

Apatia na sociedade da informação

Textual / Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul.

v.2, n.11 (out./2008). – Porto Alegre: Sinpro/RS, 2008.

v.: 22x26 cm

Semestral

ISSN 1677-9126

11. Educação-periódicos 2. Ensino privado-periódicos I.

Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

CDU: 37(05)

Bibliotecária responsável: Melissa Martins CRB10/1380

Indexada ao CIBEC/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

SINPRO/RS
Sindicato Cidadão
www.sinprors.org.br

Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

Direção Colegiada Estadual – Sani Belfer Cardon, Cecília Maria Martins Farias, Cássio Filipe Galvão Bessa, Amarildo Pedro Cenci, Celso Floriano Stefanoski, Marcos Júlio Fuhr, Norberto Schwarz Vieira, Luiz Afonso Montini, João Luiz Stein Steinbach, Fátima Rodrigues Áli, Angelo Estevão Prando, Elaine Maria Costa Machado, Domingos Antônio Buffon. **Conselho Fiscal (Titulares)** – Valter Nei da Silva, Rita Terezinha Alegre Rodrigues, Andrea Pinto Loguercio. **Conselho Fiscal (Suplentes)** – Daniela Caponi Araújo, Cristina Wayne Brito. **Regional Passo Fundo** – Renata Oliveira Cerutti, José Raul Bertolin, Cláudia Patrícia Simor, Mario José Junges, Cassiano Cavalheiro

Del Ré. **Regional Bagé/Santana do Livramento** – Cármen Regina Schmidt Barbosa, Mirtes Dalmaso, Denise Oliveira da Costa. **Colegiado da Regional Pelotas** – Luiz Otávio Pinhatti, Leomar Gerber, Ana Amélia da Costa Fagundes. **Regional Santa Cruz do Sul** – Flavio Miguel Henn, Cláudia Tirelli, Daniela Guerra Lund, Carlos Daniel Schumacher da Rosa. **Regional Uruguaiana** – João Batista de Barros Minuzzi, Antonio Carlos Garcia Mendes. **Regional São Leopoldo** – César Schmidt, Enécio da Silva, Paulo Renato Thiele, Fernando Luiz de Jesus Motta, Aloísio Ruscheinsky. **Regional Santo Ângelo** – Odir Francisco Dill Ruckhaber, Neloá Faria, Carmen

Anita Hoffmann. **Regional Santa Rosa** – Naíma Marmitt Wadi, Rosane Fritz de Almeida, Maria Alice Canzi Ames. **Regional Lajeado** – José Pedro Kuhn, Claudio Darci Gressler, Justina Inês Faccini Lied. **Regional Santa Maria** – Luciano Faustinoni, Maria Lúcia Coelho Corrêa, Sandra Isabel da Silva Fontoura, Varlei Machado Perez. **Regional Rio Grande** – Ivo Lamar de Souza Mota, Denise Cruz Freitas. **Regional Erechim** – Mauri Luís Tomkelski, Alcione Roberto Roane. **Regional Bento Gonçalves** – Clarice Baú Porto, Teresinha Amélia Bressan, Filippon, Bernadette Marie da Silveira Rodrigues.

Fundado em maio de 1938, o Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul – Sinpro/RS – foi o primeiro sindicato de professores do estado. Pioneiro em adotar o conceito Sindicato Cidadão, no início dos anos 90 passou a atuar sob o trinômio Luta, Serviço e Cidadania. No mesmo período, adotou o Sistema de Direção Colegiada. O Sinpro/RS representa mais de 29 mil professores do ensino privado gaúcho, atuantes em 2.175 instituições de ensino.

Entre as principais conquistas estão: piso salarial, adicional por tempo de serviço, adicional por aprimoramento acadêmico, pagamento de horas extras, plano de saúde e estabilidade do aposentando – cláusulas normatizadas anualmente pela Convenção Coletiva de Trabalho. Além de apoiar diversas iniciativas culturais, o Sinpro/RS também se destaca pela publicação do jornal Extra Classe (12 prêmios de jornalismo); pelo portal www.sinprors.org.br; pelo Prêmio Educação RS; pelo Fundo Rotativo de Apoio à Qualificação Docente (FAQ); pelo Núcleo de Apoio ao Professor Contra a Violência (NAP); e pela Revista Textual.

EXPEDIENTE

A Revista Textual é uma publicação do Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – SINPRO/RS.

Avenida João Pessoa, 919
Porto Alegre / RS – CEP
90040-000

Fones: (51) 4009.2900

Redação (51) 4009.2980

www.sinprors.org.br/textual

textual@sinprors.org.br

Impressão: ANS

Tiragem: 3 mil exemplares

COORDENAÇÃO GERAL

Valéria Ochôa
valeria.ochoa@sinprors.org.br

EDIÇÃO EXECUTIVA

Gilson Camargo
gilson.camargo@sinprors.org.br

CONSELHO EDITORIAL

Aloísio Ruscheinsky

Celso Stefanoski

Gilson Camargo

Jorge Campos

Marcos Júlio Fuhr

Maria Alice Canzi Ames

REVISÃO

Patrícia Aragão

FOTOGRAFIA

René Cabrales

banco de imagens:
www.sxc.hu

ILUSTRAÇÕES

Eduardo Uchôa (capa)

PROJETO GRÁFICO, EDIÇÃO GRÁFICA E EDITORIAÇÃO

Rogério Nolasco Souza

Os artigos assinados são de exclusiva responsabilidade de seus autores.

Aos leitores

Atenta ao cotidiano dos professores e às transformações do mundo da escola, a Revista Textual chega a sua décima primeira edição reafirmando sua vocação para o debate de temas do cotidiano da escola e de amplo interesse da sociedade. Neste número, o leitor encontra uma análise sobre apatia e desamparo na sociedade da informação, assim como abordagens sobre inclusão da história e cultura negras no currículo da Educação Básica, autonomia dos conselhos de educação, direito dos professores à remuneração de atividades extraclasse, condições de trabalho *versus* qualidade do ensino e, ainda, uma projeção das tendências da Educação Superior.

SUMÁRIO

ensaios

6

APATIA na sociedade da informação

ROBERTO JOSÉ RAMOS

30

HISTÓRIA E CULTURA NEGRA no currículo da Educação Básica

SELENIR GONÇALVES KRONBAUER

o professor e o mundo da escola

16

O TRABALHO DOCENTE e a qualidade do ensino

GILBERTO LUIZ LUDWIG

22

ATIVIDADES EXTRACLASSE: a jornada de trabalho invisível

GRUPO DE ESTUDOS JURÍDICOS DO SINPRO/RS

dinâmica do meio educacional

12

OS SISTEMAS e os Conselhos de Educação

GENUÍNO BORDIGNON

36

TENDÊNCIAS e perspectivas do mercado da Educação Superior privada

SERGIO CHECCHIA E ROBERTA SARTORI

Tecnologia e alienação

O ensaio em destaque na capa desta edição traz uma constatação e muitas provocações ao discutir acerca de uma suposta alienação surgida (ou intensificada?) com o advento das novas tecnologias.

O tema é abordado aqui pelo professor de comunicação da PUCRS, Roberto José Ramos. Para o autor, nunca a humanidade teve acesso a tantos bens de consumo e a tanta informação como na atualidade, mas, paradoxalmente, jamais se mostrou tão apática e desamparada.

“O ser humano, na contemporaneidade, desfruta de acessos e facilidades de conforto nunca vividos antes na história. Revela-se, ao mesmo tempo, insatisfeito, cultivando uma diversidade de inversões de valores e receoso de ser a próxima vítima da violência urbana. Vive no paraíso tecnológico, mas está desinformado; respira a massificação da cultura da auto-ajuda, mas parece envolvido pelo sentimento do desamparo”, constata.

Nesta décima primeira edição, estão contemplados ainda os temas de maior relevância no mundo da educação, com destaque para a obrigatoriedade da história e cultura negra no currículo da Educação Básica.

Sociedade da informação

direção colegiada | Sinpro/RS

Ao completar seis anos de circulação, a *Revista Textual*, lançada pelo Sinpro/RS em novembro de 2002, se apresenta como um veículo cada vez mais comprometido com o debate de questões do mundo da educação, do dia-a-dia dos professores, proporcionando um espaço para a divulgação da produção acadêmica no estado.

Destaque de capa desta décima primeira edição, o ensaio *Apatia na sociedade da informação*, assinado pelo professor de Comunicação da PUCRS, Roberto José Ramos, analisa os diversos aspectos envolvidos nos fenômenos de oferta e demanda de informações proporcionados pelos avanços tecnológicos.

Na editoria *O professor e o mundo da escola*, o Grupo de Estudos Jurídicos do Sinpro/RS apresenta ampla análise das atividades extraclasse – a jornada de trabalho invisível a que estão expostos os professores.

A importância dos sistemas e dos conselhos de educação é a colaboração do professor Genuíno Bordignon.

Nem todos os professores estão cientes do desafio colocado pela Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira no currículo da Educação Básica. Em vigor desde 2003, a lei passou por uma alteração em março deste ano para a inclusão da história e da cultura dos povos indígenas. O tema é analisado pela professora Selenir Kronbauer.

A importância do trabalho docente para a qualidade do ensino é avaliada pelo especialista em educação Gilberto Ludwig. Completando a editoria *Dinâmica do meio educacional*, os professores Sergio Checchia e Roberta Sartori projetam um cenário para o mercado da educação superior.

Boa leitura!



AGORA VOCÊ TAMBÉM PODE

MORDER O LEÃO!

As contribuições ao
SINPRORS Previdência são
dedutíveis do Imposto de Renda
em até **12%** da renda bruta.

**Não perca tempo!
Faça agora mesmo
a sua adesão.**

E tem mais:

- Pensão
- Abono anual
- Aposentadoria programada
- Aposentadoria por invalidez

Ligue agora mesmo:
(51) 4009-2900

ou acesse

www.sinprorsprevidencia.com.br
e conheça todos os benefícios.



SINPRORS
PREVIDÊNCIA



roberto josé ramos | Professor de Comunicação

Apatia na sociedade da informação

Resumo *O ser humano, na contemporaneidade, desfruta de acessos e facilidades de conforto nunca vivido antes na história. Revela-se, ao mesmo tempo, insatisfeito, cultivando uma diversidade de inversões de valores, e receoso de ser a próxima vítima da violência urbana. Vive no paraíso tecnológico. Basta clicar um botão e vai a vários lugares, sem sair do mesmo lugar. Parece dispor de uma onipresença divina. Dispõe de um acesso informativo singular. Possui Rádio, Televisão e Internet, celular, porém pode se mostrar desinformado. O ser pós-moderno respira a massificação da Cultura da Auto-ajuda, mas parece envolvido pelo sentimento do desamparo. Pode se sentir só, mesmo em meio à multidão, caminhando, sem rumo, por descaminhos. Talvez, lhe falte o necessário sentido da vida.*

Palavras-chave: contemporaneidade – mídia – auto-ajuda – ideologia – pós-modernidade

Introdução

Os combustíveis Vivemos e convivemos em uma contemporaneidade, marcada e demarcada por conflitos. Respiramos a sua complexidade cotidianamente. Somos libertos e reféns de um avanço admirável da tecnologia. Parecemos ter tudo e, ao mesmo tempo, podemos nos sentir legítimos filhos do quase nada e do nada.

A Comunicação, talvez, seja um dos símbolos pertinentes do espectro contemporâ-

neo. Estamos conectados com o mundo e com o outro. Não há mais distância que nos separe. Os conceitos de tempo e de espaço mudaram. A geografia parece não ser mais a mesma.

Mcluhan (1969) observou a existência da Aldeia Global ainda no século XX. Projetou o avanço tecnológico, sobretudo, das mídias, imprensa e eletrônica, reescrevendo o tamanho do mundo. Todo conectado, agindo e interagindo, como se fosse uma aldeia globalizada.

A precocidade da idéia não tardou a se materializar. Deixou de ser uma premonição, aos auspícios da ficção científica. Em 1980, a rede de televisão CNN entrou no ar nos Estados Unidos, como uma emissora dedicada à informação durante 24 horas por dia.

* Docente da PUCRS, atuando na Graduação e na Pós-Graduação da FAMECOS. Obras publicadas: Futebol: Ideologia do Poder, Gráficos na Globo, Manipulação & Controle da Opinião Pública, A Máquina Capitalista, A Ideologia da Escolinha do Professor Raimundo, Mídia, Textos e Contextos (org.) e Ancora e o Neoliberalismo: a Privatização do Sentido. E-mail: rr@pucrs.br

Começou a alterar o significado da notícia, que deixou de ser um fato atual, para se tornar um fato em tempo real.

A nomeação de Mcluhan tinha um sentido verossímil. Jogava com dois termos opostos e unificados em uma expressão – “Aldeia” e “Global”. Tal antítese, como figura de linguagem de palavras, tem e faz sentido. Emblematiza os conflitos econômicos, sociais, políticos e culturais.

O mérito de Mcluhan foi acompanhado de um demérito. Reduziu a realidade apenas a uma operação tecnológica. Não viu e não quis ver outras dimensões, que contracenam com ela. Ainda assim, a abordagem parece estabelecer um sintoma contemporâneo. É o reducionismo objetivante.

A contemporaneidade parece ser uma areia movediça. Encontra-se em constante movimento. A verdade, de hoje, pode ser a inverdade de amanhã. As novas tecnologias se somam, a cada dia, ao nosso cotidiano. Tudo pode se pronunciar pela fluidez e pela rapidez.

O cotidiano, em sua singularidade, adquire, gradativamente, mais complexidade. Os espaços de lazer e de trabalho, antes, separados com límpida nitidez; hoje, de forma crescente, se simbiotizam. Mesclam-se, como se fossem uma única e simples realidade.

Algumas teorias e alguns métodos se esfacelam, tal qual um castelo de areia. Parecem não dar mais conta da realidade, em sua mobilidade diária, cuja ambigüidade modula cores e tons. A imprevisibilidade se tornou constante. Articula os aspectos do passado e do presente, com uma volúpia quase infinita.

A saída, mais fácil, pode ser o aprisionamento do real em números, que dão certezas. Fixam as quantidades. São modeladores de precisão. Quando os usamos, podemos ficar mais próximos da imagem e semelhança divinas. Perdemos o sentido de nossa historicidade e ganhamos uma pose a-histórica. Posamos como pequenos deuses de um Olimpo on-line.

Morin (2005, p. 7) concebe as práticas do Pensamento Simplificador:

“(...) Idealizar (crer que a realidade pode reabsorver-se na idéia, que só o inteligível é real); racionalizar (querer encerrar a realidade na ordem e na coerência de um sistema, proibi-la

de transbordar, para fora do sistema, precisa justificar a existência do mundo, conferindo-lhe um certificado de racionalidade); normalizar (isto é, eliminar o estranho, o irreduzível, o mistério)”.

Maffesoli (1988), através da Sociologia Compreensiva, voltada para o cotidiano, contemplando a subjetividade, tem uma leitura específica. Vê e codifica a contemporaneidade, por intermédio de uma noção, simultaneamente, singular e plural. É a Pós-Modernidade.

A Pós-Modernidade articula o arcaico, como moldura do pretérito, conjugado com as revoluções tecnológicas presentes. Tal fusão temporal adquire um estilo obtuso, paradoxal, conflituoso, que se especifica, através do Barroco, que tem, em seu discurso, um significante essencial. É a Antítese, como Figura de Linguagem.

Outro significante primordial da Pós-Modernidade é a Imagem, que tece, em sua impositividade, a concretude das aparências. O visto se transforma em quase sinônimo de real e verdadeiro. O homem pós-moderno parece cultivar uma vocação explícita de São Tomé. O ver é o seu crer inabalável.

A Imagem possui algumas características fundamentais. Consegue driblar diferenças culturais, sociais e econômicas. É acessível à perspectiva massiva. Pode ser democratizante. Informa o máximo, com um mínimo de mensagem. Tem um apelo, dirigido à visão.

