

INTRODUÇÃO

As exigências no âmbito da educação vêm crescendo a cada dia e o conhecimento formal se revela para o homem como um bem a ser construído e selado a partir de uma educação de qualidade que transpasse os desafios lançados pela sociedade pós-moderna, acompanhando as mudanças impostas pela globalização. Neste aspecto as políticas educacionais não devem ignorar a necessidade de suscitar mudanças radicais visando à formação de seres conscientes, autônomos e críticos no ato de pensar.

O Estado, a fim de garantir os investimentos de capitais transnacionais, tem estimulado a frequência e permanência dos brasileiros na escola, ante a demanda de profissionais de conhecimentos e elementos culturais múltiplos para resolver, com facilidade, os problemas.

[...] os mais claros efeitos da globalização nas políticas educacionais sejam conseqüências da reorganização das prioridades dos Estados em se tornarem mais competitivos, nomeadamente de forma a atrair os investimentos das corporações transnacionais para os seus territórios. (TEODORO, 2003, p. 83).

Estimula-se, neste sentido, a democratização do ensino para dar acesso a um maior contingente da população no sistema educacional. Hoje, um conjunto de pessoas que não tiveram contato com a formação inicial permanece anos no sistema de ensino. Todavia se evidencia a necessidade das escolas passarem por uma reforma quanto ao modelo de atuação, tendo em vista que aqueles modelos criados no passado já não mais corresponderem aos objetivos definidos para edificação dos seres humanos contemporâneos.

O educador não pode negar o presente do aluno, deve conhecer as peculiaridades desse mundo, principalmente onde exerce suas funções, para instituir uma visão do que será estabelecido no futuro e contribuir para uma formação que atenda às demandas apresentadas. Precisa-se situar as pessoas no espaço onde vivem e como elas pensam este mesmo espaço, percebendo como se analisam enquanto

seres responsáveis para lhe transformar. Para Gadotti (2006, p.100): “A cidade que educa não fica no imediato, mas aponta para uma compreensão mais analítica e reflexiva tanto dos problemas cotidianos quanto dos desafios do mundo contemporâneo”.

A sociedade atual se caracteriza por um momento inédito, cheio de surpresas inevitáveis, com a tendência de que a grande maioria das pessoas é surpreendida e não esperava as solicitações imediatas e que torna, cada vez mais, evidente do despreparo dos indivíduos para atuarem diante da aceleração dos acontecimentos pelos mecanismos da globalização, ou seja, estas tendências estão estritamente ligadas a questões relacionadas ao conhecimento, aos avanços tecnológicos e suas implicações.

Dessa forma, assistiu-se à possibilidade de um aumento de demandas compatíveis com a expectativa de vida das pessoas, implicando em uma melhor qualidade de vida, onde existe um maior número de idosos com uma vida ativa, ocupando postos de trabalho. (PAPADOPOULOS, 2005, p. 19).

O conhecimento, na atualidade, cresce de maneira exponencial. Parte dos conhecimentos mais significativos não existia quando os professores que se encontram em atuação nas salas de aulas e haviam se formado para exercer sua profissão dentro dos parâmetros existentes.

Os conceitos e procedimentos devem ser aprendidos e desaprendidos ao longo da vida. Da mesma forma, assiste-se ao aumento das comunicações de forma exponencial. Está-se, cada vez mais, próximo do mundo todo, em uma velocidade nunca vivida antes. Cada ponto do planeta associa-se a outros por diversos mecanismos, provocando interdependências, ocasionando a competitividade internacional e o aumento da desigualdade social, embora haja perspectivas de formas de cooperação, o que indica a existência de alternativa para os problemas e questões de forma coletiva. (PAPADOPOULOS, 2005, p. 100).

Acontecimentos inevitáveis modificam significativamente o lugar das pessoas no

mundo e o perfil educativo que elas necessitam e demandam. Pode-se afirmar que uma educação de qualidade para todos poderá combater a desigualdade, a violência e promover a restauração do meio-ambiente, pois uma educação de qualidade para todos poderá difundir uma aprendizagem em alta escala, contribuindo para o cultivo daquelas atitudes e ações que são necessárias para uma vida melhor no planeta, evitando catástrofes e estimulando tendências favoráveis para uma melhor qualidade de vida.

Na medida em que o saber e a informação dominam cada vez mais todos os setores da atividade humana, a aprendizagem torna-se a chave do progresso. Isso se aplica não só a economia, que repousa essencialmente sobre o “fator humano” no que se refere ao conhecimento, às qualificações, à capacidade de adaptação e ao espírito empreendedor, mas também ao funcionamento das sociedades democráticas que necessitam de cidadãos bem-informados e perspicazes. (DELORS, 2005, p. 25).

As escolas, voltadas para o aprofundamento e satisfação psicológica dos envolvidos e voltada para o aperfeiçoamento do cidadão dentro da sua realidade, consideram dimensões da possibilidade de uma pessoa ser feliz, de sentir que tem um lugar legítimo no mundo: a capacidade de explicar a própria vida e o mundo, a auto-estima e a estima pelos outros, a possibilidade de realizar um projeto e estratégias para se relacionar com os demais de maneira saudável. Para tanto, precisa-se ter acesso a informações sobre o passado, reconhecer sua capacidade e limitações, reconhecer o que se pode e o que não se pode fazer.

Esse deve ser o clima base da escola incumbida de promover o saber, o saber fazer e o saber estar, sem descuidar a construção e a reconstrução de uma cidadania responsável, autônoma e solidária. Uma escola com missão terapêutica, capaz de reconstruir as identidades danificadas, porque uma escola cidadãos para cidadãos. Independentemente de a escola assegurar ou não, de forma linear, o sucesso escolar de todos, ela deve assegurar que no seu espaço se vive um clima de “estado de direito” e se garanta a todos um caloroso acolhimento. (SOUZA, 2008, p.111).

A escola é uma instituição que precisa repensar o seu tempo e o seu espaço. Ao estabelecer uma educação de qualidade para todos, busca uma prática racional e emocional que permita a todos a aprendizagem do que necessitam aprender, no momento oportuno de sua vida e de suas sociedades, e que façam com felicidade, com capacidade de atravessar momentos de confusão, de tristeza e de sofrimento para conquistar objetivos desejados de perspectiva e transcendência, em suas mais

variadas formas.

Uma educação relevante para as pessoas, tanto objetiva quanto subjetivamente, permite construir um sentido profundo e valioso de bem-estar e alcançar esse bem-estar durante o tempo em que estão na escola e quando saem dela. (GADOTTI, 2005, p. 38).

A administração escolar, por sua vez, deverá realizar a organização da instituição visando preparar o indivíduo, tornando-lhe apto a lidar com as questões impostas pela sociedade atual, com o uso de um saber inovador que contemple as várias formas de compartilhar o direcionamento interativo dos esquemas educacional. (FERREIRA, 2005, p. 104).

O trabalho em equipe em todos os níveis da escola como também em forma de alianças com outros agentes educacionais: família, empresas, meios de comunicação, pode também ser parceiros no sucesso de uma educação de qualidade, devendo esses elementos serem levados em consideração no momento de repensar as relações no mundo da escola.

Diante dessas preocupações surgiu o interesse pelo estudo do município de Inhambupe que apresentou, segundo o censo de 2005¹, o segundo pior índice de escolaridade do país, com uma média de 1,4, quando a média nacional ficou estabelecida em 3,5.

O sistema de ensino de Inhambupe, no período de 2001 a 2005, desenvolveu políticas educacionais com sucesso já comprovado em outras localidades, como é o caso do projeto de aceleração que buscou a equiparação das idades dos educandos as respectivas séries de estudos. A pedagogia dos ciclos, a qual envolve o aluno na formação seqüenciada, a fim de construir o conhecimento não adquirido no ano anterior. Entretanto, as políticas aplicadas e as metodologias não foram favoráveis para o alcance dos objetivos propostos a uma educação de sucesso.

¹

Dados obtidos no site do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Censo/2001. www.ibge.gov.br

Para compreender a baixa qualidade adquirida na formação escolar em Inhambupe tornou-se necessário a caracterização do funcionamento do sistema de ensino em toda sua complexidade, analisar as políticas educacionais com visão de suas perspectivas positivas e negativas, do como são apresentadas aos profissionais até chegar a aplicabilidade das mesmas.

Uma questão que não se deve deixar de levar em consideração é que as ações pedagógicas requerem um custo elevado, pois se deve adquirir material didático, custear a edificação e manutenção dos imóveis, obterem móveis e material eletro-eletrônico para funcionamento das escolas. Para tanto, foram investidos recursos federais, estaduais e municipais.

[...] o simples acesso a escola é condição necessária mas não eficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal [...] (MÉSZÁROS, 2005, p.12).

Trata-se de um estudo de caso, cujos objetivos buscaram identificar, por meio de fontes e estratégias de investigação, os mecanismos educacionais utilizados pela administração do município que não gerou uma educação para atingir as necessidades exigidas pela sociedade no mundo globalizado no início do século XXI.

Anuncia-se, na atualidade, uma educação com metas voltadas para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, agregada ao fato de instituir mecanismos que fortaleçam a democracia no interior do processo pedagógico. Entretanto, ao se constatar a distância entre setores educacionais que deveriam conjugar-se numa mesma linearidade – observação realizada pela nota obtida no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo Brasil e a de Inhambupe - deparar-se com a inquietude de compreender os veículos motivadores do insucesso obtido pelos educandos do município em questão, oportunizando, através da pesquisa, a indicação dos elementos responsáveis e envolvidos no processo, para que os profissionais especializados possam eliminá-los ou corrigi-los

na esperança de se produzir uma educação de maior eficiência, que promova a igualdade e contribua para a formação do cidadão.

Para tanto, desenvolveu-se essa dissertação e que foi estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo foi construído um panorama da educação brasileira inserida no contexto histórico ao longo do tempo, a fim de perceber como o sistema educacional configurou-se desde os primeiros tempos nos períodos colonial, imperial e republicano, caracterizando a contemporaneidade nas delimitações apreendidas no trato para com a formação do sujeito. Nesta perspectiva, realizou-se uma releitura das práticas educativas e das gestões escolares, apresentando eixos fundamentais para compreensão da influência de ações geradoras de mudanças ou conservação das consciências dos seres humanos envolvidos na sociedade.

No decorrer do segundo capítulo, questionou-se as ações adotadas pelos núcleos responsáveis por normatizarem as políticas educacionais, as quais não conseguiram fundamentar-se nas necessidades do homem contemporâneo, proporcionando, assim, um ambiente adequado para definir o problema em estudo. Também se apresentou o processo metodológico e o quadro investigativo utilizado durante o percurso para coleta de dados.

No terceiro capítulo realizou-se a descrição da criação e o desenvolvimento do sistema educacional de Inhambupe que tinha, inicialmente, a expectativa da formação de um cidadão participativo em condições intelectuais.

Em seguida, notificou-se a implantação das primeiras escolas com a devida normatização, bem como com a realização da visão crítica em projetos aplicados ou defendidos nos documentos para realização da gestão/pedagógico – gestão democrática, aceleração de estudo.

No quarto e último capítulo, apresentou-se a discussão da pesquisa empírica que é exibida na visão do sujeito centro da aprendizagem, o educando, este delimitou seu parecer para com o funcionamento das atividades pedagógicas e o conceito estabelecido quanto aos profissionais da educação.

Posteriormente, a fala daqueles que participaram da gestão da educação no período de 2001 a 2005 foi evocada para descrever o funcionamento da gestão e a aplicabilidade de ações educativas adotadas para elaboração do saber, ou seja, para compreender a ocorrência da gestão escolar e da ação pedagógica no insucesso apresentado pelo alunado de Inhambupe na pesquisa do IDEB de 2005, referente ao nível da educação básica.

Nas considerações finais foi estabelecida a relação sobre os temas desenvolvidos no transcorrer dos capítulos, com ênfase nas características das práticas pedagógicas desenvolvidas no exercício das atividades aplicadas pelos profissionais de educação no município de Inhambupe, o que evidenciou alguns elementos que contribuíram para o insucesso denotado pelo educando do município analisado.

CAPÍTULO 1

TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO: A LENTA E TARDIA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

1.1 EDUCAÇÃO JESUÍTICA E A FORMAÇÃO DE ALMAS

A escola brasileira com sua cultura transplantada da Europa, mas com as funções reduzidas, visto que os métodos empregados não permitiram a criação e inovação e sim a imitação da realidade construída do outro lado do além-mar, tornando-a uma instituição ritual, dogmática, objetivando condicionar a sociedade aos projetos europeus. (ROMANELLI. 2006, p. 25).

O colonizador buscou imitar os nobres portugueses, tornando a sociedade aristocrática, para o que fora fundamental o método educativo dos Jesuítas, pois a organização social adotada para a colônia, bem como os conteúdos ensinados pelos padres pregava a formação sistematizada na neutralidade, tendo em vista não existir a preocupação com a realidade vivida no Brasil.

A educação não se constituía em elemento de importância, a sociedade moderna foi estruturada com base na economia e a nova terra – Brasil – encontrava-se voltada para produção agrícola, com a utilização da mão-de-obra escrava, quadro que não exigia utilização de conhecimentos de intelectuais para o bom funcionamento. (ROMANELLI. 2006, p. 34).

Inácio de Loyola, ex-integrante da milícia espanhola, em 1534, convertido ao catolicismo, fundou a Companhia de Jesus, uma instituição que objetivava o combate à heresia e aos rebeldes, convertendo-lhes aos dogmas da Igreja de Roma, instituindo-se na história com uma missão religiosa, centrada, principalmente, na propagação das idéias norteadoras da Contra-Reforma.

Os jesuítas estabeleceram três linhas de atuação. A primeira fundamentava a propagação da fé católica, desenvolvendo a catequese, confissão e a pregação; a segunda assentava-se na exploração dos territórios ocupados por Portugal e Espanha, realizando a implantação de missões; e, a terceira, a educação de jovens, a qual, devido a gratuidade do ensino, tornou-se a principal atividade da Companhia. (ARANHA. 1996, p. 91).

