

REVISTA

COSMOS

Cultura – Pesquisa – Educação – Planejamento

Revista Cosmos fundada em 2003



Editores

Antônio de Sousa Pedrosa (In memoriam)
Elias Coimbra da Silva
José Roberto Nunes de Azevedo
Tulio Barbosa

Conselho e Comitê Editorial

Amanda Regina Gonçalves - UFTM
Aires José Pereira – UFT
Airton Sieben – UFT
Alyson Bueno Francisco - UNESP
Ana Maria Rodrigues Monteiro Sousa - Universidade do Porto
Antônio José Bento Gonçalves - Universidade do Minho
Antônio Marcos Machado de Oliveira – UFU
Antônio Vieira - Universidade do Minho
Carlos Augusto Machado – UFT
Cristiane Tavares C. de Oliveira – PUC - SP
Edson Rosa de Almeida – SEE-SP
Evandro Correia Pedro - ANA
Fernando Manuel da Silva Rebelo - Universidade de Coimbra
Francisco Carlos de Francisco – UFRRJ (In memoriam)
Francisco da Silva Costa - Universidade do Minho
Gláucia Carvalho Gomes – UFU
Guilherme Resende Corrêa - UFU
João Manoel de Vasconcelos Filho – UFRN
José Roberto Fernandes Castilho – UNESP
Laura Maria Pinheiro de Machado Soares - Universidade do Porto
Leda Correia Pedro – UFU
Lourenço Magnoni Júnior - FATEC – SP/ AGB-Bauru
Luciano Lourenço - Universidade de Coimbra
Marco Antônio Ribeiro Tura (Universidade Mackenzie e Ministério Público da União)
Mestre em Instituições Jurídico-Políticas pela Universidade Federal de Santa Catarina
Maria Beatriz Junqueira Bernardes - UFU
Marcelo Cervo Chelotti – UFU
Maria Beatriz Junqueira Bernardes - UFU
Mirlei Fachini Vicente Pereira – UFU
Paula Remoaldo - Universidade do Minho
Paulo Roberto de Almeida – UFU
Rafael Montanhini Soares de Oliveira – UFTPR
Rubens Germano - ANA
Sérgio Luiz Miranda – UFU
Sérgio Paulo Morais – UFU
Vitor Koiti Miyazaki – UFU
Wellington dos Santos Figueiredo – CEETEPS – SP/AGB-Bauru

Revista Cosmos	2016	v. 9, n. 2	p. 1- 74	Maio/Ago.	ISSN 1679-0650
----------------	------	------------	----------	-----------	----------------

REVISTA

COSMOS

Cultura – Pesquisa – Educação – Planejamento

A Revista Cosmos é um veículo científico independente.

A Revista Cosmos, periódico científico independente, com periodicidade quadrimestral, fundado em 2003, publica trabalhos sobre temas de cultura humanística, científica e tecnológica. Plural defende a liberdade de expressão e o debate livre, crítico e democrático. Promove a construção múltipla de todas as áreas do conhecimento geográfico e áreas afins das ciências humanas. Estimula o debate político, filosófico e científico. Fomenta a divulgação de ideias e ações que permitam a constituição de um mundo mais democrático, fraterno, solidário, igual e plural.

A Revista Cosmos não se responsabiliza pelas opiniões dos autores, pois a mesma é apenas espaço para divulgação de ideias.

Imagem da capa: Elias Coimbra da Silva
Diagramação: Tulio Barbosa e José Roberto Nunes de Azevedo
Revisão: José Roberto Nunes de Azevedo e Lígia Mendes de Oliveira Azevedo

Revista Cosmos (Pres. Prudente – SP) – Vol. 1 - nº 1, 2003
– Presidente Prudente – SP, 2003 – il.

EDITORIAL

Vimos mais uma vez, neste conturbado ano, oferecer-lhes uma leitura alternativa da realidade brasileira. São quatro textos, cujo tema (exceto no último deles) é a educação. Essa mesma educação, alvo de ataques covardes desferidos pelo atual Presidente da República, tanto por meio de uma reforma apressada e imposta via Medida Provisória (quando o normal seria realizá-la via P.L.), quanto por meio de uma Emenda Constitucional que congelará os investimentos em educação e em saúde por 20 anos. Feito o registro (nosso dever), remetemos os leitores ao percurso das ideias pavimentado pelos os autores e desejamos uma boa leitura.

OBRIGADO!

Os Editores da Revista Cosmos

SUMÁRIO

A GESTÃO ESCOLAR NA REALIDADE BRASILEIRA.

Fábio Luís Fávero

10-34

A INEFICIÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: O DESCOMPASSO ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA.

Deisi Aparecida Rodrigues de Carvalho

35-40

A REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ESCOLA PÚBLICA: UM REPENSAR A PARTIR DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL.

Agnaldo Souza Vitol; Ângela Maria de Alencar Jeronymo Pereira; Cenise Maria Veigas Martins; José Roberto Nunes de Azevedo

41-60

A POLÊMICA EM TORNO DA QUEIMA DA CANA-DE-AÇÚCAR, OS INTERESSES ECONÔMICOS E SUAS MEDIAÇÕES POLÍTICAS NO MATO GROSSO DO SUL.

José Roberto Nunes de Azevedo; Antonio Thomaz Júnior

61-73

A GESTÃO ESCOLAR NA REALIDADE BRASILEIRA.

FÁVERO, Fábio Luís¹

Resumo: O presente artigo pretende mostrar como está a atual gestão escolar na realidade brasileira e alguns programas que foram criados nas últimas décadas. O relato de diversos autores vai nos mostrar que uma série de fatores combinados são responsáveis pela decadência do sistema educacional brasileiro. Mostrarei também um relato histórico das evoluções do sistema educacional nos níveis fundamental e médio, os atores que participaram dessas evoluções, as influências do banco mundial e por fim abordarei a questão da qualidade e alguns tópicos relacionados com a evasão escolar.

Palavras-chave: Gestão, Educação, Evasão.

Introdução

Vivemos em uma sociedade muito desigual na qual o sistema educacional está em xeque. Nossos alunos não vêm desempenhando um papel como se espera e o Brasil se encontra em uma posição inconfortável no ranking de educação mundial. Alguns defendem que a culpa do desempenho dos alunos é dos professores, os professores culpam as famílias e as famílias culpam as escolas. Diante desse cenário o país acaba sendo prejudicado uma vez que a educação é a base para o desenvolvimento de qualquer nação. Encontrar os culpados pelo fracasso escolar é um processo complexo, uma vez que uma série de fatores precisam ser analisados dentre eles a educação dos pais, o nível socioeconômico, o acesso à leitura, o clima do ambiente escolar, as políticas públicas voltadas para a educação, entre outros.

Objetivo

Este artigo tem o objetivo de mostrar como está a atual gestão da educação brasileira, como essa gestão foi articulada no decorrer do tempo através de uma análise histórica, quais são os atores que participam da gestão

¹ Autor associado ao Programa de Mestrado Profissional em Processos de Ensino: Gestão e Inovação, Universidade de Araraquara – UNIARA.

escolar, como está a qualidade na educação e quais são os problemas relacionados com a evasão escolar.

Discussão

A educação é entendida como um processo dilatado de socialização da cultura é um local privilegiado de produção e apropriação do saber cujas políticas, gestão e processos se organizam em benefício dos objetivos de formação. Dessa forma as políticas educacionais implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores de diferentes setores de ensino. Em virtude dessas particularidades, a escola tem um escopo mais amplo do que a simples aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Dourado, Oliveira e Santos (2007) defendem que a gestão escolar é um tema de diversos debates, portanto é importante destacar a ação política de diferentes atores e contextos institucionais marcados por influências e perspectivas preconizados por organismos multilaterais e assimilados ou naturalizados pelos gestores das políticas públicas. A influência de organizações multilaterais, particularmente o Banco Mundial, também é relatada por Oliveira 2007, porém o autor contraria a opinião de Dourado, Oliveira e Santos (2007), uma vez que pela natureza e expressão da economia brasileira, ainda que as exigências internacionais sejam importantes, longe estão de serem os determinantes dos resultados das políticas efetivamente implementadas. Na maioria das vezes as reformas empreendidas no Brasil são o resultado de cansativos conflitos, públicos ou relacionados com à burocracia educacional reforçadas por posições, agentes e políticas já presentes no terreno nacional. No sentido geral, não são nem a receita das organizações internacionais e nem a expressão pura das concepções neoliberais.

Oliveira 2007, ainda enfatiza que se a agenda internacional fosse a única ou mesmo a principal explicação dos processos de reforma educacional da maioria dos países, as respostas nacionais deveriam ser idênticas ou muito semelhantes. Entretanto, as características de formação social assim como as suas formas de luta na esfera educacional são elementos determinantes para

se compreender que aspectos se viabilizam esses programas - definidos pelas agências internacionais - que nem sequer são inteiramente absorvidos pelos setores dominantes locais. Um exemplo disso é em relação ao ensino superior. Há mais de quarenta anos, a cobrança de anuidades em universidades públicas faz parte das recomendações das agências internacionais e no Brasil caminhamos no sentido oposto.

É fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica que se constrói o projeto político pedagógico. (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007). Ainda falando em gestão escolar, os mesmos autores reforçam que não podemos esquecer dos problemas referentes as condições da formação e profissionalização docente. Nesse sentido, precisamos rever a formação pedagógica embasadas entre as articulações políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processos de construção coletiva. Todos esses indicadores evidenciam que a gestão educacional é influenciada por fatores intra e extraescolares. A gestão educacional necessita de articulação e a rediscussão de diferentes ações e programas que devem ter por norte uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias com o amplo envolvimento da sociedade civil organizada e com autonomia nesses espaços sociais.

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular e processos de participação (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

O sistema educacional brasileiro, em condições normais, muda

lentamente, mas muda. Um exemplo disso pode ser observado na mudança do montante de recursos aplicados em educação. (OLIVEIRA, 2007). A relação entre o Brasil e o Banco Mundial se iniciou na década de 50, época essa que acordos de cooperação existiram como um tipo de estágio de integração entre associações de educadores brasileiros e norte-americanos com o objetivo de incorporação de ideais democráticos dos norte-americanos o que acabou influenciando no texto da primeira LDB de 1961 no que se refere ao texto de educação para todos. A partir dos anos 50 os acordos foram com o teor econômico entre os governos com o objetivo de prover assistência para o desenvolvimento dos países do terceiro mundo (FONSECA, 1996).

No final dos anos 60, Fonseca (1996) nos mostra que o governo norte-americano toma a iniciativa de substituir as atividades de cooperação técnica bilateral por outras formas de cooperação, por meio de instituições multilaterais como o BIRD (Banco Internacional para a reconstrução e o desenvolvimento) e o BID (Banco interamericano para o desenvolvimento). Dessa forma, a partir dos anos 70, os projetos do BIRD que limitavam-se ao financiamento de infraestrutura e energia voltam-se para o incremento da produtividade e durante as décadas de cooperação o Banco Mundial definiu um conjunto de políticas educacionais as quais vem fundamentando a concessão de créditos para o setor com duas tendências perceptíveis: a primeira busca integrar os objetivos dos projetos educacionais à política de desenvolvimento do Banco para a comunidade internacional integrados a projetos setoriais específicos e a segunda atribui a um caráter compensatório entendido como meio de alívio a situação de pobreza no Terceiro Mundo especialmente em períodos de ajustamento econômico.

O mesmo autor, acrescenta que a partir da segunda metade da década de 70 se inicia um processo de cooperação técnica entre o Brasil e o Banco Mundial com o objetivo de criar projetos setoriais específicos voltados para a educação, durante 20 anos, 5 projetos foram oferecidos no formato de (co)financiamento em que na tese, o Banco Mundial entraria com 50% e o Brasil com a parte restante, ou seja, são regras de caráter comercial, este tipo de financiamento foi devido ao fato da renda per capita brasileira não se enquadrar entre os clientes prioritários de acordo com os critérios fixados pela

IDA (Associação Internacional para o Desenvolvimento).

No final da década de 70, Fonseca (1996) relata que o interesse do Banco se direcionou para a educação primária considerada como a mais apropriada para assegurar às massas um ensino mínimo e de baixo custo para a consecução das novas diretrizes de estabilização econômica. Essa opção pela educação primária foi fundamentada também por estudos populacionais realizados pelo BIRD que mostraram que nessa fase é possível ter uma maior capacidade de preparação da população feminina para a aceitação das políticas de planejamento familiar e também para o estímulo a intensificação de sua vida produtiva, principalmente no setor agrícola. O direcionamento dos projetos para o ensino primário, não significava necessariamente uma pressão direta do Banco, porém, certamente resultou em uma conjunção de interesses dessa agência e de determinados segmentos decisórios da administração brasileira. A decisão sobre os projetos sempre foi feita pelo nível mais decisório do governo embora muitas vezes as propostas fossem rejeitadas pelos níveis dos dirigentes e técnicos da administração federal e estadual.

Até 1980, os juros dos projetos eram cobrados com taxa fixa de 8% a.a., entretanto a partir desse período o Banco instituiu a taxa variável de acordo com o custo do dinheiro no mercado internacional acrescida de mais 0,5% sobre o total de empréstimos tomados pelo Banco nesse mercado e que constituirão as reservas de empréstimo aos países receptores. Entre os encargos no financiamento, inclui-se também o pagamento de uma taxa de compromisso correspondente a 0,75% a.a. sobre os recursos ainda não retirados pelo tomador. Essas exigências tenderam a se tornarem conseqüências preocupantes uma vez que o atraso na execução dos projetos resulta em aumento significativo destes encargos, a demora na execução acarreta a diminuição da captação de desembolso bem como o aumento do custo do financiamento por causa dos encargos de taxas e juros (FONSECA, 1996).

Para o mesmo autor, essa situação de atraso é encontrada nos projetos no Brasil, geralmente os projetos propostos tiveram uma duração de pelo menos o dobro do tempo previsto que era de 4 anos, essa situação se deve a alguns fatores causados pelo modelo organizacional do Ministério da

Educação que não favoreceu o desenvolvimento dos projetos que acabaram contribuindo para uma complexidade administrativa na qual não tem agilidade necessária para atender as regras do financiamento e também causa uma instabilidade na gestão de projetos por causa da rotatividade da equipe. Outro fator ainda relacionado com a rotatividade das equipes se refere a falta de um projeto consistente que resista a essas mudanças, muitas vezes os interesses políticos são priorizados em relação aos projetos já em andamento e finalmente a própria natureza da ação educativa contribui para a demora da execução das atividades especialmente na área do ensino fundamental que exige um longo prazo para o cumprimento das ações educacionais.