Debray (1994, p. 92-100) fixa algumas características básicas da Imagem:

“Imagem é emoção. Mais do que a idéia, ela põe as multidões em movimento (...) Uma imagem viaja melhor do que um texto – aparentemente, é mais leve (...) Salta por cima de fronteiras. É econômica encurta demonstrações e abrevia explicações (...). É prática, porque inculca, com menos despesas (...)”.

Vale observarmos, nesse sentido, que a Imagem é quantitativa. Oferece uma variedade de informações em um tempo abreviado. Comunga com as questões capitalistas de produção e de acumulação, com eficácia. O indício passa a substituir a ocorrência. É o reino da superficialidade, expresso pelo presenteísmo das aparências.

A concisão é uma de suas qualidades. Reproduz os pressupostos do capitalismo. Produz um máximo de significação em um tempo e espaço mínimos. O tempo se torna dinheiro. Converte-se em mais uma mercadoria à disposição das vitrines do mercado.

Freud (1987) evidenciou que a Linguagem do Inconsciente é, predominantemente, imaginária. O sonho, por exemplo, é filmico. Apresenta cenas, tomadas e determinadas seqüências. Mesmo com a presença de Condensações e Deslocamentos, existe uma narrativa, pautada pela hegemonia dos significantes visuais.

O senso comum, em sua sabedoria simples e, por vezes, acrítica, consegue, a seu modo, grifar a essencialidade da visão. Tem produzido máximas, tais como: “Olho-grande”; “Olho-gordo”; “Comer com os olhos”; “Ver para crer”; “Olhos, janelas da alma”; “O que os olhos não vêem o coração não sente”; e “Amor à primeira vista”, entre outras. Todas, em suas particularidades, referem uma lógica. É a importância da visão na percepção e condicionamento dos mecanismos inconscientes.

A supremacia da Imagem articula algumas realidades. A visão se torna essencial, como percepção. O objetivo, ainda que possa ser a consciência, está comprometido com os processos inconscientes. Explora os desejos reprimidos, com o discurso imagético, que impõe a significação de uma só vez.

Cultura da auto-ajuda

A Auto-ajuda parece acompanhar os passos humanos nas mais diferentes épocas nos mais variados espaços sociais. É uma questão que pode estar relacionada com a sobrevivência humana. Apresenta uma invariância que desconhece e ultrapassa fronteiras temporais e espaciais.

Das cavernas à contemporaneidade, mantém-se sob diferentes formas de expressão. Está materializada, como um fenômeno de Comunicação. Habitou a Oralidade, porém ganhou o sentido da massificação, sobretudo a partir da criação dos tipos móveis por Johannes Gutemberg, em 1455.

Um dos fenômenos comunicacionais de Auto-ajuda mais marcantes tem sido os almanaques. Vêm atravessando o tempo e as transformações sociais. Empreendem um tipo de conhecimento muito próprio do senso comum, sustentado pelos aspectos

empíricos e, por vezes, superficiais e acríticos.

O romancista Eça de Queirós (1981, p. 385) valorizou o seu caráter enciclopédico. Escreveu sobre a sua permanência e a universalidade. “O Almanaque contém essas verdades iniciais, que a humanidade necessita saber e, constantemente, rememorar, para que a sua existência (...) se mantenha, se regularize e se perpetue”.

Ao longo do século XX, sobretudo, a partir da década de 60, o mundo experimentou um conjunto de alterações. Uma delas foi a reconfiguração do papel social da mulher. Deixou de ser uma dona de casa, para ingressar no mercado de trabalhando, ocupando diferentes funções, redimensionando a estrutura familiar.

Tal caminhada possuiu, na Imprensa Feminina, um dos fatores importantes. As revistas, segmentadas em torno da mulher, em suas diferentes características, se pautaram por um estilo e por uma lógica. Dedicaram-se à Auto-ajuda. Foi o caso da Revista Cláudia, que mantém uma linha editorial em torno do comportamento desde os anos 60 do século XX.

A Auto-ajuda vem conquistando espaços, especialmente, com o avanço da Ideologia do Neoliberalismo. As posições neoliberais foram fermentadas durante uma longa discussão teórica, que começou a partir de 1930. Quatro décadas depois, se materializaram em práticas governamentais, com os governos de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, Margaret Thatcher, na Inglaterra, entre outros.

A terceira Revolução Industrial, com as marcas digitais da ideologia neoliberal, trouxe os processos de Automatização, de Robotização e de Informática no curso da década de 70. A máquina, gradativamente, aprofundou a substituição da atividade humana no mercado de trabalho.

O Neoliberalismo, com a sua tese do Estado Mínimo e da maximização do mercado, tem contribuído para a exacerbação crescente do individualismo. O que repercutiu, de forma enfática, na Literatura de Auto-ajuda, e alcançou, sobretudo, as Mídias eletrônicas – Rádio, Televisão e Internet –, principalmente, no século XXI.

Furtado (2006, p. 130) desenvolveu um estudo sobre o Talk Show Casos de Família, do SBT. Colheu evidências importantes sobre a complexidade da Auto-ajuda na dis-

cursividade do programa, ancorado pela jornalista Regina Volpato. Cabe destacar:

“(...) A Auto-ajuda procura, em sua grande maioria, oferecer caminhos prontos, aconselhar, superficialmente, generalizar, sem respeitar a originalidade dos conflitos humanos, negar as suas peculiaridades únicas e que deverão ser contextualizadas”.

Quem faz Auto-ajuda, em geral, apresenta um argumento básico. O seu funcionamento e eficácia ocorrem como um processo. É necessário que o receptor, no caso, possua um acompanhamento constante, para colher os devidos frutos, introjetando informações e transformações de hábitos.

Não devemos conviver com as interpretações dos extremos. Dizer que a Auto-ajuda não serve para nada é uma generalização perigosa. Afirmar que ela pode resolver qualquer problema significa outro modo de um generalizar absolutizado, sem consistência histórica.

Há a possibilidade de prestar informações para o desenvolvimento do autoconhecimento, porém não são mágicas. Não possuem a capacidade de solucionar impasses psíquicos, como se fossem um simples e mecânico ritual de exorcismo. Quando se propõe a isso, pode se tornar uma legítima mistificação.

Independentemente da característica, a Auto-ajuda apresenta um enfoque essencial. Está centrada e concentrada na perspectiva do individualismo. Transmite a idéia de que o indivíduo pode resolver as suas questões, como se fosse apenas um ato mágico e exorcizante de um roteiro espetacular de boas e acacias intenções. Superdimensiona, em geral, o papel da consciência, marginalizando as forças dos processos inconscientes.

Barthes (s.d.) caracteriza a Cultura como Intertexto. São as nossas leituras, as nossas conversas, as nossas músicas, ou seja, as nossas fontes. Todo aquele conjunto de textos, que está colado, implícita e explicitamente, ao nosso texto, influenciando-o e determinando-o.

Logo, nas livrarias, no rádio, na televisão e na internet, encontramos uma diversidade de produções, que se singularizam pelo seu caráter de Auto-ajuda. Existe uma massificação da Cultura da Auto-ajuda, de boa e de

má qualidade, porém cúmplice com a exacerbação do individualismo, própria da ideologia neoliberal.

Espelhos narcísicos

Na mitologia grega, Narciso, filho do deus Céfiso e da ninfa Liríope, possuía uma beleza rara. Acabou se apaixonando pela sua própria imagem, refletida num espelho de água. Morreu afogado, ao mergulhar no rio, tentando abraçar a si mesmo (Franchini e Segnanfredo, 2003).

Freud (ibid.) concebeu dois tipos de Narcisismo. O Primário é uma etapa normal do desenvolvimento. Nele, a criança pensa somente, e com satisfação, em si mesma. O Secundário se especifica na capacidade de se relacionar com os outros, de provocar a Libido nos outros.

Em algumas patologias, como hipocondria, paranóia e esquizofrenia, pode acontecer a perda, no adulto, do Narcisismo Secundário. O investimento nos outros dá lugar a uma regressão. Existe um regresso ao estágio infantil do Narcisismo Primário, sublinha Freud (ibid.).

O ser pós-moderno possui apenas olhos e uma cegueira diante dos espelhos, em que reina e é subjugado. Encontra-se num jardim do Éden, um espaço do Narcisismo Primário, ensimesmado, sem conhecer a si mesmo. Transborda em individualismo. Talvez, conceba a galáxia, sintetizada no próprio umbigo.

As imagens se somam e se multiplicam, como um apelo irresistível. A vida pode ser apenas incontáveis espelhos, de vários tipos e configurações. Há os propriamente ditos e existem, também, os eletrônicos. Todos seduzem e capturam os diferentes Narcisos.

O Narciso, da Mitologia grega, inebriado pela própria imagem, refletida na água, não perdeu a pose. Mantém o seu halo de beleza, refletido em outros espelhos menos naturais e mais tecnológicos. Revigora-se nas interpelações do Imaginário, como a suprema fonte de legitimação do ser.

Em uma época em que a Imagem é um significante hegemônico não faltam Narcisos, de todos os naipes e calibres. A beleza é um apelo básico. Tudo parece se inscrever e circunscrever na territorialidade do físico. É a dimensão que interessa aos olhos e aos olhares, sendo uma das medidas de valia e desvalia do ser. Prolifera uma indústria, que

se ocupa e se preocupa apenas com as retas e curvas corpóreas. O sentido somente tem sentido na exterioridade.

A questão não é preocupar-se com o corpo. É dedicar-se, com exclusividade, ao corpo, sem se ater a outras dimensões. Alienar-se nos limites e fronteiras da matéria, talvez, seja indicial. Pode significar a fragmentação tão própria e tão cara da Pós-Modernidade, nomeada como Esquizofrenização, por Maffesoli (ibid.).

Podemos observar a Esquizofrenização, associada ao Narcisismo. Há uma tendência de regressão ao Narcisismo Primário, pronunciada por um egocentrismo, que parece sem limites. A redução do Narcisismo Secundário pode se particularizar por um desvio, em que os investimentos deixam de acontecer nos outros para se concentrar nos objetos, através do consumo.

O relato bíblico sobre a adoração do Bezerro de Ouro pode se repetir em uma versão pós-moderna. O culto às mercadorias, como um ritual consumista compulsivo e obsessivo, sem medidas entre o essencial e o supérfluo, talvez, enseje uma outra consequência. O ser pós-moderno ganha aparência e sentido, à imagem e à semelhança das mercadorias.

Marx (1983) evidenciou o mecanismo ideológico, Fetichismo do Objeto, no qual existe uma distorção, própria da falsa consciência. Os objetos se humanizam, transformam-se em sujeitos, enquanto os sujeitos são reduzidos à condição de objetos, de meras realidades mercantis.

A publicidade assume uma retórica particular. Não administra mais a venda de um produto, enfatizando as suas características, qualidades e funções. Concede-lhe uma humanização, impregnando-o de desejos e aspirações conscientes e, principalmente, inconscientes das subjetividades.

As relações humanas se pautam com mais intensidade dentro de uma tendência. Estão esvaziadas pelas essências humanistas, sendo preenchidas pela simbolização mercantil. Tudo parece assumir um rótulo, um peso, uma medida e um valor estipulados pelo mercado.

A territorialidade do ser possui uma única embalagem. É somente matéria. Vive o corpo, cultuado e modelado, com medidas e ângulos perfeitos. Existe a necessidade de se submeter à oferta e à procura através do rótulo material. A alma pode ser marginaliza-

da e alienada sem qualquer impasse de consciência.

O consumo pode ser um labirinto, sem saída. Quanto mais consumimos, mais estamos propensos a consumir. A satisfação plena nunca chega. Pode existir um vazio, que a compulsividade não resolve. É uma insatisfação que pode aumentar sem motivos aparentes.

Quando substituímos a subjetividade pela objetividade absolutizada corremos um risco não-calculado. Não há mercadoria, por mais sedutora e compensadora, que possa dar passaporte para a plenitude da satisfação. Ainda que priorizada, não consegue compensar os investimentos afetivos não priorizados.

Torna-se um círculo vicioso. Quanto mais investimos no consumo, menos possibilidades de um retorno compatível com as reivindicações subjetivas. O que, *a priori*, deveria ser prazeroso perde o seu significado. Transforma-se em desprazer. É o vazio da Histeria, outra ênfase patológica da Pós-Modernidade.

O Narcisismo, a Esquizofrenia e a Histeria pós-modernas não são frutos do acaso, nem acontecem gratuitamente. Dialogam com a Ideologia Neoliberal, em seu receituário de produção e consumo econômicos. Encontram-se simbiotizadas social e psicologicamente.

O Neoliberalismo está vocacionado para uma abordagem específica. Luta pela felicidade do sistema. A economia de mercado precisa ser vendida como democrática e agente da liberdade. O ser humano é detalhe. Pouco interessa. A máquina produtiva é que precisa funcionar.

As idéias neoliberais não se divorciaram do pensamento de Taylor. O que conta é produzir cada vez mais, em nome do lucro sem freios e histérico. O ser humano é fetichizado somente como mais um fator da produção, reduzido à condição de objeto.

A proliferação de narcisos, esquizofrênicos e histéricos é bem-vinda. A maioria da infelicidade humana quer dizer mais necessidade de investimento no trabalho e na ascensão profissional. Significa mais lucros e o desenvolvimento crescente do capital.

O prioritário é que as relações de produção sejam preservadas e ampliadas. A dominação, a exploração e o consumo precisam ser aprofundados. É a certeza da riqueza

farta e ostensiva de uma elite que exporta o ideal do Bem Comum.

O crescimento das patologias, da violência e da insatisfação humana é mero efeito colateral, porém, tem solução. Basta massificar a Cultura da Auto-ajuda, como uma nova mercadoria nos balaies, em liquidação, do mercado. Tudo está resolvido. É um fator de novos lucros.

O relevante é que o Estado deve ser mínimo. Não deve influenciar o mercado, concorrendo com o capital privado. As precariedades da Saúde e da Educação podem ser resolvidas pela excelsa qualidade dos programas da Mídia eletrônica.

O Rádio, a Televisão e a Internet estão aí. Não precisa ler. O livro, inclusive, é responsável pelo desmatamento global. Pode não ser, ecologicamente, correto. A Imagem é mais econômica e persuasiva. Faz a cabeça das massas. As aparências bastam.

A Mídia eletrônica e impressa cumpre a sua função admiravelmente. Vende o invendável. Torna o supérfluo em artigo de primeira

necessidade. Informa, com tanta quantidade, que acaba sendo responsável pela explosão demográfica da desinformação. Tece o desenho da imagem que temos sobre a realidade. O banho da atriz, protagonista da telenovela, é uma manchete imprescindível para os destinos e o futuro da nacionalidade.

Mas, para que nos preocuparmos? Tudo e todos estão bem. O sistema está sempre ganhando. Trocam governos. Mudam os nomes e os sobrenomes dos governantes. A estrutura se mantém. Os problemas insistem em se repetir e as soluções são, em geral, promessas históricas, feitas, para não serem cumpridas.

Portanto, o desenvolvimento tecnológico e a insatisfação humana crescentes são faces da mesma moeda. O ser pós-moderno, paranóico, esquizofrênico, histérico e narcisista vive e convive com conflitos permanentes, buscando encontrar o verdadeiro e legítimo sentido da vida. Não teve tempo, ainda, para ler a inscrição do Templo de Delfos: "Conhece-te a ti mesmo".

Bibliografia

BARTHES, Roland. *Escritores, Intelectuais, Professores e outros ensaios*. Lisboa: Editora Presença, s.d..

DEBRAY, Régis. *Vida e Morte da Imagem*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREUD, Sigmund. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FURTADO, Nina Rosa. *Comunicação e Mentira em Casos de Família: uma abordagem psicanalítica e complexa de um programa de TV*. Porto Alegre, Tese de Doutorado, PUCRS, Famecos, 2006.