A última atuação mencionada anteriormente não estava prevista entre as ações dos Jesuítas², mas com o passar do tempo fora introduzida e, paulatinamente, evidenciou-se como tarefa primordial da Companhia. A gratuidade do ensino possibilitou o aumento dos seus colégios, inclusive com a ampliação da instalação nas colônias da América, África e da Ásia, descentralizando a transmissão do conhecimento científico, pois, para onde fosse o inaciano ministrava aulas de catequese, de leitura, de escrever e de gramática em locais que chamavam de casas. Porém, na medida em que adquiria doações suficientes construía um colégio, onde transmitia, aos alunos, uma cultura humanística de caráter acentuado retórico, atendendo aos interesses da Igreja e às exigências do patriarcado.³

Tomé de Sousa, primeiro governador geral, em 1549, trouxe consigo, para o Brasil, os primeiros Jesuítas – quatro padres e dois irmãos – que tinham como líder Padre Manoel da Nóbrega. Os religiosos foram responsabilizados pela conversão dos índios e no decorrer de sua missão, criaram escolas, colégios e seminários, os quais foram edificadas em vários lugares do território colonial. Assim, os representantes da Companhia de Jesus iniciaram a história da educação escolarizada no Brasil.

O primeiro governador geral do Brasil chegou em 1549 trazendo consigo os primeiros jesuítas, cujo grupo era constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega. Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios. Para atender a esse mandato, os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território. Por essa razão considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas. (SAVIANI, 2008, p. 25-26).

O método de ensinar dos Jesuítas tinha fundamento a partir de conceitos estabelecidos por uma filosofia orientada pelos valores da Igreja em qualquer parte do mundo, ou seja, não considerava as peculiaridades apresentadas. A Ratio Studiorum⁴ dava unidade a formação em qualquer espaço onde eram desenvolvidas as atividades pedagógicas. As características principais deste método eram a

² JESUÍTAS – sacerdotes ordenados pela Companhia de Jesus.

³ Patriarcado – circunscrição de um patriarca (título utilizado em certas Igrejas cristãs para designar algumas autoridades eclesásticas). No outro sentido, pode significar um conjunto moral que se constituiu para dar regramento às relações sociais entre homens e mulheres na sociedade cristã.

⁴ RATIO STUDIORUM – currículo básico e princípios pedagógicos gerais comuns a todos os colégios da Companhia de Jesus compunham um manual para ajudar os professores e dirigentes na condução das atividades dos colégios.

cooperação, hierarquia social das pessoas no colégio em todos os níveis; não havia possibilidade de escolha, as disciplinas religiosas eram obrigatórias e com o mesmo peso das outras disciplinas. A filosofia básica era a escolástica teocêntrica, pois a natureza e o homem estavam subordinados aos princípios de Deus. (ROMANELLI, 2006, p.34).

A estrutura apresentada pela educação, ministrada pelos religiosos da Companhia de Jesus, era totalmente sem contextualização, afastada da vida dos colonos, destinava a proporcionar uma cultura básica e geral, tendo desinteresse pela ciência e repugnância pelas atividades técnicas, sem a preocupação de formar para o trabalho, mesmo porque na colônia, sob o ponto de vista de atividade administrativa e produtiva, não apresentava grandes exigências quanto a vida intelectual, a economia se encontrava voltada para agricultura e a mão-de-obra escrava. Acrescido a isso estava o fato de que o trabalho manual era destinado aos subalternos, devendo as elites se afastar de qualquer atividade relacionada com o esforço físico na realização das tarefas produtivas no cotidiano.

A formação inserida nos métodos utilizados pelos Jesuítas não previa a possibilidade de levar o participante do processo em contribuir ativamente nas transformações ocorridas nos segmentos sócio-econômicos do Brasil. Foram os Jesuítas os responsáveis, nos primeiros séculos da colonização, pela formação tanto dos professores quanto dos alunos.

Apesar de haver sido dado ao estudo um caráter público, os interesses da Igreja eram confundidos com os da administração colonial, justificado através do padroado régio. Aos educadores foi dada a responsabilidade pelo ensinar, transmitir uma nova cultura e consignar o espírito submisso à população. “Será necessário inverter as prioridades: Primeiro transformar ou suprimir a cultura indígena, para depois ensinar a doutrina.” (HILSDORF, 2003, p.7).

A formação praticada pela Companhia de Jesus tinha como foco a salvação das almas, a fim de submeter à sociedade aos dogmas do catolicismo preponderante em todo o mundo, não enfatizando, assim, um método de ensino que viesse atender às

necessidades de cada povo.

A ideologia centrava a Igreja que, por sua vez, estava a serviço do poder metropolitano, isto porque era a única instituição para atender a elite, colonos e índios. Não se tinha ônus para o acesso ao ensino jesuítico, o qual era aberto a todos com visão missionária, entretanto, atendia apenas os filhos dos colonos, não aceitando os índios e mestiços, que tinham o acesso aos colégios recusado sob pretexto de que a ação do trabalho de formação seria a orientação dos futuros padres da companhia.

Juridicamente os colégios deveriam receber alunos a título de atividade missionária, estando aberto a todos, mas, na prática, assumindo a ruptura da colônia, os Jesuítas ficavam apenas com os alunos brancos, recusando os mestiços, mamelucos e índios, com a justificativa de que seu propósito era formar os padres da Companhia. (HILSDORF, 2003, p.9).

O Marquês de Pombal⁵, em 1759, expulsou os jesuítas da metrópole portuguesa e de todas suas colônias, interrompendo, deste modo, a política educacional desenvolvida, tendo em vista que a Companhia de Jesus mostrar-se contrária aos ideais políticos – mais centralizados no governo – que o Marquês queria implantar, indiferente à resistência social, com o controle da vida social e da própria Igreja.

Em agosto de 1750, o Marquês de Pombal assumiu o Ministério da Fazenda na administração do rei D. José I, passando o ministro a promover várias transformações em todas as ramificações da sociedade lusitana e das colônias integrantes do Estado português, a fim de deliberar o aumento do controle do monarca sobre a sociedade e uma maior eficiência no funcionamento da gestão estatal, o que seria possível após enfraquecer a influência da nobreza e do clero que limitavam a ação do rei, bem como com a promoção da economia – estimulando o desenvolvendo da manufatura - e da modernização da cultura. (MACIEL & NETO, 2006, p.467).

A Europa fora tomada, durante o século XVIII, pela filosofia iluminista e Pombal mostrou-se fortemente influenciado pelas tendências que buscavam estruturar o

⁵ MARQUÊS DE POMBAL - Sebastião José de Carvalho e Mello, nomeado para Secretário de Estado dos Negócios do Rei, mais alto cargo da estrutura governamental, em 1750.

saber, porém os Jesuítas eram contrários, a Companhia de Jesus, a partir do século XVI e durante os dois séculos seguintes ficou à frente do ensino de caráter religioso. O Marquês de Pombal responsabilizou os Jesuítas pelo fracasso da formação escolar da população portuguesa na metrópole e das colônias e, posteriormente, dominou as diretrizes do sistema educacional.

A sociedade preconizada pelo Iluminismo exigia um novo homem, formado através da educação. O método pedagógico aplicado pelos jesuítas tornava-se ultrapassado, pois não atendia as necessidades do Estado moderno em formação, - que centralizava seus direcionamentos na produção capitalista (TEODORO, 2003, p.48). E visando tais transformações, Pombal instituiu:

A total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de diretor de estudos – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio. (MACIEL e NETO, 2006, p.470).

Como resultado das reformas Pombalinas foram criadas escolas e transformadas as já existentes que passaram a fazer uso da formação pública como um instrumento ideológico, a fim de manter a dominação. Porém a efetivação dos seus planos possuía uma barreira, tanto na metrópole como nas colônias: a falta de profissionais para atuação no ensino elementar.

Segundo Aranha (1996, p.134): “No Brasil foram instituídas 17 escolas de ler e escrever que eram mantidas por meio de um recurso obtido pela cobrança do imposto denominado subsídio literário”. O subsídio literário tratava-se de um imposto incidido sobre as carnes cortadas nos açougues e aguardentes, o que teve aplicabilidade em todo espaço geográfico controlado pela Coroa portuguesa. Os valores obtidos deveriam servir para financiar o ensino público quer na metrópole ou nas colônias. Esta apenas atendida a formação que os recursos arrecadados em seu território pudessem sustentar, entretanto, a escola pública da metrópole era sustentada com recursos extraídos da colônia.

Havia, entretanto, uma resistência no recolhimento do imposto, ante os desvios cometidos na aplicação dos recursos obtidos, ou seja, os valores, muitas vezes, não eram destinados para manutenção das instituições de ensino. (FERNANDES & NADAI, 1996, p.127). Tais práticas dificultavam a implantação da reforma educacional pombalina e evidenciava a dificuldade do Reino em administrar o próprio império.

A educação na gestão de Pombal apresentou fatores inseridos ainda na estrutura contemporânea, pois o subsídio literário representava a intenção de isentar o governo da responsabilidade geradora do ônus para proporcionar a construção do conhecimento, bem como abriu espaço para manutenção de dois tipos de escolas: uma para os filhos daqueles detentores de grande riqueza e, outra, destinada para os grupos menos favorecida, sendo que era evidente a aplicação de políticas voltadas para o privilégio do primeiro tipo de escola que, inclusive, recebia o apoio do Marquês.

Pode-se notar que a intenção e a tentativa de isentar o Estado de sua responsabilidade por meio de artimanhas, projetos e impostos para financiamento da Educação não é nova e não é exclusividade de governos contemporâneos. Também, pode-se notar a presença, já nessa época, de dois tipos de escolas (uma para os filhos da nobreza e burguesia e outra para os grupos sociais menos abastados) e de políticas educacionais que privilegiavam o ensino particular, com apoio do Estado. (MACIEL e NETO, 2006, p. 472).

As mudanças ocorridas na sociedade desencadearam ações que, por sua vez, geraram novos métodos escolares que foram adotados por Pombal em substituição a aqueles utilizados pela Companhia de Jesus, a fim de adequar a escola ao contexto vivenciado, mas, mesmo introduzindo as mudanças, o rompimento com o ensino jesuítico não foi total, ou seja, características tradicionais, ainda perduraram por longo período na história do Brasil mantendo conteúdos e disciplinas no currículo adotado a partir da Reforma Pombalina.

A grande inovação contida no projeto de Pombal foi a proposta de implantação da escola pública e gratuita para todos, visando reduzir o número de pessoas não alfabetizadas e, para tanto, várias escolas foram abertas com a recomendação de

mudanças no relacionamento docente/discente, bem como a possibilidade da classe popular freqüentar a formação escolar sistematizada, a fim de lhe tornar mais útil para as novas exigências da sociedade vigente. (MACIEL e NETO, 2006, p. 474).

Os relatos de Maciel e Neto (2006) notificam que as reformas pombalinas não foram implantadas na íntegra, o que tornou a educação portuguesa, conseqüentemente a do Brasil, não eficaz, visto ter destruído um sistema educacional organizado, apesar de questionado, sem garantir outro que cobrisse as deficiências existentes no Império Português.

A educação desenvolvida pelos Jesuítas era a classista, colocava o proprietário de terra, engenho, gado e os comerciantes no Brasil, em evidência e seus princípios conseguiram transcorrer do período colonial ao republicano, sem sofrer alterações significativas em suas bases, mesmo quando a classe menos favorecida tomou consciência da força contida na detenção do saber formal, exigindo, portanto, a ampliação da oferta escolar que passou a ser vista como meio para ascensão em uma sociedade excludente, porém denotava espaço para aqueles que adquiram títulos acadêmicos, possibilitando-lhe, inclusive, participar do poder político.

1.2 A EDUCAÇÃO NO IMPÉRIO: SABERES PARA A ELITE

O século XIX na Europa foi marcado pelo conflito entre França e Inglaterra, quando Napoleão Bonaparte decretou o bloqueio continental⁶, a fim de diminuir o avanço econômico inglês sobre as outras nações européias. D. João, príncipe regente de Portugal, recusou-se a romper os laços de amizade mantidos com os ingleses e estes colaboraram com Coroa portuguesa na decisão de transferir a sede da Corte, provisoriamente, para sua colônia na América - Brasil.

⁶ BLOQUEIO CONTINENTAL – Napoleão Bonaparte, em 21 de novembro de 1806, decretou o fechamento dos portos de todos os países europeus ao comércio inglês na esperança de enfraquecer a economia da Inglaterra, a qual concentrava em seu poder o monopólio do mercado consumidor da Europa que fazia uso das suas manufaturas. Medida voltada para direcionar o mercado para consumir o produto francês.

O Rio de Janeiro, capital do Estado do Brasil na colônia, sofrera modificações com o intuito de acomodar os nobres e os burocratas da Corte, transferidos para a colônia portuguesa em 1808, mudanças que afetam as antigas e principais capitânicas: Salvador, Recife, Vila Rica, conforme exigia o patamar social implantado pela gestão. (ARANHA. 1996, p. 150).

Segundo Saviani (2008, p. 113):

Nesse mesmo período o Brasil passou também pela “fase joanina”, com a vinda da família real em 1808, chefiada pelo príncipe regente que se tornará, em 1816, o rei Dom João VI. Nessa nova fase as idéias pedagógicas oriundas do pombalismo continuaram inspirando as iniciativas de Dom João, ainda que sua motivação principal tenha sido de caráter administrativo. Ou seja, a necessidade da formação de quadros para a administração e para a defesa militar do reino, cuja sede se transferira para o Rio de Janeiro, conduziu à criação de cursos organizados nos moldes das aulas Régis. Assim, já em 1808 foi criada a Academia Real de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar, destinadas a formar engenheiros civis e militares. Também em 1808 foi instituída a aula de cirurgia e anatomia no Rio de Janeiro, organizando-se, em 1809, a aula de medicina, cujo objetivo era formar médicos e cirurgiões de que necessitavam o Exército e a Marinha. Ainda em 1808 surgem, na Bahia, as aulas de economia. Em 1812 temos a escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros em Minas Gerais, de agricultura e de estudos botânicos na Bahia e o laboratório de química no rio de Janeiro, onde também foi criada em 1814 a aula de agricultura.

A sociedade estava dividida socialmente em grupos bastante diferentes. Uns compreendidos por coisas – escravas e índios – e, outra, compreendida por pessoas instituída pela plebe – homens livres - e o povo – identificado nos grandes proprietários de terra, gado, engenho e comércio.

