “aprender a aprender”, e prossegue no ensino superior.

A pesquisa e o contexto metodológico

Este trabalho localiza-se dentro do debate político tendo em vista que a discussão proposta está relacionada à questão da precarização do trabalho docente no ensino superior, a partir da reestruturação produtiva no mundo do trabalho que impactou desde a forma de pensar, até a atuação do docente no contexto educacional.

Sinaliza também para a mudança nas relações e papéis exercidos que parecem caracterizar-se pela subordinação ao mercado segundo as reorientações e políticas educacionais implementadas que, por sua vez, quer em apresentar uma finalidade educacional voltada ao atendimento das necessidades de formação de um indivíduo flexível, competitivo e adaptável às diversas mudanças introduzidas no contexto da organização produtiva a qual se insere.

Assim, essa pesquisa busca analisar como a reestruturação produtiva no mundo do trabalho impactou e intensificou a precarização do trabalhador docente no ensino superior, principalmente, a partir da expansão desse nível educacional no período de 1994 até o ano de 2004. Por outro lado, pretende-se também apresentar um diagnóstico das mudanças das relações de trabalho nesse nível de ensino, considerando, principalmente, o papel

do intelectual do ensino superior como autônomo no trabalho, para que a situação de subordinação não seja só profissional mas também intelectual.

Percebe-se que as mudanças são profundas e significativas nesse campo de atuação a ponto de o mercado determinar o que deve ser ensinado no ensino superior e também como se ensinar, tendo em vista o tipo de homem que se deseja.

Utiliza-se nesse trabalho da Pesquisa Bibliográfica. Deseja-se, nesse trabalho, buscar a conceituação de trabalho e educação a partir da construção do materialismo histórico dialético nas obras de Marx. (1988 e 1993). A pesquisa de campo faz-se necessária para se verificar, por meio de entrevistas e questionários, bem como análise de documentos, como são estabelecidas as bases das relações de trabalho no ensino superior no que se refere aos aspectos de perfil profissional, escolarização, representação sobre a função docente e percepção dos mesmos sobre o exercício profissional, e também para entender qual o perfil mais adequado de professor que as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas requerem. Para esse objetivo, serão entrevistados coordenadores de cursos e diretores acadêmicos de IES na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba em Minas Gerais.

Trabalho assalariado na sociedade capitalista: significado do trabalho

Diversos significados são atribuídos ao trabalho. Dentre alguns desses conceitos Braverman afirma que o trabalho não é apoderar-se de materiais da natureza, tais como esta oferece, e sim alterar este estado natural e melhorar sua utilidade, expressando-se também que o que diferencia o homem do animal irracional é que o homem pensa, idealiza e produz, e o resultado provém da imaginação, o que não ocorre com os outros animais. O homem “imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira” (BRAVERMAN, 1987, p. 49).

Castel busca fazer uma distinção entre trabalho regulado e trabalho forçado e parte de dois conceitos que, por sua vez, são na verdade duas principais modalidades da organização de trabalho. A primeira compreende “[...] o conjunto das regulamentações dos ofícios, ao mesmo tempo os ofícios jurados e os ofícios regidos pelas regulamentações municipais” e a segunda corresponde ao uso da coerção, que por sua vez permite a acumulação de riquezas ao mercador e a dependência do produtor para com aquele, tendo o trabalho livre grandes dificuldades de “construir um lugar para si”. (CASTEL, 1998, p. 170)

[...]

O conceito propriamente dito da palavra trabalho refere-se a todas as formas de esforço humano em qualquer nível de especialização e remuneração, e inclui tanto empregadores quanto empregados. O trabalho é, para o homem, o seu libertador em relação à natureza; seu criador, como ser social e independente.

Neste processo do trabalho, na ação de moldar e mudar a natureza exterior a ele, o homem molda e modifica a si mesmo. O trabalho veste desta forma, aparece como o confronto do homem com a natureza, através do qual este realiza e controla mediante sua própria ação toda a sua produção, a qual é, conscientemente, desejada e determinada, levando sempre em consideração as diversas necessidades humanas.

A questão do trabalho e suas implicações, como também, o estudo das relações que envolvem o capitalismo e a interferência dos aspectos social, econômico e político, interessaram especialmente ao pensamento marxista. Daí a necessidade da referência a esse pensamento durante a abordagem do assunto.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza.[...] Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1988, p. 149).