Fonseca (1996), relata como foram o desenvolvimento desses projetos. No período entre os anos 70-80, o Banco Mundial financiou cinco projetos junto ao Ministério da Educação. O primeiro foi executado no período de 1971 a 1978 para assegurar a melhoria e a expansão do ensino técnico de 2º grau, industrial e agrícola. A execução do projeto foi marcada por dificuldades geradas pela incompatibilidade entre as exigências internacionais e as condições econômicas do país, o planejamento inicial pretendia atender 6.000 estudantes, ou seja, 16% dos alunos que frequentavam cursos técnicos industriais e agrícolas no início da década de 70. No entanto os resultados obtidos não corresponderam ao ideal estabelecido tanto em relação ao cumprimento de metas físicas quanto em relação ao tempo gasto para a execução das ações. Em relação às ações educacionais a ação ficou ineficiente devido ao fato de ter atingido 74% do previsto em relação ao ensino agrícola e no ensino industrial a porcentagem foi de apenas 56%.

No período de 1974 a 1979, foi executado o segundo projeto com o BIRD com o objetivo de prestação de cooperação técnica as Secretarias Estaduais de Educação do Norte e do Nordeste, para o desenvolvimento de sistema de planejamento e de gestão em reforço à implantação da reforma educativa. O projeto previa também a melhoria do ensino básico vocacional através da construção e equipamento de mais de quarenta centros de ensino profissionalizante. Esse projeto assim como o anterior também sofreu consequências diretas da situação econômica do país, foi prejudicado devido as mudanças da legislação educacional de 1975 e foi atingido por mudanças

sucessivas nas equipes gestoras. Como consequência o projeto também não alcançou suas metas previstas, os resultados físicos superaram a previsão, foram construídas 51 escolas de uma previsão de 46, porém 7 delas não apresentavam condições de funcionamento após 8 anos de execução do projeto e no que se refere ao número de oferta de vagas, o número estimado de 81 mil foi reduzido para 68 mil dentre os quais apenas 57% foram ocupadas. Quanto aos equipamentos, 70% foram comprados, porém apenas 25% foram efetivamente utilizados.

No período de 1980 a 1987 foi desenvolvido um projeto nos Estados do Norte e Nordeste (terceiro na ordem cronológica) com o objetivo de promover a melhoria e o acesso ao ensino primário no âmbito de 400 municípios no meio rural, outro crédito destinou-se a educação das regiões Norte e Centro-Oeste com duração de 1984 a 1992 (quinto projeto), quanto aos seus objetivos, ele se assemelhava ao anterior com foco na educação fundamental. Esses projetos gozavam de condições favoráveis para a sua execução em virtude da experiência em relação aos projetos anteriores, porém, os mesmos não resistiram as dificuldades econômicas, exigências internacionais compatíveis com as condições administrativas do setor educacional e sofreram atrasos consideráveis na sua execução causando até um cancelamento no último projeto de 7 milhões de dólares. Em relação aos números desses projetos, o primeiro teve um alcance de 70% de realização de suas metas físicas e o segundo também não alcançou seus objetivos.

No período entre 1983 e 1990, foi executado o quarto projeto na ordem cronológica destinado ao ensino técnico de nível médio, esse projeto deu continuidade ao anterior com o objetivo de contribuir para a melhoria dessa modalidade de ensino. Devido aos novos acordos de financiamentos, esse projeto também gozava de situações técnicas e financeiras favoráveis ao seu desenvolvimento, no entanto, alguns fatores relativos a situação econômica do país, razões de ordem política e descontinuidade administrativa deslocou o foco de atenção do projeto, razões essas que contribuíram para que o projeto também não atingisse seus objetivos, com relação ao previsto para o ensino técnico e agrícola, o componente construção atingiu 76% de sua meta e os itens de aquisição e compra de equipamentos atingiram 60% da previsão.

Analisando esses cinco projetos podemos observar que todos ficaram aquém do esperado e mostraram-se financeiramente dispendiosos uma vez que a participação financeira do Brasil foi muito maior que a do Banco, vale a pena ressaltar que existe sim uma boa vontade do Banco Mundial em disponibilizar recursos para a melhoria da educação e infraestrutura para os países do terceiro mundo em desenvolvimento, porém os problemas políticos, administrativos e financeiros do Brasil transformaram esses projetos em dívidas onerosas com pouco retorno ao país uma vez que o nível de educação ainda está muito abaixo em relação aos outros países em desenvolvimento (FONSECA, 1996).

Outro projeto Educacional que visa uma melhoria na igualdade social e econômica do país é o EJA (Educação para Jovens e Adultos) que tem por objetivo reduzir os índices de analfabetismo e dar oportunidade de escolarização para jovens e adultos que não tiveram acesso a escolas nas idades iniciais. Atualmente temos um quadro alarmante sobre jovens que abandonam ou nunca frequentaram a escola, dentre os relatos destacam-se que 800 mil são analfabetos e mais de 8 milhões são evadidos antes de completarem o primeiro ciclo (BARRETO; KERBAUY, 2011).

Os mesmos autores relatam que o analfabetismo foi se constituindo como sendo uma grande vergonha e uma doença no que se refere ao desenvolvimento econômico do país, dessa forma o preconceito sempre foi presença marcante na vida do analfabeto. Somente a partir da década de 50, é que o adulto passa a ser considerado como sendo um reflexo de uma sociedade desigual relacionado a fatores políticos e econômicos, ou seja, um problema estrutural e perde a denominação de incapaz ou marginal. Em virtude da discriminação difundida pelos meios de comunicação que identifica o analfabetismo como sendo escuridão e cegueira e a alfabetização como sendo um meio para a saída das trevas da ignorância, muitos jovens buscam essa nova modalidade de ensino. Porém, a relação do analfabeto só pode ser compreendida quando relacionado com a sociedade em determinados períodos, a difusão do preconceito ao longo da história da humanidade foram e ainda são resultados de processos heterogêneos. Nesse período, temos um exemplo dos países capitalistas que passaram a considerar a educação como

direito básico do cidadão e como dever do próprio indivíduo.

Apesar desses altos índices de analfabetismo, somente a partir da Lei Saraiva é que a questão emergiu como sendo um problema, ao povo era negado o conhecimento da leitura e da escrita e somente a elite tinha acesso. O indivíduo é considerado alfabetizado quando é capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas frente as demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo ao longo da vida, ou seja, após ter concluído pelo menos as quatro séries iniciais do ensino fundamental (BARRETO; KERBAUY, 2011).

Barreto e Kerbauy (2001) nos mostram que desde 2001 diversas pesquisas estão sendo realizadas anualmente para investigar a capacidade de leitura, escrita e cálculo da população brasileira. Dessa forma a proporção de pessoas com 15 a 64 anos com quatro anos ou menos de estudo caiu mais de 4 pontos percentuais entre 2002 e 2005, de 37,9% para 33,6% enquanto que a faixa superior, ensino médio ou mais passou de 35,5% para 40,8%. Isso representa um aumento de taxas de escolaridade na sociedade brasileira. Esse aumento da escolarização, entretanto, não garantiu a melhoria em termos de analfabetismo funcional, dados relatam que os avanços quantitativos não refletem na mesma proporção em termos qualitativos. Dos 31,1 milhões que cursam ou cursaram da quinta a oitava série, apenas um quarto pode ser considerado plenamente alfabetizado e 24% desse total permanecem no nível rudimentar com sérias limitações tanto em termos se suas habilidades de leitura/escrita quanto em matemática. Entre os que completam o ensino médio, pouco mais de 50 milhões entre 15 e 64 anos, é que prevalecem os indivíduos com pleno domínio de habilidades de leitura/escrita aproximadamente 56% e 49% atingem o nível pleno de numeramento.

Dentre os jovens de 14 a 24 anos que cursaram entre quinta e oitava série, 21% não atingem o nível básico de alfabetismo, proporção que sobe para 34% dentre pessoas de 40 e 64 anos com a mesma escolaridade. O dado mais alarmante é que 35% dos analfabetos já frequentaram a escola e as razões para esse fracasso são: escola de baixa qualidade, trabalho precoce, baixa escolarização dos pais, despreparo da rede de ensino para lidar com essa população (BARRETO; KERBAUY, 2011).

Para os mesmos autores, investir em educação de jovens a adultos é investir na diminuição de desigualdades sociais e econômicas, baseando-se nas concepções da teoria do capital humano pela qual a educação é a verdadeira alavanca para o crescimento e desenvolvimento econômico de uma nação uma vez que favorece oportunidade e reduz a desigualdade de renda por meio da modalidade sócio educacional. Nesse sentido, o gasto com a educação é estratégico e não um gasto social, dessa forma a falta de investimento em educação é a principal causa da má distribuição de renda, é um obstáculo para o desenvolvimento econômico.

Para o Banco Mundial, a educação é a pedra angular para o crescimento econômico e desenvolvimento social vista não apenas como instrumento de redução de pobreza, mas como fator essencial para a formação do capital humano. Dessa forma, a política educacional proposta pela entidade é a melhoria do acesso e da qualidade da educação básica. Nesse sentido, a melhor fase para investir é na educação fundamental vista que é a fase que daria mais retorno e é nesse nível que deveriam ser desenvolvidas habilidades básicas de aprendizagem, opinião essa defendida por Barreto e Kerbauy (2011).

Em relação a evasão escolar, podemos destacar que os alunos que frequentam o EJA são alunos em sua maioria que evadiram da escola por diversos motivos, dentre eles destacamos alguns fatores externos como sendo a falta de incentivo da família, os pais muitas vezes tem baixa escolarização e acabam não incentivando seus filhos para estarem na escola, trabalho precoce por parte de crianças e jovens para ajudar na renda familiar relatando alguns fatores sociais indiretos e também devido à localização das escolas que por falta de um planejamento correto - inclusive em projetos em parceria com o Banco Mundial - foram construídas em locais inadequados, o que causou significativa evasão de alunos, principalmente os mais necessitados. Dentre os fatores internos da escola podemos destacar as escolas de baixa qualidade e o despreparado das mesmas devido ao mal planejamento dos projetos desde a construção dos prédios, a compra de materiais e até mesmo a preparação dos professores contribuíram efetivamente para a evasão escolar (BARRETO; KERBAUY, 2011).

Analisando a dinâmica histórica, nos últimos 80 anos expandiram-se significativamente as oportunidades de acesso e permanência no sistema escolar para amplas camadas da população fazendo com que no final do século XX, o ensino obrigatório estivesse praticamente universalizado no que diz respeito ao acesso. Mesmo estando com um atraso de quase um século de atraso em relação aos países desenvolvidos, esta expansão de característica democrática, confronta-se com uma perspectiva política de redução de investimento público em educação, decorrente das opções macroeconômicas do ajuste fiscal e da geração de superávits primários (OLIVEIRA, 2007).

Vale ressaltar que o processo de expansão da escola teve uma grande influência dos deputados estaduais uma vez que participaram de operações atribuídas ao poder público no que se refere ao ensino pelo fato de realizarem tarefas de diagnóstico da situação escolar existente, faziam uma previsão da necessidade e atuavam na criação de escolas pelo fato de exercer pressão sobre os órgãos públicos encarregado das tarefas relacionadas com a instalação das escolas. Entretanto, o crescimento das escolas acabou se tornando um “comércio” para os deputados que acabaram por usar sua influência para conseguir prestígio junto à comunidade e posteriores reeleições e se valendo desse fato acabaram pressionando até mesmo a criação de escolas em locais que não eram necessárias (BEISIEGEL, 2006).

Oliveira (2007) nos faz refletir que com a universalização do ensino fundamental, a progressiva extensão das oportunidades de acesso à escola, também conhecido como processo de democratização do ensino, sem dúvida alguma aparece como sendo o elemento central das mudanças observadas. Analisando esse impacto, o antigo sistema de ensino criado e organizado para atender as necessidades de minorias privilegiadas vem sendo substituído por um novo sistema de ensino acessível a maioria da população. Nos anos 70, intensificou-se a ampliação das oportunidades de escolarização para a população, praticamente se universalizou o acesso e a permanência no ensino fundamental e ampliaram-se significativamente os índices de conclusão. Como consequência desse cenário, o ensino médio conheceu grande expansão nos últimos anos e o ensino superior também vem crescendo de maneira significativa. Ressalta-se que em 1990, atingiu-se 100% da matrícula bruta

alcançando-se a capacidade potencial de atender a todos nessa faixa etária. Entretanto, aumenta a preocupação pela qualidade no ensino fundamental, até então, pouco visível diante dos problemas mais evidentes como a exclusão gerada a partir da reprovação e da evasão.

Entre os anos de 1980 a 2003, o sistema educacional apresentou a capacidade e absorve mais estudantes do que a população na faixa etária correspondente, ou seja, temos mais alunos no ensino fundamental do que a população na faixa etária correspondente, dessa forma os alunos estão na escola, porém estão atrasadas em seus estudos. A regularização do fluxo - regular a relação idade-série - apareceu como sendo uma solução para a não realização de ampliação do espaço físico escolar (OLIVEIRA, 2007).

O mesmo autor, relata que nas últimas 3 décadas, praticamente universalizou-se o atendimento de toda a população no ensino fundamental e durante a década de 90, foi reincorporada parcela substantiva de alunos anteriormente excluídos ou que não haviam ainda ingressados no sistema escolar. Da mesma forma, no final dos anos 90, verificamos uma melhoria nos índices de conclusão, isso significa que além de reincorporar setores anteriormente excluídos da escola ou com início tardio, do processo de escolarização, as taxas de sucesso no ensino fundamental cresceram visivelmente.

Em 2002, ainda havia a necessidade de incorporar ao sistema educacional aproximadamente 3% da população na faixa etária, apesar de que quantitativamente o sistema já era capaz de absorver todos os alunos desde o final da década de 1980, porém, a entrada tardia ou as múltiplas reprovações faziam com que os alunos que deveriam estar mais adiantados em seus estudos ocupassem, ainda, os bancos escolares em séries anteriores às adequações. Em virtude desse cenário, evidencia-se mais uma vez a necessidade de regular o fluxo - entrada = saída com sucesso - para que o sistema consiga ter uma capacidade adicional de absorção de alunos em outras etapas da educação básica. Vale ressaltar que apesar de todos os esforços, ainda faltavam escolas em regiões específicas, nas regiões centrais sobram vagas e nas periferias faltam. O sistema só foi capaz de atender toda a população na faixa etária a partir de 2005 (OLIVEIRA, 2007).

Devido a regularização do fluxo, verificou-se uma diminuição da matrícula total a partir do ano 2000, entretanto isso não significou que tivemos menos acesso à educação, isso mostra que os alunos que estavam com defasagem série-idade no ensino fundamental progrediram para etapas posteriores. Esse cenário tem uma tendência de ir diminuindo e se estabilizar até patamares próximos a população dessa faixa etária correspondente. Pelos dados obtidos, verificamos que o processo de incorporação ao sistema de ensino da grande maioria da população praticamente eliminou um problema histórico e significativo de exclusão que era a falta de escolas. Entretanto, visibilizou-se outro problema de barreiras organizacional ao progresso do aluno, o exemplo mais típico é o antigo exame de admissão do ginásio que acabou criando um gargalo na respectiva série e legitimava a exclusão, barreira essa que só foi superada nos anos 60. (OLIVEIRA, 2007)

Com o fim do antigo exame do ginásio, rapidamente ampliam-se as taxas de acesso ao antigo ginásio, porém visualiza-se outra exclusão, a que se produz no interior da escola, passamos da exclusão da escola para a exclusão na escola. Por motivos de múltiplas reprovações e posterior abandono, muitos alunos não concluíam qualquer etapa de sua formação. No final dos anos 70, a reprovação seguida da evasão, já era identificada como problema capital de nossa educação. Nos anos seguintes diversas políticas sistêmicas foram criadas para regularizar o fluxo, como por exemplo, aceleração de estudos, recuperação paralela e a reclassificação. Uma das críticas que tem sido levantada contra esse processo é que a regularização do fluxo estaria causando um piora na qualidade de ensino, porém ressalta-se que os tradicionais mecanismos de exclusão, reprovação seguida de evasão estavam sendo minimizados (OLIVEIRA, 2007).