MAFFESOLI, Michel. *O Conhecimento Comum – Compêndio*

de Sociologia Compreensiva. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

MCLUHAN, Marshall. *Os Meios de Comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1969.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

QUEIRÓS, Eça. *Notas Contemporâneas*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1981.

SEGANFREDO, Carmen e FRANCHINI, A. S. *As 100 melhores Histórias da Mitologia*. Porto Alegre: L&PM, 2003.

Foto: Juliana de santório Dutra | CEED/RS



:: genuíno bordignon | professor

Os sistemas e os Conselhos de Educação

**Os sistemas constituem a
estratégia de organização
descentralizada e democrática
da educação e os conselhos
viabilizam o exercício
de poder pelo cidadão.**

¹ Professor Adjunto aposentado da UnB, ex-conselheiro do Conselho de Educação do Distrito Federal e colaborador do Instituto Paulo Freire na assessoria a municípios na criação de sistemas de ensino e planos de educação.

A Constituição de 1988, inspirada nos fundamentos da cidadania, erigiu o princípio da gestão democrática da educação como um dos princípios para a realização de suas finalidades: o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O “preparo para o exercício da cidadania” requer o próprio exercício, da cidadania e da democracia, como processo pedagógico do cotidiano da escola, desde a educação infantil. Educação é processo de construção de sujeitos, que se dá pela educação emancipadora. Exercício de cidadania é relação autônoma com o outro, também sujeito. É estar e agir no coletivo. Cidadania é exercício de poder. Daí deriva o sentido da participação (fazer parte da ação com o outro) como fundamento do processo democrático, na construção da pessoa que queremos ser e da sociedade que queremos ter.

Para alcançar essas finalidades, em coe-

rência com esses fundamentos, a Constituição concebe uma organização sistêmica da educação brasileira, em que as partes, dotadas de autonomia, interagem no todo em vista de sua finalidade. Os sistemas de ensino dos entes federados, dotados de autonomia, mas articulados no todo pelas políticas e diretrizes nacionais, constituem a estratégia de organização descentralizada e democrática da educação. Os conselhos de educação, especialmente os municipais, viabilizam a participação, o exercício de poder pelo cidadão.

1. Sistema de ensino

A organização dos sistemas de ensino se fundamenta no estatuto do regime federativo, que confere a cada ente federado autonomia e competências próprias na sua esfera de poder. Um sistema articula, organiza um conjunto de instituições e normas. As normas constituem o elemento articulador, organizador, que estabelece a coerência da ação das instituições que compõem um sistema, em vista da finalidade do todo.

A organização da educação brasileira, na perspectiva sistêmica, aparece pela primeira vez no Brasil na Constituição de 1934, sob a inspiração dos Pioneiros da Educação e por força de seu Manifesto. Denunciando a fragmentação e a falta de unidade nacional na organização da educação brasileira, clamavam por uma organização da educação com visão de totalidade e como fundamento de um projeto nacional de cidadania.

O impacto do Manifesto sensibilizou os constituintes. A Constituição de 1934 instituiu os sistemas educativos – federal e

estaduais – e os conselhos estaduais de educação. Mas a organização sistêmica e descentralizada da educação nacional, sonhada pelos Pioneiros, foi retardada por mais de sete anos pelo advento do Estado Novo e outros treze, após a Constituição de 1946, motivados por polêmicas entre ensino laico e religioso. Somente em 1961, pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024), denominada simplesmente de LDB, foi disciplinada a criação dos sistemas de ensino e sua gestão por meio dos conselhos de educação.

A redemocratização, consolidada na Constituição de 1988, fruto de intensa participação da sociedade civil organizada nos debates da constituinte, colocou no cenário político um novo ator social: o cidadão. E como espaço de exercício de sua cidadania erigiu o Município como ente federado dotado de autonomia e instituiu os sistemas municipais de ensino. A cada ente federado são atribuídas pela Constituição responsabilidades próprias, a serem desenvolvidas com autonomia, mas em regime de colaboração, na totalidade da Nação.

A LDB/96 repete o princípio constitucional e disciplina sua aplicação, definindo, no art. 8º, que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios “organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” e que, “Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei”. Adiante, no parágrafo único do artigo 11, permite ao município optar entre constituir sistema próprio ou “...se integrar ao sistema estadual de ensino”. Em síntese, os fun-

damentos legais da organização dos sistemas de ensino estabelecem:

- a. Os entes federados têm liberdade de organização de seus sistemas de ensino, respeitadas as normas federais.
- b. Cada sistema tem competência para definir normas próprias de seu sistema de ensino, complementares às normas nacionais.
- c. Os municípios que não desejarem instituir sistema próprio podem optar por integrar-se ao sistema estadual.
- d. Os sistemas de ensino se articulam pelo regime de colaboração, havendo entre eles relações de colaboração, não de subordinação.
- e. Compete à União a coordenação da política nacional de educação.

A criação do sistema municipal de ensino formaliza, organiza e dá coerência às especificidades do projeto de educação do município, articulando suas partes num todo orgânico, contextualizando o local no nacional e aumentando as oportunidades dos cidadãos participarem das decisões de governo e exercerem o controle social. O controle social vigilante e mais próximo do governo local garante políticas e gestão públicas mais sintonizadas com as aspirações e necessidades dos cidadãos, aumentando as possibilidades e as oportunidades de sua participação nos processos de melhoria da qualidade social da educação.

Ao não criar seu sistema de ensino o município teria sua autonomia limitada. Embora alguns entendam que os sistemas municipais são auto-instituídos com base na Constituição e LDB, a maioria dos con-

A criação dos sistemas de ensino se enraíza na construção da democracia e consolidação do regime federativo, pela gradativa afirmação da autonomia das unidades federadas.

selhos estaduais entende que, não criando seu sistema formalmente, o município continua subordinado às normas estaduais. No caso, o município não teria autonomia para definir normas e credenciar as suas instituições e as de educação infantil particulares.

A análise das competências dos sistemas de ensino remete às questões da autonomia das unidades federadas e da complementaridade, pelo regime de colaboração, no exercício das funções do Estado. A criação dos sistemas de ensino se enraíza profundamente no processo político da construção da democracia e consolidação do regime federativo, pela gradativa afirmação da autonomia, vale dizer da cidadania, das unidades federadas. Esse processo veio carregado de tensões e movimentos entre centralização e descentralização, entre poder central e poder local, entre unidade e valorização da diversidade nacional, questões que afetaram e afetam hoje diretamente a organização e a gestão dos sistemas de ensino. Questões essas que remetem, hoje, à discussão de um sistema nacional de educação.

Mas o que seria um sistema nacional de educação? Certamente não seria uma nova estrutura burocrática, hierárquica, incompatível com os fundamentos do federalismo republicano. O sistema nacional aponta para a necessidade de mecanismos legais que articulem as partes regionais e locais, respeitando suas particularidades e estimulando o exercício do poder local, da cidadania, em vista do todo nacional, preservando os fundamentos e os princípios de uma só Nação. Em síntese é a regulamentação do regime de

colaboração, instituído pela Constituição como estratégia de articulação dos sistemas de ensino no todo nacional.

2. Conselhos de educação

Na gestão da educação no Brasil, desde 1911, esteve presente e em efetivo funcionamento a figura de um conselho de educação, situado como órgão consultivo, de caráter técnico, do gabinete do Ministro de Estado. Os primeiros conselhos exerceram funções técnico-pedagógicas e, a partir de 1931, com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), receberam atribuições estratégicas, relativas às políticas e normas, marcando toda a trajetória da educação no Brasil.

O contexto do processo de democratização da gestão pública, fruto dos movimentos populares pela participação e da defesa dos direitos da cidadania na Constituição de 1988, passou a requer dos conselhos de educação nova configuração em sua natureza: a passagem de órgãos técnicos de governo para o exercício de funções de Estado. Fundados nas novas categorias de pertencimento e participação, os conselhos se tornam a expressão de uma nova institucionalidade cidadã.

A categoria de participação cidadã tem como eixo a construção de um projeto de sociedade, que concebe o Estado como um patrimônio comum a serviço dos cidadãos, sujeitos portadores de poder e de direitos relativos à comum qualidade de vida. Os conselhos passam a representar, hoje, uma estratégia privilegiada de democratização das ações do Estado. Quatro questões podem ser destacadas hoje na análise dos conselhos de educação.

A primeira diz respeito à dualidade, até certo ponto falsa, de sua natureza: órgãos de governo ou de Estado. Os conselhos se constituem em órgãos de governo quando na sua constituição e no exercício de suas funções expressam, traduzem, legitimam junto à sociedade, a vontade de determinado governo. Assumem natureza de Estado quando se constituem em fóruns articuladores da diversidade social para falar ao governo em nome da sociedade, representando e expressando a vontade nacional, formulando estrategicamente as políticas educacionais, para além da transitoriedade das vontades singulares dos governos.

Na verdade, os conselhos de educação são situados como pontes, com papel mediador entre a sociedade e o governo. Precisam aceitar as diferenças, trabalhar no e com o contraditório, sem cair na armadilha de pretender reduzir a vontade do governo à da sociedade, ou vice-versa ou, pior ainda, querer reduzir a vontade de ambos à sua própria, situando-se numa “terceira margem do rio”, desconectados tanto da sociedade, quanto do governo.

A segunda, decorrente da primeira, diz respeito à sua composição. Na composição dos conselhos, para expressar a pluralidade social, é necessária a presença da diversidade de saberes, aliando o saber acadêmico e o saber popular, e a representação da pluralidade das vozes sociais. A representatividade social tem como fundamento a busca da visão de totalidade a partir de olhares a partir dos diferentes “pontos de vista” da sociedade. Na representação, distinguir é preciso, e com meri-

diana clareza, a natureza de cada espaço de participação social. Um é um espaço de defesa dos interesses corporativos; e outro, o da defesa dos interesses coletivos. Um é o objetivo da parte, da categoria representada; e outro, o do todo social, onde transita e atua o conselho de educação. O conselho exerce o cuidado do projeto educativo fundamentado na cidadania, na nacionalidade, que requer visão do todo social, construída pelos diferentes pontos de vista das categoriais sociais. O foco do olhar dos conselheiros será sempre a qualidade da educação, o estudante, o interesse coletivo.

A terceira diz respeito à atribuição e ao exercício de suas funções. Na questão das funções é relevante distinguir a natureza e o objeto das competências atribuídas ao conselho. A natureza da função diz respeito ao caráter da competência, ao poder conferido ao conselho. Tradicionalmente têm sido atribuídas aos conselhos, funções de caráter deliberativo e consultivo. No contexto da gestão democrática da educação, de participação do cidadão, os conselhos estão sendo chamados a exercer, também, funções de mobilização e controle social.

O caráter deliberativo atribui ao conselho poder legal de decisão em matérias específicas, não podendo o executivo agir de forma diferente, podendo, caso considere inviável ou inadequado adotar tal decisão, solicitar re-análise do assunto. O caráter consultivo situa os conselhos na função de assessoramento às ações do governo na área de educação. A mobilização e o controle social constituem novos desafios atribuídos aos conselhos de edu-

cação, especialmente os municipais. Essas novas funções situam os conselhos no campo propositivo e de acompanhamento e controle da oferta de serviços educacionais. O objeto trata do tema, do assunto, sobre o qual é chamado a deliberar, assessorar, mobilizar ou controlar. A ação mais freqüente dos conselhos tem sido a de deliberar sobre normas e credenciamento de instituições de ensino. Por isso tem sido enfatizada a função dita normativa.

A quarta diz respeito à posição dos conselhos na estrutura de governo. Tradicionalmente têm sido situados no âmbito da estrutura do Ministério e das secretarias de educação. Suas funções se realizam no âmbito das competências próprias do Poder Executivo. Não legislam, nem julgam. Deliberam, somente, sobre a regulamentação, no âmbito da ação executiva, sobre a aplicação e a interpretação das leis educacionais e sobre processos para melhor cumprir os objetivos educacionais definidos na Constituição e na legislação pertinente. Por outro lado, não pode haver, no âmbito da mesma estrutura de governo, poderes conflitantes. Cabe aos conselhos tomar posição, deliberar sobre as matérias de sua competência, sem postura de oposição ou de subordinação ao executivo a que pertencem.

A ação efetiva dos conselhos de educação no cumprimento de seu papel de constituir-se a voz plural falando aos governos sobre a educação a que a sociedade almeja, definindo normas e apontando ações para alcançá-la, requer de ambas as partes desprendimento de visões particulares, focando o olhar no horizonte das intencionalidades e responsabilidades comuns.

O trabalho docente e a qualidade do ensino

Alinhada às diretrizes do que move o mundo, a educação é um mercado lucrativo em que o aluno é o cliente e o conteúdo é o produto.

:: gilberto luiz ludwig¹ | professor

Os conceitos, as idéias, os referenciais teóricos que criam e recriam, sustentam e legitimam os mecanismos e a sociedade, estendem-se a todas as instâncias sociais. Concepções e visões de ser humano, de sociedade e de mundo reverberam nos campos social, político, econômico, cultural e, de modo especial, na educação, foco da presente reflexão. Há, portanto, um discurso pretensamente universal, uniformizante, numa linguagem monolítica que se impõe, sustentando toda a práxis humana. Discurso dominante e predominante que justifica e legitima um tipo de organização social que privilegia apenas uma parcela da sociedade, relegando a exclusões diversas a maior parte dessa organização social.

No campo da educação não tem sido diferente. Salvo no caso de raras exceções predomina uma práxis coerente com a estrutura da sociedade e à sua manutenção. Discursos e práticas diferentes são considerados arcaicos, anacrônicos, descontextualizados, ideologizantes, desviantes, quando não subversivos... Trata-se de uma questão de ótica, eivada de interesses particularizantes, apresentados como supostamente universais.

Nessa ótica, a educação tem se alinhado às diretrizes do que move o mundo atualmente. A educação é tratada em economês. Aliás, educação, não, ensino; aluno, não, cliente; “conteúdo”, não, produto; necessidades humanas, não, leis de mercado, negócio; prioridade ao ser humano, não, capital; método não, qualidade, qualidade, qualidade...

Os dados relativos à questão da qualidade ou resultados qualitativos e quantitativos sobre a educação brasileira obrigam-nos a parar e refletir sobre o sistema de ensino no Brasil. Resultados relativamente medíocres põem em xeque a tão propalada qualidade. Quem a produziu assim não tem se beneficiado historicamente? Pairam dúvidas, pois “ao se analisar o fracasso escolar, é preciso considerar toda a complexidade da questão. Simplificá-la procurando 'o' culpado – um apenas – é visão simplista ou que embute algum outro interesse”.² Entretanto, a mediocridade também se faz presente em análises publicadas em “respeitáveis” órgãos da imprensa brasileira nos últimos meses. A partir de uma manipulação de dados e com generalizações pouco fundamentadas³ atingem a



dignidade dos educadores esmerados em dar o melhor aos seus educandos dentro das condições que o sistema lhes permite e propõe. Os educadores são trabalhadores como todos os demais que negociam em condições desiguais sua força de trabalho. Padecem o mesmo tipo de relação e fazem suas reivindicações como qualquer outra categoria de trabalhadores.

Um sistema educacional, historicamente, excludente, e que ao ver certas mazelas do sistema educacional culpa rapidamente os professores, atualmente, desviando a atenção, não permitindo uma aproximação adequada ao que está acontecendo. Culpar e “apontar o professor como o único responsável pelos fracassos no ensino é mascarar a realidade, especialmente quando isso ocorre sem uma análise profunda e concreta do processo envolvido”.⁴

Eximir-se de responsabilidade, culpando outros, não parece ser uma atitude de quem pensa para o bem-estar da coletividade. Seria mais ético propor uma reflexão demonstrando quem sai perdendo e quem sai ganhando com essa situação. Por uma fala mais cidadã, responsável, consciente, não-discriminatória! Questão de ótica...