A geração de políticos e lideranças culturais partidárias da colônia propôs meios voltados para a educação para as diversas camadas sociais, com a criação de escolas, aulas de francês, biblioteca, instalação da imprensa e academias, promovendo, assim, a proteção e elaboração do saber produzidos no Brasil.

As mudanças motivadas pela presença da Família Real no Brasil, com as alterações no aparato político-jurídico, buscavam dar uma nova estruturação a colônia, agora sede da Corte, ao tempo em que buscava conter as insatisfações e evitar levantes

da classe dominada.

Os caminhos percorridos entre a chegada da Corte e os direcionamentos para a independência política, a qual ocorreu de forma moderada, tendo em vista não alterar a estrutura sócio-econômica, apenas transformando o sistema de governo, permitiu que, paulatinamente, a sociedade construísse instituições que se mantiveram na formação do novo Estado a partir de 1822.

A Constituição do Império de 1824 mostrava-se liberal, mas não democrática, visto que os direitos civis e políticos estavam vinculados a posse de bens, ao nascimento e a cor da pele, pois os índios e escravos não eram considerados cidadãos que deveriam ser preparados para se ingerirem nos cargos do estado. (HILSDORF. 2003, p. 43).

Outorgou-se uma constituição que reverenciava o ensino primário gratuito para todos, ensino das ciências e das artes em colégios e universidades, entretanto, não existia garantia da efetivação da respectiva lei, a qual estava contida no Art. 179 § 32 e 33 da Constituição de 1824, chamando para discussão o tema da educação que fora reduzida à manutenção de aulas avulsas de primeiras letras de origem das reformas pombalinas, apenas inovando a possibilidade de acesso das meninas a elaboração do saber. “XXXII: A Instrução primaria, é gratuita a todos os Cidadãos; XXXIII: Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Bellas Letras, e Artes”.

A Constituição de 1824 não instituiu o ensino fundamental para liquidar o analfabetismo existente no Brasil naquele período, apenas acesso a formação sistematizada, atingindo apenas 15% da população, o que se tornou ponto de observação com a realização de análise comparativas efetivadas, anos depois, por Rui Barbosa com o estudo dos índices de desempenhos escolares obtidos pela Europa e América do Norte.

Apesar da Constituição do Império defender o princípio da instrução primária gratuita para todos os cidadãos, o ensino fundamental permaneceu no completo abandono, de tal forma que ao final do Império, o país tinha

cerca de 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos. O país tomou conhecimento do atraso educacional com os pareceres do jurista Rui Barbosa em 1882, comparando o nosso desempenho com o dos países da Europa e da América do Norte. (GADOTTI. 1997, p. 2).

As aulas das primeiras letras eram organizadas para grupos de dez crianças, entre estas existia uma mais adiantada que era responsabilizada pela orientação da aplicação de atividades de leituras, escrita e cálculo, objetivando a divulgação da cultura formal sem onerar os cofres públicos. O sistema educacional não exigia a conclusão do curso primário para seqüência de formação, então a classe dominante educava os filhos em casa; quanto aos demais seguimentos sociais recebiam instruções nas escolas que desenvolvia apenas o ler, escrever e contar, em escolas existentes em número reduzido no Império. Então, faltava a ligação entre o ensino elementar e o secundário que funcionavam em extremos opostos e a falta de unidade prejudicava a educação dos indivíduos.

O curso secundarista fora instituído para preparar o cursista para o acesso a formação superior, por isto as disciplinas eram escolhidas para satisfazerem as exigências dos currículos dos cursos superiores específicos existentes no século XIX, ou seja, medicina, direito e engenharia.

Os professores particulares ministravam aulas avulsas sem terem a obrigação de prestarem satisfação de horários ou conteúdos trabalhados, mas não tinham, muitas vezes, um preparo para o desenvolvimento da atividade, possuíam uma baixa remuneração, obrigando-lhes a manter mais de uma atividade laborativa; razões pelas quais tornava o ensino, ainda mais, deficiente.

O precário sistema de tributação torna a falta de recursos um cônico empecilho para qualquer realização, seja a construção de escolas, seja a preparação de professores, ou a sua remuneração mais decente. Por isso não é boa a qualidade do ensino, com professores improvisados, incompetentes e, devido aos baixos salários, obrigados a se dedicarem a outras atividades ao mesmo tempo. De início, o ensino secundário é predominantemente ministrado por professores particulares, em aulas avulsas, sem fiscalização ou unidade. (ARANHA. 1996, p. 154).

A preferência pelo ensino superior tornava-se evidente nas medidas adotadas pelo governo central, deixando a cargo das províncias o ensino secundário e o elementar

que enfrentavam dificuldades diversas, decorrentes da falta de organização, carência de recursos pedagógicos e financeiros e com professores sem a devida preparação.

A manutenção do privilégio de classe, em detrimento dos outros segmentos sociais, era a intenção principal, pois os exames realizados até atingir um curso superior exigiam dos seus candidatos conhecimentos elevados, somente adquiridos pela prole da elite detentora dos recursos econômicos que lhes permitiam contratar profissionais de qualidade para transmissão dos conhecimentos necessários para seqüenciar a formação complementar.

1.3 A REPÚBLICA: NOVA POLÍTICA E EDUCAÇÃO IMPRÓPRIA

O ano de 1889 marca a mudança no Brasil do sistema de governo, implantando-se a República, a qual desde sua fundação, até a atualidade, passou por modificações pelos grupos políticos que se encontravam na liderança do poder. O período republicano em questão é dividido em quatro grandes momentos: República Velha, República Populista, Ditadura Militar e a Nova República.⁷

Na República Velha a administração era controlada pela elite composta de proprietários de terras, visto que a economia ainda estava concentrada na produção agrícola para exportação. Durante a Primeira República o modelo educacional, deixado pelo período imperial, passou a ser questionado visando chamar para evidência as idéias positivistas.

A Constituição de 1891 desvinculou o ensino da religião, transformando-o em laico⁸, inclusive nos anos iniciais do século XX, voltados para o pensamento liberal e no

⁷ **República Velha, República Populista, Ditadura Militar e a Nova República** – as denominações dão referência a quatro períodos da República brasileira: a primeira corresponde a proclamação da mesma, 15 de novembro de 1889, à 1930, quando estiveram no poder representantes da elite a agrárias de Minas Gerais, de São Paulo e de Rio de Janeiro. A segunda perfaz o período de 1945 a 1964, momento que o governo procurou favorecer, aparente, os interesses da classe trabalhadora, principalmente da área urbana. A Ditadura Militar é uma forma de governo na qual o poder está sobre o controle de um militar, no Brasil correspondeu aos governos instituídos de 1964 a 1985. Com o fim da Ditadura Militar, 1985, o Brasil passou a ser caracterizado com a ampla democratização política e a estabilidade econômica, momento identificado com Nova República.

⁸ **Ensino laico** é um tipo de educação elementar que se caracteriza por ser um **ensino** desvinculado da educação religiosa.

poder da educação, com ênfase ao fim do analfabetismo e para tanto, criou-se várias escolas normais para formação de professores primários. (GADOTTI. 1997, p. 2).

Após a Primeira Guerra Mundial, deu-se início ao fortalecimento do setor industrial brasileiro, reduzindo as importações e fortaleceu a burguesia industrial urbana que passou a exercer uma maior influência na sociedade. Esse novo segmento social emergente disseminava, dentre outras coisas, a importância do voto e da escolarização para integração ativa nas mudanças decorrentes das transformações delimitadas para a modernização da sociedade.

A educação pelo voto e pela escola foi instituída por eles como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, e assim oferecida em caução do progresso prometido pelo regime republicano: prática do voto pelos alfabetizados e, portanto, a frequência à escola que formaria o homem progressista, adequado aos tempos modernos, é que tornariam o súdito em cidadão ativo. (HILSDORF. 2003, p. 60).

Evidencia-se, logo no início da República, um forte interesse pela escolarização da sociedade, bem como do desenvolvimento específico e individual de conhecimentos vinculados a uma profissão, a fim de levar o cidadão a ocupar um patamar significativo para nação. As forças políticas movimentaram-se, então, para direcionar o segmento educacional, inclusive denotavam perfeição e garantiam, assim, a dominação. A posição controladora do Estado, com suas iniciativas e realizações no campo da educação para submissão, passou a gerar polêmica entre os pensadores da educação, agravada pela percepção de não existir preocupação com a qualidade na formação.

As indústrias tornaram-se o centro da economia brasileira, atraindo para as cidades um número considerável da população, a qual se tornou pressionada pela exigência da obtenção da escolaridade com o nível elevado, a fim de preparar o indivíduo para servir aos interesses vigente na relação de produção e para tanto, o sistema educacional – seletivo e classista – não servia para o desenvolvimento econômico, necessitando, então, de uma renovação.

A distância entre o conhecimento construído nas escolas e o saber eficaz para formação da mão-de-obra exigida pelo mercado levou os dirigentes a adotarem

iniciativas que correspondessem ao modelo educacional mais contemporâneo, porém sem questionar o ponto de partida e os interesses na manutenção do desequilíbrio social e educacional.

A herança cultural, influenciando diretamente sobre a composição e os objetivos perseguidos pela demanda escolar, os rumos que toma a economia, criando novas necessidades de qualificação profissional, e a expansão da educação escolarizada, obedecendo à pressão desses dois fatores, compõem o quadro situacional das relações existentes entre educação e desenvolvimento. (ROMANELLI. 2006, p. 25).

O governo buscava, entretanto, manter a sociedade satisfeita e para tanto, antecipava requerimentos gerais assumindo uma ambigüidade em suas ações gestoras. Estas anunciavam a oferta de educação para a sociedade em geral, porém não se tinha em vista a aplicação de eliminação das carências apresentadas pelos indivíduos, apenas se proporcionava a estrutura mínima, com a alfabetização, tornando-se o foco como forma de acalantar a pretensão de acesso ao conhecimento pelos populares, os quais eram formados no ensino básico e profissional, enquanto a classe dominante recebia o saber científico para conduzir o processo de mando.

[...] ser oferta antecipatória, na medida em que a escola era pensada como parte de uma totalidade, de um projeto político que se antecipava às reivindicações de outros setores da sociedade; ser dualista, pois, embora fosse preciso fornecer ensino a todos a sociedade, não se tratava de oferecer todo o ensino para toda a sociedade; ser preocupação com a extensão da escola elementar, reivindicando a alfabetização das massas. Assim, o projeto republicano pensa e oferece a escola nos moldes dos cafeicultores, antes que outras diferentes camadas sociais a reivindicassem nos seus próprios moldes; propõe ensino elementar e profissional para as massas e educação científica para as elites “condutoras do processo” e reivindica ampla educação popular. (HILSDORF. 2003, p. 61).

O governo manteve a centralização do sistema educacional em favor da propagação de sua ideologia, mesmo ao apresentar propostas pedagógicas inovadoras e avançadas que se mostravam ineficientes para solucionar o problema educacional do país, pois a ignorância da sociedade era pretensão a ser mantida pelos governantes, objetivando a inércia do povo quanto às medidas gestoras da elite política e, para tanto, ofereceram a possibilidade de toda sociedade ter acesso à formação sistematizada.

A qualidade do ensino variava conforme a quem seria destinada, inclusive fora instituído o exame para acesso aos cursos acadêmicos, o que dificultava os freqüentadores das instituições públicas adentrarem a formação superior (HILSDORF, 2003, p. 71). Com o surgimento de forças opositoras, a elite política reagiu às reivindicações, porém em suas ações administrativas manipulava e dirigia esses desejos.

O ano de 1934 marca a promulgação da nova constituição, a qual chamava a atenção para o ensino fundamental público, laico, gratuito e obrigatório, isto em um capítulo específico para o tema⁹, o que possibilitou o surgimento de várias reformas no campo educacional com sua ampliação e mudanças necessárias para estrutura urbano-industrial que se implantava na época. Foram regulamentadas as formas de financiamento do ensino oficial em porcentagens fixadas para federação, estados e municípios, estabelecendo-se, ainda, as competências dos respectivos níveis administrativos.

Em seguida, a Constituição de 1937 absorveu algumas daquelas políticas instituídas em 1934, inovando-se com dois novos aspectos: o ensino profissionalizante e a obrigação das indústrias e dos sindicatos de criarem escolas de aprendizagem, na sua área de especialidade, para os filhos de seus funcionários ou sindicalizados.

Percebe-se, então, através do estudo das constituições mencionadas, a importância estratégica da educação para assegurar e consolidar as mudanças econômicas e política que estavam sendo empreendidas; mas, para tanto, era necessária uma nova legislação educacional em substituição àquelas evidenciadas anteriormente.

O primeiro projeto de lei dedicado exclusivamente para educação, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), foi elaborado em 1948, por Clemente Mariani, Ministro da Educação naquele momento, e apenas obteve aprovação e sancionamento após longas discussões entre duas correntes ideológicas: a primeira,

⁹ Título V, Capítulo II da constituição de 1934; site: <http://www.planalto.gov.br>. A LDB abrange todos os níveis de ensino, da educação infantil à pós-graduação, do ensino público e privado à educação especial e dos grupos étnico-culturais minoritários.

defensora do ensino público e, outra, defensora do ensino particular, o que motivou a elaboração de um texto com dois extremos, posto em atuação no ano de 1961.

Vários movimentos em defesa da educação brasileira foram objetos de diversas campanhas, entre as quais surgiu no início da década de 1960 as idéias instituídas por Paulo Freire, o que chamou a atenção do presidente João Goulart e que buscou divulgá-las por todo território nacional. Com o Golpe Militar em 1964, o precursor do "Método Paulo Freire" foi exilado e a tentativa de mudar a situação negativa da educação no Brasil foi abortada. (GADOTTI. 1997, p. 3).

Em 1964, os militares destituíram as assembleias e justificavam a implantação de um poder doutrinado na ideologia da segurança nacional, na pretensão de dar legalidade à repressão política adotada, com a aplicação da censura, prisões, torturas, exílios, assassinatos. Neste período manteve-se a abertura para envolvimento extremo na economia em detrimento das indústrias nacionais que sofreram com a recessão, subordinando-se com credores externos.