Mesmo com muitas diferenças quanto a abrangência e ritmo em regiões diferentes, verificamos um aumento do número de concluintes o que contribui para ultrapassar a barreira da conclusão do ensino fundamental. Isso faz com que determinadas parcelas da população, pela primeira vez, concluam o ensino fundamental ainda que o sistema permaneça como excludente, não agora para o acesso à escola e nem a exclusão na escola, mas a exclusão na

sociedade por causa da má formação que o mesmo obteve. De forma gradual e tardia, uma importante barreira para o progresso no interior do sistema escolar foi sendo suprimida. Isso fez com que as parcelas da população que não concluíam o ensino fundamental passassem a fazê-lo. Concomitantemente, o prestígio social do diploma dessa etapa vai diminuindo, principalmente pela sua generalização. Resta aos concluintes a alternativa de buscar a continuidade de sua escolarização. Pressionam, então, pela continuidade no sistema, forçando a ampliação do ensino médio (OLIVEIRA, 2007).

Oliveira (2007) diz que apesar das mudanças, a desigualdade e a exclusão continuam, os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje. Os setores mãos pobres evadem e reprovam mais e concluem menos, porém concluem mais do que em qualquer outro período da história educacional.

Verificamos que o ensino médio também sofreu uma grande expansão na década de 90, essa expansão supera o crescimento da população da faixa etária, porém ainda vivemos em uma crônica de falta de recursos principalmente nas regiões menos favorecidas. Ainda assim ao longo da década os índices estão relativamente estabelecidos e há um potencial de crescimento significativo, dependente apenas de processos internos aos sistemas relativos principalmente à redução da reprovação e tendencial regularização do fluxo. A universalização do ensino gerou duas demandas populares por acesso à educação. A primeira generalizada na matrícula no ensino médio e mesmo no ensino superior, que acabou contribuindo para a criação de recursos através dos quais foram criadas partes das políticas de correção de fluxo e uma segunda a qual se refere a qualidade da educação (OLIVEIRA, 2007).

A superação da exclusão por falta de escola e pelas múltiplas reprovações tende a visibilizar a exclusão gerada pelo aprendizado insuficiente remetendo ao debate acerca da qualidade de ensino que acaba se tornado a questão central da política educacional referente à educação básica nos próximos anos (OLIVEIRA, 2007).

Analisando um pouco do histórico, relatamos que algumas alterações de

ordem jurídico-institucional foram feitas com o objetivo de buscar uma nova forma de organizar as políticas educacionais para proporcionar uma introdução de noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes a lógica capitalista visando uma modernização da gestão (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

Apesar das mudanças, vivencia-se, no país, um conjunto de ações, de modo parcial ou pouco efetivo, sob a ótica da mudança educacional, mas que, de maneira geral, contribui para desestabilizar o instituído, sem a força política de instaurar novos parâmetros orgânicos à prática educativa. Desse quadro, é possível depreender que as políticas focalizadas propiciaram a emergência de programas e ações orientados pelo governo federal aos estados e municípios, destacando-se: a disseminação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) pelo FUNDESCOLA, a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e a implementação de uma política de avaliação fortemente centralizada (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

Os mesmos autores, relatam que esse cenário contribuiu para a desarticulação de experiências e projetos em andamento e para a adoção de medidas ligadas às políticas federais para a educação básica, em função da necessidade dos sistemas e escolas buscarem fontes complementares de recursos. Em muitos casos, resultou em ajustes e arranjos funcionais dos processos em curso nesses espaços, alterando, por vezes, a lógica e a natureza das escolas e, em alguns casos, a sua concepção pedagógica, a fim de cumprir obrigações contratuais com o governo federal no âmbito da prestação de contas.

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) são exemplos de programa voltados para a educação. O FUNDESCOLA é um dos espaços de desenvolvimento de programas do Ministério da Educação, por meio de parcerias com as secretarias estaduais e municipais de educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e tem por objetivo promover um conjunto de ações voltadas para as escolas do ensino fundamental e que busca eficiência, eficácia e equidade ao focalizar o ensino-aprendizagem e as práticas de gestão das

escolas e secretarias escolares. Na área de gestão, o PDE é considerado um dos programas gerais do FUNDESCOLA com uma proposta de gestão democrática centrada numa concepção generalista e eficiente, como instrumento legal para a organização do trabalho escolar baseada na autonomia de cada escola com o foco no aluno objetivando uma melhor qualidade de ensino (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

Em 2004 a administração do FUNDESCOLA passou para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) o que provocou um desacordo entre as ações do Fundo, destacamos as relações entre o PDE e as ações dos programas da SEB (Sistema Educacional Brasileiro) resultando muitas vezes na sobreposição e ações e em planos e programas de concepções políticas pedagógicas distintas. Assim, é fundamental registrar que o FUNDESCOLA desenvolve ações, em especial na área de gestão, sem clara discussão com as demais políticas das Secretarias do Ministério da Educação (MEC) (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

O PDDE consiste no repasse anual de recursos por meio do FNDE às escolas públicas do ensino fundamental estaduais, municipais e do Distrito Federal. Os recursos, oriundos predominantemente do salário-educação, são destinados à aquisição de material permanente e de consumo necessários ao funcionamento da escola; à manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; à capacitação e ao aperfeiçoamento de profissionais da educação; à avaliação de aprendizagem; à implementação de projeto pedagógico e ao desenvolvimento de atividades educacionais. Relata-se também que o programa tinha por objetivo a criação de espaços de participação e deliberação como os conselhos escolares em unidades executoras o que acabou gerando disputas políticas entre diferentes segmentos da educação (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

Outro programa importante relatado por Dourado, Oliveira e Santos (2007) é o Programa de Fortalecimento de Conselhos Escolares que tem por objetivo contribuir com a discussão sobre a importância de conselhos escolares nas instituições e visa o fortalecimento dos conselhos existentes. Os conselhos escolares configuram-se, historicamente, como espaços de participação de professores, funcionários, pais, alunos, diretores e

comunidade nas unidades escolares o papel de órgão corresponsável pela gestão administrativa e pedagógica das escolas com o objetivo de:

- Ampliar a participação da comunidade escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas;
- Apoiar a implantação e o fortalecimento de conselhos escolares;
- Instituir políticas de indução para implantação de conselhos escolares;
- Promover, em parceria com os sistemas de ensino, a capacitação de conselheiros escolares, utilizando inclusive metodologias de educação a distância;
- Estimular a integração entre os conselhos escolares;
- Apoiar os conselhos escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade;
- Promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação.

Ao longo da implantação dos três programas indicados, vários questionamentos se desdobram sobre a lógica e a concepção político pedagógica subjacente a eles, destacando-se a falta de organização entre as políticas de gestão e a organização das unidades escolares desenvolvidas pelo MEC (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

O Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares constitui-se em um avanço importante frente as políticas do governo para a gestão escolar. Ao mesmo tempo, ao disputar espaço com programas financiados pelo Banco Mundial, estruturados sob forte proteção gerencial, pode vir a ficar em segundo plano nas políticas e gestão das escolas no país. Tal ambiguidade revela a dificuldade de se efetivar políticas, em âmbito nacional, sem a garantia de relação com os sistemas de ensino e com os profissionais da educação que aí atuam, bem como a adoção de políticas definidas por agências e organismos internacionais, sem a devida mediação com o cenário nacional. Essa discussão nos remete a descentralização da educação brasileira e seus problemas destacando-se a municipalização do ensino. O que ocorre é a transferência de competências de um ente federado

para outro, resultando na manutenção de ações pontuais e focalizadas de apoio técnico e financeiro, em detrimento de ampla política de planejamento, financiamento e gestão da educação básica (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

Pensar as políticas e a gestão da educação no Brasil, sobretudo a partir da defesa de um padrão de qualidade socialmente referenciada, nos insere no desafio de pensar a lógica centralizada e autoritária que tem permeado as políticas educacionais para todos os níveis de ensino, particularmente para a educação básica. Dessa forma, assegurar condições políticas e de gestão para o envolvimento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação das ações e programas de universalização da educação básica, bem como a melhoria da educação nos diferentes níveis e modalidades, é tarefa dos poderes públicos (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

Essas constatações contribuem para a compreensão de que a democratização do ensino não se dá somente pela garantia do acesso, requerendo sua oferta com qualidade social, para otimizar a permanência dos estudantes e, desse modo, contribuir para a melhoria dos processos formativos e a participação cidadã. Pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

A busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

O conceito de qualidade, nessa perspectiva, não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero ranking entre as instituições de ensino. Assim, uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extraescolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas

famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola - professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

É em consonância com essa perspectiva e no intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira que devem se situar as ações, mediadas por efetiva regulamentação do regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, objetivando, de fato, assegurar um padrão de acesso, permanência e gestão na educação básica, pautado por políticas e ações que promovam a educação democrática e de qualidade social para todos (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

Freitas (2007), noz traz que atualmente assistimos a uma conversão plena às propostas liberais de responsabilização e de privatização do público. No que se refere a avaliação do ensino, a política de avaliação do ensino superior parece estar no caminho certo, porém as do ensino fundamental seguem caminhos duvidosos.

O Programa de desenvolvimento da educação (PDE) está com a função da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) que faz uma ponderação dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da prova Brasil e dos indicadores de desempenho referentes a evasão, aprovação e reprovação e cria um índice de desenvolvimento da educação com nota de zero a dez. A partir da construção do IDEB, o MEC vinculará o repasse de recursos aos gestores municipais com o compromisso de melhoria nos indicadores ao longo de determinado período. O objetivo é usar o sistema de avaliação para prestar conta à sociedade introduzindo transparência e comprometer as pessoas de um modo geral em busca da melhoria da qualidade da educação (FREITAS, 2007).

Muitos problemas que estamos tendo com a educação básica no Brasil está ligada ao fato de que seu formato ideológico reduz a qualidade ao acesso. É um limite ideológico através do qual admite-se a igualdade de acesso, mas como tem uma ideologia baseada na meritocracia e no empreendedorismo pessoal, não podem conviver com a igualdade de resultados sem competição, é um sistema baseado em igualdade de oportunidades e não de resultados

que passam a depender do esforço pessoal. Isso faz com que a equidade tão buscada fique limitada ao acesso ou ao combate as reprovações o que acaba gerando problemas políticos, econômicos e sociais como podemos observar nos problemas que ocorrem com alunos oriundos de camadas populares que são desacreditados nas salas de aula, relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada/automática, educação de jovens e adultos e pseudo-escolas de tempo integral que aguardam sua eliminação definitiva na passagem dos ciclos, conjunto de séries ou em algum momento de sua vida escolar quando a estatística for favorável, a este evento denominados de eliminação adiada (FREITAS, 2007).

A Prova Brasil tem como uma das suas funções responsabilizar a escola pela qualidade da educação, ao expor seus resultados à sociedade tem se a ideia de que irá melhorar a qualidade do ensino. Esse pensamento liberal se baseia na ideia de que as escolas sobre administração privada criariam um mercado que forçaria a elevação da qualidade de ensino, porém a questão é muito complexa e não se resolve dessa maneira. Devido a lógica do mercado, só criariam escolas para ricos e escolas para pobres as quais as primeiras continuarão sendo as melhores e as últimas continuarão sendo as piores. Quando se cria um sistema de avaliação com responsabilização pelos resultados, os gestores vão ter que se preocupar com notas e metas e para tanto tentam falsear as notas ou excluir os alunos mais fracos (FREITAS, 2007). O mesmo raciocínio é descrito por Oliveira e Menegão (2011) que nos mostram através de pesquisas que as políticas de mercado são incapazes de prover uma educação melhor para os estudantes.

Durante muito tempo duas vertentes tentam explicar o fracasso educacional, a primeira baseia-se na ideia de que é por causa dos motivos pedagógicos internos a escola e a segunda defende que as razões são fatores sociais externos. As duas hipóteses são plausíveis e as políticas de equidade deveriam ser associadas as políticas de redução e eliminação das desigualdades sociais para tentar amenizar o problema (FREITAS, 2007).

O IDEB usa apenas uma variável para analisar a educação básica brasileira, o desempenho do aluno, o que é inaplicável uma vez que existem diversas variáveis que devem ser consideradas na avaliação como, por

exemplo: níveis socioeconômicos, condições de vida dos alunos e professores, políticas de governos incorretas, permanente remoção de professores, professores horistas, números de alunos em sala de aula, dentre outras (FREITAS, 2007).

O que fazer para resolver esse problema? Freitas (2007) diz que primeiramente precisamos reconhecer que temos falhas na escola, nas políticas públicas e no sistema econômico. Dessa forma, as soluções mais abrangentes e profundas só podem ser revolidas por negociação e responsabilização bilateral: escola e sistema. A proposta é a criação de uma parceria entre o governo local e a escola por meio de um processo chamado de qualidade negociada via avaliação institucional. O passo inicial é mudar nossa concepção de avaliação passando de uma visão de responsabilização para uma visão de participação e envolvimento local na vida da escola através de projetos político-pedagógicos das escolas sintonizados com as políticas públicas de estado e governo e no processo de avaliação institucional. Para tanto, exige políticas de Estado para ensino e avaliação e alguns objetos de tais políticas poderiam ser:

- Avaliação do sistema sob o controle do Conselho Municipal da Educação;
- Obrigatoriedade de processo de avaliação do projeto político pedagógico anualmente;
- Obrigatoriedade da avaliação de professores e dos demais profissionais da escola pelos municípios fixando amplas oportunidades de desenvolvimento ou desligamento;
- Definir um teto para gastos dos municípios com os processos de avaliação;
- Criar um programa de apoio aos municípios (com recursos) para alavancar o processo de implantação dessas políticas nos campos de avaliação de sistemas e institucionais.

A ideia é que a municipalização da avaliação deve seguir a municipalização do ensino. Com a avaliação negociada pretende-se criar um processo que envolva todos os seus atores a partir de problemas complexos vivenciados pela escola; é uma avaliação interna e sobre o controle da mesma

e a avaliação da aprendizagem é assunto do professor em sua sala de aula. A avaliação institucional deve ser o ponto de encontro entre os dados provenientes tanto da avaliação dos alunos, feitas pelos professores, como da avaliação externa dos alunos, feita pelo sistema, dessa forma os três níveis de avaliação (sistema, escola e sala de aula) devem estar trabalhando articuladamente e segundo suas áreas de abrangências (FREITAS, 2007).