Quais são a extensão e a compreensão do conceito de qualidade? Há pouco tempo se apregoava uma qualidade total para solução de todos os problemas, inclusive, para os da educação. Total, totalitário, que qualidade e que totalidade? Discurso autoritário! Como cidadãos, queremos a melhor educação para todos. Uma educação de qualidade que contemple todos no processo de educação. Nessa outra ótica colocam-se as condições de trabalho dos docentes como premissa para a qualidade do ensino. Perspectiva, ao que parece, distante dos que gerenciam e planejam o ensino. Mas sempre visível, premente, por ser sentida na carne dos que fazem acontecer a educação... em sala de aula.

Pretende-se, então, olhar e refletir sobre as condições de trabalho dos docentes na educação. Até porque e, sobretudo, “a docência vive, atualmente, uma situação de forte complexidade. As novas exigências e necessidades impõem à docência novas competências e uma ressignificação da identidade. Os novos referenciais se agregam às antigas funções docentes. Isso traz uma sobrecarga à atividade educativa, a qual recai sobre a

pessoa do professor”.⁴ E é essa sobrecarga sobre a qual os educadores não têm ingerência e da qual nem querem abdicar, que acaba prejudicando o trabalho pedagógico, inclusive a tão propagada qualidade do ensino. As novidades pedagógicas e as novas tarefas impostas pela sociedade, pela cultura somam-se às tradicionais funções, mas não mudam as relações de trabalho que continuam sendo tremendamente 'tradicionais'. Segundo Wachs, “podemos perceber o aumento de sobrecarga colocada nas costas de docentes e a responsabilidade social e cultural que são obrigados a assumir. Cada vez mais, percebemos os familiares se desvencilharem de responsabilidades básicas e as repassarem à instituição educativa e de forma mais direta aos próprios educadores”.⁵ Ainda, segundo o mesmo autor, na própria instituição, “as fortes pressões frente à prestação de contas e obrigações: cada vez aumentam mais as exigências, as listas de obrigações, como, por exemplo, o preenchimento de formulários, a participação em reuniões, a realização de entrevistas com pais e estudantes e as expectativas das pessoas”. Em rela-

Resultados medíocres põem em xeque a qualidade do ensino, mas, ao se analisar o fracasso escolar, é preciso considerar a sua complexidade.

¹ Professor de Ensino Religioso da Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Brasil e alfabetizador de jovens e adultos na Escola Estadual de Ensino Médio Japão. Especialista em Educação, Filosofia e Ensino Religioso. Mestrando em Teologia na EST – São Leopoldo .

² ZAGURY, Tania. O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. 5ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2006, p. 36.

³http://veja.abril.com.br/gustavo_ioschpe/index_071207.shtml

⁴ ZAGURY, Tania. 2006, p. 35.

⁵ WACHS, Manfredo Carlos. Um olhar teo-pedagógico para o stress do professor: a graça de Deus nos reconcilia conosco. In Estudos Teológicos, ano 47, nº 1, São Leopoldo, 2007, p. 113.

ção ao fato de as novidades terem de ser implementadas, fica o sentimento de que não dar conta do que lhe é direta e, até em forma subliminar, indiretamente cobrado, tornando, segundo Meleiro, a atividade da docência “uma das profissões mais estressantes na atualidade”.

Antes de tudo, é o docente o responsável primeiro pelo desencadeamento do processo de ensino. A centralidade desse processo está nas mãos do educador, com sua intervenção problematizadora, desafiando, à continuidade, a aprendizagem do educando. Se a primazia do processo está no professor, cumpre resgatar esse ator e autor, resgatar o sujeito do ensino e sua autoridade, antes e acima de qualquer modelo pedagógico e aferição afetiva e do seu ideário. Os educadores têm visto com muita preocupação a abordagem que incide sobre o que acontece no processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva psicologizante apenas. Muitas vezes eximindo o aluno de pequenas responsabilidades, de viver suas frustrações e suas limitações. E outras vezes usando esse artifício para colocar em questão a atividade do profes-

sor quando comenta ou reclama da conduta de alunos ou encaminhamentos dados por outros setores da escola. Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), governo federal, gestores pressionando. Perde-se autoridade, mas não se perde ou não se reprova aluno! Questão de ótica!

Urge partir, então, do olhar do professor sobre o que está acontecendo na educação brasileira. O professor está diuturna e diretamente envolvido com o que acontece na educação. Estão e são absolutamente aptos para perceber as dificuldades do sistema porque trabalham diretamente com os alunos. O primeiro tropeço começa aqui porque sua posição os leva a serem cumpridores antes de serem educadores. A vasta pesquisa realizada por Zagury demonstra que “os docentes estão evidentemente mais aptos a apontar os 'nós' do sistema porque trabalham diretamente com os alunos. Infelizmente são vistos por muitos planejadores como 'meros' executores”.⁹ Ouvir os educadores para falar sobre as suas condições de trabalho não faz parte da lógica dessa qualidade de ensino tão alardeada.

Os professores, em sua grande maioria, sabem de suas dificuldades, das dificuldades que o sistema lhes impõe, como a remuneração não-adequada, do aumento das tarefas, novas responsabilidades, outros ou mais objetivos que a escola moderna lhes propõe, e continuam dispostos e esmerados na execução diária e numa busca constante de ensinar com qualidade. A escola moderna faz com que os educadores devam ou necessitem, para dar conta do recado, levar para suas casas tarefas ou encaminhamentos que não são devidamente remunerados – ou, ainda, que não são remunerados. Alguns professores têm centenas de alunos. O tempo foge-lhe pelas mãos todas as vezes que as pressões do sistema de ensino exigem e impulsionam o educador a implementar novas técnicas e novos métodos que o obrigam a um acompanhamento quase individual para cada educando. Soma-se a isso o número de alunos por turma que, em princípio, nenhuma teoria que se preocupa com a qualidade de ensino consegue “justificar”. Ossos do ofício? Não! Quem não é docente tem outra ótica...

Muitos docentes investem na sua própria formação com muita dificul-

Uma educação de qualidade deve colocar todos os cidadãos em condições de igualdade, aptos, conscientes para reivindicar direitos, assumir deveres.

⁶ WACHS, Manfredo Carlos. 2007, p. 115.

⁷ Idem, p. 118.

⁸ MELEIRO, Alexandrina M. A. da Silva. O stress do professor. In LIPP, Marilda (org.). O stress do professor. 5ª ed., Campinas: Papirus, 2007, p. 15

⁹ ZAGURY, Tania. 2006, p. 21.

dade, pois lhes falta tempo, e os custos da formação são praticamente inalcançáveis para a grande maioria dos professores. Entre viver, trabalhar e estudar, opta-se, pressionado pelas circunstâncias, adiar ou deixar de estudar. Recebendo uma remuneração adequada, menos alunos por turma ou menos turmas, certamente a volta à universidade tonificaria a qualidade da formação dos professores e qualificaria muito a educação. Resgataria a dignidade do professor, sua autoestima, o reconhecimento de sua importância social, cultural... Tem-se a impressão de que quanto menos formação, menor remuneração e mais trabalho a lógica do sistema flui melhor, sem riscos. Afinal, educadores são formadores de opinião! E uma educação de qualidade colocaria todos os cidadãos em condições de igualdade, aptos, conscientes para reivindicar direitos, assumir deveres...

Sabem também, os educadores, que receberam uma formação de qualidade questionável. Primeiramente

foram alunos nesse sistema e agora se encontram como professores. A formação se dá cada vez mais em menos tempo, embora os custos não sigam essa lógica. E uma formação complementar para superar deficiências básicas de formação afasta-se cada vez mais pela escassez de tempo e condições financeiras. A lógica continua funcionando!

A remuneração questionável obriga o docente a trabalhar todo o tempo disponível, três turnos, se possível, em sala de aula. Fato que atinge de forma indelével sua qualidade de vida e o trabalho pedagógico porque não há mais tempo disponível para formação, lazer, família, descanso – tanto trabalho que a própria atividade pedagógica lhe propõe e exige. Intermináveis horas extras ou horas-atividade nas madrugadas e finais de semana que qualificam, sem sombra de dúvida, o trabalho pedagógico, mas que ainda não é reconhecido por grande parte dos gestores de ensino.

Analisando dados apresentados pela OIT (Organização Internacional

Os professores têm percepção das necessidades intrínsecas do projeto pedagógico e podem apontar ou não a viabilidade de novas diretrizes.

Foto: banco de imagens



do Trabalho) e pela Unesco, em 2005, cita Zagury: “O contínuo crescimento da população e a deterioração das condições de trabalho estão provocando uma escassez de professores no mundo inteiro, o que poderia afetar seriamente a qualidade da educação”, aponta o estudo, intitulado Perfil Estatístico da Profissão Docente. Segundo o relatório, em 1997 havia um total de 59 milhões em todo o mundo. O número de crianças em idade escolar aumentou mais rapidamente do que o de professores na década de 1990, ‘até o ponto em que, em alguns países em desenvolvimento, existem mais de cem alunos por professor (...). Os autores do relatório mostram-se preocupados com a ‘deterioração das condições de trabalho e os baixos salários, que estão influenciando o número de professores necessários para a crescente quantidade de crianças escolarizadas no mundo’”.¹⁰

Fragilizar-se ou até ficar doente pode surtir questionamentos sobre sua vida particular, questionamentos sobre sua vocação para o magistério. Quem sabe estaria na hora de pensar sobre sua escolha profissional. Gestores têm usado mensagens subliminares ou nem

tanto... E a subserviência obriga os educadores a admitir seus erros, suas falhas e admitir até os do sistema como seus. Afinal tem gente que manda, sabe e tem o poder de decisão, e tem gente que cumpre, obedece. Questão de ótica!

A queda da qualidade de ensino deve-se também à má compreensão e a distorções de novas linhas pedagógicas. Os professores passam a ser simples executores de modismos pedagógicos. Modismos pedagógicos como atrativos para aumentar a clientela, embora os professores não tenham recebido uma formação ou um treinamento adequado para a implantação de um novo modelo pedagógico. Não se está questionando o modelo pedagógico, mas a indevida contextualização, o modo e o prazo dado aos professores. Como se algumas reuniões pedagógicas propiciassem uma apropriação adequada e uma conseqüente prática eficaz. Os fracassos de alguns modelos pedagógicos e a conseqüente queda na qualidade de ensino deram-se não pela ineficiência de um modelo pedagógico, mas pelo prazo curto antes de sua implementação e implantação e pela falta de uma experimentação pré-

via em projetos, turmas e séries-piloto. Segundo Zagury, “três fatores técnicos têm contribuído para a queda da qualidade de ensino: 1) a má compreensão e distorção das novas linhas pedagógicas aplicadas – devido à escassez ou inexistência de treinamento docente adequado, antes da implantação; 2) a falta de experimentação prévia em projetos-piloto, antes da implantação geral ao sistema; e 3) o raro acompanhamento de resultados de cada nova proposta implantada”.¹¹

Os professores deveriam ser os primeiros a serem ouvidos por estarem diretamente atuando nas salas de aula, pois a implantação de novos projetos afeta diretamente o trabalho de cada educador. São os professores que têm percepção das necessidades intrínsecas do projeto e podem apontar ou não a viabilidade da execução de uma nova linha pedagógica. “O que não se faz, e urge fazer, entre outras medidas, para evitar novos fracassos, é ouvir o docente que está atuando nas salas de aula, antes de colocar em prática novos projetos que afetam o trabalho (às vezes a vida...) de cada um deles”.¹² Quem não está em sala de aula possui outra ótica...

A queda da qualidade de ensino deve-se também à má compreensão e a distorções de novas linhas pedagógicas. Os professores passam a ser simples executores de modismos pedagógicos.

¹⁰ ZAGURY, Tania. 2006, p. 69.

¹¹ ZAGURY, Tania. 2006, p. 40.

¹² Idem, p. 19.

¹³ VEIGA, Ilma P. A. (coord.). Docência: uma construção ético-profissional. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 126.

¹⁴ VEIGA, Ilma P. A. 2005, p. 127.

¹⁵ VEIGA, Ilma P. A. 2005, p. 127.

De outra parte cumpre destacar que as entidades representativas dos docentes têm acompanhado, de forma intensa e sistemática, junto aos docentes e junto às entidades representativas dos gestores de ensino, nas discussões sobre as condições de trabalho dos educadores e sobre a justa valorização do seu trabalho. Junto aos docentes, desmascarando a posição equivocada da “idéia de que a salvação do magistério depende da construção de códigos e conselhos” e de forma mais sistemática junto, principalmente, aos gestores na desconstrução da “concepção negativa da profissão que faz depender a qualidade do ensino exclusivamente do desempenho profissional dos professores”.¹³

A melhoria nas condições de trabalho e a luta pelo reconhecimento do valor social dos educadores têm levado os professores à “organização da categoria em movimentos sindicais, científicos e profissionais, movimentos esses que se convertem em resistência e luta pela qualidade e dignidade de vida da pessoa do professor e pelo prestígio social do magistério”¹⁴. Participar das entidades representativas da categoria do magistério significa também, além de revelar o grau de consciência e cidadania, dar aval, dar legitimidade às ações do sindicato em prol da categoria, pois “os sindicatos têm exercido papel fundamental tanto para barrar as tentativas de políticas e reformas conservadoras quanto para desvelar o discurso educativo neoliberal de profissionalização do magistério considerada de forma isolada e no âmbito de uma concepção técnica”.

Premissa de primeira grandeza, as condições de trabalho dos professores são a base, o fundamento para a qualidade do ensino. A qualidade do ensino depende, em primeira mão, do modo de situar-se do educador no processo de ensino. Depende também da clareza, da evidência e da certeza do seu papel. Do seu saber fazer, do seu modo, do seu jeito de saber fazer. Trabalhar em condições sempre incertas,



Foto: banco de imagens

inadequadas e onde as suspeitas de um possível fracasso têm sempre endereço certo acabam com qualquer possibilidade de se falar ou apostar em qualidade no campo da educação. Cumpre, portanto, que a ótica da qualidade de ensino parta do sujeito primeiro que é o educador. Tecnologias e espaços não são suficientes para garantir qualidade porque são pessoas que lidam com pessoas em certas condições e determinações. E na ótica dos educadores é de fundamental importância ser partícipe como indivíduo e como sujeito organizado em categoria social sempre em pugna por melhores condições de trabalho.¹⁵

Bibliografia

AMELEIRO, Alexandrina M. A. da Silva. *O stress do professor*. In LIPP, Marilda (org.). *O stress do professor*. 5ª ed., Campinas: Papirus, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

WACHS, Manfredo Carlos. *Um olhar teológico-pedagógico para o stress do professor: a graça de Deus nos reconcilia conosco*. In *Estudos Teológicos*, ano 47, nº 1, EST: São Leopoldo, 2007.

ZAGURY, Tania. *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. 5ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2006.

http://veja.abril.com.br/gustavo_ioschpe/index_071207.shtml

Atividades extraclasses: a jornada de trabalho invisível

:: grupo de estudos jurídicos do sinpro/rs¹


I - Introdução

É notório o fato de que, além do trabalho em sala de aula, dos professores é exigido o cumprimento de tarefas diretamente vinculadas com o ensino, que não mais se resumem a meras avaliações e preparação de aulas. Diante da nova concepção de ensino está a se exigir cada vez mais a participação do docente no processo de aprendizado do aluno, individualmente considerado, e da coletividade na qual se encontra inserido (MALLMANN, 2008).

A publicação da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 1996, com a redação do art. 13², insere no contrato de trabalho do professor novas incumbências.

Em que pese a atualização legal, a hermenêutica da legislação trabalhista não acompanhou as crescentes exigências que, atualmente, pedem aos professores um grau de preparação e dedicação desconhecido ao tempo em que o magistério (a publicação da CLT data de 1943), na maioria das vezes, era apenas uma atividade diletante e complementar, e não uma complexa profissão, como ocorre nos dias de hoje. Para esse divórcio também contribuíram a pedagogia, então insipiente, e os conteúdos menos exigentes e diversificados da época, que não demandavam maior tempo de preparação ou requeriam técnica ou método apurado

Foto: banco de imagens



Ensinar passou
a ser apenas uma das
atribuições do professor.
O conceito de aula já
não corresponde à
realidade do contrato
de trabalho.