A classe dominante obrigou-se a constituir um pensamento ideológico dicotômico para não negligenciar as questões econômicas, pois a força de produção passou a exigir trabalhadores especializados, detentores de conhecimentos técnicos fundamentais para o controle e manuseio das máquinas operadas e, para tanto, havia a necessidade de encaminhamento dos profissionais para acessarem o conhecimento escolar, o qual deveria ser limitado a uma formação mínima.

A preocupação naquele momento não era a conscientização de preparar seres para participação ativa em todos segmentos da sociedade em que vive, sendo, portanto, construtores das suas próprias histórias, ou seja, atendendo apenas os aspectos correspondente a realidade instituída pelo capital, pois motivaria a cobrança de uma escola que formasse mão-de-obra com habilidades para o trabalho, mas direcionado, sem a capacidade de compreender ou questionar o mundo onde vive, tornando-os seres alienados.

Na ordem do sistema capitalista, a única filosofia tolerada é a filofia da

alienação. O capital precisa cada vez mais de homens alienados. (...) esperam agora que a escola despeje regularmente uma mão-de-obra especializada, mas sem formação geral e política, programada em função das exigências do sistema capitalista. (GADOTTI. 2005, p. 25).

A ideologia¹⁰ construída pelo Estado visava ocultar um projeto social, político e econômico da classe dominante, que, por sua vez, era conservada por dois sistemas: um controlado diretamente pelo Estado, aquele voltado para repressão, visivelmente em atuação. Porém o sistema fez uso de um segundo, o qual era mais sutil, pelo qual conseguia atingir com maior eficácia seus objetivos, pois utilizava dos veículos de comunicação, dos sistemas partidários, da família, da religião e da escola para promover o ocultamento, para galgar os objetivos pelo grupo de mando estabelecido. (GADOTTI. 2005, p. 31).

O Ensino Básico em 1971 foi reformulado através da lei nº 5.692/71, na qual a escola primária e o ginásio foram reestruturados e denominados de ensino de 1º grau. O antigo colegial passou a se chamar ensino de 2º grau. O ensino obrigatório estendeu-se para um período de oito anos, onde as quatro primeiras séries continuaram a ser atendidas por um único professor, do qual não era exigido nível superior, mas a formação para o magistério em nível médio. As quatro séries finais do 1º grau e o 2º grau permaneceram divididas em disciplina ministradas por diferentes docentes, dos quais se exigia, ao menos formalmente, a educação superior.

A população, através dos movimentos sociais, reivindicou a abertura política e, em 1985, o governo militar foi substituído pela chamada Nova República com vários planos para controle econômico, em paralelo cresceu a pobreza e a violência. A alteração de funcionamento do sistema político não apresentava melhoras para o povo, inclusive na década de 90 a concentração de renda estava elevadíssima e na educação se alargou os índices de evasão e repetência.

Apesar da relativa expansão das oportunidades educacionais, no período citado, e da reorganização dos trabalhadores em educação, a qualidade de

¹⁰ Ideologia – segundo Moacir Gadotti (2005, p.32), ideologia é todo pensamento, todo discurso que, interpretando o mundo, o representa de maneira falsa, distorcida, cujos componentes essenciais ocultam suas raízes, suas origens econômicas, políticas, sociais.

ensino deteriorou profundamente e os índices de evasão e, sobretudo de repetência, tornaram-se alarmantes. (GADOTTI. 1997, p.4).

A educação brasileira possui uma legislação avançada, bem como o pensamento pedagógico acompanhava as modernas tendências contemporâneas. Porém, ainda assim, não conseguiu afastar-se dos países com menor desempenho na área, pois o analfabetismo em conjunto com a evasão escolar, a repetência e a distorção idade/série são ocorrências verificadas em diferentes períodos históricos.

Segundo o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, as taxas de repetência e distorção idade/série estão diminuindo. A repetência na 1ª série é a maior, enquanto que na 4ª série é a menor. Quanto à evasão escolar, esta passou por um aumento significativo nos últimos anos.¹¹

A educação passou por modificações para atender as solicitações da população quanto ao direito à mesma, sendo o acesso à escolaridade básica garantido. Porém não há qualidade, ante a persistência da cultura da repetência: de cada cem alunos matriculados na primeira série do Ensino Fundamental, apenas quatro chegam a oitava série sem repetir um ano.

As instituições públicas perdem o valor significativo para elaboração da educação básica de direito de todos, a qual é oferecida com qualidade pelo mercado enquanto a pública possui formação por meio de campanhas apelativas para desenvolvimento do serviço filantrópico, caracterizando, assim, um baixo interesse pelo serviço escolar público, o qual é realizado por intervenção de voluntários sem desempenho de uma política efetiva para sanar as dificuldades e problemas erguidos ao decorrer da formação histórica da sociedade brasileira.

1.4 SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO ATUAL

A educação brasileira está estruturada no Capítulo III da Constituição Brasileira, o qual serve de delimitação para Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei

¹¹ <http://mecsrv04.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=1234>

nº 9394/96 – LDB, sendo direito de todos o acesso à educação, com vista ao desenvolvimento amplo do ser, a fim de tornar apto ao exercício da cidadania, com preparo, satisfatório, para exercer funções no mercado de trabalho.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF. Cap. III, Art. 205).

Segundo os códigos mencionados, a formação sistematizada deverá considerar a igualdade de condições para o acesso e manutenção do cidadão nas escolas, a liberdade para construção de conhecimento, a diversificação de pensamento, a oferta do ensino sem o investimento econômico para o formando, o respeito aos trabalhadores do ensino, aplicação da administração democrática e com nível de qualidade.

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais;
- V – Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade (CF, Cap. III, Art. 206).

Os Estados e Municípios devem atuar, prioritariamente, com os ensinos obrigatórios, porém a União é a responsável pelo financiamento e colabora com o desenvolvimento técnico. Entretanto, o sistema nacional de ensino é constituído pelo sistema público e instituições privadas, objetivando garantir a unidade e a igualdade qualitativa do padrão em todo território brasileiro, as políticas educativas devem ter direcionamento ao estabelecimento da qualidade da formação escolar, ofertando os caminhos para o exercício das atividades com autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

As escolas e colégios particulares não caminham com total liberdade, estão vinculados ao sistema de ensino promulgado pela normatização nacional e passam pela fiscalização do Estado, no caso do Ensino Fundamental e Médio, e pelo

Município quando se tratar da educação infantil. A lei também estabeleceu a quantia mínima a ser investida - pelo país, Estado e Município - na educação.

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (CF, Art. 212).

As verbas citadas anteriormente também poderão ser repassadas para escolas sem fins lucrativos, mas se destinaram, preferencialmente, às escolas públicas. Quanto às unidades privadas têm a obtenção dos recursos nas mensalidades cobradas pelo fornecimento do trabalho.

Na LDB vigente, são dois os níveis de ensino que compreende a formação sistematizada no Brasil: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica ocupa-se da educação infantil – crianças de 0 a 06; educação fundamental composta por educandos de 07 a 14 anos - e o Ensino Médio – integrado por jovens de 15 a 17 anos de idade.

Em 06 de fevereiro de 2006, o presidente da República sancionou a Lei nº 11.274/2006¹², esta regulou o ensino de nove anos, alterando, assim, os Art. 29,30, 32 e 87 da lei nº 9394/96 – LDB - responsável pela normatização da educação brasileira, artigos que fundamentam o funcionamento da educação básica, a qual tem, a partir da primeira lei mencionada, a obrigatoriedade alterada para início da matrícula a partir dos seis anos de idade.

A primeira etapa da educação básica – Educação Infantil – será realizada para crianças de até cinco anos de idade, a qual poderá ser promovida em creches, finalizando o desenvolvimento integral em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, isto em complemento a ação familiar e comunitária.

O Ensino Fundamental de nove anos tem como objetivo garantir a elevação do tempo de permanência na escola, oportunizando a construção do saber com

¹² http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm.

qualidade ampliada, isto com o domínio progressivo da leitura, escrita e do cálculo, enquanto instrumento para a compreensão e solução dos problemas institui-se, para tanto, o currículo do Ensino Fundamental e Médio, compreendendo o estudo da Língua Portuguesa, da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural, bem como a realidade política, especialmente a brasileira, o que acontecerá em caráter obrigatório. (Art. 26, parágrafo 1º da LDB).

A Seção IV da LDB, Art. 35, fundamenta os ditames para funcionamento do Ensino Médio, segundo a qual este terá duração de três anos, visando promover o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na formação anterior e preparando o aluno para seguir com desempenho satisfatório nos estudos posteriores, bem como para o exercício da cidadania com participação ativa no mercado do trabalho.

A formação do Ensino Médio pode ser ampliada para quatro anos, a fim de fornecer conhecimentos profissionalizantes e, para tanto, pode-se criar instituições próprias para elaboração de saberes de caráter técnico-profissionalizantes, com intuito de diplomar futuros profissionais ligados a indústria, comércio, agricultura e de serviço.

Para maior conhecimento da educação profissionalizante é importante estudar o capítulo III da LDB que contempla as diferentes formas de educação, conduzindo o permanente desenvolvimento de tendências para o exercício do mundo trabalho.

No intuito de atingir aqueles que não tiveram a oportunidade de acesso a formação sistematizada na idade regular, a Lei garante acesso, gratuitamente, ao sistema educacional, mediante a configuração de ações integradoras e complementares, isto respeitando as características do alunado, com vista à manutenção e permanência dos alunos na escola.

Para tanto, foram criados os cursos supletivos e para se ter acesso aos correspondentes à formação fundamental, foi estabelecido a idade mínima de quinze anos de idade e ao Ensino Médio dezoito anos, mas para se obter o reconhecimento oficial da conclusão do referido curso, o educando deverá passar por uma verificação de aprendizagem, na qual terá que comprovar aquisição de

conhecimentos e habilidades mínimas. (Seção V da LDB).

Atualmente, no Brasil, muitos estão nas salas de aulas, entretanto, aprende-se pouco. A qualidade do ensinar/aprender tem que ir além dos instrumentos, métodos e tecnologias, que não afetam a aprendizagem dos conteúdos e vivem apenas nos rituais da escola entre notas e boletins. Tem que se atingir a qualidade que implica representatividade, legitimidade, convivência, solidariedade comunitária, consciência política, capacidade crítica, autogestão. Assim, como define Gadotti (1992, p.69):

De um lado, ao se falar em qualidade política da escola, fala-se necessariamente em qualidade de vida da população, de outro, uma educação escolar de qualidade deve criar as condições concretas para que cada educando possa tornar-se um cidadão ativo na sociedade. Podemos dizer, então, que a questão dos "indicadores" dessa qualidade, está ligada diretamente à concepção de qualidade que defendemos.

Os índices de evasão e de repetência na escola básica brasileira continuam alarmantes. Para minimizar a situação, os governantes criam novas técnicas de promoção como: "promoção automática", divisão por "ciclos", à frequência em "tempo integral" para uma minoria. Estas são respostas que transferem a responsabilidade para os alunos e as suas condições econômicas, principalmente. Assim, essas "soluções" supõem que o problema esteja no aluno e não na escola.

As mudanças iniciaram-se lentamente em algumas regiões do país, porém, pouco a pouco, mediante as necessidades inerentes a modernização da forma de produção, vem abrangendo todo o Brasil, mesmo porque a empregabilidade, atualmente, requer mão-de-obra com qualificação intelectual elevada, não mais se depende apenas da força bruta, a qual tem que estar devidamente acompanhada por um desenvolvimento reflexivo e sistemático.

A mudança aconteceu de forma lenta e local e ganhou velocidade no caminho. Primeiro, alguns municípios começaram a reformar seus sistemas educacionais. Depois alguns estados levaram a sério a reforma e criaram novos estilos e fórmulas para aperfeiçoar a educação fundamental. Talvez o motor de mudança mais fundamental tenha sido a modernização da economia, que gerou uma vigorosa demanda por trabalhadores mais instruídos. (CASTRO, 2002, p. 124).

A gestão pública provocou a democratização do ensino, entretanto, não questionou as necessidades inerentes a cada realidade, visto instituir políticas educacionais

dicotômicas, sem a participação direta dos envolvidos no processo - os profissionais recebem determinações sem grandes informações e são obrigados a provocarem adaptações pedagógicas sem o devido questionamento. Isto evidencia que o governo reconhece a existência dos problemas escolares, pois investe recursos financeiros consideráveis em educação, porém não se tem a devida preocupação do como os recursos serão empregados.

A democracia vigente constituída com classes de dominados e dominantes, possui características que estimulam a escola como reprodutora da ideologia do Estado. Apesar das reivindicações surgidas entre as classes, as oportunidades de vitória são mínimas. O dominante, por meio dos que conseguiram sucesso e preenchem altos escalões administrativos, detém fortes veículos de inibição contra eventuais protestos da classe dominada. Neste caso, marginaliza-se o proletariado, o qual direcionado por meio das leis cumpre um papel que visam manter seus interesses das classes dominantes.

Evidencia-se uma relação de dependência entre a educação e a política, na qual o sistema educacional necessita da política para fornecimento do dinheiro para sua realização. A política depende da educação para formação daqueles que ocupam seu espaço geográfico. Nesta relação, a educação sai mais carente de apoio, devido ao fato de não ter sustentabilidade própria dependendo de recursos geridos pelo poder público.

A educação é definida como uma prática idealista, enquanto a política é uma prática realista, no entanto, podem ocupar o mesmo espaço sem grandes atritos. A visão idealista constitui-se no sonho da sociedade deseja ser uma realidade e a concepção realista tem como centro a busca de atingir o ideal sonhado.

Saviani (1985, p. 76) se refere à educação como sendo “uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada”.

Ainda segundo Saviani (1991, p.103):

A Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenreda a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir a questão educacional.

Apesar da educação encontrar-se envolvida com a ocultação promovida pela ideologia, ainda apresenta o ponto de partida para transformação da sociedade, a mesma possui características peculiares que não podem ser violentadas ou abaladas pelo sentimento de dominação ou pela pedagogia opressiva.