O mesmo autor ainda explica que para ter desempenho na escola, é importante ter familiaridade com a mesma o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala realizados pela Federação ou pelos Estados que estão distantes das escolas.

No que se refere a qualidade, podemos observar que a segregação continua dentro da escola como, por exemplo, na liberação do fluxo que esconde o fracasso ao evitar as reprovações. Precisamos ensinar a todos e a cada um e a passagem do tempo não ensina ninguém, porém educação de qualidade para todos e cada um é cara e, portanto, precisamos de novas estratégias para tentar amenizar esse problema. Uma proposta seria um modelo alternativo com a participação da comunidade local na escola com a finalidade dupla de comprometer-se com resultados e, ao mesmo tempo, demandar do poder público condições para que isso aconteça (FREITAS, 2007)

Os riscos de uma ocultação da má qualidade são muitos, em primeiro instante podemos identificar o campo dos conceitos, chama a atenção que o MEC tenha optado pelo IDEB como referência de qualidade o que não é muito viável uma vez que não considera na avaliação outros fatores como, por exemplo, as desigualdades sociais. Em segundo lugar, temos que tomar cuidado com a proporção de aprovados da fórmula do IDEB, o aumento do número de aprovados não é o mesmo que o aumento da aprendizagem. Em terceiro lugar, não devemos usar a média como índice de referência uma vez que não significa que houve melhoria para todos e em quarto lugar, as metas exigidas são muito distantes o que implica em uma falta de cobrança da nossa parte em relação ao governo (FREITAS, 2007).

Para Freitas (2007), se não conseguirmos constituir um coletivo nas escolas que resolva apropriar-se dos problemas das mesmas e não estabelecermos um elo entre as avaliações externas, o ensino e a avaliação

que o professor conduz em sala de aula, com passagens pelo controle social local do coletivo da escola, na forma de avaliação e sob o olhar atento do poder público, estaremos ocultando a má qualidade para continuar a eleger prefeitos, governadores e presidentes.

Considerações Finais

Após as análises dos relatos dos autores em relação a gestão escolar na realidade brasileira, podemos concluir que o Banco Mundial teve uma certa influência do desenvolvimento das políticas voltadas para a educação brasileira através de seus projetos apesar de não terem sido executados de maneira correta. Se tivessem sido bem-sucedidos teriam contribuído mais para o desenvolvimento da educação no Brasil, porém devido a fatores internos políticos os projetos trouxeram na verdade dívidas onerosas para o Brasil uma vez que não foram cumpridos dentro dos prazos o que causou muitos gastos excessivos.

Posso dizer também que os programas educacionais criados para aumentar o acesso à escola foram bem-sucedidos, porém não garantiram o acesso à escola com qualidade. A exclusão apenas se deslocou da escola para a escola e a sociedade. Alunos que antes eram excluídos da escola, passaram a serem excluídos na escola e as constantes reprovações acabaram gerando as evasões. Para tentar evitar as evasões, foram criados os programas de reclassificação e regularização do fluxo, o que desencadeou a exclusão na sociedade uma vez que os alunos formados com baixa qualidade passaram a ser excluídos no mercado de trabalho.

As políticas de gestão criadas para tentar melhorar a qualidade na educação foram marcadas por desorganizações entre seus criadores e as organizações escolares e muitas vezes até mesmo conflitantes com outros projetos inclusive do Banco Mundial. As tentativas de padronização de Políticas Nacionais não são viáveis em um país tão grande como o Brasil uma vez que cada região tem suas particularidades e vejo a necessidade de uma intervenção local com autonomia. A municipalização das escolas poderia amenizar esse problema, porém pela forma como foi criado, o que ocorre é apenas uma transferência de competências sem políticas de planejamento,

financiamento e gestão o que favorece seu insucesso.

No que se refere a avaliação da qualidade, as ferramentas usadas são baseadas apenas no rendimento escolar e diversas outras variáveis deveriam ser consideradas como por exemplo o conjunto de fatores intra e extraescolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola como por exemplo, professores, diretores, projeto político pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar.

Finalizando, para tentarmos melhorar a qualidade na educação brasileira, precisamos de políticas de gestão escolar que prevejam ações de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios com o objetivo de assegurar um padrão de acesso e permanência na escola com premissas de garantir uma educação democrática, sem segregação, com equidade e de qualidade considerando todas as variáveis que participam do ambiente escolar. Precisamos também garantir a formação e valorização da profissão de professor que ao longo dos anos vem sendo defasada, para tanto precisamos garantir condições de estudo, trabalho, atualização e remuneração adequados ao seu papel que é de extrema importância para a sociedade.

REFERÊNCIAS

BARRETO, C. A.; KERBAUY, M.T. M. Educação de jovens e adultos e justiça social: algumas considerações. In XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. São Paulo, 2011. Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0089.pdf>>. Acesso em: 02 Jul. 2016.

BEISIEGEL, C. R. A qualidade do ensino da escola pública. Brasília: Liber Livro. 2006.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n.100 - Especial, p. 921-946, out 2007.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf> >. Acesso em: 02 Jul. 2016.

FONSECA, Marília (Org.). O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. & HADDAD, S. (orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa. 1996. Cap. 6. p. 229-251. Cap. 6. p. 229-251.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>>. Acesso em: 02 Jul. 2016.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>>. Acesso em: 02 Jul. 2016.

OLIVEIRA, S. B.; MENEGÃO, R. C. S. G. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 33, n. 119, p.647-660, abr-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a17v33n119.pdf>>. Acesso em: 02 Jul. 2016.

A INEFICIÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: O DESCOMPASSO ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA.

CARVALHO, Deisi Aparecida Rodrigues¹

Resumo: Este trabalho teve como objetivo discorrer sobre a importância delegada ao profissional de ensino nos discursos sobre educação no final do século XX e sua nova função frente aos novos desafios da sociedade contemporânea. Analisamos também que esses discursos não se concretizam nas práticas realizadas em sala de aula, tendo contribuído para isso diversos fatores, como a descontinuidade das políticas públicas educacionais e a falta de colegialidade entre os docentes, que não se articulam, não trocam experiências, não partilham saberes.

Outro quesito analisado foi a formação de professores, que para atender às necessidades tão heterogêneas dentro do espaço escolar necessitam que sua formação inicial e contínua sejam revistas. A metodologia utilizada foi a análise de diversos artigos que abordam o tema em questão, para que o tema não se restringisse à uma visão unilateral. Vários autores foram trazidos para o diálogo: Barreto (2010), Dourado (2007), Marcelo (2009), Nóvoa (1999) Roldão (2005) e Rudduck (1999).

Acredito que como resultado tem-se um trabalho que possibilita conhecer um pouco mais sobre os temas dialogados, possibilitando um olhar mais crítico e apurado sobre os mesmos.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Discurso, Prática Pedagógica.

Introdução

Esse trabalho pretende apresentar a visão acadêmica a respeito de políticas públicas educacionais, suas principais características e os novos papéis atribuídos ao profissional de ensino. Anseia discutir as limitações dessas políticas, o excesso de discursos existentes sobre educação e a pobreza das práticas pedagógicas através do diálogo entre os autores apresentados ao longo do texto.

No atual cenário da educação temos encontrado algumas limitações quanto às políticas públicas de ensino, as práticas em sala de aula e o

¹ Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação (UNIARA).

compartilhamento de experiências entre os principais agentes envolvidos, sejam eles, docentes, gestores ou coordenadores.

Nesse sentido pretendemos discutir a “pobreza” das políticas públicas por conta da não continuidade da aplicação dos projetos educacionais em função das articulações políticas dos governos. Discute-se ainda sobre o novo papel do professor nesse cenário e a falta de colegialidade entre seus pares como importante fator de insucesso no espaço escolar.

Outra discussão apontada é a demasiada importância projetada nos docentes para os chamados “desafios do futuro”, cabendo-lhes formar as gerações do século XXI, sem que lhes sejam oferecidas as devidas formações acadêmicas, sejam elas iniciais ou contínuas.

Uma breve discussão..

Nóvoa (1999) nos conduz a um questionamento sobre o excesso de discursos existentes na área da educação diante da “pobreza” das políticas educativas. As vozes são muitas, mas não chegam à sala de aula, local onde as práticas de ensino acontecem. Essa “pobreza” caracteriza-se quanto à implantação de tais políticas públicas educacionais, que em sua maioria, não vêm acompanhadas de implementação, ou do que chamaríamos de continuidade, acompanhamento e fiscalização da aplicação do projeto. Isso em decorrência das alterações dos governos estaduais, sendo rapidamente substituídas por outras políticas.

Segundo Dourado (2007), a descontinuidade e a carência de planejamento à longo prazo, marcam a constituição e a trajetória das políticas educacionais no Brasil, em especial na Educação Básica. Essa dinâmica acarreta em desarticulações, quando o ideal seria um pleno engajamento entre as políticas educacionais, a gestão, a organização escolar e a estrutura curricular. Percebe-se dessa forma, pequenas adequações dentro do espaço escolar, nada muito substancial que traga mudanças significativas ou efetivas nas formas de organização das práticas pedagógicas.

Nesse cenário (de discursos sobre educação) os professores tornaram-se o cerne das preocupações políticas e sociais de várias organizações sociais mundiais e são chamados a exercerem o papel principal na construção da

sociedade futura. Se antes acusados de medíocres e possuidores de uma formação precária, hoje, clama-se por sua valorização, por mais autonomia e pela melhoria da sua imagem. Tal missão é nobre, é sua a responsabilidade de inserir os jovens em uma sociedade globalizada dominada pela informação.

Importante ressaltar que essas ideias tratam-se de um discurso futurista, onde o presente não conta e nada melhor que a figura do professor para otimizar as expectativas de uma sociedade futura. Essa estratégia de valorização do professor tende a ser perigosa, pois os professores e a escola não podem tomar somente para si essa missão, livrando outras instituições sociais e familiares do processo educativo das futuras gerações.

Em conformidade com Nóvoa (1999) destaca a impossibilidade em imaginar alguma mudança educacional que não passe pela formação de professores e da necessidade de um programa de formação eficiente, que valorize o profissional ao longo dos diferentes ciclos da sua vida profissional. No atributo de tamanha responsabilidade aos professores, faz-se necessário discutir sua formação e práticas pedagógicas que tem orientado seu trabalho em sala de aula.

Quanto à formação dos professores, alguns especialistas internacionais tem se preocupado com a formação inicial e continuada de desses, pois as antigas práticas que atendiam a uma clientela homogeneizada, não mais condizem com uma escola marcada por diversidades sociais, culturais e econômicas. O que ainda predomina são os cursos de formação tradicionais e que na sua maioria não levam em conta a citada diversidade.

Observamos que nunca foi tão difícil ser professor como nos tempos atuais, com essas novas responsabilidades. Compete designar ao professor condições que o habilitem ao diálogo. É necessária a disposição de conhecer a cultura, nesse ponto o desenvolvimento de empatia torna-se crucial para comunicar-se com a turma. E é preciso também aptidão para realizar escolhas no currículo que motivem os alunos e estabeleçam oportunidades de aprendizagem significativa para eles (BARRETO, 2010).

Segundo Nóvoa (1999) é ampla a necessidade de espaços de debates para o professor, debates e partilhas entre os colegas, troca de colaboração e de experiências. A redescoberta de uma identidade coletiva para que os professores possam cumprir seu papel de educadores. Práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos próprios professores à partir de suas

experiências, parece ser uma saída para essa necessidade, no entanto essa não é uma prática comum.

Essa colegialidade defendida por Nóvoa (1999) também é ressaltada por Roldão (2005), quando defende que as práticas devem ser investigadas e discutidas entre os pares. Ressalta ainda que essa mediação não é um dom, não é uma técnica, nem uma vocação e sim um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo. Ainda sobre colegialidade, Rudduck, (1991, p.129) identifica que nos processos de ensino e aprendizagem o diálogo com colegas experientes deve ser valorizado, devendo sempre existir uma atitude de indagação permanente na procura de soluções.

Marcelo (2009, S/P) percorre o desenvolvimento profissional como um processo colaborativo, ainda que exista espaço para o trabalho isolado e para a reflexão e pressupõe que:

[...] o desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.

Isso decorre pelas diferenças geográficas, socioculturais e econômicas, fatores que devem ser levados em consideração na construção de qualquer modelo educacional. À guisa disso pode-se notar a necessidade premente em discutir medidas metodológicas que possam colocar os profissionais do ensino em situação de conflito para que os mesmos, possam perceber que fazem parte do todo e, assim, elaborarem estratégias colaborativas associativas em conformidade com a realidade que os cercam.

Considerações Finais

Como resultados não satisfatórios da educação atual, temos percebido como principais fatores a falta de engajamento dos profissionais da educação quanto à partilha de experiências, ocorrendo na verdade uma prática contrária, de característica individualista e isolacionista.

Essa prática contrária pode caracterizar-se como um traço cultural que pode ser combatido de vários pontos, desde a gestão, passando pela formação até a sensibilização dos profissionais já envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Outro fator desencadeante é a falibilidade das políticas públicas, isso por conta da sua descontinuidade ou falta de fiscalização na sua aplicação. Embora os discursos sobre educação sejam muitos, eles não têm atingido os principais envolvidos no fim dessa cadeia, na sala de aula com os professores e alunos, onde as práticas pedagógicas realmente acontecem, impactando assim a qualidade do ensino e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Elba S.de S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: F C Chagas, v. 40, n. 140, p. 427-443, maio-ago/ 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0740140.pdf> Acesso em 20 jun.2015

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educação e Sociedade, Campinas, 2007. v. 28, n. 100, p.921-946. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 20 jun.2015

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação. Lisboa-Portugal: Faculdade de psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. n.8, jan-abr/2009, p.07-22. Disponível em: [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf) Acesso em 20 jun.2015

NÓVÓIA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20,

jan./jun. 1999 Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf
Acesso em 20 jun.2015

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: UFRJ/ANPEd, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf> Acesso em 20 jun.2015

RUDDUCK, J. Innovation and Change. Milton Keynes: OpenUniversity, 1991.



REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ESCOLA PÚBLICA: UM REPENSAR A PARTIR DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL¹.

VITOL, Agnaldo Souza²

PEREIRA, Ângela Maria de Alencar Jeronymo³

MARTINS, Cenise Maria Veigas⁴

AZEVEDO, José Roberto Nunes⁵

Resumo: A preocupação em compreender a escola pública na atualidade, as suas demandas e características são aspectos fundamentais que nos direcionam neste artigo. Empregamos como metodologia a observação do espaço escolar, os registros realizados nas reuniões escolares, levantamento bibliográfico sobre a temática educacional e análise de documentos institucionais. Os desdobramentos da presente investigação se desenvolverá em torno de Projeto de pesquisa em formatação pelos proponentes no qual além das questões discutidas no presente texto pontuaremos os problemas da escola pública, discutindo propostas de intervenção a curto prazo.

Palavras-chave: Educação, Escola, Gestão Democrática, Produção do conhecimento, Professores.