¹ Luciane Lourdes Webber Toss (coordenadora), Augusto Solano Lopes Costa, Calisto José Schneider, Flávio Cassel Júnior, Jaqueline Buttow Signorine, Vinícius Augusto Cainelli. Sinpro/RS.

de ensino (SCHMIDT e VARGAS, 2002).

Nos dias de hoje, o ensinar em sala de aula passou a ser apenas uma das atribuições do professor. O conceito de aula insculpido no art. 320 da CLT³ não corresponde à realidade do contrato de trabalho do professor. Mesmo com a publicação da LDBEN, a CLT continua sendo aplicada, pelo judiciário trabalhista, como referência limitadora da remuneração do professor.

O presente artigo é produto de longas discussões que objetivaram reformular a tese de remuneração da hora-atividade, demonstrando, sobretudo, que tal pagamento encontra amparo legal no texto consolidado, na CF/88 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

II - Da Mudança na Realidade do Contrato dos Professores

Nas décadas de 30 e 40 o Governo regulamentou o ensino superior, primário, secundário e técnico profissional, através da publicação de Decretos-lei e Portarias. O Ministério da Educação, através da Portaria nº 204, de 5 de abril de 1945, fixou a remuneração mínima dos professores tendo como ponto de referência, em síntese, o número de alunos de cada classe. Posteriormente, a Portaria nº 522, de 23 de maio de 1952, modificou a portaria anterior, referindo-se apenas aos estabelecimentos particulares de ensino secundário, entendendo-se que, em relação aos demais estabelecimentos, continuava vigorando a Portaria nº 204/45. Os critérios adotados para a fixação do salário levavam em consideração uma porcentagem do salário mínimo e das contribuições dos alunos da classe em que o professor lecionasse.

Nas classes com mais de vinte e um alunos, que exigissem maior esforço do

professor, ficou estabelecido um adicional oscilando de dez a vinte por cento do total do salário, conforme o número de alunos. Já o período da hora-aula inferior a 60 minutos tinha como objetivo o melhor aproveitamento do aluno e das condições de dação dos conteúdos pelo professor, quer dizer, nenhuma relação tinha com a remuneração de períodos despendidos pelo professor fora da sala de aula.

Observadas as normativas educacionais, posteriores à CLT, depreende-se do art. 320 da CLT que o mesmo visa a estabelecer que o trabalho do professor será remunerado com base na hora-aula. Aqui a lei celetizada está apenas atribuindo a forma de pagamento na contratação do professor. A lógica da lei celetizada é ao mesmo tempo estabelecer o núcleo mínimo da contratação, qual seja, o número de aulas dadas, e associá-lo a uma série de impeditivos legais preservando peculiaridades do trabalho do professor, todos eles relacionados com a exaustão da atividade. Assim é o artigo 318, que limita a quatro consecutivas e a seis intercaladas as horas-aula dadas por jornada diária, ou ainda a previsão contida no art. 319 que veda o trabalho aos domingos.

Nesse sentido, ensina Mozart Victor Russomano:

“... quatro aulas consecutivas ou seis alternadas, no decurso de um dia, constituem exaustivo trabalho mental, que só pode ser bem apreciado por quem já teve o dever de lecionar. (...) o trabalho de quatro ou seis horas de aulas representa esforço continuado por tempo muito maior que esse. O trabalho do mestre é silencioso em dois sentidos: os brilhos recaem mais sobre o aluno do que sobre o professor; a aula, que ele expõe em poucos minutos,

esconde atrás de si a meditação de muitas horas, os ensinamentos colhidos através de muitos anos e a preparação indispensável da matéria lecionada. De modo que, na verdade, quatro ou seis horas de aula representam mesmo para os professores experimentados e profundos conhecedores da matéria que lecionam, grande esforço mental e, no mínimo, mais algumas horas de estudo preparatório” (1988, p.304).

Enquanto o art. 320 prevê o pagamento da hora-aula de acordo com as aulas dadas, a própria CLT, no art.322⁴, estabelece a necessidade de pagamento de outras atividades relacionadas ao contrato de trabalho do professor, tais como o realizado em períodos de exame ou de férias.

Os referidos artigos foram instituídos numa época em que a categoria era formada, basicamente, por professores de primeiro e segundo graus (ou seja, da educação básica), quando a jornada do pro-

O trabalho

extraclasse foi

alterado.

O acompanhamento

dos alunos não se

restringe ao

momento de

ocorrência da aula.

fessor respeitava as quatro horas consecutivas ou as seis intercaladas, as avaliações eram concentradas em poucos períodos anuais, mais precisamente, no final do anos letivos.

Aquele trabalho extraclasse, ou seja, o necessário para que o professor entrasse em sala e ministrasse uma aula de cinquenta minutos, foi substancialmente alterado nos dias de hoje.

Prevê o art. 13, da LDBEN, as atribuições do professor, além da dação de aulas:

“Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de

articulação da escola com as famílias e a comunidade.”

Aliado a isso, o acompanhamento do alunos não se restringe ao momento de ocorrência da aula, propriamente dita.

A avaliação, atualmente, corresponde a um processo que vai desde a verificação, em sala de aula, do rendimento de cada aluno, individualmente, até a emissão de pareceres avaliativos com conteúdos psicopedagógicos (que envolvem aprendizado, comportamento e inserção do aluno), que compõem, com as notas de trabalhos e provas, medidores de desenvolvimento que serão apreciados pelo conjunto dos professores (nos chamados conselhos de classe) e em reuniões com os pais de cada um dos alunos.

Não se trata mais de entrar em sala de aula, dar um conteúdo, aplicar uma prova e atribuir uma nota. O trabalho é mais complexo, envolve conhecimentos multidisciplinares e deve estar adequado à filosofia de cada instituição de ensino, de cada projeto político pedagógico e de cada metodologia aplicada.

Em que pese a LDBEN estar totalmente inserida no ordenamento jurídico brasileiro, parte do judiciário trabalhista ainda compreende sua ineficácia em relação à remuneração das atividades extra-classe.

III - Da Eficácia da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e sua incidência sobre o contrato de trabalho do professor

A LDBEN atua como lei de integração infraconstitucional que garante o conteúdo programático dos arts. 6º, 205 e 206, V, da Constituição Federal⁵.

Conforme Meirelles Teixeira, todas as normas constitucionais possuem eficácia, mas esta pode ser plena ou limitada: 1) normas constitucionais de eficácia plena e aplicabilidade imediata; 2) normas constitucionais de eficácia contida e aplicabilidade imediata, mas passíveis de restrição; e 3) normas constitucionais de eficácia limitada ou reduzida (que compreendem as normas definidoras de princípio institutivo e as definidoras de princípio programático), em geral dependentes de integração infraconstitucional para operarem a plenitude de seus efeitos.

As normas de eficácia limitada (insuscetíveis de aplicação imediata por razões

A LDBEN, publicada em 20.12.1996, impôs a formação dos sistemas de ensino e a relação entre o aprendizado e seus sujeitos: escolas, professores e alunos.



técnicas) são alusivas a uma normação futura. As normas de conteúdo programático são preceptivas e se dirigem aos órgãos estatais, principalmente ao Legislativo, conferindo direitos subjetivos.

Mesmo programáticas, não são privadas de eficácia, pois possuem, na verdade, uma eficácia negativa, ou seja, paralisam os efeitos de toda e qualquer norma jurídica contrária a seus princípios. São tais normas que limitam a atividade estatal, legislativa e, até mesmo, a judiciária. São elas que imprimem caráter ético à administração pública e à sociedade (incluindo-se a iniciativa privada) criando princípios gerais sobre temas de relevância na vida social.

O legislador não poderá eximir-se de cumprir os preceitos por ela determinados caso venha a publicar lei que lhe atribua eficácia, tampouco pode o Judiciário privar-se da observância de seu conteúdo.

Na CF/88, os artigos. 6º, 7º, V, e 206, V, entre outros, são normas constitucionais

programáticas que comandam o próprio procedimento legislativo, por estabelecerem programas constitucionais a serem desenvolvidos mediante legislação integrativa da vontade do constituinte.

Para sua validade no mundo fático, ou seja, para garantir sua execução, era necessária a publicação de uma lei específica que versasse sobre a Educação no país. E essa lei era a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

Há princípios essenciais contidos na Carta Magna que formam o conteúdo da LDBEN: o direito à educação, a igualdade de condições ao acesso, a pluralidade permitindo que convivam no mesmo sistema de ensino as instituições públicas e as privadas, a valorização dos profissionais de ensino, a garantia de padrão de qualidade, etc. (art. 3º da LDBEN).

A LDBEN, publicada em 20.12.1996, impôs à Educação Nacional, regras, desde a formação dos Sistemas de Ensino Federal, Estadual e Municipal, até a relação entre o aprendizado e seus sujeitos (es-

colas, professores e alunos). Tal regramento relaciona-se ao fato de que, ao estabelecer a educação como dever da família e do Estado, a Constituição Federal apenas declarava uma intenção e era necessária uma lei que pudesse gerar eficácia plena aos programas políticos e sociais dos constituintes.

A partir de sua publicação, todos os órgãos ligados à Educação em todo o território Nacional tinham prazo para se adequar às regras nela contidas. O seu poder vinculativo atingia (e atinge) todos os setores políticos e sociais na educação: parlamentares – leis de criação dos sistemas (arts. 16, II; 17, III; 18, II); escolas – privadas e públicas (organização curricular, qualificação docente, reconhecimento de funções remuneradas, etc.), alunos, pais, etc.

Contudo, mister se faz estabelecer o enquadramento dos empregadores da iniciativa privada escolar, no que diz respeito ao reconhecimento que o art. 67, V, traz, ou seja, o reconhecimento de que o professor despende tempo para a elaboração de aula, trabalhos e para correção de provas e que esse tempo deve ser remunerado através de sua inclusão na carga horária contratual do professor.

Diz o art. 67, V:

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

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Esse artigo está inserido no Título VI – Dos Profissionais da Educação. Título esse que estabelece regras sobre toda formação necessária aos docentes para o



**Era necessária
uma lei que
pudesse gerar
eficácia plena aos
programas
políticos e sociais
dos constituintes.**

exercício em sala de aula, condições sem as quais fica vedado pela lei o exercício da regência de classe, vinculando, conforme art. 7º⁷, da LDBEN, todos os estabelecimentos da rede privada.

As instituições privadas estão enquadradas nos Sistemas Estaduais de Ensino, tal como previsto nos arts. 19, II, e 20, I, II, III e IV⁸. Estão obrigadas a cumprir as exigências impostas no corpo legal da LDBEN. Assim como os empregadores, os docentes estão obrigados a respeitar as disposições constantes no art. 13 e seus incisos.

A imposição de inclusão, na carga de trabalho do docente, de período específico para correção de provas e elaboração de trabalhos e de aula, é o reconhecimento de que, para a qualidade de ensino que se impõe é necessário que o professor seja remunerado pelo trabalho que exceder a regência de classe.

IV - Da Legislação que Garante a Remuneração do Professor

Os artigos 318⁹, 320 e 322 da CLT não limitam a remuneração dos professores ao número de horas-aula que prestaram. É possível, portanto, a fixação de outra remuneração aos professores, na forma do artigo 320 da CLT, bastando que se tome por base o número de aulas ministradas pelo trabalhador, pois aquele dispositivo somente determina que a remuneração seja fixada com base no número de aulas, mas não limita essa remuneração somente à prestação das aulas. Os preceitos contidos nos artigos 4º¹⁰ e 6º¹¹ da CLT são normas de caráter geral, que se revestem de verdadeiros princípios que regem a relação de trabalho, inclusive a do professor, disciplinando que o tempo à disposição do empregador deve ser remunerado. O trabalho extraclasse pode

ser enquadrado naquele período em que o professor trabalha em seu domicílio, e, portanto, deve ser remunerado por isso.

Admitir-se que no valor da hora-aula esteja embutido o trabalho extracontratual é admitir o salário complessivo repellido pela doutrina e jurisprudência do TST (conforme Enunciado nº 91 do TST¹²). Dessa forma, percebemos que os princípios gerais do Direito do Trabalho devem ser aplicados nesse caso.

Sady, da mesma forma, afirma a necessidade de remuneração deste tempo:

“Não se pode conceber que o professor seja remunerado apenas pelo tempo em que está ostensivamente à disposição do empregador ministrando as lições. Na verdade, ele também está à disposição do empregador naqueles períodos em que, fora do estabelecimento, labuta na elaboração daquilo que irá apresentar a seus alunos” (1991, p.350).

Portanto, existe previsão legal para a remuneração de tais atividades. Os fundamentos jurídicos estão baseados nas normas insertas na Constituição Federal, na CLT, na LDBEN e nos princípios que regem a relação do trabalho.

V - Uma nova perspectiva hermenêutica

Nossa legislação atribui aos magistrados a possibilidade de aproximar a realidade da sociedade ao conteúdo normativo que integra o ordenamento jurídico. Tanto o art. 4º da Lei de Introdução do Código Civil Brasileiro quanto o art. 8º da CLT atribuem aos magistrados a prerrogativa de, na ausência de lei específica e constatada a existência de um caso concreto, buscar, por analogia, por equidade ou baseado nos princípios gerais do direito.



Mais do que uma faculdade, aos magistrados trabalhistas representa um dever objetivo. Vale a transcrição da disposição da lei celetizada:

“Art. 8º - As autoridades administrativas e a Justiça do Trabalho, na falta de disposições legais ou contratuais, decidirão, conforme o caso, pela jurisprudência, por analogia, por equidade e outros princípios e normas gerais de direito, principalmente do direito do trabalho e, ainda, de acordo com os usos e costumes, o direito comparado, mas sempre de maneira que nenhum interesse de classe ou particular prevaleça sobre o interesse público.

Parágrafo único. O direito comum será fonte subsidiária do direito do trabalho, naquilo em que não for incompatível com os princípios fundamentais deste.”

A interpretação das normas trabalhistas, nos termos do artigo 8º da CLT, deve ser feita de acordo com os princípios, e estes, conforme bem salienta Mas-

caro Nascimento (2003): “atuariam, como a equidade e a analogia, para que se complete o ordenamento jurídico em face das lacunas da lei”.

De certa forma, a disposição prevista no art. 8º da CLT permite aos magistrados observarem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o conjunto de legislações posteriores que vieram a regulamentar seu conteúdo, como aptas a estabelecer a necessária revisão ao conteúdo limitador inserto no art. 320 da CLT.

Além dos artigos de lei já citados (art. 13 e 67 da LDBEN), recentemente, a publicação da Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, pode representar um novo caminho para a aplicação analógica das previsões legais do setor público para a iniciativa privada.

A lei, que fixa o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica também estabelece, em seu art. 2º, § 4º: “Na composição da jornada de trabalho,

**O trabalho
extraclasse pode
ser enquadrado
naquele período
em que o professor
trabalha em seu
domicílio e,
portanto, deve
ser remunerado
por isso.**

**A não-remuneração
do trabalho
excedente
notoriamente
executado em
horário de repouso
afronta diretamente
direitos
fundamentais.**

observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Significa dizer que 33,33% da jornada de trabalho contratada não deve estar destinada à sala de aula e sim às demais atividades que envolvem o trabalho do professor.

Além dos princípios constitucionais aplicáveis, há ainda que se considerar o princípio basilar do direito do trabalho de que não há trabalho sem remuneração, sob pena de impor ao professor o trabalho gratuito, como refere uma série de julgados de nosso TRT:

“Considerando que, além de ministrar aulas, o professor exerce outras atividades expressamente previstas em lei (art. 13 da Lei nº 9.394/96 – LDB), não há como ignorar o direito à remuneração pelo trabalho prestado, sob pena de lhe impingir obrigação de trabalho gratuito, valendo acrescentar que pagar remuneração englobando parcelas distintas também é prática vedada pelo sistema normativo (Súmula 91 do TST)” (MALLMANN, op. cit.).