O segmento utilizado é a praxidade para implantação do sentimento de liberdade, mas, para tanto, o profissional de educação deverá perceber suas atividades além da sala de aula, tendo em vista a necessidade de dispensar forças para eliminação dos conceitos deliberados pelo sistema de colonização e mantidos até a atualidade, ante a necessidade da classe de mando dificultar a formação de consciências capazes de questionarem ações limitadoras da participação popular na transformação social. (GADOTTI. 2005, p. 35).

A educação brasileira foi elaborada dentro de patamares diversificados, tendo em vista a relação da formação encontrar-se concatenada com a compreensão da realidade social em que o formador e o formando estão inseridos. Estes devem assumir papéis diferenciados, transformando ao mesmo tempo que são transformados, pois o ato de educar formaliza-se numa ação contínua, na qual ao ceder espaço para adequação do seu eu ao meio onde está voltado, aceitando os desafios propostos, o homem educa-se. Entretanto, ao realizar a interação com o outrem, tornando-lhe conhecedor das experiências construídas ao longo do tempo, fornece ajuda para formação do outro.

1.5 VARIÁVEIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

1.5.1 Repetência e evasão

A repetência e a evasão são duas ocorrências que assolam a educação básica no Brasil. Passaram-se mais de 500 anos do início da sistematização do saber e ainda

não se conseguiu oportunizar a todos os cidadãos a elaboração do conhecimento e habilidades formais, estes facilitam a participação da vida social de forma ativa. (COSTA. 2001, p 141-142). No entanto, as duas ocorrências mencionadas estão intrinsecamente relacionadas a outras implicações contidas no processo pedagógico, tais como: a necessidade de complementação de renda familiar, políticas educacionais e sociais, gravidez na adolescência, metodologia ineficientes, falta de envolvimento da família na construção do saber sistematizado.

A pobreza é a principal causadora do trabalho infantil, tendo em vista que muitas famílias utilizam-se dos filhos para amenizarem carências econômicas, seja participando do mercado informal ou no exercício de atividades domésticas, não levando em consideração os diversos transtornos em que estão inseridos, o indivíduo que é obrigado a assumir uma fase de vida não correspondente à vivida naquele momento, inclusive o leva a negligenciar ou mesmo abandonar a escola.

As normas brasileiras são dotadas de códigos contrários ao trabalho infantil, entre estes citamos a Constituição e o Estatuto da Criança e Adolescente. Na Constituição Federal de 1988, a proteção ao menor aparece no artigo 7º, Inciso XXXIII, quando proíbe o trabalho noturno, perigoso ou insalubre ao menor de 18 anos e de qualquer trabalho a menor de 16 anos, salvo se aprendiz a partir de 14 anos. E ainda no Art. 227 consta:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Segundo a Organização Internacional do Trabalho – OIT, 20% dos alunos com idade de frequentar a escola abandonam a formação para o emprego das forças em atividades remuneradas. Então, desde o final do século XX, o governo tem sancionado medidas visando à manutenção das crianças carentes na escola, como a Bolsa Família, mas os programas do governo ainda não chegam a todas as famílias e aquelas assistidas mandam os filhos para escola um ou dois dias por semana, conseqüentemente, haverá a repetência na série de matrícula e,

posteriormente, a impressão da efetiva frequência. Dificultando, assim, a aprendizagem, pois não existe o acompanhamento seqüenciado das atividades e uma possível evasão.

1.5.2 Família e sua relação com a escola

Após a Revolução Industrial acelerou-se a separação entre família e a educação profissionalizante. A educação há muito tempo deixou de ser monopólio da família e passou a ser ministrada por agências especializadas, prioritariamente, as escolas.

Atualmente, em virtude da complexidade do saber, a família não é mais vista como a principal educadora dos filhos em vários campos e a escola passou a assumir novas obrigações. A maioria dos pais não assume as atribuições que lhes cabe, mas exige da escola a educação dos seus filhos quando ambos deveriam trabalhar em conjunto.

A família atualmente atravessa grandes alterações no fundamento que dá sentido à instituição familiar, fatores como o divórcio, inserção da mulher no mercado de trabalho, a engenharia genética, pais com baixa ou nenhuma formação escolar vieram a provocar uma mudança por parte da família na formação dos filhos desde a pré-escola. Esta situação dificultou significativamente a questão educacional durante a formação dos educandos no processo ensino-aprendizagem.

Durante os três últimos anos do ensino básico, o aluno encontra-se geralmente na fase da adolescência, momento em que seu senso de responsabilidade ainda não está consolidado, o que gera uma dicotomia entre a escola que passa conhecimentos que, muitas vezes, não terá utilidade imediata ou terá no futuro e o aluno que está na fase do agora, que nada serve para ele se não o momentâneo, pois é nesse período que se pensa no presente sem projetar o futuro, fato que é reafirmado pelos currículos que não privilegiam a contextualização dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Alguns estudiosos afirmam que nas últimas décadas a escola vem assumindo praticamente sozinha o papel de educar seus alunos para a cidadania, o que, em princípio, não deveria ser uma obrigação só sua. A família deve confiar na estrutura da escola, mas não pode eximir-se de tal tarefa, transferindo toda a sua responsabilidade, pois “... a família tem que ajustar normas e valores, tornando-se ainda de maior importância a sua função psicossocial, pois é ela que inicialmente ajusta socialmente seus membros”. (OLIVEIRA, 2004, p. 74)

A escola ao prover a educação precisa tomá-la em todo o seu significado humano, não em apenas de algumas de suas dimensões. Por isso se pode dizer que a escola pública tem baixa qualidade, mas não pelas questões que comumente são levantadas, pois como foi evidenciado pelo senso comum, não consegue fazer o que faz a escola particular ou o que fazia a “boa” escola de antigamente.

Ao falar em educação para a formação do cidadão o pressuposto que deve prevalecer é a condição para se elevar a um nível humano de liberdade, diferenciando-se da mera necessidade natural. O indivíduo precisa atualizar-se, pela apropriação de um mínimo de saber alcançado pela sociedade da qual faz parte.

A escola precisa ser competente, ela deve levar em consideração a necessidade de que seus alunos sejam seduzidos pelo desejo de aprender. “[...] a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo”. (CHARLOT, 2000, p. 54).

A escola pouco ou nada tem feito para tornar o ensino prazeroso, condição mais que necessária para despertar o interesse do educando. Mas há muito a fazer que não dependa, exclusivamente, da escola. E aqui é preciso falar da complexidade do objeto de trabalho com o qual ela lida. Enquanto sujeito humano, o aluno não vive apenas na escola e não forma apenas aí seus valores. A escola não tem falhado por não estar aparelhada, com métodos inadequados e professores mal formados, embora não se possa menosprezar o peso destes fatores. A escola tem falhado

também, porque não tem dado a devida importância ao que acontece fora e antes dela com seus educandos.

Essa situação [...] pode muitas vezes, dificultar a aprendizagem escolar. Isso acontece, sobretudo, na medida em que a escola desconhece essas situações particulares e trata os alunos como se fossem todos iguais, com os mesmos problemas, as mesmas aspirações, as mesmas situações familiares, etc. (PILETTI, 1996, p. 146).

A escola que toma como objeto de preocupação levar o aluno a querer aprender, precisa ter presente a continuidade entre a educação familiar e a escolar, buscando formas de adesão da família para a sua tarefa de levar os educandos a desenvolverem atitudes positivas e duradouras com relação ao aprender e ao estudar.

Grande parte do trabalho do professor é facilitada quando o estudante já vem para a escola predisposto para o estudo e quando, em casa, ele dispõe da companhia de quem, convencido da importância da escolaridade, o estimule a esforçar-se ao máximo para aprender.

É nesse momento que entra a participação da família na escola, dificilmente será conseguida alguma mudança se não se partir de uma postura positiva da instituição com relação aos usuários, em especial, com os pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo ocasiões de diálogos, de participação na vida da escola.

Atualmente, muitos estudos (DIOGO, 1998, p. 88; MACEDO. 1996, p.13; PARO. 2000, p.15; PIAGE. 2000, p.50) confirmam a necessidade de cooperação entre pais e professores e, nos últimos anos, muitas escolas têm direcionado seu olhar para uma forma mais integradora de participação ativa da família na vida da escola, como também da escola na vida das famílias, através de: gincanas, seminários, encontros, semanas de estudo, reuniões mensais com dinâmicas interativas. Tais iniciativas visam os interesses da escola e da família para buscar a qualidade da educação oferecida aos alunos. São iniciativas que requerem um planejamento prévio e cuidadoso para alcançar bons resultados.

Toda a comunidade/nação que se preze e zele pela sua qualidade, deve proporcionar o mínimo de condições, aos núcleos familiares que se constituem, para que possam garantir não só a perpetuação biológica saudável com a humana e cultural i.e. garantir as condições de uma educação de qualidade, já que o recém-nascido é simultaneamente filho e cidadão. (SOUZA, 2008, p.110).

Todas as iniciativas são válidas para atrair a colaboração das famílias, no sentido de fazê-las entender que a escola não é do diretor, nem do professor, mas de todos. Para tanto, discute-se as formas de participação da família no cotidiano escolar, almejando o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e a construção de conhecimento significativo para seus educandos em parceria com a família.

A necessidade de enfocar a família no contexto da aprendizagem é para ressaltar que este processo ou ato de aprender se realiza tanto na escola como na família. Vale enfatizar que a família é a base para que ocorra o êxito na estrutura mental do indivíduo, desde que a mesma assuma o seu papel e favoreça para que se proceda este resultado.

A escola através das múltiplas aprendizagens que oferece, objetiva de modo geral, tanto a conservação dos valores culturais já estabelecidos, quanto promove transformações evolutivas e estruturais, visando a melhor adaptação do educando nos contextos social e familiar. (HABERKORN, 1993, p. 167).

Já há algum tempo a escola se questionava sobre seus métodos, hoje, ela se questiona sobre seus fins, sobre o seu papel multicultural e o seu comprometimento social. A escola se questiona sobre a visão que a família tem sobre ela e desperta para a integração da família no seu cotidiano, vislumbrando atender com qualidade a seus alunos.

Há uma repetição cotidiana de que a escola é uma extensão da família e que a família delega à escola tarefas que ela mesma não tem condição de realizar. Entretanto, no momento de trabalhar em harmonia com a família, de introduzir a presença dos pais na escola, tudo se torna mais difícil, motivando a escola a criar mecanismos de participação efetiva dos pais e da comunidade em participar das decisões estruturais, para que estes se sintam realmente comprometidos com o processo de formação do cidadão.

O processo de planejamento escolar deve abrir espaço para a participação dos pais. Quando as pessoas participam do planejamento, elas se identificam com aquilo que está sendo realizado, por isso o compromisso e o interesse são fortalecidos. É neste contexto que a participação dos pais, na escola e a divisão dos deveres por parte daqueles que se supõem serem os mais interessados na qualidade de ensino, deve pautar-se no ideal de coletividade.

A escola nada mais deve ser que um espaço dinâmico de convivência social entre alunos, professores e pais. “A educação deixou de ser um tema exclusivo dos trabalhadores da área para ser uma questão de interesse de toda a sociedade.” (ROCHA, 1999, p.3).

A aproximação da família-escola permitirá o estreitamento dos vínculos e a transformação da realidade em que estão inseridas. É nesse processo de interação que as famílias podem oferecer à escola criatividade, solidariedade, conhecimentos que só se aprende no cotidiano da vida. Assim, as famílias têm muito com que contribuir, só precisam de oportunidades para fazê-lo e, para isto, é preciso que a escola demonstre confiança e valor na sua contribuição. Considera-se que compartilhar responsabilidades da condução da escola com a família é um processo que precisa ser alimentado a cada dia para que alcance o melhor índice de sucesso possível.

Outra relação presente no cotidiano escolar é aquela existente entre o professor e o aluno, daí porque se torna imprescindível para a construção do saber uma interação eficaz entre o professor/aluno, os quais estão inseridos em um meio que desenvolve atividades influenciadas por valores e idéias que não correspondem a realidade dos envolvidos no sistema. A ocorrência deste fato problematiza a relação entre os agentes, isto porque o professor tende a realizar o trabalho exigido pelo seu empregador em detrimento as pretensões do aluno, bem como utiliza práticas autoritárias, a fim de demonstrar superioridade e manter o controle da classe, anulando o aluno da sua própria formação.

A estrutura escolar fundada no vigiar e punir, na concessão de prêmios e castigos,

emergiu historicamente como uma instituição diferenciada com a pretensão de monopolizar a aprendizagem e a integração social. A partir do momento que ela se impôs, o acesso à cultura passou a depender do consumo do saber formal (o ensino) ministrado em seu espaço físico e submetido ao cumprimento da legislação e das normas pedagógicas e burocráticas.

Desde então, procede-se uma inversão que constitui seu traço distintivo: em vez de priorizar o aprendizado do indivíduo, enfatiza-se o sistema, o qual não adota um processo educacional que favoreça o livre desenvolvimento das potencialidades de quem aprende, mas de adaptá-lo e enquadrá-lo ao sistema, discipliná-lo. Neste contexto, o bom aluno não deve ter a pretensão de questionar ou mesmo ultrapassar o professor, deve apenas se satisfazer em repeti-lo.

A professora, na maioria das vezes, não é vista como uma pessoa amiga que está ali para ajudar, mas sim como aquela pessoa que sabe o que eles não sabem, que fala enquanto eles têm que ficar quietos, que fala bonito e diz que eles falam errado, que castiga quando eles se comportam mal e que reprova quando eles não conseguem aprender o que tem que ser aprendido. Eles têm medo dela e, para se defender, se fecham em si mesmos ou tornam-se agressivos e indisciplinados. (CECCON. 1986,p.16).

Dessa forma, o educando é envolto pela escola como um ser desprovido de qualquer saber e suas experiências são tipificadas como sem valor, e se externadas são ridicularizadas, o que constrange o educando, este passa a vivenciar o ambiente escolar como não pertencente a seu eu.

Assim, a superação da relação desigual do professor com o aluno deve-se muito mais a ideologia desenvolvida no segundo, o qual se torna um seguidor dos pensamentos congelados no tempo e contente em venerar ícones, despojando-se de qualquer referência crítica. Essa metodologia é utilizada já nos primeiros anos de formação do educando, principalmente da escola pública, proporcionado, muitas vezes, dificuldade para construção dos saberes, ante as barreiras erguidas entre professor/aluno/conhecimento, fato que pode provocar a repetência, a evasão ou mesmo a formação com deficiência de aprendizagem pelo discente.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE. 1996. p.33).