*Estudar não é apenas um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las.
(Paulo Freire)*

INTRODUÇÃO

O presente texto é primeiramente uma inquietação afinal ser

¹ O presente texto é fruto de reflexões em relação ao tripé Educação- Escola- Conhecimento enviadas pelas discussões realizadas no âmbito da Escola Benedicto Martins Barbosa e a própria vivência no magistério.

² Coordenador Geral da Escola Benedicto Martins Barbosa – Rancharia/SP. Professor Titular de Filosofia da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

³ Supervisora de Ensino da Diretoria de Ensino de Tupã/SP.

⁴ Diretora da Escola Benedicto Martins Barbosa - Rancharia/SP. Professora Titular de Arte da Secretaria de Educação do estado de São Paulo.

⁵ Doutor em Geografia pela UNESP. Membro do Centro de Estudos de Geografia do Trabalho (CEGeT/UNESP); Professor de História e Geografia da Escola Benedicto Martins Barbosa - Rancharia/SP.

professor é uma arte que envolve a tomada de posição e faz-se importante por suscitar a formação humana e provocar corpos e mentes a um repensar contínuo em relação a sua vida, a sua relação com o outro e sobre si mesmo.

Devemos destacar que nossa inserção no magistério tem nos permitido ampliar a visão sobre o papel da educação e refletir o significado que assume a escola no cotidiano das crianças e adolescentes.

Assim, ao longo dos últimos anos através da prática docente pudemos vivenciar posturas de gestão diversificadas, conhecer algumas especificidades do labor diário dos professores e suas perspectivas bem como, absorver mudanças em relação as características da escola pública e verificar a implantação de legislações específicas direcionadas à educação.

Portanto, esse artigo, tem a dupla preocupação por um lado trazer nossa forma de encarar a educação sem esquecer sua propositura histórica, seu desenvolvimento no decorrer do tempo e apreender como os alunos foram se atrelando a tal movimento; por outro lado, queremos demonstrar que dada a natureza dinâmica da sociedade um novo modelo de escola deve ser incorporado juntamente com um perfil de gestão escolar que atenda a esta situação social.

Partimos do princípio básico de que pela educação o ser humano poderá alcançar uma libertação completa de suas potencialidades, colocando-se como Ser pensante por excelência, na qual supera a natureza superficial das coisas buscando interagir com o meio e compreender as relações que estabelecem entre as pessoas, objetos e instituições.

Não podemos negar que durante determinado período ter conhecimento era prioridade de poucos. O patrimônio cultural somente poderia ser transmitido às novas gerações através de experiências acumuladas pelos adultos, assim ocorreu em muitos povos primitivos devido ao modesto sistema tecnológico existente.

Queremos buscar um novo horizonte para os desafios da educação no século XXI no qual teoria e prática tenham sentido construtivo para a vida do

bem mais precioso que é o aluno no contexto da educação, sem esquecer, todavia, que o mesmo deve ser visto como sujeito da própria formação em um processo de interação com o corpo docente e comunidade escolar.

Optamos por inicialmente traçar algumas ideias mais gerais sobre educação, ensino e escola para em seguida trazer ao debate o pensamento e contribuição de alguns teóricos e por fim, finalizar nosso trabalho destacando nossa visão não meramente como estudantes, mas como profissionais da educação e cidadãos em uma sociedade em transformação.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA NA ATUALIDADE

O direito à educação é condição básica para a formação e o desenvolvimento humano, sendo necessário garantir à todos as formas de acesso e permanência nas escolas e deste modo ampliar o contato dos alunos ao conhecimento sistematizado enriquecendo seu repertório cultural e ampliando suas perspectivas quanto à inserção no mercado de trabalho.

Nota-se que o objetivo da educação é favorecer a construção das estruturas cognitivas contribuindo para os estágios propostos através de atividades distintas. Deste modo os conteúdos escolares devem estar relacionados as competências cognitivas dos sujeitos, isto é, devemos trabalhar com as necessidades dos sujeitos e de suas estruturas de pensamento bem como as questões curriculares devem estar associadas as noções universais.

Desse modo, fica evidente que é necessária a compreensão global do processo de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes pelos educadores de tal forma que apreende-se as relações do indivíduo com o meio social ao qual faz parte e possamos a partir de sua situação intervir.

Entendemos que seja fundamental encarar as crianças e adolescentes sob dupla perspectiva: primeiramente que seja considerado o fato das demandas trazidas pelos alunos nem sempre estar em consonância com os

interesses estipulados pelos sistemas de ensino, particularmente quanto aos conteúdos propostos e o currículo oficial implantado e, em segundo lugar, faz-se importante destacar especialmente para os anos finais do ciclo II do ensino fundamental a dificuldade em reduzir a evasão escolar uma vez que em nossa ação no cotidiano escolar, observamos que o trabalho e a necessidade de remuneração os coloca como presa fácil para o mercado de trabalho.

Por outro lado, devemos refletir sobre a diversidade desta clientela e possibilitar aos docentes uma formação ampla para lidar com uma realidade cada vez mais complexa.

Assim, ao falarmos sobre a educação como processo de formação das pessoas e sua relação com a prática docente é preciso destacar antecipadamente que no atual contexto que vivemos é importante assegurar a inserção dos estudantes no âmbito das tecnologias da informação e da comunicação, não podemos trabalhar com o universo simplificado baseado apenas na educação formal e pautada no que o intelectual Freire (2005) denominou como “educação bancária”, isto é, mera transmissão passiva de informações.

Em uma perspectiva histórica verificamos que a educação assumiu um caráter marcadamente dinâmico sendo que passou por transformações em sua concepção segundo a sociedade e a cultura que dominou o mundo. Desta forma se por um lado a Educação na Idade Média tinha um significado intimamente relacionado à Religião, aos dogmas estabelecidos pelo Clero, às verdades incontestáveis, o predomínio do sobrenatural, por seu turno, durante a Idade Moderna e Contemporânea observou-se a ênfase na razão e na liberdade de expressão.

Nesse cenário a Reforma Religiosa cumpre o papel de desalienação da população, na busca da superação do Antigo Regime (Absolutismo) e do pensamento único, bem como de difusão do saber centrado durante quase 1000 anos nas mãos da cúpula da Igreja Católica.

Por sua vez o Racionalismo traz à tona a importância do desenvolvimento das Ciências e do progresso científico cujos se amparam nos métodos dedutivos e indutivos e na perspectiva positivista de Augusto Conte.

Não obstante os séculos XVII e XVIII apresentam um cenário rico e heterogêneo marcado pela ruptura do paradigma religioso sendo essencial o papel do pensamento Iluminista e das idéias que daí emanam relacionadas à democracia, divisão dos poderes e institucionalização das Ciências a qual passa a ter interesse direto do Estado em sua fase imperialista e reforça o jogo de interesses dos setores hegemônicos dos países dominantes.

Em termos gerais para refletir sobre a realidade posta às nossas crianças e adolescentes em fase escolar é interessante considerar que a alfabetização e o letramento dos mesmos é uma miragem se considerarmos que em pleno século XXI o número de pessoas que não possuem o domínio da leitura, da escrita e do cálculo em todo o mundo e, particularmente, nos países subdesenvolvidos aonde se acentua a miséria e a dificuldade de garantir acesso à escola de qualidade.

No Brasil, segundo o IBGE, todos que são capazes de ler e escrever ao menos um bilhete simples no idioma local passam a ser identificados como alfabetizados, muito embora tais critérios sejam variados em outras áreas do mundo.

É o que fazer quando percebemos que é crescente no país o número de alunos que chegam aos anos finais do ensino fundamental da educação básica com elevada dificuldade de aprendizagem e de adaptação aos meios propostos pelas unidades escolares baseadas via de regra na grade curricular tradicional e que prolongam seu sofrimento e agonia até os últimos anos do ensino médio sem, contudo romper com um ciclo de pseudoaprendizagem que serve ao estado apenas para ocupar lugar nas estatísticas e por parte do estudante para obter certificados para prosseguimento nos estudos e/ou engajamento profissional.

É importante reforçar que em nosso país, além dos analfabetos propriamente ditos - dos quais alguns chegaram a frequentar a escola - despontam outra categoria denominada analfabetismo funcional a qual é caracterizada por envolver os jovens de 15 anos ou mais que possuem menos de 4 anos de estudos⁶.

Dessa forma, temos especialmente nas escolas públicas um verdadeiro desafio para romper com esse processo de exclusão e ao mesmo tempo permitir condições adequadas aos estudantes de permanecer na escola, encontrar sentido nas atividades por ela proposta ao longo do ano letivo mediante atividades complementares, que favoreçam o aprofundamento nas diversas áreas do conhecimento articulando o saber intelectual e a realidade social.

Seria essa uma maneira de recriar uma escola inclusiva para grupos sociais tão diversos? Concordamos com Espinosa (1979, p. 80) quando destaca que: “O conhecimento do efeito depende do conhecimento da causa e envolve-o”. Em outras palavras, é importante aos professores em seu labor diário refletirem acerca da causa raiz dos problemas diagnosticados em sua profissão, pois por meio da reflexão pontual podemos propiciar condições de desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Cabe repensar uma escola mais humanizadora que não omita os aspectos cognitivos necessários e desenvolva as capacidades mentais dos alunos haja vista que vivemos em uma sociedade em constante mudança, altamente competitiva, que seleciona e classifica os sujeitos para o trabalho.

⁶ Já em relação aos níveis em que se pautam o alfabetismo funcional temos quatro patamares, quais sejam: Analfabeto: que envolve as pessoas que não conseguem realizar tarefas simples envolvendo preços, pequenas frases; Rudimentar: que diz respeito as pessoas que localizam informações explícitas em cartas, anúncios por exemplo e realizam operações simples em seu cotidiano; Básico: que marcam as pessoas que leem e compreendem textos com nível médio de extensão e faz algumas inferências; Pleno: que envolve as pessoas que dominam sem restrições a compreensão de textos, sua leitura/escrita.

Nesse sentido, é oportuno dizer que conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica ao decorrer do processo de escolarização o estudante devesse desenvolver habilidades que envolvam aspectos intelectuais⁷, afetivos, sociais e políticos.

Comungamos com Zabala (1998) quando afirma que a finalidade da escola é promover a formação integral dos alunos e neste sentido critica a ênfase atribuída ao aspecto cognitivo. Para o autor é na instituição escolar, através das relações construídas a partir das experiências vividas, que se estabelecem os vínculos e as condições de aprendizagens significativas.

Como bem destaca os Parâmetros Curriculares Nacionais é necessário ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes, valores como conhecimentos relevantes tanto quanto os conteúdos tradicionalmente abordados em sala de aula nas escolas.

De acordo com o documento citado os objetivos pelos quais os alunos do ensino fundamental devem conquistar ao longo de sua caminhada escolar: Cidadania, diálogo, pluralidade, perceber-se integrante, conhecimento ajustado, que passa pelo conhecimento do próprio corpo, bem como pelo desenvolvimento de diferentes linguagens etc., bem como seus temas transversais: Ética, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente, saúde, **trabalho e consumo**. Realce-se particularmente a última articulação e seus significados na sociedade vigente.

Conforme bem coloca Durigan (2016) é importante ações inovadoras quando o assunto é aprendizagem para que ocorra o estímulo aos alunos e paralelamente direcione-os a pesquisa sem restringi-los apenas ao espaço interno da sala de aula. Em uma perspectiva ampliada podemos dizer que tanto na Universidade como nas escolas públicas há a possibilidade de realizar situações de aprendizagem que reforcem o nexo entre teoria regularmente associada aos livros e a prática vinculada a espaços extra sala.

⁷ Os quais poderão ser visualizados através do IDESP, IDEB em termos de avaliações externas, bem como das taxas de aprovação e avaliações bimestrais (AAIB) no plano interno.

Tal enfoque, entretanto só ocorre quando há uma gestão democrática preocupada com a inserção dos alunos e, sobretudo, sua inclusão no grupo ao qual pertence e que é corresponsável em seu cotidiano; tão logo não cabe aqui um enfoque aonde a palavra final e as decisões fruto do ambiente escolar sejam apenas da direção.

Destacamos o exemplo de uma inovação metodológica aplicada ao Programa Ensino Integral que se desenvolve a partir da base diversificada do currículo⁸ e que envolve todos os estudantes em contextos de aprendizagem enriquecedoras as quais são encabeçadas por professores de áreas distintas e que são ministradas com foco na ampliação de conceitos e de procedimentos das disciplinas ou, de uma forma geral, da área do conhecimento.

Nesse sentido é fator fundamental a mudança do perfil da escola uma vez que esta faz a diferença e fundamentalmente da gestão escolar para uma dimensão mais humana, solidaria e democrática que permita o distanciamento de um padrão de controle determinista, autoritário e unilateral. Por isso, inúmeros autores tem lançado mão da discussão e importância de se desenvolver uma gestão democrática, assunto este que discutiremos a seguir.

A INFLUÊNCIA DA GESTÃO NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

A gestão democrática é uma premissa para alcançarmos uma escola democrática que atenda à todos. De antemão é preciso apontar que não basta as unidades escolares direcionarem suas atenções para os meios necessários de ensinar se não possibilitarem ao conjunto de professores e comunidade escolar participação efetiva nos processos de ensino- aprendizagem, de auto

⁸ Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica a parte diversificada ao enriquecer e complementar a base nacional comum possibilita o estudo das características regionais/locais da sociedade, da cultura, economia e da própria comunidade escolar.

reconhecimento das ferramentas disponíveis para o ensino, a liberdade para ensinar e usufruir do espaço físico da unidade.

Por trás do ensino há muitas questões a serem tratadas e dialogadas. O ensino-aprendizagem de um estudante envolve outros agentes educacionais que não só apenas o professor. A família, a comunidade escolar e o Estado devem estar presentes para garantir base educacional sólida, afinal, conforme prevê os Parâmetros Curriculares Nacionais é necessário unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais tendo em vista apoiar a escola na tarefa cada vez mais complexa.

Por sua vez, em uma escola que avalia a perspectiva democratizadora onde é valorizado o protagonismo juvenil nas ações escolares, rompe-se com o autoritarismo das ações pensadas em gabinete e abrem-se franjas para atuação dos pais dos alunos nas mais diferentes situações de aprendizagem e convívio escolar.

Dentre as contribuições fundamentais da valorização da gestão democrática está o envolvimento de todos os sujeitos sociais em torno de objetivos comuns de formação e desenvolvimento contínuo, com destaque para autonomia, coparticipação e iniciativa, pois são princípios determinantes a criação de oportunidades práticas e liderança construtiva e democrática.

A ação e propositura de um diretor e da equipe gestora em sua integridade esta legitimada no Projeto Político Pedagógico que executa e que ideologiza exigindo de antemão uma reflexão sobre a concepção de homem na atualidade na medida em que este deve ser observado a partir da perspectiva sociopolítico e dos interesses da população que mais necessita de atenção, tão logo, verificamos que é fundamental pensar para além dos muros da escola e chegar ao seu entorno, junto á clientela que o forma, repensar quanto as finalidades da escola, e o nosso compromisso em formar cidadãos conscientes e comprometidos com a realidade que os envolve.