VI - Considerações conclusivas

A não-remuneração do trabalho excedente à sala de aula, notoriamente executado pelo professor em seu horário de repouso, no seu domicílio, afronta diretamente direitos fundamentais, quais sejam, o direito ao lazer, o direito à limitação semanal da jornada de trabalho, a vedação de trabalho gratuito involuntário. Viola igualmente princípios basilares do direito do trabalho, sobretudo o de que a todo trabalho cabe a justa e proporcional remuneração.

O argumento de que a lei não ampara a remuneração dos professores é falacioso. Vimos ao longo de nossa discussão que tanto artigos da CLT quanto artigos



da CF/88, em uma leitura combinada com a legislação educacional e, ainda, baseados nos princípios e na analogia, garantem o recebimento dessa remuneração.

Não se trata, portanto, de ausência legal. O nosso Judiciário precisa abandonar o conceito arcaico e já não mais compreendido pela realidade da escola contido na CLT e olhar para a LDBEN, para não permitir que os professores continuem trabalhando sem remuneração.



Bibliografia

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL de 1988, In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm

ENUNCIADOS OU SÚMULAS DO TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO. In: http://www.dji.com.br/normas_inferiores/enunciado_tst/tst_0091a0120.htm

HALFEN, Cleusa Regina. Acórdão nº 01118-2004-014-04-00-8 RO, publicado em 09.03.2006. In: <http://www.trt4.jus.br/portal/portal/trt4/consultas/jurisprudencia/acordao>

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, In: <http://www.cefetce.br/Ensino/Cursos/Medio/Lei.htm>

LEI 11738, DE 16 DE JULHO DE 2008. In: <http://www.leidireto.com.br/lei-11738.html>

LEDUR, José Felipe. Acórdão nº 01034-2004-028-04-00-7 RO, publicado em 06.07.2006, In: <http://www.trt4.jus.br/portal/portal/trt4/consultas/jurisprudencia/acordao>.

MALLMANN, Maria Helena. Acórdão nº 00089-2007-512-04-00-8 RO, publicado em 06.08.2008. In: <http://www.trt4.jus.br/portal/portal/trt4/consultas/jurisprudencia/acordao>.

MASCARO NASCIMENTO, Amauri. Princípios do Direito do Trabalho e Direitos Fundamentais do Trabalhador. *Revista LTR*, São Paulo, v. 67, n. 8, p.903-916, agosto. 2003

PORTARIA Nº 204, DE 5 DE ABRIL DE 1945. In: http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/PDE/AP_01_ABT.pdf

PORTARIA Nº 522, DE 23 DE MAIO DE 1952. In: http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/PDE/AP_01_ABT.pdf

RENCK, Beatriz. Acórdão nº 00857-2006-203-04-00-7, publicado em 21.05.2008. In: <http://www.trt4.jus.br/portal/portal/trt4/consultas/jurisprudencia/acordao>.

RUSSOMANO, Vitor Mozart. *Comentários à Consolidação das Leis do Trabalho*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Forense.1988.p.304.

SAAD, José Eduardo Duarte; Branco, Ana Maria Saad Castello Branco; Saad, Eduardo Gabriel. *C. L. T - Comentada* - 41ª ed. LTr: São Paulo, 2008.

SADY, João José. *Direito do Trabalho do Professor*. São Paulo: LTR, 1996.

SCHMIDT, Paulo Luiz e VARGAS, Luiz Alberto. *Revista Textual*, novembro de 2002, vol. 1, no. 1, Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.

TEIXEIRA, J. H. Meirelles. *Curso de Direito Constitucional*, Forense Universitária, 1ª ed., 1991.

KRUSE, Ana Luiza Heineck. Acórdão nº 00937-2004-202-04-00-4 RO, publicado em 24.08.2006, In: <http://www.trt4.jus.br/portal/portal/trt4/consultas/jurisprudencia/acordao>

Lei de Introdução do Código Civil, DECRETO-LEI Nº 4.657, de 4 de Setembro de 1942 (DOU de 09.09.1942), In: <http://www.informanet.com.br/clt/licc.htm>.

Notas

² Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, In: <http://www.cefetce.br/Ensino/Cursos/Medio/Lei.htm>

³ Art. 320 - A remuneração dos professores será fixada pelo número de aulas semanais, na conformidade dos horários.

⁴ Art. 322 - No período de exames e no de férias escolares, é assegurado aos professores o pagamento, na mesma periodicidade contratual, da remuneração por eles percebida, na conformidade dos horários, durante o período de aulas (redação dada pela Lei nº 9.013, de 30.3.1995). § 1º - Não se exigirá dos professores, no período de exames, a prestação de mais de 8 (oito) horas de trabalho diário, salvo mediante o pagamento complementar de cada hora excedente pelo preço correspondente ao de uma aula. § 2º No período de férias, não se poderá exigir dos professores outro serviço senão o relacionado com a realização de exames. § 3º - Na hipótese de dispensa sem justa causa, ao término do ano letivo ou no curso das férias escolares, é assegurado ao professor o pagamento a que se refere o caput deste artigo (incluído pela Lei nº 9.013, de 30.3.1995).

⁵ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (redação dada pela Emenda Constitucional nº 26, de 2000). Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

⁶ Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: (...) V - piso salarial proporcional à extensão e à complexidade do trabalho.

⁷ Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

⁸ Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV - filantrópicas, na forma da lei. Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.

⁹ Art. 318 - Num mesmo estabelecimento de ensino não poderá o professor dar, por dia, mais de 4 (quatro) aulas consecutivas, nem mais de 6 (seis), intercaladas.

¹⁰ Art. 4º - Considera-se como de serviço efetivo o período em que o empregado esteja à disposição do empregador, aguardando ou executando ordens, salvo disposição especial expressamente consignada.

¹¹ Art. 6º - Não se distingue entre o trabalho realizado no estabelecimento do empregador e o executado no domicílio do empregado, desde que esteja caracterizada a relação de emprego.

¹² Súmula nº 91 do TST - Cláusula Contratual - Salário Complessivo - Direitos Legais ou Contratuais - Nula é a cláusula contratual que fixa determinada importância ou percentagem para atender englobadamente vários direitos legais ou contratuais do trabalhador.



selenir corrêa gonçalves kronbauer* | Professora

Foto: Tânia Meinerz.

História e cultura negra no currículo da Educação Básica

Resumo *Aborda a questão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica, com a perspectiva de apresentar e analisar a trajetória dos movimentos que desencadearam o processo de elaboração da Lei 10.639/03, bem como da sua implementação no que se refere à obrigatoriedade da temática no currículo da Educação Básica e nos cursos de formação de professores.*

* Mestre em Teologia na Área de Religião e Educação e Especialista em Supervisão Escolar. Professora nas Faculdades EST. Coordenadora do Grupo Identidade da EST/IECLB, em São Leopoldo/RS, e Coordenadora Pedagógica na Rede CNEC, em Estância Velha/RS.

Palavras-chave: educação – currículo – história afro-brasileira – identidade – legislação

A abordagem sobre a História e Cultura Negra no currículo e a Lei 10.639/03 ainda não são temas muito conhecidos para uma grande parte dos professores e dos estudantes brasileiros.

Entendendo que esse tema deveria ser contemplado não somente da Educação Básica, mas em todas as modalidades de ensino da população brasileira. Faço uma referência, em entrevista publicada na revista *Novolhar* (V.06/2008), em que abordo as discussões em torno da situação educacional dos negros no Brasil, as quais continuam sendo pauta de reuniões, resultando em leis, publicações e manchetes na mídia para defesas e críticas sobre as cotas. No entanto, ainda estamos em situação de desvanta-

gem no que se refere às oportunidades e aos direitos à educação previstos na Constituição Federal para todos os cidadãos. Complemento, aqui, essa abordagem enfatizando que, além disso, ainda não estamos com nossa História e nossa Cultura sendo estudada e discutida como conhecimentos que fazem parte dos temas a serem contemplados nos Currículos Escolares da Educação Básica, tampouco nos Cursos de Formação de Professores e demais profissionais.

Para quem ainda desconhece, a Lei 10.639/03 altera o artigo 26 da LDBEN, Lei 9.394/96, e estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares da Educação Básica. Essa Lei, em vigor desde o ano de 2003, foi alterada em 10/03/08, quando passou a incluir a história e a cultura dos povos indígenas, recebendo o número 11.645/08. Importante ressaltar que a Lei não foi substituída, apenas teve um acréscimo sobre a questão

indígena. A partir dessa primeira alteração do artigo 26 da LDBEN 9394/96, foi aprovado o Parecer CNE/CP 003/2004.

O Parecer CNE/CP 003/2004, entre outras providências, visa a regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Essa obrigatoriedade busca cumprir o que está estabelecido na Constituição Federal: art. 5º, I; art. 206, I; parágrafo 1º do art. 242; arts. 215 e 216, bem como nos arts. 26, 26-A e 79-B da Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes de cultura nacional a todos os brasileiros. Então, de acordo com a legislação:

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino e a seus professores. [...] Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros [...] (BRASIL, 2004).

O Brasil é o segundo maior país negro do mundo, um país em que mais da metade da população é afro-descendente; infelizmente, na maioria dos espaços ainda não há reconhecimento nem referência positiva sobre a história e a imagem do povo negro como parte da construção da história do Brasil.

Em vários momentos, em trabalhos realizados nos diferentes grupos de estudantes e cursos de formação de professores observa-se que a maioria dos participantes mostra-se surpresa quando lhe é apresentado que o Brasil é o segundo maior país negro do mundo, perdendo somente para a Nigéria. Também, quando são questionados sobre o que aprenderam sobre a história da África e do povo negro enquanto freqüentaram os bancos escolares, as expressões e as respostas desses grupos nos mostram que a história do povo negro não foi contada a partir de sua origem, mas a partir do período da

escravidão. Talvez, nem todos os estudantes tomaram conhecimento de que:

O Brasil foi o grande campeão do tráfico negro: 38,1% dos africanos chegados às Américas vieram para cá. Esse imenso contingente de população escrava e não-cidadã deu o tom de toda a história da Colônia e do Império. No primeiro recenseamento do Brasil (1572), dos 52 mil habitantes, 28 mil (53,8%) são escravos africanos, 14 mil são indígenas (aqueles já “integrados”). Dentre os 10 mil restantes estão os filhos de mãe indígena, com português, e portugueses. O Censo de 1817 ainda acusa a maioria de negros escravos sobre o total da população (SOARES, 1998:11).

Não desconsiderando a questão do período a partir da escravidão, mas se os discursos nas escolas ainda estão considerando que a história do escravizado e dos afro-brasileiros se resume ao período da escravidão e posteriormente tudo terminou bem com a abolição, estamos longe de um entendimento do que realmente foi e continua sendo o impacto desses quatro séculos de barbárie vivenciada pelo povo negro no Brasil. De acordo com Florestan Fernandes:

A abolição, por si mesma, não pôs fim, mas agravou o genocídio. [...] E posteriormente, o negro foi condenado à periferia da sociedade de classes, como se não pertencesse à ordem legal. O que o expôs a um extermínio moral e cultural, que teve seqüelas econômicas e demográficas (FERNANDES in: NASCIMENTO, 1978:21)

O que tem se constatado, através da história, é que a preocupação com as condições da população negra, não só através do campo educacional, mas, também, cultural e social vem se manifestando, há muito tempo, através de movimentos sociais em favor da melhoria da qualidade de vida da comunidade afro-brasileira.

Para acompanhar um pouco melhor a trajetória educacional dos afro-brasileiros e chegarmos à aprovação da Lei 10.639/03, se faz necessário entender alguns proces-

sos que foram acontecendo, no início do Século XX. Os movimentos e as associações negras no Brasil a partir da década de 1930, por exemplo, foram referenciais, conduzindo ao reconhecimento da importância da educação como aspecto fundamental. Em 16 de setembro de 1931, foi criada a Fundação Frente Negra Brasileira, mais tarde organizada em partido político. Segundo Regina Pahim Pinto, “com o advento do Estado Novo, a Frente foi fechada, transformando-se na União Negra Brasileira, que se extinguiu em 1938”. Segundo a mesma autora, a Frente Negra teria constituído um movimento reivindicatório, que visava a consolidar e difundir uma consciência própria e autônoma da situação racial brasileira (PINTO, 1987:9).

A Frente Negra, além de ter como objetivo elevar o negro através da educação, visava a oportunizar a ele condições de competir com o branco e de colocar-se em condições economicamente mais favoráveis. Em várias situações, a Frente Negra posicionou-se como idealizadora de um projeto educacional para os negros, visando a sua ascensão econômica, cultural e social. A organização de escolas mantidas pelo governo e cursos de alfabetização para adultos com o intuito de educar e conscientizar o negro foram alguns exemplos do interesse em relação à educação dos negros.

A educação do negro foi adquirindo cada vez maior importância para os líderes da Frente Negra. Num período em que o país passava por mudanças, na década de 1930, organizar um programa que promovesse a integração do negro à sociedade de classes era um grande desafio para os grupos dos movimentos sociais. Havia uma preocupação, no programa do movimento, em deixar definidas as finalidades da organização, ou seja, “o cuidado com a educação coletiva tanto dos adultos como das crianças, nos seus vários graus e aspectos” (PINTO, 1987:10). A persistência e o fortalecimento dos grupos e movimentos sociais se evidenciaram à medida que novas organizações se formaram a partir da base consolidada pela Frente Negra, cujo principal objetivo era o de elevar o negro através da educação.

É importante ressaltar que o trabalho e as investidas dos movimentos e associações enfatizavam a educação como objetivo principal até a década de 1950. A partir daí,

outros interesses passaram a fazer parte do discurso das associações, vinculados a protestos e reivindicações. A questão educacional foi sendo relegada a segundo plano à medida que os grupos passaram a se deixar influenciar por movimentos de libertação da África.

Os movimentos negros sempre tiveram, ao longo do século, uma configuração diferente que os distingue dos demais movimentos (de classe social) da mesma época, ou seja, reuniam suas reivindicações em três dimensões distintas na categoria etnicidade: “Nos anos 20, evocam a raça, nos anos 40, a tradição afro-brasileira e, finalmente, nos anos 70, a cultura negra” (GONÇALVES, 1998:35).

A partir da década de 1980, não apenas o movimento negro, mas outros movimentos sociais começam a reorganizar o cenário político mundial no tocante à questão racial, em especial no Brasil. Há, por parte dos militantes, expectativas de que os movimentos negros viabilizem o atendimento das necessidades políticas, econômicas e culturais da comunidade negra, no sentido de possibilitar uma política de revalorização cultural do negro nas escolas e na sociedade.

No Rio Grande do Sul, a força do movimento negro atual teve início com dois grupos: o Grupo “Palmares”, em Porto Alegre, fundado em 1971, que, entre outras atividades, realizou, no mesmo ano, o primeiro ato evocativo do 20 de novembro no país, e o Grupo “Tição”, fundado em 1977, responsável pela Imprensa Negra Gaúcha (ADÃO, 2003:60). A partir de então, vários movimentos se articularam ao longo das últimas décadas com o intuito de valorizar a cultura negra para ressignificar a participação do negro e da sua influência no desenvolvimento do Estado.

Nas últimas três décadas, tem-se observado o envolvimento de vários grupos ligados ao movimento negro que, retomam a questão da educação e se preocupam com a maneira como os alunos e alunas têm sido instruídos acerca das questões que envolvem as comunidades negras no Estado. De acordo com a professora Vera Triunpho, “o nosso modelo de educação é alienante para a maioria do povo brasileiro que é negro. Esse modelo, responsável em grande parte pelo fracasso escolar de afro-brasileiros, contribui, também, de modo significativo para a existência de problemas de identidade e baixa



auto-estima na comunidade negra”
(TRIUMPHO, 2004:21).