Os próprios alunos se tornam agentes fomentadores deste sistema pedagógico, imbuídos dos valores que enfatizam o individualismo e não a coletividade, a competição e não a solidariedade, a autoridade e não a liberdade, o saber formal-professoral e não o saber como algo socialmente construído, pois doutrinados desde a infância em procedimentos que ora legitimam a pedagogia-burocrática, ora são formas negativas de resistência, os alunos têm dificuldades de se assumirem enquanto sujeitos ativos do processo educativo, em estabelecer uma relação não-autoritária com seus professores, em desenvolverem processos de aprendizagem que objetivem a produção do conhecimento e não apenas a memorização de conteúdos. Como ressalta Demo (2009, p. 32):

Nos casos mais comuns, está em jogo, com certeza, também a competência do docente, já que a dificuldade de entender é correlata à dificuldade de explicar. Este será o ele que precisamos, antes de tudo e tipicamente, fechar. Por vezes, o problema é apenas de motivação: o aluno não se liga, não se interessa, está com a cabeça em outro lugar. Mesmo neste caso, cabe ao docente “rebolar” para conseguir motivar o aluno. Tendo em vista que o processo educativo é essencialmente de dentro para fora, a função do docente é, tipicamente, de motivação, fazendo, pois, este desafio parte iniludível de sua habilidade didática.

O professor é, também, parte de um trabalho mortificante. Com efeito, angustia-se no momento de corrigir as provas, diante da “incapacidade” dos seus alunos em demonstrar que aprenderam a lição. O baixo aproveitamento dos alunos, traduzido em notas baixas nas provas empilhadas em sua mesa desestimula e seu trabalho parecendo-lhe inútil. Paternalista, empurra seus alunos para a série seguinte; rigoroso, repete-os sem qualquer trauma de consciência – afinal, a culpa não é dele, mas do aluno que não soube ou não quis aprender.

Existem, ainda, professores que reclamam de suas dificuldades em educar por igual seus alunos e questionam o porquê de determinado aluno fugir dos padrões de comportamentos e nível de aprendizagem dos demais. A experiência do professor

deve levá-lo a detectar as causas que perturbam o desenvolvimento do aluno, como o baixo desempenho em seus trabalhos, como também este deve buscar informações sobre a vida extra-escolar do seu aluno para melhor lidar com os múltiplos comportamentos que eles apresentam o que fornecerá ao profissional a condição de entender e ajudar seu aluno, compreender o drama por ele vivenciado e que podem vir a constituir obstáculos nas relações de aprendizagem.

A formação dos professores é, então, um fator fundamental para se criar vínculos diferentes daqueles existentes na escola tradicional, tornando necessários uma preparação psicológica e conhecimentos de dinâmicas de grupos que possibilitem novas abordagens. O professor é um elemento de unificação da turma, sendo que para dirigir uma discussão com serenidade é necessário ter segurança, equilíbrio e liberdade interior.

Os alunos se rebelam contra o autoritarismo e recusam um guia que se deixa tomar por rancores e que não sabe controlar as suas reações emotivas. Um clima escolar de tolerância e compreensão dá lugar a uma situação livre de apreensão, na qual o aluno se sente mais livre para trabalhar. Se o professor criar uma atmosfera isolada das tensões emotivas, terá melhores resultados, pois da mesma forma que um aluno cheio de conflitos não pode desenvolver bom rendimento, um professor cheio de ansiedade, temores, frustrações, não pode desenvolver um bom ensino.

Mais que um educador, o professor deve assumir uma postura segura, investigadora, observadora e analítica para ter uma visão ampla da situação vivida pelo educando que mergulha nos dramas familiares e pode ter no professor a tranquilidade e equilíbrio que tanto lhes fazem falta. Na relação professor/aluno, o clima deverá ser amigável, quando o profissional deverá dosar adequadamente cada característica de seu perfil de educador: democrático dinâmico, autoritário, sem, contudo ser autoritarista; respeitando, portanto, as singularidades existentes na sala de aula.

1.5.3 Educação sexual: uma questão para formação

As novas gerações estão passando pela experiência da primeira relação sexual cada vez mais cedo e a falta do uso de métodos contraceptivos leva a gravidez precoce. Os indivíduos com idades entre 10 e 17 anos estão no período de cursarem a educação básica, porém aqueles que se envolvem com a gravidez interrompem, temporariamente ou definitivamente, o processo de formação sistematizada. As meninas afastam-se quer por vergonha ou pela necessidade de cuidar do filho. Os meninos ao assumirem a paternidade, muitas vezes, são obrigados a buscarem trabalho para arcarem com as despesas.

O abandono da escola causa prejuízos na qualidade de vida e nas oportunidades futuras, o leva a se submeter a trabalhos sem uma organização devida, obrigando-lhe a trabalhar mais horas em relação ao estabelecido pela legislação. Assim, o tempo que seria voltado para o lazer ou para estar com a família será empregado em atividades profissionais. O saber formal, ainda, possibilita que se tenha conhecimento, do como elaborar um cardápio saudável, o qual influencia a vida como um todo. Outra questão a ser considerada são as oportunidades de trabalho que se perde quando não se tem qualificação escolar.

Durante a década de 60 do século passado, os jovens passaram a questionar as políticas sociais e requererem uma maior liberdade quanto à sexualidade, contrariando padrões morais e costumes arraigados numa cultura tradicional que manteve as características de repressões e tabus no decorrer da história do Brasil. Contexto responsável pelo uso sem responsabilidade do ato sexual e, mesmo, com tantos métodos contraceptivos, a gravidez indesejada ainda é um problema enfrentado pelos adolescentes.

A formação do educando deve acontecer em um todo, então não se pode negar o desenvolvimento sexual do mesmo, porém os profissionais de educação, geralmente, o fazem superficialmente, visando apenas o estudo do corpo humano, como se a puberdade reduzir-se a necessidades fisiológicas. “Trazemos em nós

mesmos um grande equívoco. Achamos que a sexualidade na vida do adolescente significa relação genital.” (ITÓZ, 2001, p. 26). Privando-se, portanto, de colocar no prisma da discussão as curiosidades e as ansiedades que o tema envolve, reforçando os discursos dos pais, ao considerarem os adolescentes jovens demais para a prática sexual, o que dificulta o diálogo familiar e escolar.

O IBGE declara que cerca de nove milhões de brasileiros, na faixa de dez a quatorze anos de idade, já têm vida sexual ativa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998, p. 292) ressaltam que em caráter de urgência, visto que os jovens encontram-se com a ativação hormonal em plena atividade, com intensificação da prática sexual, deve-se realizar o estímulo a eventos sociais que promovam a socialização dos seres para oportunizar o maior conhecimento do como conduzir a vida sexual.

Torna-se imprescindível, sobretudo, orientar os adolescentes quanto à gradativa descoberta da sexualidade e a lidar com as rápidas mudanças físicas e emocionais, uma vez que estando envolvidas com novos valores relacionais, afetivos e sexuais, as informações equivocadas ou incompletas, os predispõem a práticas que os expõem às doenças e à gravidez indesejada.

O primeiro contato sexual dos jovens está ocorrendo mais cedo, fato que não mais pode ser ignorado. Além das mudanças físicas dos adolescentes deixando-o apto para reprodução da espécie, inicia-se o aparecimento do desejo da realização da prática sexual, então, antes da primeira prática, deve-se ter o contato com a teoria, a fim de não se formar o entendimento de forma deturpada. “Concomitante às mudanças físicas da adolescência, começa a aparecer o desejo e a possibilidade de experimentação da sexualidade adulta (não necessariamente, já há experimentação de relações sexuais). (PCNs, 1998, p.73).

As perdas com a falta de orientação sexual podem ser irreparáveis, pois a gravidez indesejada pode atingir quaisquer adolescentes, caso não tomem as devidas precauções para não engravidar e contraírem DSTs – doenças sexualmente transmissíveis. A prevenção parece tarefa fácil, mas para eles se torna um desafio,

uma vez que envolve fatores que influenciam no contexto da iniciação sexual e o funcionamento do próprio corpo.

[...] é preciso entender que a adolescente não pode assumir o risco social de uma gravidez não planejada, pois esta é uma problemática que não diz respeito apenas à adolescente, mas é resultado dum contexto maior onde toda a sociedade está implicada [...] (MORIZZO, 2001, p.9)

As famílias brasileiras sempre se preocuparam com a vida sexual dos seus filhos. Contudo, em virtude das diferentes épocas, esse assunto era resolvido de maneira errônea, a qual deixava os adolescentes ainda mais confusos e curiosos. A maioria dos pais não conversava com seus filhos, os quais buscavam respostas para suas indagações em outras fontes e, muitas vezes, conseguiam informações incompletas e fantasiosas (ZAGURY, 2004, p. 182).

Hoje os pais procuram informar-se, e, ao mesmo tempo em que buscam inovar seus conhecimentos, esbarram com o medo de que, tais informações incentivem seus filhos a praticarem o sexo precocemente. Pressupõe-se que tal atitude seja devido ao tipo de educação conservadora que receberam; o que é inaceitável, especialmente quando se trata de adolescentes com idade entre doze e quinze anos, ainda em formação e carentes de orientação.

[...] o grande papel dos pais hoje em relação aos filhos adolescentes é prevenir, através de seus ensinamentos e esclarecimentos, a gravidez precoce, as doenças sexualmente transmissíveis (como sífilis, e não apenas a AIDS), a promiscuidade (ZAGURY, 2004, p.185).

Contudo, não se deve ignorar a questão do sexo na vida do adolescente, pois se pretende evitar prejuízos, o qual somente pode ser conseguido com atos que antecedam a absolvição de uma doença ou da gravidez indesejável. Muitas adolescentes, atualmente, evadem das escolas para assumirem o papel de mãe, ou seja, passam a cuidar de criança quando acabaram de deixar esta etapa de vida. E ante o expressado, notifica-se a falta da comunicação ou o mau uso das informações por parte dos dirigentes das famílias que não conversam de forma aberta com suas proles por estarem envolta de preconceitos históricos. E dos professores não abordarem a temática de forma a deixar o aluno à vontade para

explicar suas dúvidas. As iniciativas de divulgação e informação são extremamente necessárias, porém, por si só, não resolvem essa problemática social.

1.5.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ESPERANÇA PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO

A política é a estratégia utilizada pelo homem para fundamentar seu desejo no meio social, assim servindo com um instrumento de controle sobre o outrem que se vê obrigado a realizar ou não algo em favor do Estado e tendo como objetivo o bem público. Nesta questão, aproxima o conceito de política ao de poder, pois, como se vive em uma sociedade democrática, o primeiro direciona as ações administrativas que serão empregadas por representarem o desejo da maioria, mesmo que “os meios não representem os fins”, ou seja, a representação do objetivo apresentado pode não ser o real pretendido, o que é, muitas vezes, observado nas políticas educacionais.

Ao definir política como os meios pelos quais o poder é empregue, de modo a influenciar a natureza e os conteúdos da acção governativa, ou como uma questão de fixação autoritária de valores, constituindo declarações operacionais e intencionais como uma intenção prescritiva, inserindo-se em contextos sociais bem determinados e pretendendo projectar imagens de um ideal de sociedade (Ball, 1990), o que se tem sempre presente é um complexo e heterogêneo conjunto de elementos, pelo que importa tanto conhecer as prescrições e orientações como os compromissos, as descontinuidades ou as omissões. (TEODORO, 2003, p.28).

Há uma variedade de políticas educacionais adotadas, por diferentes países, para a melhoria da qualidade educacional - vislumbrando a composição do discurso. Quanto à prática não se mostra eficaz, porque o enraizamento no teor do documento mantém-se separado das ações dos implicados no processo das atividades pedagógicas, apesar de vários estudos tipificarem a política como de fácil aplicação (MAINARDES, 2007 p. 26).

Este quadro é responsável pelas ações de sucessivas reformas, porém apenas representou a imutabilidade do sistema, o que deixa diversos setores da sociedade descrentes da possibilidade da educação encontrar soluções para os problemas,

visto já se ter provocado muitas mudanças e os resultados não serem marcantes.

É por essa razão que hoje se constata, em certos setores políticos e sociais, um profundo ceticismo quanto às possibilidade de modificar o funcionamento dos sistemas educacionais. Uma olhada rápida na história das últimas décadas permite afirmar que se tentou de tudo no âmbito da educação, e, no entanto, os resultados são insignificantes (TEDESCO, 2005, p. 60).

Os países são formados por um conjunto de nações¹³, não possuindo identidade única, com interesses marcados por centros diferentes, portanto, levados a definirem o essencial, os caminhos a serem trilhados para realizarem as conquistas (TEODORO, 2003, p. 30). A dificuldade central das reformas educacionais encontra-se no estabelecer a extensão de cada medida a ser adotada, pois se torna mais coerente a definição no plano local do que no geral, sendo difícil, ou mesmo impossível, a implantação de reformas iguais para diferentes espaços geográficos, contextos sociais (TEDESCO. 2005, p. 63).

Entretanto, na grande maioria, as políticas educacionais são pensadas para sanar problemas ou desenvolver uma característica em determinada região, porém são aplicadas no país como um todo, sem o estabelecimento da flexibilidade para as devidas adequações.

Mainardes (2007, p. 28) apropria-se dos conceitos de Stephen Ball e Richard Bowe para definir o processo de formação de uma política que, segundo os últimos citados, é influenciado por uma multiplicidade de intenções e disputas e sua produção efetiva-se por três linhas principais: “o contexto de influência, o da produção do texto e da prática”.

O contexto de influência marca o nascimento das políticas que em conjunto a construção dos discursos, no qual os grupos disputam a defesa de seus ideais para melhor influenciar nas definições das finalidades sociais da educação. Neste atuam

¹³ Nação – conjunto de pessoas que se sentem unidas pela origem comum, por interesses comuns, por idéias e aspirações comuns.

as ramificações correligionárias aos partidos políticos, os representantes do poder legislativo e executivo, responsáveis pela proporção da legitimidade dos conceitos que formam o discurso da política.