Assim, surge o trabalhador que hoje abarca um setor muito amplo da população mundial. Em realidade, todo indivíduo que desempenha um trabalho criador, produtivo ou de transformação e que responde minimamente a algumas necessidades humanas é considerado um grupo social fundamental, pois o trabalho é o elemento básico de toda a vida em sociedade.

O conceito de trabalho produtivo, como sendo o fator criador de riqueza, encontra-se intimamente direcionado à condição específica da produtividade, que é determinada pelo modo de produção no qual ela se enquadra: o modo de produção capitalista, que se define, por um sistema de relações de produção constituído pelo trabalho e pelo capital, sob o domínio deste último, e cuja lógica de funcionamento é determinada pela produção da mais-valia.

Para Oliveira, a produção da mais-valia pode ser melhor compreendida, da seguinte maneira:

Marx mostra criticamente que a **mais-valia** é produzida nas organizações pelo emprego da força de trabalho. O capital compra a força de trabalho e paga em troca o salário. Trabalhando, o operário produz um novo valor, que não lhe pertence e sim ao capitalista. É preciso que ele trabalhe um certo tempo para restituir unicamente o valor do salário. Mas isso feito, ele não pára, trabalha ainda mais. O novo valor que ele vai produzir agora e que passa então ao montante do salário se chama **mais-valia** (1999, p. 34, grifos do original).

A força de trabalho vendida será incorporada ao capital em forma de capital variável, de modo que, por meio do processo da produção, valorize o capital inicial e esse seja incrementado na mais-valia (tempo que o operário gasta na produção de mercadorias, sem receber nada por isso. Ela está inserida na teoria do valor “trabalho”, gerando, assim, lucro para o capitalista). A mais-valia é o motor de todo o processo e todo o interesse do capital está centralizado nela.

O capital, entretanto, não só compra a força de trabalho para explorar a sua capacidade de produção de valor e, assim, obter a mais-valia, mas também pretende conseguir a mais-valia possível. O seu incremento pode ser alcançado de duas formas que coincidem com duas etapas nitidamente distintas no desenvolvimento do capitalismo: o aumento da jornada de trabalho e, portanto, do trabalho excedente (mais-valia absoluta) ou o aumento da produtividade (mais-valia relativa), reduzindo o tempo de trabalho necessário para se pagar o preço da força de trabalho (salário).

O trabalho, nas relações de produção capitalista, gera a mercadoria, pois a força de trabalho é a única “coisa” que, quando vendida, passa a ser muito mais barata, produzindo um capital maior para o proprietário que compra este tipo de trabalho. Este trabalho é a única mercadoria que no seu consumo gera lucro, que no caso, é o próprio salário. Em essência, Marx definia o trabalho produtivo no capitalismo como aquele que produz valor de mercadoria, e, por conseguinte, valor excedente para o capital .

A separação mais ou menos radical entre trabalho manual e intelectual, dentro do processo produtivo global, está ligada ao próprio desenvolvimento do capitalismo. Mas isso não constitui obstáculo para que as mercadorias sejam o resultado de um processo de trabalho em que entrem sempre elementos manuais e intelectuais.

Nessa ótica, Marx traça a seguinte concepção:

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato gera o valor da mercadoria. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil produz valores de uso. (1998, p.53).

Portanto, tanto o trabalho manual quanto o trabalho intelectual baseiam-se na maior ou menor participação das energias físicas ou mentais necessárias à sua execução, acentuando-se esta diferenciação em razão da divisão social do trabalho e vinculando-se, geralmente, um outro tipo de trabalho a determinado grupo social.

A educação, por sua vez, é considerada como um processo de trabalho, visto que o homem, a todo o momento, necessita produzir sua própria existência e, para isso, tem que transformar a natureza, através de seu trabalho, para sobreviver.

Saviani menciona a diferença existente entre “trabalho material” e “trabalho não-material”, situando a educação como “trabalho não-material”, afirmando que:

[...] o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em idéias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem à perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material. (2005, p.16).

Opinando também a respeito da produção não-material, Saviani apresenta duas modalidades e prossegue:

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação [...]. Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (2005, p.16-17).

Dessa forma, o trabalho do professor inscreve-se no que Marx denomina produção não-material. Ultrapassa a dimensão da apropriação da natureza, do seu conteúdo concreto cumprindo o papel teórico na análise do trabalho produtivo.