O que eu quis mostrar até aqui, apresentando rapidamente o panorama geral dessa idéia que vem sendo desenvolvida há muito tempo em prol da educação da população afro-descendente, é que houve uma história de sólida caminhada que, desde o início do Século XX, busca um espaço digno para o negro na sociedade brasileira.

Algumas dessas expectativas vêm se concretizando através do esforço coletivo, do trabalho e de uma série de ações, em especial do Movimento Negro, para a regulamentação e a implementação da Lei 10.639/2003, Lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas. Aqui inicia o processo que pode ser considerado mais complicado, pois, quando trata-se de fazer valer ou dar mais valor à contribuição dos africanos e afro-brasileiros na construção do nosso país, os currículos das escolas não têm se detido muito em aprofundar sobre a temática.

Entre vários referenciais, cito a professora Vera Neusa Lopes, Bacharel em Ciências Sociais, Especialista em Planejamento da Educação e membro do Coletivo Estadual de Professores Negros, quando afirma que devemos investir na formação dos profes-

res, considerando relevante a formação inicial e continuada desses professores e dos demais profissionais que atuam na escola, de modo que todos possam participar, efetivamente e com conhecimento de causa, das mudanças desejadas no processo educativo. Outro ponto que destaca é a organização do ambiente escolar como um ambiente educativo em que se respeita o outro, em que se dá visibilidade a todos, eliminando os preconceitos e os estereótipos, estimulando a auto-imagem e a auto-estima positivas, ou seja, promovendo a igualdade racial pelo combate às diferentes formas de exclusão.

Outro exemplo, a professora Rosa Margarida de Carvalho Rocha aponta como um pressuposto para o ensino da História da África, ou seja, a desconstrução e a eliminação de estereótipos construídos sobre este continente, seu povo e sua cultura, ressignificando e construindo novos conceitos. Apon-ta, também, a possibilidade de desfazer os equívocos estabelecidos secularmente e que impediam a visualização dos povos africanos como protagonistas de civilização. Considerando que há equívocos quanto ao ensino da história da África, quando se dá ênfase à visão negativa que foi construída sobre a África, Rosa Margarida insiste em dizer que os professores deverão estar atentos, fazendo uma análise crítica sobre as fon-

tes bibliográficas que ainda reproduzem preconceitos raciológicos e ideológicos contra os povos e as civilizações africanas. E alerta: "Cuidado com obras preconceituosas e desatualizadas!". Algumas dessas obras, por não trazerem um aprofundamento na temática, acabam por passar a imagem de que a nossa herança cultural não tem muito valor; as idéias que sustentam o diálogo são como se o europeu "civilizou" a África e que esse país não tem história nem escrita.

Esses pressupostos apontados pela professora Rosa Margarida nos levam a refletir sobre as questões do reconhecimento e da identificação do afro-descendente no Brasil, questões essas ainda um pouco distantes de um reconhecimento efetivo. Sobre o tema, Petronilha da Silva nos diz:

Todo esse processo de aquisição de conhecimentos e de formação de atitude respeitosa, de reconhecimento da participação e contribuição dos afro-brasileiros na sociedade brasileira, requer que preconceitos e discriminações contra este grupo sejam abolidos, que sentimentos de superio-

ridade e de inferioridade sejam superados, que novas formas de pessoas negras e não-negras se relacionarem sejam estabelecidas (SILVA, 2001:154).

O que se observa, de um modo geral, quando a questão é a diversidade nas escolas, é justamente o pouco aproveitamento da temática nas salas de aula. Apesar disso, dependendo das relações que ali se estabelecem,

Acredita-se que, a escola enquanto [sic] espaço institucional "proporcionará" um campo de crescimento equitativo para todos os que usufruem os seus serviços, aperfeiçoando suas atribuições pessoais e, a partir de então, propiciará um acesso à vida em sociedade. [...] a escola poderá ser um espaço de inculcação dos valores dominantes, levando de modo sutil e eficaz à domesticação dos sujeitos aos interesses capitalistas. A negação das questões que envolvem o negro na escola poderá contribuir para a

Foto: Tânia Meinerz.



acentuação da exclusão social em outros espaços sociais (MELLO e KRONBAUER, 2008:43).

Há a necessidade de fazermos os questionamentos: qual a “atitude” que a escola vem tomando em relação à implementação da Lei 10.639/03 e nas discussões sobre a História da África e Afro-brasileira no currículo escolar? Que trabalho vem sendo realizado de forma efetiva nas salas de aula da educação básica e nos cursos de formação dos professores? Que tipo de conhecimento e atividade está contemplando a discussão e aprofundamento da história africana e afro-brasileira? O que se observa nos relatos dos professores e dos estudantes? Existem muitas dúvidas e até equívocos por falta de conhecimento sobre a temática.

Infelizmente, após cinco anos da implementação da Lei 10.639/03 e das discussões acadêmicas em torno da temática há

várias décadas, a história do negro no Brasil ainda está sendo apresentada de forma folclorizada (ainda representada através das danças, lendas, panos coloridos...). Os cursos de formação e os trabalhos junto aos professores, nas escolas, poderiam ser mais desafiadores, permitindo ao professor abordar e buscar esses conhecimentos, considerando a África como um grande continente sem deixar de levar em conta que grandes civilizações surgiram no continente africano; portanto, não poderá ser visto somente como um lugar de conflitos, pobreza e tribos, mas como o berço da humanidade.

Creio que as instituições de ensino apresentam condições de organizar um o ambiente escolar que dê espaço para a discussão e a descoberta, que pensem esse espaço da escola como um ambiente educativo em que se respeita o outro, em que se dá visibilidade a todos, eliminando os preconceitos e a discriminação em todas as formas.

Bibliografia

ADÃO, Jorge Manoel. *Práxis educativa do movimento negro do Rio Grande do Sul*. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Orgs.). *Identidade Negra: pesquisa sobre o negro e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: ANPED, São Paulo: Ação educativa, 2003, p. 59-70.

BRASIL. Parecer CNE/CP 003/2004, Aprovado em 10.03.2004.

FERNANDES, Florestan. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Florestan. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. In: NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. vol. 30. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Domus, 1965.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos. *Revista Brasileira de Educação*, n.9, set/out/nov/dez 1998.

MELLO, Eliana M. e KRONBAUER, S.C.G. A escola como espaço de culturas. In: KRONBAUER, Selenir C.G. e SIMIONATO, Margareth F. (orgs.). *Formação de professores abordagens contemporâneas*. São Paulo: Paulinas, 2008. (Coleção docentes em formação)

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro:*

processo de um racismo mascarado. vol. 30. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PINTO, Regina Pahim. A educação do Negro: uma revisão da bibliografia. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo. N. 86, p. 3-34, ago. 1987.

_____. Movimento Negro e educação do negro: a ênfase na identidade. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo. N. 86, p. 25-38, ago. 1993.

REVISTA Novohar. Ano 6, Número 21. Maio e Junho 2008.

ROCHA, Margarida de Carvalho. *Almanaque Pedagógico Afro-brasileiro*. Mazza Edições, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengê (Org.). *Superando o racismo na escola*. 3ª ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 2001. p. 151-168.

SOARES, Afonso Maria Ligório. A dívida para com as famílias negras. In: SOUZA JÚNIOR, Wilson Caetano (org.). *Uma dívida, muitas dívidas: os afro-brasileiros querem receber*. São Paulo: Atabaque, 1998. p.9-22.

TRIUMPHO, Vera Regina Santos. Coletivo Estadual de educadores negros – compromisso com a educação das relações étnico-raciais. *Identidade! Boletim do Grupo de Negr@s da EST/IECLB*. V.6, p.21-26, 2004.

Tendências e perspectivas do mercado da Educação Superior privada

¹ Diretor-geral da Escola Superior de Propaganda e Marketing – ESPM/RS.

² Mestre em Linguística Aplicada pela PUCRS e Professora da ESPM/RS..

Um dos maiores problemas do ensino superior é a evasão, que em 2006 era de 12,4% nas instituições públicas e de 25,4% nas particulares. A média nacional de abandono é de 21,7%.

A idéia de fazer uma análise que permita estabelecer perspectivas futuras para um setor de mercado é extremamente difícil; em especial, quando tal setor está passando por períodos de instabilidade, turbulências conjunturais. Essa é a situação do mercado educacional.

Esse quadro encontra-se agravado por mais três fortes realidades:

- I) Acirramento da concorrência nos seus mais diversos nichos ou níveis educacionais (fundamental, médio e superior).
- II) Pressão no aumento dos custos de operação provocado pelo altíssimo nível de inadiplência.
- III) Ingresso de competidores internacionais no setor educacional.

Some-se a isso, tanto no âmbito da norma civil quanto da norma educacional, uma legislação – MEC –, diferenciada

para cada patamar ou nível educacional.

Dessa forma, com a finalidade de minimizar previsões de amplitude e orientação inadequadas sobre a questão em que este artigo debruça-se, iremos, portanto, apresentar concisa, mas apropriadamente, a situação do mercado educacional de tal forma que seja possível, ao mesmo tempo, delinear de maneira descritiva e informacional a realidade das Instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Sul, bem como, a partir do quadro configurado por tais informações, apontar para a complexidade da situação, para a urgência de atitudes concretas e objetivas por parte dos responsáveis e interessados em uma educação de valor.

É importante, nesse sentido, iniciar a discussão analisando alguns dados e informações quantitativas da realidade brasileira do setor.



Atualmente, embora o Brasil tenha apenas 8% da população com ensino superior completo, a ociosidade das vagas oferecidas beira o patamar de quase 50%. Por outro lado, um dos maiores problemas não resolvido no ensino superior é a evasão. Dados de 2006 apontam que 12,4% dos alunos de instituições públicas desistiram de seus cursos. Já nas particulares, esse índice dobra, chegando a 25,4%, o que nos dá, em média nacional, o espantoso índice de 21,7% de abandono.

O Rio Grande do Sul não fica longe de dados alarmantes como esses. A demanda reprimida – pessoas que voltam aos estudos após os 25 anos de idade – é principalmente atendida pelo avanço dos chamados cursos tecnológicos, que têm duração por volta de dois anos e que atingiram 320% de crescimento no número de matrículas entre os anos 2000 e 2006.

Outra realidade que tem colaborado para acentuar o problema é a EaD – Educação a Distância – segmento que apresenta um expressivo crescimento ao longo dos últimos anos. Vejamos os dados do Centro de Inteligência Competitiva da ESPM: a EaD atingiu crescimento de 315% nas matrículas e 571% na oferta dos mais variados cursos e programas educacionais, incluindo aqui a Universidade Aberta do Brasil (UAB) com a formação de professores para a rede pública.

Nesse contexto, é possível prever uma redução da demanda pelo ensino superior privado e, até 2010, um crescimento de 100% no atendimento pelo setor público. Contribuirão para isso a UAB e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – que prevê significativo aumento na ampliação de vagas em tal segmento.

Em um primeiro plano, analisando apenas esses dados macro iniciais, pode-se perceber rapidamente que profundas mudanças poderão acontecer em um futuro próximo:

I) Forte investimento pelo Governo Federal (até 2010), incrementando o papel da universidade pública no contexto educacional brasileiro.

II) O setor privado atinge a maturidade, estágio no qual fica evidenciada a oferta maior que a demanda, prejudicando com isso maiores investimentos no setor.

Oportunidade

Dado que os investimentos, tanto públicos quanto privados, estão concentrados nas grandes capitais e nos grandes centros urbanos, notam-se oportunidades de crescimento ainda nas regiões periféricas, em especial, no interior do Centro-Oeste e do Norte do País. Nesse campo, o

Situação atual Mercado no Rio Grande do Sul

- Embora a agricultura esteja apresentando recuperação, o poder de decisão das grandes empresas têm saído do estado;
- Em vários setores, mas em especial o calçadista, as empresas estão buscando crescer ou mesmo instalar-se em outros estados;
- Simultaneamente Porto Alegre tem programado uma série de investimentos, alguns em fase de conclusão como o Barra Shopping, outros em fase de definição do vencedor da licitação como a revitalização do Cais do porto, projeto estimado em R\$400 milhões de investimento.

Fonte: Núcleo de informações ESPM

investimento público está caminhando à frente. Enquanto o mercado aguarda o Congresso Nacional aprovar a Reforma Universitária, que limita a participação de estrangeiros a 30% do capital volante das instituições, os grupos estrangeiros ganham cada vez mais espaço no mercado do ensino superior brasileiro. No outro extremo dessa reforma, com as diversas variantes do Código Civil Brasileiro, não se pode contar com a eficácia desse ato quando se conhecem os meandros da economia brasileira, tais como os contratos de gaveta, contratos “laranjas”, etc. Atento às dificuldades enfrentadas por tradicionais e qualificadas instituições de ensino, o setor privado depara-se com grupos “educacionais” que, através de abertura de capital, encontram oportunidades de aquisição e fusão de instituições, ampliando cada vez mais seu poder no setor.

A interferência do governo por intermédio do MEC é cada vez maior. Ao invés de aprofundar a regulamentação do setor através do aprimoramento dos instrumentos de fiscalização, essa interferência, quando acontece, se dá no caminho inverso, com legislações mutáveis e su-

jeitas às instabilidades políticas. Isso impede às instituições de ensino um planejamento de longo prazo. O governo, por sua omissão, permite o surgimento e o crescimento de grupos educacionais de caráter mais comercial que, através de intensos lobbies, obtêm proveitos individuais que oferecem pouca contribuição à coletividade e competem de forma desigual com as instituições focadas no ensino, pesquisa e extensão.

Estabelecido esse cenário nacional, voltemo-nos agora para a situação atual no Rio Grande do Sul.

A partir do quadro ao lado, verificamos que o Rio Grande do Sul vem recebendo fortíssimos investimentos na revitalização do negócio internacional de distribuição de produtos. No que tange aos investimentos setoriais, em virtude da gravíssima crise política enfrentada pelo atual governo, além da indefinição, outro fator contribui para o problema, qual seja, a incredulidade do planejamento de investimentos do setor público em função da crise política e econômica enfrentadas pelo Estado, sem contar a fuga ou letargia nos investimentos privados no Rio Grande do Sul.

Analisando o gráfico, podemos perceber que em 2006 o Rio Grande do Sul contava com 102 instituições de ensino superior, sendo 10 públicas e as demais 92 privadas. A população apta a ingressar no ensino superior é de 2 mil a 2,5 mil alunos por instituição, considerando as pessoas com o seguinte perfil: escolaridade adequada, mínima capacidade de renda, empregada.

Com o expressivo crescimento da oferta de EaD, haverá redução da demanda pelo ensino superior privado e, até 2010, um aumento de 100% no atendimento pelo setor público.

Em apenas oito anos, o número de IES públicas cresceu 84%. No setor privado, houve um crescimento de 300%. Resta saber se esse crescimento é compatível com as necessidades do setor.

Todavia, ao tomarmos os últimos acontecimentos nos anos de 2007 e 2008 com o fortalecimento da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), o aumento das vagas ofertadas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o investimento na nova Universidade Federal do Pampa (Unipampa), fica evidente que esse número decairá para algo próximo de mil 1,5 mil alunos por instituição.

A fim de compreender esse cenário, a tabela abaixo é significativa, pois apresenta o panorama da evolução do setor educacional no Rio Grande do Sul.