Para entender a construção do segundo contexto, elaboração do texto, dever-se-á dar atenção para as idéias formadoras do primeiro, visto possuírem ligações diretas, mas com finalidades diferentes. O primeiro representa interesses do individual, enquanto o segundo articula a linguagem do público mais geral.

A produção textual nem sempre é evidente para compreensão e às vezes, é contraditória. A política não possui início e final na elaboração dela enquanto lei. O código precisa ser lido em relação ao espaço e o tempo de sua produção, bem como de onde será aplicado. Acrescenta, ainda, Mainardes (2007, p. 30): “Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm conseqüências reais, que são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o da prática”.

É na exploração do contexto da prática, onde a política possibilita a interpretação, a recriação de conceitos que podem transformar o teor da política original, tendências a serem reflexos de “efeitos e conseqüências” na comunidade de aplicação. Aspecto que reconhece no profissional de educação – professores, diretores, coordenadores – um papel ativo ao desenvolver uma leitura crítica nas políticas educacionais. Portanto, a estrutura do saber e ser dos profissionais de educação implicará no processo de implantação das políticas. (MAINARDES, 2007, p. 31):

Para compreensão das políticas educativas, tem que se ir além do aparente. Todo o contexto do ambiente de aplicação deve ser levado em consideração, a história de vida dos idealizadores do documento e daqueles que a põem em prática. Somente com uma discussão aprofundada nos efeitos e conseqüências da política na sociedade é que se pode encontrar possíveis soluções para os desvios contidos na elaboração do saber.

Trabalhar os discursos, as histórias de vida, conhecer os contextos das

decisões, analisar as decisões (e as não decisões) políticas e as suas implicações e conseqüências constituem instrumentos imprescindíveis da démarche próprio do saber (TEODORO, 2003, p. 44).

A educação tornou-se essencial para construção de um país livre, porém a consciência do caráter universal das necessidades e aspirações tomadas por ela deve ser levada em conta, seguida pela identificação das principais características dos componentes regionais e nacionais, preparando o indivíduo como um todo para, além do crescimento pessoal, ofertar uma participação significativa a sociedade.

Os segmentos sociais têm exigido reformas no sistema educacional, principalmente por aqueles representantes dos setores econômicos, os quais ligam educação, emprego e produção econômica. Pensamento que não é recente, mas levou para o centro das discussões políticas de inúmeros países a educação de qualidade, mesmo que, em várias situações, tenha servido para mascarar interesses paralelos ao aplicado. (PAPADOPOULOS. 2005, p.20).

O financiamento dos setores educacionais, na maioria dos países, encontra-se vinculado ao poder público. Portanto, o Estado continua influenciando na ideologia empregada e serve de partícula para regular o avanço ou a limitação da estrutura organizacional das idéias praticadas no decorrer da formação dos seres.

Afirma Gadotti (2005, p. 60-61):

Quero dizer que a educação não é a alavanca da transformação social, mas também não reproduz integralmente a sociedade da qual depende; a questão essencial da educação que é a relação entre a educação e a sociedade, não é uma relação simétrica ou matemática: o sistema escolar não é apenas um subsistema do sistema social. Ele o é, mas não é apenas isso. Há uma luta no interior da educação e do sistema escolar entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente (ciência, valores, ideologia), que é a tarefa conservadora da educação, e a necessidade de criação de uma nova cultura que é a tarefa revolucionária da educação.

A reprodução não deve constar no foco do trabalho do educador, tendo em vista não ser papel da escola a legitimação do poder da classe dominante. No entanto, tem que se organizar para evitar a tendência alienante do sistema, apesar da dependência a normatização, dos programas constituintes das políticas efetivadas.

Existe em toda política um segmento tendencioso a mascarar as intenções daqueles

que a produz, transparecendo que seria a equidade de oportunidade, referências que deverão ser utilizadas para o cumprimento do verdadeiro sentido do trabalho pedagógico – formação de homens livres e conscientes. Neste âmbito, o marco das políticas educacionais, atualmente, é a elevação de uma relativa autonomia. “Compete ao educador, reassumindo a sua função crítica na sociedade, tornar dominante o espaço livre, que hoje é um espaço minúsculo e vigiado.” (GADOTTI, 2005, p.63)

O ritmo conflitante da vida na contemporaneidade, a instabilidade nos laços familiares estão atribuindo à escola toda carga para formação dos homens, inclusive está atuando para transposição de valores que servirão para composição do futuro, quando deveria apenas contribuir para o equilíbrio entre o saber empírico construído no centro do convívio com as ramificações sociais, inicialmente na própria família, e o saber sistematizado estruturado através das informações analisadas e aplicadas nas orientações escolares.

Em face das turbulências do mundo contemporâneo e da fragilidade das estruturas da família e de outras instituições sociais, essa observação é particularmente importante: a escola está prestes a se tornar o principal instrumento de preservação e de transmissão de valores fundamentais, dos quais depende a coesão das sociedades futura. (PAPADOPOULOS. 2005, 24).

As nações estão dependentes do grau de conhecimento desenvolvido entre seus membros, obrigando-lhes a se tornarem sociedades que valorizam o saber formal, isto porque os diversos setores das atividades humanas estão acorrentados a uma aprendizagem que se torna a principal engrenagem para o sucesso, pois a nova sociedade requer cidadãos bem informados. Não só para adaptação profissional, porém, a educação torna-se fundamental para todos os momentos da vida do homem, inclusive para atividades pessoais.

A década de 80, no Brasil, é marcada pela transposição do sistema político: sai do centro o autoritarismo da Ditadura Militar e volta articular-se a democracia que, aos poucos, marca as relações institucionais. A Constituição Federal de 1988 caracteriza possibilidades para autonomia da gestão fiscal, inclusive retira do jugo do Estado o direcionamento de decisões inerentes aos municípios.

No aspecto educacional, o governo de Fernando Henrique Cardoso proporcionou direcionamentos para divisão das responsabilidades com os níveis de formação, atribuindo a cada patamar de governo um foco, inclusive lhe transpondo o poder para decidir como aplicar os recursos disponíveis, principalmente, na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96 – e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, Leis instituídas em 1996.

Os municípios brasileiros encontram na Constituição e na LDB os respaldos legais para elaboração de um sistema educacional próprio, com relativa autonomia para proporem políticas voltadas à educação infantil e ao Ensino Fundamental. (Art. 11, inciso V da LDB). O histórico do Brasil evidencia que no passado coube aos estados e municípios a administração das redes de ensino e a bonificação dos professores. Quanto as demais atribuições, para funcionamento do sistema de ensino, eram desenvolvidas através de recursos encaminhados pelo MEC – Ministério de Educação e Cultura.

O FUNDEF buscou incentivar os governos municipais para o aumento das matrículas no Ensino Fundamental, a fim de atingir a formação do número máximo de indivíduos com o nível escolar em questão, como também, articular uma forma de controle das políticas para promoção da qualidade educacional. Seguindo a LDB, o governo federal criou uma série de políticas estabelecendo critérios para elaboração do currículo escolar, visando à qualificação dos profissionais do sistema de ensino, e no âmbito do processo, instituiu a rigorosidade na observação do censo escolar, passando a verificar, através de avaliações, o potencial do educando formado pelas instituições. Atrelado a todo processo, ocorreu a descentralização de programas antes geridos pelo MEC, observação realizada quanto à verba disponível para compra de merenda escolar, a qual, hoje, realiza-se através da gestão das escolas e fiscalizadas pelos Conselhos. Para Gentilli (1996, p.38) “este contexto fundamenta a necessidade da inclusão de temas não considerados por estarem vinculados as políticas neoliberais”.

Precisa-se quebrar a uniformização dos conceitos promovidos pelo pensamento partidário. Os problemas têm que ser analisados por meio das experiências locais e globais. Não é a tentativa de copiar a experiência do outro, pois se tem conhecimento da profunda diversidade brasileira e sim, criar possibilidades de uma maior inovação para a realidade complexa fundamentada na nação, estruturando, assim, uma maior avaliação das políticas educacionais exercidas.

Afirma António Teodoro (2003, p.27):

[...] esse campo de análise das políticas educacionais, que se situam no que se pode designar de educação comparada e que pretendem abarcar no seu objecto de estudo tanto o local como o global. Este duplo movimento é marcado por uma presença crescente das questões educacionais na criação de identidades locais, definidas não tanto numa perspectiva geográfica, mas no sentido de uma pertença a certas comunidades discursivas.

A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – ampliou a percepção do nível da formação proporcionada pelas escolas e pela rede de ensino em cada município, deixando mais visível os efeitos das políticas aplicadas, análise já realizada pelos Estados e municípios.

O IDEB, observado no período de 1995 a 2005, não apresentou uma oscilação considerada positiva, requerendo, por parte do governo, uma releitura das políticas empregadas, como é o caso do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação e das metas estabelecidas para serem cumpridas até 2022, visando ações que possam fazer a diferença na qualidade do ensinar e aprender, ou seja, instituir uma educação de qualidade. (BROOKE. 2006, p. 382).

A redemocratização do Brasil permitiu, aos gestores da educação, o envolvimento direto nas políticas aplicadas, porém ainda se tem espaço para mudanças que não se pode deixar de implantar como: provocar o crescimento intelectual dos professores; pluralizar o material pedagógico disponível; dar mais autonomia as escolar; escolher as direções democraticamente.

CAPÍTULO 2

A PROBLEMÁTICA: AS DESIGUALDADES ESCOLARES E O DESEMPENHO ESCOLAR.

2.1 DA EXPANSÃO ESCOLAR AO FRACO DESEMPENHO

O Brasil está conseguindo aproximar-se do patamar dos padrões internacionais no que se refere à democratização de seu sistema de ensino. Os recentes relatórios de avaliação elaborados pelo Ministério da Educação e pela UNESCO deixam bastante evidente, ante a elevação, a índices consideráveis, da matrícula e frequência na Educação Fundamental, Média e Superior, observações essas notificadas desde a década de 1990.

[...] A educação, a religião, a família, a política e o trabalho são importantes inserções, por meio das quais o indivíduo situa-se na sociedade, bem como no grupo e na classe social. Há todo um conjunto de articulações, entre essas e outras esferas, que transformam o indivíduo em ser social, em modo de ser, sentir, pensar, agir, compreender, explicar, imaginar. Todo o indivíduo tomado em sua singularidade ou como membro da coletividade se forma, socializa, situa e se move desde essas articulações. Mas cabe ressaltar a importância da educação, da contribuição decisiva que a “educação formal” desempenha na profissionalização e na cultura, no discernimento do espaço e tempo, do presente e passado, do próximo remoto (IANNI, 2002, p. 320).

Na Educação Fundamental, com uma matrícula da ordem de 36 milhões de crianças, o Brasil eleva a cobertura para 96%, bem próxima à dos países mais desenvolvidos; no ensino médio, a matrícula saltou de 3.7 milhões no começo da década de 1990 para mais de 7,7 milhões no final do século; no Ensino Superior, o salto não foi menos significativo, passando de 1.5 milhões de alunos em 1990 para aproximadamente 2,3 milhões nos anos subseqüentes. Este salto numérico é assegurado pelo próprio aumento dos concluintes do Ensino Médio¹⁴.

A expansão dos dados estatísticos demonstra a busca por uma maior escolarização, bem como a conscientização da sociedade civil do direito à educação que, para tanto, tem sido fundamental a participação dos meios de comunicação vinculados à mídia, responsáveis por propagar a importância do saber formal para participação direta nos segmentos sociais e no futuro do país, como também acopla as medidas adotadas pelo governo federal, como a bolsa família, para o crescimento significativo entre os frequentadores das séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, aproxima-se da totalidade da população em idade escolar. “Nosso maior sucesso em

¹⁴ [http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

termos de quantidade da educação é, sem dúvida alguma, o alto índice de escolarização líquida do ensino fundamental, que beira os 100%”. (IOSCHPE. 2004, p. 141).

Por um lado, podem ser comemorados os resultados alcançados em direção à democratização do sistema de ensino, por outro, o maior desafio a ser enfrentado, o melhoramento do nível de aprendizagem, começa a estabelecer os contornos a serem delimitados em sua magnitude. O Relatório da UNESCO¹⁵, ao apontar o problema da cultura da repetência como um dos maiores problemas da educação brasileira, coloca em debate um dos pontos nevrálgicos do novo desafio.

Entre os indivíduos de 7 a 14 anos de idade, 97,2% freqüentam uma escola de Ensino Fundamental, mas apenas pouco mais da metade consegue concluir o Ensino Médio. O IBGE constatou, em 2003, que menos de 70% das crianças matriculadas no Ensino Fundamental não conseguem concluí-lo, além do mais, segundo os dados do SAEB, o nível da formação adquirida durante o processo é baixo por demais.

36,7% dos alunos que saem da 4ª série, hoje denominada de 5º ano, portam sérias deficiências quanto ao uso formal da língua materna, evidenciando que as crianças estão sendo indevidamente alfabetizadas. No final das demais etapas do ensino básico, 8ª série – hoje 9º ano – e o 3º ano do Ensino Fundamental, a situação não é muito diferente, pois 22% e 34,7%, respectivamente, dos alunos não desenvolveram as habilidades de leitura e interpretação esperadas para o patamar de formação.

Quando se trata da linguagem lógica matemática, o problema agrava-se ainda mais, as dificuldades apresentadas para compreensão é na proporção a seguir: 40,1% dos alunos da 4ª série; 49,8% dos alunos da 8ª série; 62,3% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio. O observado torna-se mais grave ao se analisar os educandos mais pobres, os residentes no Norte e Nordeste do país, na zona rural e nas periferias das cidades.