Por sua vez em relação a concepção de escola temos que atentar de um lado à estrutura administrativa que envolve desde a locação e gestão de

recursos humanos, físicos e financeiros até a estrutura pedagógica marcada pelas interações políticas, questões de ensino-aprendizagem e de currículo.

É também nesse sentido que se faz necessário evidenciarmos a aplicação do currículo o qual está relacionado ao desenvolvimento cultural de uma sociedade e é utilizado segundo critérios definidos pelos seus membros podendo desta forma ser organizado e modificado para atender aos interesses daqueles que o instituem, respeitando uma identidade, um saber histórico acumulado.

Devemos deixar claro que o currículo pode apresentar uma perspectiva tecnicista, de perfil tradicional que se preocupa em primeira instância com regras administrativas, posturas, condutas e conteúdos pré-determinados.

Não é demais lembrar como bem retrata Freire e Shor (1992), da existência de currículos mecânicos nos quais a intenção principal é a administração das instituições escolares e a neutralização da ação tanto dos professores como dos alunos em uma perspectiva de gestão empresarial. Entendemos que o currículo está a serviço da sociedade e apresenta-se em seu âmago uma dimensão política que não pode ser negligenciada.

A ideia de oferecer aos estudantes a opção de realizar projetos e atividades da parte diversificada pela escola traz em seu núcleo a questão da autonomia escolar e favorece aos mesmos a possibilidade de participar da construção de seu próprio currículo.

Assim, as disciplinas formativas precisam nortear os futuros profissionais no ensino por meio de teorias e práticas comprometidas com a construção de uma cidadania crítica que possibilite não apenas o entendimento do mundo, mas principalmente a crítica ao mesmo, fomentando nestes cidadãos a vontade de mudança em nome da igualdade, da justiça e da democracia provocando a cooperação e participação dos alunos.

Nesse sentido nos interessa repensar o papel da educação e refletir algumas características da escola pública segundo o viés inicial do modelo

regular e tradicional vinculada especificamente a Base Nacional Comum, e de outro, a postura da equipe escolar ao adentrar no Programa Ensino Integral, adotado ultimamente por algumas unidades escolares vinculadas Secretaria de Educação do Estado de São Paulo nos últimos anos que tem seu currículo alicerçado também em uma parte diversificada que amplia sobremaneira as perspectivas dos alunos de inserção no mundo que aí está.

Associada a esses elementos elencados até aqui vale ressaltar que é preciso romper com práticas arraigadas e presentes historicamente no ambiente escolar, vinculadas tão somente a fins classificatórias que impedem o desenvolvimento escolar global e a formação de sujeitos reflexivos e antenados as questões sociais, políticas e econômicas do seu tempo.

Buscando acabar com uma estrutura escolar enrijecida e uma hierarquia que perdura na maior parte das instituições escolares do Estado e quiçá do país a qual reproduz forma de ensino que não frisa a diversidade da clientela, suas necessidades diferenciadas, sua cultura e, sobretudo a identidade enquanto pessoa humana.

Desta maneira a aposta em um modelo de gestão alternativo que alie planejamento com indicadores e metas específicas de todos os profissionais envolvidos tende a evidenciar a garantia de um ambiente mais produtivo às demandas dos alunos em seu caráter formativo.

Assim, trazemos nesse texto uma discussão que embora incipiente nos instiga desde a faculdade e que acalenta nossas esperanças quanto a outra situação escolar mediante a implantação do Programa Ensino Integral que poderá ser uma alternativa ao marasmo e desinteresse reinante nas unidades escolares.

O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

O Programa Ensino Integral faz parte de uma proposta anunciada em 2011 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e formalizada

através do documento institucional Programa Educação – Compromisso de São Paulo que buscou empreender uma nova abordagem para as escolas que passam a encampar a ideia de que não apenas o ensino, mas, especialmente, a aprendizagem deve ser o foco da equipe escolar.

No início do presente programa as escolas que aderiram eram definidas na condição de escolas de tempo integral sendo posteriormente implantada e ampliada para as escolas públicas estaduais a possibilidade de desenvolver uma nova metodologia calcada não simplesmente no tempo de permanência dos alunos que passa a ser maior em uma jornada de 8 horas diárias, mas com direcionamento no processo de ensino-aprendizagem.

Com esta medida, embora continue a relação posta pela progressão continuada, temos a possibilidade de (re) pensar um currículo, onde a escola busque instruir seus alunos a constituir relações entre a sua experiência cotidiana e os conteúdos escolares. Assim, a título de exemplo verificamos a abordagem segundo o projeto de vida de cada aluno, partindo sempre do seu universo e das suas concepções pois a singularidade de cada indivíduo aparece como um valor e a construção da identidade se apresenta como um processo que envolve a vivência de cada indivíduo em sociedade.

Percebemos a importância de valorizar o Projeto de Vida na escola pois:

[...] é o eixo central em torno do qual a escola organiza suas práticas inter e multidisciplinarmente com o currículo da Base Nacional Comum, com a parte diversificada, incluindo as atividades complementares, tendo sempre como referência os Quatro Pilares da Educação, a Educação Interdimensional, a Pedagogia da Presença e o Protagonismo Juvenil⁹. (SÃO PAULO, 2014, p.06).

⁹ Esses aspectos serão desenvolvidos e ampliados em publicações em elaboração pelos professores do presente artigo.

Dessa forma o professor pode influenciar seus alunos, envolvendo-os em uma teia de saberes propositalmente arquitetada para propiciar aos mesmos a organização de suas experiências, vivências e desejos mediante seu direcionamento acadêmico e paralelamente permitindo ao adolescente abstrair das habilidades desenvolvidas o suporte necessário para intervir na realidade ao qual se insere.

Não podemos esquecer que já estava previsto no Art. 34 da LDBEN (1996) a progressiva ampliação da jornada de permanência dos estudantes e que era uma demanda esperada que o ensino fundamental passasse progressivamente a ser oferecido em tempo integral.

Importante frisar que segundo informações de Silvia Figueiredo Alves do Centro de Ingresso e Movimentação de Pessoal (CEMOV) há atualmente 4 milhões de alunos matriculados na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo dos quais apenas 15,7% são oriundos do segmento Programa Ensino Integral.

Segundo pudemos averiguar através da prática docente e o contato com os demais professores que desenvolvem sua jornada de trabalho junto à Escola de Ensino Integral há um compromisso coletivo dos professores em propiciar aos alunos o alcance de habilidades e competências com vistas a serem efetivamente competentes em suas ações e particularmente na profissão almejada.

Neste sentido participam de momentos de Acolhimento¹⁰ no início do ano letivo aonde escolhem sua profissão e a partir deste mote estudam e vinculam seus estudos à sua opção de vida.

¹⁰ Entende-se por Acolhimento: “A estratégia para sensibilização do estudante em torno do novo projeto escolar, bem como, o ponto de partida para materialização de seu sonho; avaliação, nivelamento, orientação de estudos e atividades experimentais em matemática e

Daí ser importante possibilitar aos alunos uma ação protagonista na medida em que é uma metodologia e premissa do Programa Ensino Integral que contribui para formação integral do estudante despertando sua autonomia. Assim, é interessante novamente trazermos ao debate o fato de que é necessária a participação efetiva nesse processo do alunado uma vez que estes devem protagonizar, devem ser sujeitos de sua própria aprendizagem, sendo que nesse ambiente a escola deve ser para o professor uma construção social adequada aos desígnios da educação e das propostas de criação, transformação e intervenção no espaço que está envolvido.

Não obstante, não haverá qualidade de ensino apenas com ação democrática e participação efetiva dos alunos se não considerarmos a formação dos professores a qual deve caminhar em consonância com a realidade de seus alunos e da própria comunidade escolar envolvida. Tão logo, está em jogo uma aproximação entre professores e alunos que se realize em uma verdadeira parceria mobilizadora de reflexão quanto aos aspectos acadêmicos, profissionais e/ou pessoais dos alunos.

Trata-se aqui de ampliar no espaço escolar os vínculos peculiares aos ambientes acadêmicos de orientação e tutoria que giram não apenas numa perspectiva tradicional de evitar conflitos e mediar problemas de ordem disciplinares, mas, sobretudo envolver os pares em uma perspectiva de desenvolvimento humano e direcionamento social.

É elementar a garantia da formação de professores e o oferecimento de oportunidades destes ampliarem seu aprendizado e repensarem sobre seu saber fazer¹¹. Vejamos alguns vieses dessas demandas e o impacto disto para a aprendizagem escolar.

Tendo em vista trazer para discussão alguns elementos que nos permitam compreender a formação de professores enfatizará no presente

ciências são estratégias metodológicas para a realização da excelência acadêmica". (SÃO PAULO: 2014, p.14).

¹¹ A esse respeito consultar Delors (2003)

texto a relação entre o papel da educação como norteadora para uma sociedade mais justa e melhor para o conjunto da população no campo econômico, social, político e cultural.

E, nesse sentido, vincularemos a necessária formação de professores à prática docente e sua conseqüente valorização enquanto sujeito histórico capaz de permitir a transformação e desenvolvimento do cidadão.

De fato o tema formação de professores envolve e direciona nossas atenções ao papel elementar da educação como processo geral que marca a pessoa e sua sociabilidade, na medida em que envolve frustrações, medos e desejos (FREIRE: 2005).

Na verdade, queremos e precisamos ir além do que se convencionou chamar nos sistemas de ensino de “tradicional” e ousar novas metodologias e práticas pedagógicas, por exemplo.

Portanto, é justamente nesse cenário que nota-se a importância constante da formação dos professores e da necessária troca de experiências entre os mesmos bem como na promoção de eventos ligados ao seu trabalho, sua didática, metodologia e avaliação em sala de aula para não incorrer no risco de dispor de um quadro de docentes despreparados e carentes de noções básicas em relação ao saber e a própria carreira do magistério.

Para tanto é fundamental garantir aos professores a chamada formação continuada entendida como conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional que culminam em uma atuação mais eficiente na preparação e formação dos estudantes em suas demandas curriculares no desenvolvimento de suas competências compreendidas aqui como saber fazer bem o que é necessário no espaço da profissão almejada.

Neste caso em particular não é demais lembrar o exemplo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que através da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa Souza” tem promovido ambientes virtuais e canais abertos de aprendizagem e troca

de experiências, funcionando neste caso, como uma possibilidade do profissional estar em constante formação paralelamente ao ato do magistério.

De fato esta oportunidade configura-se como mais uma possibilidade aos professores na ativa haja vista que complementa a formação dentro da jornada de trabalho na escola a qual esta vinculada a participação em conselhos de classe, reuniões de ATPC'S, ciclos formativos.

No Programa Ensino Integral como parte das atividades desenvolvidas pela gestão escolar e o corpo docente temos momentos direcionados para reunião entre os pares da área de conhecimento (Ciências Humanas, Códigos e Linguagens e Matemática) os quais redirecionam sua abordagem tendo em vista garantir sucesso escolar. A título de exemplo queremos destacar o Plano de Ação documento institucional das escolas em Ensino Integral o qual cumpre a função de direcionar a equipe escolar em relação ao que fazer para alcançar uma educação de qualidade.

Para isso é importante direcionar os futuros docentes para leituras que promovam o pensamento crítico e a atuação ancorada no compromisso efetivo para a compreensão e transformação do mundo. Como bem aponta Vesentini (2010, p. 17): “[...] temos na atualidade uma renovada importância social da escola, que de auxiliar relativamente secundário passou a alicerce básico da modernidade”.

Trata-se de colocarmos aos alunos a possibilidade de que partindo da realidade local possa ampliar seus laços de pertencimento, envolvimento e identidade de tal forma que desenvolva ações engajadas no meio que se localiza. Assim, construir e consolidar conhecimentos através de conteúdos, situações de aprendizagem, experiências e resultados, vincula-se a prepara-lo para o mundo e não meramente ao trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar da educação envolve a melhoria da qualidade do ensino através de reestruturação da proposta curricular da escola, de ações efetivas que priorizem a qualificação profissional do professor envolvido no processo de ensino, haja vista o compromisso em garantir ao conjunto dos estudantes condições adequadas de aprendizagem.

Entendemos que a educação escolar pode contribuir para a ampliação da compreensão da realidade, na medida em que os conhecimentos adquiridos instrumentalizam culturalmente os alunos a se perceberem como sujeitos ativos.

A educação ao longo da vida deve estar fundamentada na capacidade de aprendermos, sabermos nos relacionar em grupo, compreendendo o outro em suas especificidades uma vez que esse é o caminho mais apropriado para alcançar a autonomia assumindo a responsabilidade frente aos nossos atos.

Devemos continuar a buscar avanços no âmbito das políticas e normas na educação brasileira que nos instrumentalizem a desenvolver (re)elaborar projetos educacionais arrojados e propiciar um ambiente fomentador às nossas crianças e adolescentes.

Pretendemos com isso ampliar as condições dos alunos de descobrir seu potencial participando ativamente no mundo que aí está. Desta forma poderemos concomitantemente garantir educação de qualidade à todos, permanência na escola, excelência no aprendizado sem esquivar-se de condições dignas e decentes de trabalho ao conjunto dos profissionais envolvidos.

Freire (1983) aponta que toda vez que se suprime a liberdade, fica ele (o homem) um ser meramente ajustado ou acomodado, sendo por isso, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe são impostos, de modo que, sem discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora.

O problema educacional se coloca então, como chave de solução do problema humano, tanto no aspecto individual, quanto no aspecto da

sociedade global. Pela Educação, o homem poderá alcançar uma libertação completa de suas potencialidades, colocando-se como o ser que, por excelência, supera a natureza superficial das coisas sem a necessidade de comportamentos mágicos.

Desta maneira é preciso que a nossa ação como professores seja realmente significativa aos estudantes e os instigue a serem pessoas melhores, com propósitos políticos e filosóficos, pois somente a educação, compreendida como processo de conscientização traduz realmente a natureza humana.

Portanto temos que colocar em nossa postura docente e desenvolver em nossos objetivos pedagógicos instrumentos e concepções que fomentem a participação social e a cidadania, sem perder de vista que a postura do professor e o interesse dos estudantes são pontos congruentes que poderão direcioná-los ora a permanência das condições que vivem ora a transformação do conhecimento em atitudes conscientes sobre o espaço em que ocupa no mundo.

A escola precisa ser um espaço destacado na construção de referências para os alunos, propondo reflexões, ampliando seu campo de possibilidades e permitindo desta maneira a construção de identidade própria que faça sentido e tenha significado na vida de todos que dela participam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, S. F. Minuto CGRH: Programa 6 Atribuição de classes e aulas. São Paulo: CEMOV, 2016.

BARBOSA, T.; AZEVEDO, J. R. N. A Geografia do vir-a-ser e o método para uma Geografia Livre: propostas educacionais. Cosmos (Presidente Prudente), v.2, n.1, p.5-7, 2004.