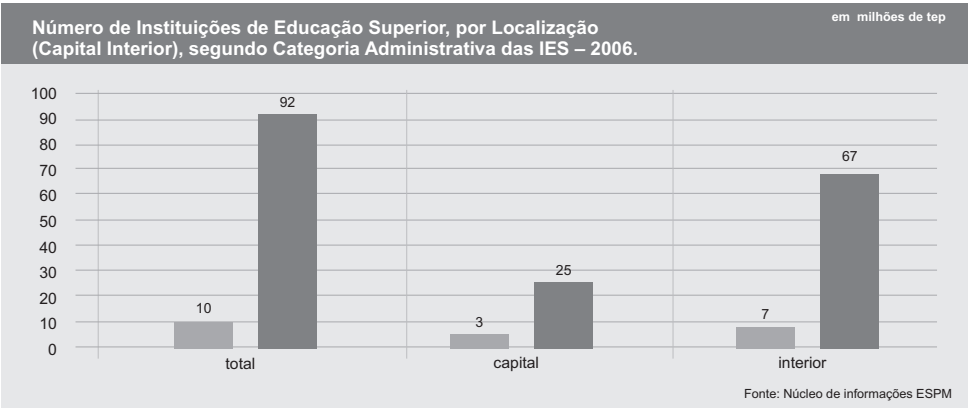
Percebe-se, portanto, que, em apenas oito anos, o número de Instituições de Ensino Superior (IES) cresceu 84%. Nota-se igualmente que, no que tange às IES particulares, houve um crescimento de cerca de 300%. Nessas condições, torna-se importante refletir sobre a seguinte questão: esse crescimento absurdo, pelo ângulo de qualquer análise mercadológica, é compatível e razoável perante as necessidades do setor?

A última tabela, apresentada a seguir, contribui para corroborar o forte momento de expansão e investimentos no setor, a saber, o número de operações cresceu 900% entre o primeiro semestre de 2007 e o primeiro de 2008. Até julho de 2008, foram realizadas 30 transações no setor educacional. Por fim, mais de 50% das ações das Instituições de Ensino Superior, que abriram seu capital, acabaram sendo compradas por investidores estrangeiros.

Tendo em vista os aspectos discutidos, é possível constatar que o objetivo principal da maior parte dos grandes grupos aquisidores é o público das classes C

e D, de onde partirá a maior contribuição de demanda por vagas no Ensino Superior nos próximos anos.

Dado o cenário delineado, é possível afirmar que o Rio Grande do Sul está absolutamente inserido nele. Apenas nos últimos meses, duas IES no interior do Estado foram compradas pelo Grupo Anhanguera Educacional Participações S.A., e outra faculdade, a saber, a ESADE, adquirida pela investidora norte-americana Laureate International Universities, a mesma que adquiriu a Universidade Anhembi/Morumbi, em São Paulo. Em agosto deste ano, foram descobertas



informações sobre a suposta venda de um dos melhores centros universitários do Estado, a UniRitter, com sedes em Canoas e Porto Alegre. Mais uma evidência de que o Rio Grande do Sul faz, sim, parte dessa inquietante realidade.

Os dados dos gráficos acima igualmente contribuem para delinear de forma mais objetiva e contundente a situação que estamos descrevendo. Uma rápida análise da tabela permite verificar que, em 2006, o Rio Grande do Sul contava com 2.573 cursos universitários, o que representa uma média de 850 alunos por curso e menos de 80 alunos por série. Já o gráfico aponta para a existência da oferta de 107.063 vagas, distribuídas em 2.573 cursos. Temos, portanto, uma média inferior a 45 vagas por curso.

Lembrando que o índice médio de evasão é de 21%, a média de vagas por curso cai então para 34%. Mesmo aplicando a média de oito séries, não teremos o menor nível de sustentabilidade no setor. Isso sem considerar a inadimplência como mais um agravante.

O contraponto dessa análise pessimista, embora real, do setor econômico mostra-nos outra perspectiva. Pesquisas da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e do Instituto de Pesquisas Econômicas (IPE/USP), divulgadas no início de agosto, demonstram que a classe média cresceu 51,89%. Desde 2003, o percentual daqueles denominados como pobres vem caindo, de 35% para os atuais 24,1% da população.

Já no caso de pesquisa realizada pelo Ministério da Saúde, verifica-se que a taxa de fecundidade da população apre-

senta uma redução significativa: de 1,8 nascimentos por cada mulher em 2008 contra 6,3 nos anos 60. Segundo o IBGE, a projeção era de que essa taxa fosse atingida somente em 2043. Os resultados dessas pesquisas permitem que se considere que a tendência é de melhoria na renda e no padrão de vida no País. Como consequência, a demanda por educação de qualidade, a um custo mais elevado, poderá aumentar ao longo dos próximos anos.

Algumas considerações sobre o panorama apresentado

Os dados apresentados, em síntese, apontam para a necessidade de nos preocuparmos com a qualidade que se obtém do mercado educacional. De um lado, há o governo procurando ganhar espaços na mídia, mostrando seus esforços para a ampliação do número de vagas. De outro, encontra-se o setor privado voltado ao lucro e à rentabilidade do negócio.

Contudo, embora o que está dito seja verdade, uma análise superficial da mesma pode levar a conclusões inadequadas, que também não contribuem para abordar o problema.

O governo procura ganhar espaços na mídia, mostrando seus esforços para a ampliação do número de vagas, e o setor privado volta-se ao lucro e à rentabilidade do negócio.

| Crescimento no número de instituições de ensino no RS | | | |
|---|------------------------|-----------------|----------|
| | número de instituições | con./conf./fil. | privadas |
| 1999 | 27 | 11 | 16 |
| 2000 | 44 | 29 | 15 |
| 2001 | 41 | 30 | 11 |
| 2002 | 53 | 34 | 19 |
| 2003 | 66 | 37 | 29 |
| 2004 | 74 | 39 | 35 |
| 2005 | 89 | 41 | 48 |
| 2006 | 92 | 42 | 50 |

Fonte: Núcleo de informações ESPM

É claro que é precipitado afirmar que o governo está errado em buscar a ampliação das vagas e, com isso, o engajamento cada vez maior da sociedade brasileira como um todo na participação de um mercado, até então, cada vez mais elitista e sectário; nem que a instituição privada está errada em buscar no negócio educacional o retorno de seu investimento, ou seja, o lucro.

O problema está exatamente nesta dicotomia: cada um visando sua análise de eficiência pelos resultados quantitativos, sobrando pouco espaço para a busca da excelência acadêmica na produção do conhecimento e no desenvolvimento da capacitação efetiva do aluno.

Nessa perspectiva, os aspectos tratados levantam uma segunda questão: até onde podemos ir num setor em que há um mercado que centraliza sua principal visão, seu planejamento, suas ações e sua avaliação na pura e simples quantificação de resultados numéricos?

Voltemo-nos agora para o setor público, cujos programas como o Universidade para todos (ProUni), por exemplo, abrem dezenas de milhares de vagas em escolas particulares em troca de benefícios fiscais.

Supondo a realidade apresentada, vejamos algumas conseqüências imediatas para um aluno carente contemplado pela bolsa que passa a freqüentar uma instituição privada: (i) material necessário para um desempenho adequado no curso; (ii) a localização entre a IES e o local onde mora o aluno – custos de deslocamento e tempo; (iii) sem contar o aspecto social – permitir o acesso à universidade de forma

| Número de Cursos de Graduação Presenciais, em 30/6, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo Categoria Administrativa das IES – 2006. | | | | |
|--|---------------------|-------|---------|----------|
| | | total | capital | interior |
| Rio Grande do Sul | | 1.432 | 204 | 1.228 |
| Pública | | 291 | 69 | 221 |
| | federal | 226 | 70 | 157 |
| | estadual | 65 | 1 | 64 |
| | municipal | - | - | - |
| Privada | | 1.141 | 134 | 1.007 |
| | particular | 116 | 51 | 65 |
| | com./confes./filan. | 1.025 | 83 | 942 |

Fonte: MEC/Inep/Deaes. CET/FaT - Centros de Educação Tecnologia e Faculdades de Tecnologia

alguma exige que se pense a importância dos fatores sociais envolvidos nesse novo círculo de convivência. Como é possível verificar, tornar alguém um aluno no sentido pleno vai muito além da momentânea isenção da mensalidade.

Dessa forma, é claro que as instituições públicas de ensino deveriam, também, voltar suas vagas para tais alunos, promovendo equilíbrio social, enfatizamos novamente ser esse um dos pilares fundamentais que justificam e sustentam os programas de bolsas. Muito pelo contrário, nas instituições públicas que, por hipótese, deveriam estar voltadas para contemplar alunos carentes, encontramos o clássico paradoxo: pessoas com alto poder econômico ocupam vagas voltadas para pessoas de baixa renda. Além de terem condições de pagar uma universidade privada, dispõem de recursos para várias outras atividades da vida acadêmica e social.

Quando os alunos carentes não conseguem bolsas, a situação fica pior: depa-ramo-nos com alunos tendo que arcar com mensalidades insustentáveis, além de todas as exigências e necessidades que, como mencionamos de forma simpli-

ficada, acompanham a formação acadêmica. Mais uma vez a inclusão torna-se um peso, pois esses alunos passam a ter que buscar por conta própria aquilo que deveria estar assegurado pelas instituições de ensino públicas.

A situação agrava-se por mais um motivo. O que vemos, de um lado, é o prevalecimento eleitoral do governo pela abertura de inúmeras vagas sem a preocupação do controle, da efetiva participação do programa no contexto global. De outro, vemos as instituições privadas beneficiadas com as benesses fiscais sem a menor preocupação com a efetiva inclusão social desse aluno e, muito menos, com o interesse em saber das conseqüências trágicas que a frustração poderá trazer a esse cidadão. Evidentemente, programas que impulsionem a educação trazem benefícios para muitos, mas dada a perspectiva pela qual a estamos abordando – a qual sem dúvida deve ser trazida à luz e discutida para um tratamento sério e responsável do problema – esses benefícios poderiam ser destinados – e usufruídos na sua plenitude – por todos os brasileiros.

Quem escreve este artigo não é um reitor ou mesmo diretor de uma instituição

A falta de regulamentação permite o surgimento e o crescimento de grupos educacionais de caráter mais comercial que competem de forma desigual com as instituições de ensino.

de ensino, mas um pai preocupado com o que estão fazendo e como está se configurando o cenário para o seu filho, para os nossos filhos, e a difícil vida competitiva que eles enfrentarão do lado de fora de uma instituição de Ensino Superior.

Conclusão sobre o panorama futuro

Conclusão sobre o panorama futuro

Não vamos concluir este artigo com três ou quatro conclusões simplistas e triviais sobre o futuro e a perspectiva do mercado educacional.

É claro que o fato de uma pessoa economicamente privilegiada ingressar em uma universidade federal não é aviltante. O que se está dizendo aqui não é que os alunos de classes privilegiadas não devem ter acesso às instituições públicas, mas sim estamos chamando atenção para o fato de que governo não pode negligenciar aqueles que tais instituições devem igualmente privilegiar.

Aqui uma reflexão responsável deve contemplar o seguinte desafio: qual a melhor forma de beneficiar os alunos carentes através de programas como o ProUni?

Finalizamos levantando agora outras questões igualmente importantes quando

o que está em discussão é o ensino privado – até porque não temos respostas prontas para tais dilemas e paradoxos.

- Qual instituição de Ensino Superior compreende a premência por zelar e fortalecer o seu corpo docente?
- Qual instituição de Ensino Superior se responsabiliza e capacita seus funcionários como investimento também importante quando se pensa em qualidade do ensino privado?

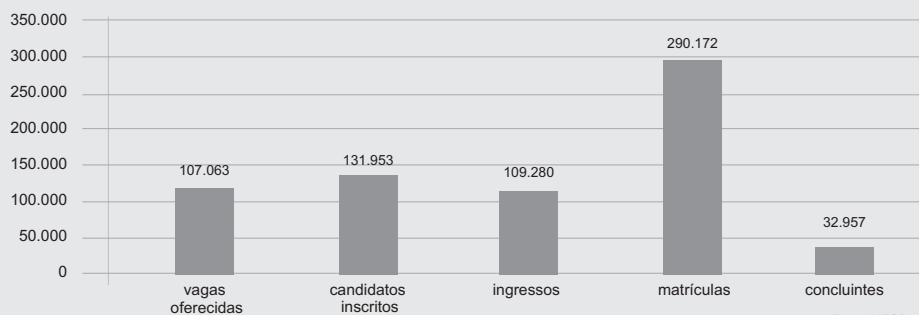
Por fim, perguntamo-nos:

- Qual instituição de Ensino Superior preocupa-se e procura fazer o melhor que pode para cuidar dos seus alunos como se cuidasse dos seus próprios filhos?

De tudo o que apresentamos, restamos enfrentar os seguintes aspectos: por

ora, não há como prever responsabilmente, pelo menos em curto e médio prazo, boas perspectivas para o setor educacional no Brasil. Sob o aspecto da lucratividade, as perspectivas mostram-se promissoras. Infelizmente, sobre os aspectos para os quais as IES, sejam elas públicas ou privadas, existem, a saber, a excelência e a qualidade do ensino, menos ainda se tem a dizer. Entretanto, há duas formas de acolhermos a realidade do ensino superior no Brasil e no Rio Grande do Sul que os dados descreveram. A primeira delas é tomá-los como indícios desestimulantes; a segunda, como base para decisões acertadas sobre como compreender a natureza e a configuração do problema e partir em busca de soluções concretas, viáveis e de qualidade.

Número de Vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos, Ingressos, Matrículas e Concluintes, em Instituições de Ensino Privadas, no Rio Grande do Sul.



Fonte: MEC/Inep.

*inclui vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Avaliação, mudança de curso dentro da IES, transferência (vindo de outras IES, excluído *ex-officio*), transferência *ex-officio*, acordos internacionais. Seriado no Ensino Médio e outros tipos de Seleção.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ENSAIOS

- Os artigos técnico-científicos deverão versar sobre o professor e o mundo da escola privada, a institucionalidade educacional e sua dinâmica política e gerencial.
- Os ensaios deverão versar sobre pesquisa científica realizada por professores, em diferentes áreas da ciência.
- No caso de artigos técnico-científicos, os originais deverão ter um mínimo de 3 páginas (7.200 caracteres) e no máximo 5 páginas (12 mil caracteres).
- No caso de ensaios científicos, os originais deverão ter no mínimo 8 páginas (22.200 caracteres) e no máximo 12 páginas (28.800 caracteres).
- O texto deverá ser precedido do título, do nome e da titulação principal do autor, um resumo de aproximadamente 8 linhas, compreendendo os conceitos e conclusões principais do artigo e palavras-chave do texto.
- Ao texto deverá ser anexada ficha, incluindo telefone, *e-mail*, endereço e um currículo abreviado do autor.
- As referências bibliográficas deverão ser colocadas no final do artigo e obedecerão à ordem alfabética, em conformidade com a norma NBR-6023 da ABNT.
- A citação (NB-896), no corpo do texto, deverá aparecer entre aspas, sugerindo-se o nome do autor ou autores, data da publicação e o número da página referenciada entre parênteses, separados por vírgula.
- Os gráficos não devem ser incluídos no texto, mas em folhas isoladas, anexas ao texto.
- Os trabalhos enviados serão apreciados pela Comissão Editorial e por especialistas. O autor receberá comunicação relativa aos pareceres emitidos.
- A *Revista Textual* permite-se fazer pequenas alterações no texto: no caso de modificações substanciais, elas serão sugeridas ao autor, que providenciará a devida revisão.
- A *Revista Textual* não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação.
- Solicita-se aos autores o envio dos disquetes com os registros dos artigos (5.25" ou 3.5"), com utilização de um processador de texto (word/wordperfect) compatível com computadores PC.
- Os direitos autorais dos artigos ficam reservados ao Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul – Sinpro/RS, condicionando-se sua reprodução integral à autorização expressa e as citações eventuais à obrigatoriedade de citação da autoria e da *Textual*.
- Em princípio, não são aceitas colaborações que já tenham sido publicadas em outras revistas brasileiras ou estrangeiras.
- Fotos que acompanham artigos ou ensaios devem ser fornecidas com tamanho mínimo de 21 cm de largura com resolução de 300 dpi.

Textual

Revista Textual

Av. João Pessoa, 919 – Porto Alegre - RS – CEP 90040-000

Fone: (51) 4009.2980 – e-mail: textual@sinprors.org.br

www.sinprors.org.br/textual

www.sinprors.org.br/textual