Trata-se de um trabalhador situado numa relação social que vende sua força de trabalho na forma de execução/resultado, ou seja, de modo que o produto não seja separável do ato de produção. Ele é um trabalhador assalariado, é um intelectual, um agente pedagógico, que se envolve com a elaboração e a transmissão de um saber.

No entendimento de Gaudêncio Frigotto,

[...] tomando-se a prática escolar como uma prática social cuja função não é a da produção de um saber específico, mas, pelo contrário, de um saber não-específico, geral, que se articula com o desenvolvimento das condições técnicas e sociais de produção em diferentes níveis e mediações, esta prática guarda uma relação efetiva com a estrutura econômico-social capitalista. (FRIGOTTO, 2006, p. 156).

O professor é considerado trabalhador produtivo porque, ao empregar sua força de trabalho, produz mais-valia, concorrendo para o processo de reprodução e expansão do capital. E esta determinação é fundamental para as possibilidades e limites do seu trabalho.

Assim sendo, o trabalho educativo significa o ato de produzir, em cada ser humano, os elementos culturais necessários que precisam ser assimilados pelos indivíduos, bem como, a descoberta das formas

adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico por meio da organização dos conteúdos, procedimentos, etc. Isto porque, a escola visa o conhecimento elaborado e sistematizado. É a exigência da apropriação desse conhecimento que torna importante a existência da escola.

Nesta linha de raciocínio, Saviani afirma que: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (2005, p.11)

Enfim, essa é a compreensão da natureza da educação inserida na estrutura econômico-social capitalista. O vínculo existente entre trabalho e educação vem reforçar ainda mais o papel fundamental do fenômeno educativo, considerando-o como próprio dos seres humanos e, acima de tudo, como sendo o próprio processo de trabalho, pois o homem, ao transformar a natureza, acaba criando um mundo novo, isto é, o mundo da cultura.

Reestruturação produtiva e as reformas educacionais

As reformas educacionais empreendidas nos últimos anos no Brasil e também em diversos países da América Latina têm impacto profundo nos trabalhadores docentes de todos os níveis escolares, no que se refere principalmente à natureza de seus trabalhos.

Os principais aspectos observados relacionam-se à transposição do viés ideológico empresarial para o setor educacional, como processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho. Esses aspectos passam sem dúvida pela questão da desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como sobre a desprofissionalização e proletarização do magistério, (nesse caso, do magistério de ensino superior). Portanto, questiona-se diante desse aspecto uma situação contraditória, que é o papel da educação e, por outro lado, o colapso das possibilidades civilizatórias do capitalismo.

Na verdade essa situação reflete apenas a busca desenfreada do capitalismo na permanência do seu *status quo* tendo em vista a evidente crise que se apresenta a partir de quatro aspectos: I. o **padrão de produção de bens**, marco do capitalismo que se caracteriza pela subsunção do trabalho ao capital, a super exploração do trabalho humano, a alienação humana, a produção social dos bens, a apropriação privada, a propriedade privada dos meios de produção, concentração de riquezas

e a tendência à destruição das forças produtivas - trabalho, trabalhador e meio ambiente; II. os padrões de **dominação**, exploração da América Latina, que se constroem historicamente pela colonização ocidental, passando pela emergência dos mercados capitalistas e emancipação de nações à revolução industrial, até a expansão das grandes empresas corporativas nas esferas do comércio, serviços e financeira, caracterizando o imperialismo; III. a caracterização do **imperialismo senil**, que se assenta em seis eixos: a) concentração da produção e do capital que cria monopólios com papéis decisivos na vida econômica; b) fusão de capitais – industrial e bancário formando o capital financeiro de caráter especulativo; c) surgimento e fortalecimento das oligarquias financeiras a partir do capital financeiro; d) exportação de capitais assumindo importância particular; e) formação e fortalecimento da união internacional de capitalistas que partilham o mundo entre si; f) partilha territorial do Globo entre as maiores potências capitalistas; IV. os **ajustes e reformas** necessárias para manutenção da hegemonia do capital, frente a sua tendência de destruição das forças produtivas, a saber: a) reestruturação produtiva do **mundo do trabalho** e da divisão internacional do trabalho; b) os ajustes do **Estado**, do qual o capital prescinde, com a redefinição.