BARBOSA, T.; AZEVEDO, J. R. N. Experiência e Existência em E. P. Thompson: Contribuições contra a Educação Falseadora da Realidade. In.: I Simpósio Internacional E. P. Thompson. Anais...Edufu: Uberlândia, v.1, 2014.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DURIGAN, J. C. As universidades devem mudar a forma de ensinar. São Paulo: OESP, 2016. Disponível em: <http://brasil.estadao.com.br/blogs/tudo-em-debate/as-universidades-devem-mudar-a-forma-de-ensinar/>. Acesso em: 15/08/2016.

FAGUNDES BUENO, Diana C. ; AZEVEDO, J. R. N. . Entre a Teoria e a Prática: os professores nas escolas públicas paulistas e seus desafios no século XXI. Fórum Ambiental da Alta Paulista, v. 11, p. 370-383, 2015.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; SHOR, I. Medo e ousadia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno. São Paulo: SE, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretária da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo: SE, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretária da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias. São Paulo: SE, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretária da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da natureza e suas tecnologias. São Paulo: SE, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretária da Educação. Diretrizes do Programa Ensino Integral. Ciências da natureza e suas tecnologias. São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretária da Educação. Projeto de Vida: Ensino Fundamental. São Paulo: SE, 2014.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino de geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In.: CARLOS, A. F. A (Org.). A geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2010. p.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Artmed. Porto Alegre, 1998.



A POLÊMICA EM TORNO DA QUEIMA DA CANA-DE-AÇÚCAR, OS INTERESSES ECONÔMICOS E SUAS MEDIAÇÕES POLÍTICAS NO MATO GROSSO DO SUL¹.

AZEVEDO, José Roberto Nunes²

THOMAZ JÚNIOR, Antonio³

Resumo: Vimos por meio deste artigo apresentar aspectos relativos ao debate entre a queima da Cana-de-açúcar, suas consequências espaciais, bem como, as disputas regionalizadas por terra, privilégios, isenções e favores entre grupos empresariais envolvidos na peleja expansionista do capital no Mato Grosso do Sul.

Palavras-Chaves: Queima da Cana-de-açúcar; Discurso; Fontes Orais; Alianças/disputas regionalizadas; Progresso; Terra e Poder.

A expansão do agrohidronegócio canavieiro a partir de novas fronteiras da produção capitalista no Mato Grosso do Sul que vem ganhando força, sobretudo nos últimos 10 anos em virtude dos atuais contornos políticos e econômicos que encerram o circuito da produção.

Esse é o caso particular vinculado especialmente algumas áreas do estado do Mato Grosso do Sul. Desta forma, no presente texto focaremos alguns exemplos mais gerais que denotam tal circunstância e explica parte desse processo que é ao mesmo tempo político, ambiental e jurídico.

Dentre os municípios que se destacam no cenário sul-mato-grossense com a expansão canavieira mais recente sobressai-se Dourados/MS, aonde observamos que até 2007 através de investigação realizada junto à UFGD, a Cana-de-açúcar ocupava aproximadamente 10 mil hectares. Constatou-se naquele momento que muito embora o município não contasse com nenhuma unidade produtiva em funcionamento, adiantou-se implantando lei municipal

¹ Trabalho realizado com auxílio da Bolsa Capes-FAPESP.

² Professor da Escola Estadual Benedito Martins Barbosa, Rancharia/SP. Colaborador do Centro de Estudos de Geografia do Trabalho (CEGeT/UNESP); joserobertocosmos@yahoo.com.br

³ Professor da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP/Presidente Prudente-SP), Coordenador do CEGeT e CEMOSi; thomazjr@gmail.com

para disciplinar a queima da Cana-de-açúcar no contexto expansionista do capital agroindustrial.

Outro caso que queremos trazer para a discussão é justamente o município de Rio Brillhante, o principal município produtor de Cana-de-açúcar do Mato Grosso do Sul, o qual possui em vigência, desde 2008, a Lei 1532 que regulamenta a queimada. Segundo a referida Lei em 2008 100% da Cana-de-açúcar poderiam ser queimadas, em 2009 somente 75%, em 2010 50%, em 2011 apenas 25% e, em 2012, a Lei prevê que não ocorra mais queimada no referido município.

Há que se destacar que a queima da palha do canavial apesar de ser muito utilizada no Brasil, vem sendo amplamente questionada pela comunidade científica, ambientalista e sociedade em geral, haja vista a elevada quantidade de emissão de CO₂ (gás carbônico) e gases de nitrogênio e enxofre (responsáveis pelas chuvas ácidas) e pelo fato de provocar perdas significativas de nutrientes para as plantas e facilitar o aparecimento de ervas daninhas e erosão, devido a redução da proteção do solo.

A legislação ambiental tem sido cada vez menos tolerante com a queima da Cana-de-açúcar, conseqüentemente, muitas discussões estão sendo realizadas tendo em vista os riscos e problemas advindos de semelhante prática.

Nesse quesito é marcante a posição anunciada pelo Sr. Roberto Holanda Filho, em pronunciamento durante o CANASUL (2010, p.13): “A queima não é exclusividade nossa, todo mundo queima”.

Apesar desse cenário de apreensão ambiental verificamos posicionamentos divergentes em torno das queimadas. Assim, em Dourados, por exemplo, a Lei 2.985 de 15 de agosto de 2007 que regulamentava a extinção gradativa da queima da Cana-de-açúcar foi derrubada em 2010, fato este que demonstra o claro poder das agroindústrias canavieiras em torno da questão no Mato Grosso do Sul.

Não obstante, do ponto de vista dos municípios e de suas ações em torno das queimadas temos visto através do acompanhamento das edições dos Diários Oficiais, da promulgação de decretos com vistas a disciplinar essa etapa produtiva. (Quadro 01).

Quadro 01: Queima Controlada de Cana-de-açúcar

Município	Queima Controlada de Cana-de-açúcar	Lei/Decreto/resolução	Fonte/Ano

Rio Brillhante	X	Lei 1532	PMRB
Maracajú	X	Dec. 031	DO de Maracajú 05/03/2009
Angélica	X	Dec. 063	PMA 01/10/2009
Sidrolândia	X	Lei 1.374	PMS 08/07/2008

FONTE: Diário Oficial e Prefeituras
Org.: AZEVEDO, J.R.N. (2010)

Do mesmo modo temos verificado a criação nos municípios onde tem se estabelecido a Cana-de-açúcar, Leis e Decretos que discriminam a distância mínima para queima da gramínea. Assim, por exemplo, em Nova Alvorada do Sul, a lei 361/2007 estabelece que a queima da palha não possa ocorrer em área com distância inferior 1000 metros da área urbana.

Vale salientar que o Secretário de Planejamento da Prefeitura Municipal de Nova Alvorada do Sul, Sr. Márcio França, em entrevista realizada em 28/03/2012 afirmou não ter sido criado nenhuma lei ou decreto com a finalidade de regulamentar a expansão da Cana-de-açúcar no município ainda que tenha havido dispositivos criados para legislar sobre a queima da gramínea.

Na verdade, apenas alertou que a Cana-de-açúcar não pode dominar toda área agrícola embora não haja esse perigo, pois o que vem ocorrendo é justamente a recuperação das áreas degradadas.

Aliás, esta justificativa é parte do discurso amplamente utilizado pelo capital e por entidades vinculadas incluindo, neste caso, inúmeras Prefeituras e entidades públicas, para justificar a expansão canavieira pelo território Sul-Mato-Grossense como se a crescente substituição das pastagens por Cana-de-açúcar fosse capaz de trazer benfeitorias à sociedade em geral.

De fato, observa-se que “[...] o discurso funciona como uma das estratégias de legitimação do capital canavieiro, em torno do qual circulam os enunciados em defesa dos agrocombustíveis.” (SOUZA: 2011, p. 260).

Por sua vez, identificamos em Nova Andradina/MS o estabelecimento da Lei 801 de 04 de maio de 2009, a qual define que a queima da cana-de-açúcar em relação ao entorno do perímetro urbano deve respeitar distância de 8.000 metros. Vale salientar que a referida disposição passa a valer somente a partir de 2014.

A esse respeito pudemos entrevistar o Padre Rubens da Silva, da Igreja Católica de Dourados, o qual assevera a necessidade de ocorrer: “[...] uma série de restrições porque se vem é bom que dá emprego, dá oportunidade para

outras famílias, para outras pessoas, mas só que com o desenvolvimento tem também as suas questões negativas, têm seus impactos na sociedade”. (SILVA: 2007, p.01).

Conforme outro pároco que tivemos contato no município de Anaurilândia/MS, a atividade canavieira deve ser controlada por parte do poder público, sendo que deveria ser estipulado 10% da área do município para o plantio da Cana-de-açúcar. O referido religioso destaca que é inconveniente dizer que não se pode plantar a matéria-prima uma vez que isso não é legítimo, a mesma coisa vale para o plantio de eucalipto.

De fato, são exemplos as monoculturas da Cana-de-açúcar, da soja e do eucalipto no Mato Grosso do Sul as quais são taxadas pela autora como sendo as mais perversas, haja vista o destrutivismo ambiental e os impactos inigualáveis do ponto de vista social.

Daí pensarmos em uma possível reorganização espacial na qual temos disputas territoriais entre os diferentes segmentos da burguesia especializados nos principais ramos do agronegócio, mesmo considerando-o como “símbolo de união”, na medida em que procura-se transmitir: “[...] uma imagem do agronegócio homogênea, sem tensões e sem diferenças” (BRUNO: 2009, p. 115).

Conforme pudemos verificar em entrevista com o Sr. Luiz Fernando Pigari Baptista (2007, p.01), Secretário Municipal de Meio Ambiente e Turismo de Taquarussu/MS, município vizinho ao local onde se territorializa a agroindústria Laguna:

A instalação da unidade afeta ambos os municípios, entretanto, enquanto para Batayporã os reflexos são predominantemente positivos tendo em vista a sua economia – impostos - para Taquarussu estes serão apenas negativos, como por exemplo, para saúde pública e assistência social.

A posição de que a instalação de uma agroindústria é fator positivo é compartilhada ainda por muitos políticos do estado, destacando-se, por exemplo, o pronunciamento de Humberto Teixeira (PDT) sobre esta porção do estado, na medida em que o mesmo alega quando ainda se planejava implantar agroindústria no local: “A instalação de uma usina proporciona empregos diretos e indiretos que iriam melhorar a vida de muitas famílias e

ainda servir de abertura para que outras empresas se interessem por Batayporã⁴”.

Devemos destacar a íntima relação entre políticos e usineiros ligados ao financiamento de suas campanhas eleitorais. Como exemplo, ressaltamos o caso do governador André Puccinelli que recebeu doações da agroindústria Naviraí (R\$628.000,00), agroindústria Eldorado (R\$250.000,00) e agroindústria Laguna (R\$91.000,00 e R\$90.665,12)⁵.

Como contrapartida a esse contexto visualiza-se o empenho do governador em assegurar em 2011, investimentos de R\$15 bilhões no estado, oriundos dos setores canavieiros e de papel e celulose. Trata-se de seis empreendimentos ligados a produção de açúcar e álcool, e outros dois vinculados à madeira. O entrave a tais negócios encontra-se justamente no parecer da Advocacia-Geral da União, de 01/2008, sobre a compra de terras por empresas estrangeiras.

Semelhante fato demonstra com clareza a força da dominação empreendida na esfera de abrangência das agroindústrias canavieiras e revela o necessário cuidado em se ler a realidade, pois há um jogo de interesses por traz das aparências.

Tais discursos oscilam entre a perspectiva de geração de emprego de um lado e, portanto, ocupação da mão-de-obra desempregada e as consequências sociais de outro, haja vista o aumento da população local de tal forma que, via de regra, não há consenso em relação ao estabelecimento de tais empreendimentos por parte da população.

Apesar das divergências é fundamental questionarmos o posicionamento daqueles que veem com bons olhos a territorialização de unidades agroprocessadoras de Cana-de-açúcar no território. Como verificamos através do depoimento do Secretário de Desenvolvimento Econômico de Rio Brilhante, quando ressalta que: “Agora se você colocar na balança eu como secretário de desenvolvimento os benefícios das usinas e os malefícios com certeza na visão da administração os benefícios são bem maiores” (CÂNDIDO: 2012, p. 02).

Segundo o Diretor Executivo do Trabalho, de Ivinhema/MS, Sr. José Corte Real Coelho, ao analisar o papel da administração pública diante da instalação da agroindústria canavieira salienta “Caí nas costas da Prefeitura e

⁴ Conforme matéria intitulada “Humberto Teixeira quer ampliar oferta de empregos em Batayporã” publicada pela ALMS em 18 de novembro de 2005.

⁵ A esse respeito ver matéria intitulada “Puccinelli recebeu doações de bancos e usinas de álcool”, publicada pelo Jornal Campo Grande News, em 02 de novembro de 2010.

aí o que a Prefeitura alcançou na safra tem que injetar na infra-estrutura, asfalto, hospital, recaí sobre assistência social e é complicado”. (COELHO: 2012, p. 03/04)

Outro posicionamento que vale a pena ser ressaltado é da Sra. Adriana Pereira, moradora de Ivinhema, que cita-nos o caso da implantação da Adecoagro. Ao seu ver nos primeiros anos em que se instala uma empresa desse porte é um verdadeiro boom, mas depois de 4 ou 5 anos passa a ser visível os problemas como pode ser visto em outras unidades instaladas anteriormente no Mato Grosso do Sul.

Nesse sentido, Cabral (2010), desenvolve estudo interessante a respeito do município de Caarapó que recebeu a instalação de duas agroindústrias, sendo uma de biodiesel e outra de açúcar e álcool. Conforme observou através da referida pesquisa dentre os principais aspectos avaliados destaca-se no período recente a evolução da população local. Somado a isso têm-se notado uma nova dinâmica do setor imobiliário dado à valorização dos terrenos e aumento no preço dos aluguéis⁶.

Esse aspecto também é observado em Batayporã e Nova Andradina, sendo que no primeiro é possível notar a construção de novas moradias no formato de kitnets para atender a mão-de-obra, enquanto no segundo verifica-se a abertura de loteamentos e de novas vilas.

Em Ivinhema, conforme pudemos constatar em Trabalho de Campo realizado em fevereiro de 2012 a expansão da atividade canavieira com a implantação de agroindústria canavieira estimulou a busca crescente por moradias. Não obstante, está sendo construído na área um residencial denominado Solar do Vale, o qual segundo podemos verificar no local, já teve a quase totalidade dos imóveis vendidos aos funcionários da própria Adecoagro. (Figura 01).

⁶ Essa dinâmica pode ser apreciada em municípios vizinhos aos que abrigam agroindústrias canavieiras como, por exemplo, em Taquarussú. Vale ressaltar que embora a unidade produtiva esteja enquadrada em Batayporã fica mais próxima do núcleo urbano de Taquarussú. A esse respeito ver matéria: “Usina de álcool aumenta déficit habitacional em Taquarussú” publicada pelo Jornal Diário MS, em 27/01/2009.

RESIDENCIAL SOLAR DO VALE
Melhor lugar para se viver
Ivinhema - Mato Grosso do Sul

Sucesso de Vendas + de 200 lotes Vendidos em 90 Dias

Últimas Unidades

PARCELAS A PARTIR DE:
R\$ 284,93

INVESTIMENTO GARANTIDO

ESCRITÓRIO DE VENDAS AO LADO DO BANCO DO BRASIL

VALE INCORPORADORA
(67) 3442-1700
(67) 9972-3078

Claudinei

SAÍDA PARA ANGÉLICA

www.valeincorporadora.com.br | [vendas@valeincorporadora.com.br](mailto: vendas@valeincorporadora.com.br)

Público Esclarecedor - O anunciante reserva o direito de cancelar a venda de unidades em qualquer momento - Contribua com a limpeza do meio ambiente pagando suas taxas e impostos. 2ª Atividade: Publicidade & Propaganda - Inova Anúncios/MS - (67) 3441-7700 - agencia@inova.com.br

Figura 01: Propaganda de imóveis a venda no município de Ivinhema/MS.

Fonte: Trabalho de Campo (2012).

Em Angélica também observamos o nascimento de novos bairros em virtude da chegada de trabalhadores do setor canavieiro a exemplo do bairro Paloma. Neste município nos últimos anos a Prefeitura Municipal doou cerca de 500 terrenos para pessoas que comprovassem condições de construir a casa própria e o governo estadual fez mais 150 imóveis populares.

No caso do Mato Grosso do Sul é importante ressaltar que predomina as cidades de pequeno porte as quais, via de regra, são extremamente carentes de infraestrutura necessárias para suportar as consequências advindas da especialização de tal atividade econômica.

De fato, além desses aspectos já aludidos pudemos elencar um conjunto de transformações em curso no Mato Grosso do Sul, advindas da territorialização do capital canavieiro, dentre as quais: a) expansão da área destinada à Cana-de-açúcar e conseqüente diminuição da produção de gêneros alimentícios; b) aumento do preço da terra; c) atração de mão-de-obra migrante, sobretudo nordestinos e mineiros; d) incorporação crescente de indígenas e acampados/assentados pelas agroindústrias canavieiras; e)

desenvolvimento de programas de formação profissional para “treinamento” de mão-de-obra especializada etc.

Dessa forma, um dos rebatimentos mais explícitos desta expansão da cultura de Cana-de-açúcar recai sob o preço da terra, o qual deve ser apreendido enquanto resultado do projeto político adotado pela elite local, diante, de um lado, do estímulo do plantio de outras culturas e por outro, das políticas adotadas pelo governo federal.

Segundo o Sindicato dos Corretores de Imóveis de Mato Grosso do Sul em maio de 2011, o Mato Grosso do Sul sofreu um aumento médio de 30% no valor da terra em relação a 2010.

O preço da terra no campo configura-se como atrativo fundamental para vinda de agroindústrias canavieiras para o Mato Grosso do Sul, a exemplo da unidade agroindustrial Laguna que destaca a relação entre a qualidade de seus solos e a topografia existente no local, sem contar o fato dos proprietários já possuírem terras na área.

Aliás, conforme informações da empresa, a empresa Laguna possui mais de 19 mil hectares de terras na região, além de contar com inúmeros interessados no plantio de Cana-de-açúcar. Trata-se de um diferencial, pois na verdade o que se observa predominantemente é o arrendamento de propriedades pelas unidades produtoras em detrimento do investimento na aquisição de áreas.

Assim, por exemplo, a Aurora Açúcar e Álcool Ltda., que pudemos visitar em 24/04/2012 salientou que pelo menos 40% das terras são próprias embora predomine (60%) as terras arrendadas pela empresa. Aliás, a expressão territorial da agroindústria em área plantada é de 4 mil hectares e desde 2010 que vem sendo vendida a empresa Debrasa (Brasilândia/MS) haja vista o término das obras da planta fabril que somente nesse ano de 2012 se efetivam de fato.

Devemos por sua vez ressaltar que conforme constatamos em novo Trabalho de Campo realizado em 10/10/2012 junto à agroindústria Caeté S/A (Grupo Carlos Lyra) situada em Paulicéia/SP, à efetivação da compra da matéria-prima da empresa Debrasa a partir do segundo semestre do corrente ano.

Aliás, cabe aqui registrar que ao mesmo tempo em que se dá esta operação, a empresa Caeté expande seus canaviais por terras sul-mato-grossenses, como nos assegurou o Gerente Agrícola Sr. Otávio Tavares das

Silva Filho, o qual apontou já existirem pelo menos 4 mil hectares de Cana-de-açúcar plantadas no município de Brasilândia/MS⁷.

Em termos gerais, em relação padrão de crescimento do complexo canavieiro no Brasil devemos lembrar que: “[...] ele se assentava na incorporação de terras, dada a sua disponibilidade, internas aos latifúndios preteritamente constituídos e/ou os em constituição, seja nos estados de ocupação antiga, seja nos estados da fronteira agrícola.”. (RAMOS: 2011, p. 16/17).

Nesse sentido, o engenheiro agrônomo da Aurora, Sr. Edgar Cavallini não descarta a ocorrência de disputa por terras nos próximos anos na região e em determinadas porções do estado onde se concentram maior número de empresas canavieiras, haja vista a instalação de novas unidades agroindustriais e a conseqüente busca por terras aptas ao plantio.

Verifica-se já em 2005 diferenças marcantes entre o preço da terra entre o estado de São Paulo, tradicional produtor de Cana-de-açúcar e do Mato Grosso do Sul que ainda representava nessa época uma promessa em termos de expansão da atividade canavieira.

Tal diferença em relação ao preço da terra legitima desde então o interesse por diferentes agentes do capital por desenvolver negócios no Mato Grosso do Sul funcionando como verdadeiro chamariz para os respectivos interessados que veem a possibilidade de reduzir seus custos de produção.

É marcante, sobretudo a partir dos novos investimentos do setor sucroalcooleiro a disparada do preço da terra. Em termos gerais desde 2008 no país verificam-se níveis recordes de valorização⁸.

Outro elemento que queremos enfatizar são as alianças envolvendo agroindústrias canavieiras e proprietário de terras, a exemplo do que observamos no caso da Monte Verde Agroenergética que após ser fundada por iniciativa do Sr. Flávio Sérgio Wallauer, foi negociada em 60% junto a Bunge⁹.

⁷ Em entrevista realizada nessa oportunidade, o referido Agrônomo deixou claro que o Grupo Carlos Lyra em todas as suas unidades, e particularmente na unidade de Paulicéia, não investe na aquisição de terras sendo toda matéria-prima oriunda de arrendamento.

⁸ A esse respeito ver matéria “Preço do hectare de terra bate recorde no Brasil”. Disponível em: <http://www.correiadoestado.com.br/noticias/preco-do-hectare-de-terra-bate-recorde-no-brasil_98425/>. Visitado em: 14/07/2011.

⁹ De acordo com a Secretaria de Acompanhamento Econômico os acionistas da Monte Verde são: Flávio Sérgio Wallauer (90%); Marilde Terezinha Minuscoli Wallauer (2,55%); Marcelo Luis Wallauer (2,5%); Flávio Rogério Wallauer (2,55%) e Larissa Wallauer Leães (2,5%).

Nesse caso, é fundamental atentarmos que o referido empresário é detentor de grande volume de terras em Brasilândia, Ribas do Rio Pardo e Ponta Porã (Quadro 02) o que é circunstancial para a agroindústria canavieira.

Quadro 02: Propriedades sob posse da família Wallauer

Município	Propriedade	Proprietário	Área
Brasilândia	Fazenda São João do Café	Flávio Sérgio Wallauer	9.890,9100
Ribas do Rio Pardo	Fazenda Papaiz	Flávio Sérgio Wallauer	4.689,3487
	Fazenda Mariana	Flávio Sérgio Wallauer	5.776,6121
	Fazenda Mariana – Área Remanescente	Flávio Sérgio Wallauer	3.599,2446
Ponta Porã	Faz Larissa III Gleba A E B E Larissa IV E Morumbi	Flávio Sérgio Wallauer	4.543,8986
	Fazenda Larissa I Parte	Flávio Rogério Wallauer, Marcelo Luis Wallauer E Flávio Sérgio Wallauer	100,5185
	Fazenda Larissa Parte	Larissa Agropecuária LTDA	624,1501

Fonte: CIR/INCRA

Org.: AZEVEDO, J.R.N. (2013).

No caso da Bunge é essencial observarmos que o fato de seu sócio possuir terras em diversas porções do estado é fator preponderante, pois a operação inclui as terras de propriedade da sociedade para o cultivo de Cana-de-açúcar.

Para o referido grupo é marcante a necessidade de resolver a questão de terras para estrangeiros no Brasil, sob pena de não se investir em novas unidades agroprocessadoras e apenas garantir a expansão industrial e em Cana-de-açúcar de fornecedores.

Diante dessa situação, de um modo geral verifica-se novos olhares em relação a investimentos por parte desses grupos investidores em países como Austrália, Tailândia, além da própria África e América Central.

Outras alianças também podem ser identificadas no caso da agroindústria São Fernando, caso em que ficaram latentes os interesses entre

o pecuarista José Carlos Costa Marques Bumlai¹⁰ e a edificação da própria agroindústria canvieira na área. Observamos algumas propriedades identificadas sob seu domínio (Quadro 03):

Quadro 03: Propriedades sob posse da família Bumlai

Dourados	Propriedade	Proprietário	Área
	Fazenda São Marcos	José Carlos Costa Marques Bumlai e outros	5.659,2751
	Fazenda São Marcos – Área Remanescente	José Carlos Costa Marques Bumlai e outros	5.574,2985
	Fazenda São Marcos – Área Desmembrada	São Fernando Açúcar e Álcool	84,9766
	Fazenda São Pedro	Celso Dal Lago Rodrigues	56,7952
	Fazenda São Marcos – Área remanescente	São Fernando Açúcar e Álcool LTDA	80,2121
	Fazenda São Marcos – Área Desmembrada “B”	São Fernando Açúcar e Álcool LTDA	4,7645
	Fazenda São Marcos	São Fernando Açúcar e Álcool LTDA	4,7501

Fonte: CIR/INCRA

ORG.: AZEVEDO, J. R. N. (2013).

O que estamos assistindo nos últimos anos, no Brasil, em relação às disputas regionalizadas por terra, privilégios, isenções e favores entre grupos empresariais canvieiros, nada mais é que “[..] as novas alianças entre políticos, entidades de classe, capitalistas, latifundiários, enfim, um amplo arco das classes dominantes, as quais demonstram com todas as letras a amplitude e o jogo de interesses de classe que gravitam em torno desse tema. (THOMAZ JÚNIOR: 2007b, p.01)

Portanto, fica claro que ainda é um fator importante para parte do setor agroindustrial canvieiro a posse e domínio de grandes extensões de

¹⁰ Vale salientar que a referida personalidade é vice-presidente da ACRISUL (Associação dos Criadores do Mato Grosso do Sul). Logo, observa-se que alguns usineiros denominados empresários agroindustriais direcionam suas atividades a diversos negócios no âmbito do agronegócio, ressaltando inclusive seu papel de liderança ocupando postos de destaques em órgãos vinculados.

terra, o que pode ser ilustrado pelo fato de oito agroindústrias terem adquiridos terras no estado do Mato Grosso do Sul em 2008 (LDC Bioenergia, DCOIL, Angélica Agroenergia, Dourados, CBAA, Sonora e Infinity). (BACKES: 2009).

Outro impacto direto da expansão da agroindústria canavieira no Mato Grosso do Sul esta vinculado ao intenso tráfego de carretas nas proximidades das agroindústrias canavieiras. Como exemplo vale ressaltar o caso da Fátima do Sul Agroenergética, onde em outubro de 2011 ocorreu um protesto dos produtores rurais locais que alegavam que tiveram suas produções afetadas – granjas e produções de peixes - depois que o comboio passou a circular no local.

Inegavelmente ficam em segundo plano aos agentes do capital as consequências imediatas de sua investida sobre o território, ou seja, o importante é permitir o funcionamento pleno dos empreendimentos econômicos.

Assim os custos sociais não são contabilizados sendo maximizados apenas a oferta e geração de emprego na área. São escamoteadas as consequências diretas e indiretas sobre o conjunto da sociedade e o meio ambiente no qual se estabelece as relações de produção, e em especial os trabalhadores diretamente envolvidos.

Nesse sentido, o meio ambiente é colocado em segundo plano e questões como a poluição advinda das queimadas e consequente agravamento de doenças respiratórias, a geração de fuligem, a contaminação dos rios por efluentes lançados pelas agroindústrias canavieiras, entre outros são simplesmente negligenciados em nome do dito progresso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, J. R. N. **As ações do agrohidronegócio, o papel do Estado e as formas de controle do trabalho no Mato Grosso do Sul.** Presidente Prudente/SP: UNESP, 2013. (Doutorado em Geografia)

AZEVEDO, J. R. N. **Expansão da agroindústria canavieira no Mato Grosso do Sul.** Dourados/MS: UFGD, 2008. (Mestrado em Geografia).

BACKES, T. R. **O capital agroindustrial canavieiro no Mato Grosso do Sul e a internacionalização da produção.** Dourados/MS: UFGD, 2009. (Mestrado em Geografia).

BRUNO, R. **Um Brasil ambivalente: agronegócio, ruralismo e relações de poder.** Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: EDUR, 2009.

CABRAL, E. Agroindústria da cana em Caarapó-MS: produção do espaço e relações de trabalho. **Anais do Encontro Nacional de Geógrafos.** 2010. p.01-07.

CÂNDIDO, A. A. **Secretário de Desenvolvimento Econômico de Rio Brilhante/MS.** (Transcrição mimeografada). Rio Brilhante/MS, 02 p., 2012.

COELHO, J. C. R. **Diretor Executivo do Trabalho – CIAT.** Ivinhema/MS, 04p., fevereiro de 2012. (Transcrição mimeografada).

HOLANDA FILHO, R. **Presidente da Biosul.** Dourados/MS, 19 p., 2010. (Transcrição mimeografada).

PEREIRA, N. S. **Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias de Fabricação de Alcool e Açúcar de Nova Alvorada do Sul.** Nova Alvorada do Sul, 06 p., março de 2012. (Transcrição mimeografada).

RAMOS, P. Financiamentos subsidiados e dívidas de usineiros no Brasil: uma história secular e ... atual? **História econômica & história de empresas.** São Paulo, XIV. 2, 2011. p.07-32.

SOUZA, S. M. R. **A emergência do discurso do agronegócio e a expansão da atividade canavieira: estratégias discursivas para a ação do capital no campo.** Presidente Prudente/SP: UNESP, 2011. (Doutorado).

THOMAZ JUNIOR, A. Não há nada de novo sob o sol num mundo de heróis! **Revista Pegada,** Presidente Prudente, v.8, 2007. p.05-25.

ENVIEM
ARTIGOS, RESENHAS, NOTAS, RELATOS...

revistacosmos@outlook.com

<https://www.facebook.com/cosmos.brasil.94>