Por tudo isso, reconhecemos que a referência da “realidade atual”, como balizadora das decisões científicas e pedagógicas, deve implicar não apenas o entendimento geral dos efeitos da planetarização do capitalismo, manifestados no aumento dramático, imoral, da miséria da classe trabalhadora, como também, e principalmente, dos seus efeitos concretos nas exigências impostas aos sistemas Educacional, Científico e Tecnológico. Essa consideração inicial apresenta-se como resultado da primeira análise do objeto de pesquisa delineado.

Referências

ALVES, Giovani. *Reestruturação produtiva e a crise do sindicalismo no Brasil*. Tese de (Doutorado em Filosofia).- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 1998UNICAMP, Campinas, 1998.

_____. *O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo, 2000.

BRAVERMAM, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio *A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Thomson Pioneira, 1999.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã (Feuerbach)*. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MARX, Karl. *O Capital (Crítica da Economia Política)*. v. 1, 3. ed., São Paulo: Nova Cultural,(Livro Primeiro), tomo 1, 1988 [Série “Os Economistas”].

OLIVEIRA, Silvio Luiz de *Sociologia das Organizações: uma análise do homem e das empresas no ambiente competitivo*. Campinas: Autores associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Cortez, 2006.

INFORMAÇÕES AOS COLABORADORES

1. ENSINO EM RE-VISTA aceita para análise Artigos, Relatos de Experiências e Resenhas, relacionados ao ensino nas diferentes áreas do conhecimento da Educação Básica, devidamente revisados pelo(s) autor(es).
2. Os textos serão julgados pelos membros do Conselho Editorial que emitirão parecer quanto a publicação, autorizada com a simples remessa dos originais e sem direito a pagamento de direitos autorais.
3. A revista informará o(s) autor(es) sobre a publicação ou não de seus artigos, sendo que os originais não serão devolvidos.
4. A redação deve primar pela clareza, brevidade e concisão. O material deve vir devidamente revisado pelo autor. Os textos, assinados, são de inteira responsabilidade do autor.
5. A apresentação dos Artigos deverá seguir a NBR 6022 de agosto 1994 da ABNT (Apresentação de Artigos em publicação periódica).
6. Mapas, desenhos, gráficos, tabelas devem ser enviados em folhas separadas, sempre em preto e branco e devidamente numerados em algarismos arábicos conforme a ordem em que devem se inserir no texto, com seus respectivos títulos e escalas (quando for o caso). As fotografias (em duas vias) também devem ser em preto e branco, identificadas a lápis no verso. Devem ser enviadas em papel brilhante. Todo o material ilustrativo deve ser apresentado de tal forma que seja possível sua reprodução fotográfica sem retoques
7. Deverão ser enviadas uma cópia do texto em disquete, três cópias impressas e uma folha de rosto contendo: o título, o(s) nome(s) do(s) autor(es), a atividade profissional, a titulação acadêmica e a instituição do(s) autor(es) e número máximo de 15 páginas. Anexar também o resumo do artigo em Português e em Inglês.
8. A formatação deverá ser em Word for Windows 6.0, em fonte Time New Roman, tamanho 12, com espaçamento duplo.
9. As citações bibliográficas deverão ser de acordo com a NBR 10520 (jul/2001) da ABNT.

EXEMPLOS

- citação direta: “...” (FREITAS, 2002, p.61)
 - citação indireta: Romanelli (1996, p. 27) consideram...
 - citação de citação: Ausubel (1977, apud SILVEIRA et al, 2002, p. 139) afirma...
 - havendo mais de uma referência do mesmo autor no mesmo ano, usar a, b, c, imediatamente após a data (Freire, 1996b: 132)
 - havendo mais de dois autores, mencionar o primeiro seguido da expressão “et alli”
10. As referências deverão ser de acordo com a NBR 6023 (agos/2000) da ABNT.

EXEMPLOS:

Livro:

CICILLINI, Graça A.; NOGUEIRA, Sandra V. (Org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas escolares*. Uberlândia: EDUFU, 2002.

Artigo:

BOLDRIN, Leila C. F. *Cultura, Sociedade e Currículo – dimensões sócio-culturais do currículo*. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 7-25, jul. 1999/jun. 2000.

Tese:

MARQUES, Mara Rúbia A. *Um fino tecido de muitos fios... mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

O material para publicação deverá ser enviado para:

ENSINO EM RE-VISTA – Faculdade de Educação, Campus Santa Mônica,
Bloco G, sala 117, Caixa Postal 593, Uberlândia – MG – Brasil, CEP: 38400-902.