Os resultados apresentados anteriormente podem ser verificados na tabela do

¹⁵ DELORS, Jacques. A Educação Para o Século XXI. Questões e Perspectivas. UNESCO. 2005.

percentual de estudantes em estágios de construção de competências em Língua Portuguesa e Matemática – Brasil – 2001 e 2003, apresentada a seguir:

TURMA/DISCIPLINA	% DE ALUNO	% DE ALUNO
ANOS	2001	2003
4ª série EF – 1. Port.	36,8	36,7
4ª série EF – 1. Mat	39,8	40,1
8ª série EF – 1. Port.	20,1	22,0
8ª série EF – 1. Mat	51,7	49,8
3ª ano EM – 1. Port.	37,2	34,7
3ª ano EM – 1. Mat.	62,2	62,3

FONTE: INEP (2004. p. 33-39). EF = Ensino Fundamental. EM = Ensino Médio

Os alunos de modo geral no Brasil aprendem pouco, mesmo aqueles que são educados em escolas particulares, pois estes também ficam com notas abaixo dos parâmetros estabelecidos nas pesquisas internacionais que avaliam o nível de aprendizagem. Entretanto, o patamar atingido pela educação pública é drástico.

A comparação dos resultados verificados nas avaliações aplicadas pelo SAEB¹⁶ – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, 1995 a 2005, identifica a melhoria da frequência de alunos ao Ensino Fundamental, entretanto, contraditoriamente, é comprovado, por meio das avaliações, que o nível de aprendizagem dos alunos está piorando. A administração ainda não encontrou a forma de conter o problema, visto as políticas educacionais não fornecerem as condições de equidade para o acesso à educação formal.

As tabelas apresentadas, na sequência, deixam perceptivo que as escolas públicas reprovam um número de estudantes maior que as unidades escolares privadas. O índice de reprovação, apesar de não ser o único indicador, mostra que a escola não está sabendo lidar com a aprendizagem dos indivíduos, comprometendo o futuro

¹⁶ A partir de 2005, o SAEB passou a ser composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBE) e a Avaliação Nacional do rendimento Escolar (ANRESC). A primeira é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões educacionais. A segunda é intitulada “Prova Brasil”. A Prova Brasil mostra o desempenho de alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas.

dos mesmos.

Percentual das Taxas de Rendimento no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries por Rede - 1999/2002

Regiões e Redes	Taxas de aprovação – 1ª a 4ª séries do E. Fundamental			
ANOS	1999		2002	
Redes	Pública	Privada	Pública	Privada
Brasil	76,4	96,2	79,2	96,9
Norte	67,0	95,4	70,3	95,7
Nordeste	67,9	93,7	70,0	95,4
Sudeste	87,6	97,6	89,9	97,7
Sul	85,9	97,5	87,7	97,6
Centro-Oeste	76,4	97,1	79,2	97,1

FONTE: INEP (2004. p. 78).

Percentual das Taxas de Rendimento no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries por Rede - 1999/2002

Regiões e Redes	Taxas de aprovação – 5ª a 8ª séries do E. Fundamental			
ANOS	1999		2002	
Redes	Pública	Privada	Pública	Privada
Brasil	76,9	94,0	76,5	94,7
Norte	72,8	93,3	76,1	94,9
Nordeste	70,7	91,0	68,6	92,7
Sudeste	83,0	95,3	84,1	95,5
Sul	77,4	96,0	79,8	96,4
Centro-Oeste	69,5	95,3	70,1	94,2

FONTE: INEP (2004. p. 79).

Os dados apresentados anteriormente direcionam para reflexão de serem as duas redes de ensino afetadas pela problemática encontrada na educação brasileira, mas a formação pública encontra maiores dificuldades para fazer seus alunos aprenderem. O avanço do aluno de uma série para outra, nem sempre serve de parâmetro para verificar a qualidade da aprendizagem construída por ele, pois se tem notado a cultura de mascarar a situação do ensino/aprendizagem, ou seja,

muitos alunos são aprovados sem a elaboração do conhecimento esperado.

Entre os problemas da educação sistematizada no Brasil, deve-se dar ênfase a grande distorção idade/série e mais uma vez, comparando ensino público e ensino privado, a distância do primeiro para o segundo é muito grande, como se pode notar na tabela a seguir:

Percentual das Taxas de idade/série por Rede – 2002

Regiões e Redes	EF – 4ª série		EF – 8ª série		EM – 3º ano	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Brasil	36,2	6,1	44,7	9,6	51,8	12,7
Norte	53,2	7,8	61,5	13,0	73,5	17,3
Nordeste	54,3	9,7	66,4	15,1	69,8	23,8
Sudeste	21,2	4,5	32,4	7,6	41,8	10,3
Sul	18,8	2,8	26,4	3,9	34,5	6,5
Centro-Oeste	30,4	4,8	48,4	10,3	53,0	10,5

FONTE: INEP (2004. p. 84). EF = Ensino Fundamental. EM = Ensino Médio

A análise dos dados possibilita estabelecer uma relação próxima entre a desigualdade social e a desigualdade educacional, como também, os alunos da escola pública têm maior dificuldade para seguir no fluxo regular, evadem-se e reprovam em maior quantidade. Então, esta educação não contribui o suficiente para a formação do cidadão, nem para fortalecimento da democracia nacional, um país que fornece uma educação de péssima qualidade para maioria de sua população que não tem condições para passar muito tempo na escola, evadindo-se muito cedo, produz uma sociedade civil com características inadequadas para a contemporaneidade, visto que, diante da complexidade exigida para os cidadãos, estes, no Brasil, são preparados para serem alienados, com pouca ou nenhuma participação e possibilidade de intervir no processo de decisão.

Os dados apresentados demonstram que o sistema educacional brasileiro não está respeitando os códigos normatizadores, conforme a Constituição Brasileira de 1988 (Arts. 205 – 214) e a LDB, lei nº 9394/96, a educação é um direito de todos e finaliza

o desenvolvimento amplo do indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania e para a realização de atividades profissionais. A Lei considera a educação da população brasileira responsabilidade do Estado e da família, entretanto, o Ensino Fundamental é responsabilidade do Estado que deverá oportunizar o acesso a todos, gratuitamente, inclusive àqueles que não tiveram condições para freqüentar na idade adequada.

Observação evidenciada na estatística divulgada pelo IBGE em 2004 constata que a média de tempo de permanência dos brasileiros na escola é de 6,4 anos, o que é insuficiente para concluir a etapa inicial da educação básica, Ensino Fundamental. Sendo relevante enfatizar que a partir de 2006, o Ensino Fundamental passou a ser realizado em um período de nove anos, abrangendo as crianças de 6 a 14 anos de idade¹⁷, então, a obrigatoriedade da apresentação das crianças para início da formação é a partir dos 6 anos de idade.

Os grandes centros da gestão educacional brasileira - União, os Estados e os Municípios apresentam projetos para sanar, paulatinamente, os problemas, mas estabelecem metas predeterminadas para solução dos mesmos. Entretanto, o novo patamar a ser transposto demonstra-se mais complicado, difícil de atingir, quando comparado ao desafio da quantidade. A complexidade amplia-se devido a vários fatores presentes, com ênfase na diversidade sócio-cultural.

O conceito de melhoria do ensino, demandado pelo século XXI, não se refere somente à melhoria dos processos cognitivos ou da educação para o desenvolvimento de mapas conceituais. O fator cidadania intercultural, passa a integrar a definição contemporânea de elevação educacional.

Entre as tendências da educação para o século XXI, ganha força em todo o mundo, a necessidade de formação de um cidadão solidário capaz de circular democraticamente no seio de diversas culturas em busca do que é humano e

¹⁷ A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, estabelece normas para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração e determina que os Estados e o Distrito Federal terão o prazo até 2010 para atender a legislação.

indispensável a todas as pessoas. No âmbito dessa ótica, a chamada competitividade em educação subordina-se aos fins maiores de solidariedade e da justiça.

O Relatório de Jacques Delors, publicado em português pela UNESCO (2005), depois de muitas discussões, chegou à conclusão de que pelo menos 4 eixos fundamentais devem nortear a educação no século XXI - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver juntos e aprender a ser. Esses quatro pilares devem estar presentes na política de melhoria da educação formal, eles abrangem o ser em sua totalidade, do cognitivo ao ético, do estético ao técnico, do imediato ao transcendente. A visão de totalidade da pessoa integra a moderna concepção de formação escolar.

O “aprender a conhecer” visa uma aprendizagem do domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, levando o indivíduo a entender o meio onde vive para lhe permitir existir dignamente. Assim, o processo será despertado no desejo de aprender mais e melhor. O intuito é suscitar um pesquisador em cada educando, pois ao analisar o ambiente na complexidade de seus aspectos surgirá o interesse por assuntos amplos, a fim de compreender a parte. Visto, mesmo no ocorrido de consequência mínima, possuir, direta ou indiretamente, influência do contexto global. “Para o melhor e o pior, cada ser humano, rico ou pobre, do Sul ou do Norte, do Leste ou do Oeste, traz em si, sem saber, o planeta inteiro. A mundialização é ao mesmo tempo evidente, subconsciente e onipresente”. (MORIN, 2001, p.68).

O saber das novas gerações não mais pode estar veiculado, apenas, a teoria. Prática e teoria devem atrelar-se para tornar os conteúdos significativos, prazerosos ao preparar o educando para aplicar o aprendido no ato profissional. Aparece, então, o “aprender a fazer” que consiste no desenvolvimento do conhecimento teórico adquirido na formação e percebido na prática, bem como, o ato de estabelecer comunicação com a garantia de independência das reflexões sobre os fatos que lhe forem apresentados, os quais são muitas vezes contraditórios, permitindo refazer as próprias opiniões.

É uma tendência natural do ser humano a supervalorização das suas qualidades e as do grupo a que pertence em desmerecimento de outros indivíduos. Característica reforçada pelo sistema capitalista ao cultivar a competitividade e o sucesso individual, resultando em uma luta econômica cheia de tensão entre os mais abastados e os menos favorecidos. Limites que deverão ser quebrantados através do “aprender a viver juntos”, grande desafio para os educadores, pois será centro o estudo de atitudes e valores, como o combate ao preconceito, às rivalidades.

Faz parte da responsabilidade da educação a transmissão de conhecimento sobre a diferença entre as nações, como também conscientização das semelhanças e interdependência entre os seres humanos contidos no mundo, passando a descoberta do outro, mas a escola deverá partir da descoberta do individual para que, assim, no lugar do outro, compreenda as suas reações e estimule um comportamento social de empatia para toda a vida.

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. (MORIN, 2001, p 56).

Torna-se característica preponderante para educação a conferência de liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação ao ser humano, a fim de lhe deixar apto a desenvolver seus dons, tomando o controle da construção de sua própria história, influenciando de forma consciente na sociedade. A escola deveria levar o formando a “aprender a ser”, visando o aparecimento de um ser autônomo, ativo e independente na formação do pensamento, capaz de estabelecer comunicação e inter relacionar-se com o outro.

Com base no que já foi discutido, o professor aparece como elemento fundamental para melhoria da qualidade do processo ensino/aprendizagem, devendo, portanto, ser observado de perto para enumerar as contradições contidas na prática pedagogia, principalmente o professor do Ensino Fundamental que é à base da escolarização inicial de toda população e a formação neste período deverá abranger o ser como um todo – prerrogativas da cognição e da emoção.

A educação e a formação iniciais têm uma importância primordial, se pretendemos que o aprendizado para a vida decole de uma boa base. Todos concordam que elas devem ter um caráter geral e abarcar tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos do desenvolvimento da criança. (PAPADOPOULOS. 2005, p. 25).

Os professores, principalmente da escola pública, são transformados em sujeitos alienados que não participam das decisões e a cada dia estão mais distantes das habilidades propostas pelos pilares educacionais estabelecidos para a educação do século XXI. Assim, não contribuem para a educação pública cumprir seu papel primordial – preparar seu aluno para ser um homem global, situando-se no mundo consciente e emancipado para lutar por uma sociedade mais justa e humana.

Entre outros fatores, a escola pública, em sua maioria, não dispõe de materiais didáticos necessários para a efetivação do trabalho pedagógico; não existe a preocupação com a formação do professor que tem pouca habilidade para lidar com o processo ensino/aprendizagem, por ter uma formação deficitária e sem o recuso do saber, desenvolve um trabalho mecânico, informativo, desconsiderando a importância da emancipação do processo de construção do conhecimento.

O Brasil, pela potencialidade e perspectivas de inúmeras experiências em curso no âmbito do Governo Federal, dos Estados e Municípios e no âmbito da sociedade civil, tem condições de enfrentar o desafio que se coloca e se define como suprapartidário, de Estado e de radical continuidade devido à própria necessidade de educação permanente. A educação ao longo de toda a vida ganha forças e provocará profundas mudanças na concepção escolar. O enfrentamento exitoso desse desafio, na medida em que possibilita a efervescência criativa da diversidade cultural brasileira, certamente credenciará o país como um dos interlocutores dos novos tempos.

Partindo deste contexto, o presente estudo buscou compreender as políticas educacionais desenvolvidas no Município de Inhambupe, as quais contribuíram para o insucesso pedagógico constatado no PNDE – Programa Nacional de Desenvolvimento Escolar (2005) classificando-lhe com a segunda pior nota no

quesito educação do país¹⁸ e, para tanto, caracterizou-se a organização da formação normativa utilizada pelo sistema para produzir o índice adquirido.

2.1 O PROBLEMA DE PESQUISA

A educação no Brasil tem passado por avaliações padronizadas e seus resultados compõem a nota do IDEB, esta tem comprovado que o sistema de ensino está debilitado. O governo na esperança de mudar o quadro encontrado estabelece metas a serem atingidas por cada município e, nesta proporção, pelas suas respectivas escolas.

O IDEB é o indicador que afere a situação do ensino através da observação do desempenho de seus alunos em resolução de problemas e compreensão de leituras, isto combinando com os dados armazenados no Censo Escolar. A escala da numeração vai de zero a dez, sendo que o Brasil, em 2005, registrou um índice de 3,8.

O município estudado, Inhambupe/Ba, obteve a segunda pior nota do país, 1,4, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 2,2 nos anos finais, sendo que as escolas verificaram notas entre 1,0 e 1,8, números respectivos ao primeiro nível de formação apresentado anteriormente, quanto ao segundo 0,9 e 3,0, mas apenas a Escola Ponte Real adquiriu a última nota citada, ou seja, muito distante da média perseguida, 6,0, que deverá ser atingida em 2021, a fim de aproximá-la das notas obtidas pelos países desenvolvidos.

Apesar de existirem 72 unidades escolares no município, apenas aquelas da zona urbana, em 2005, foram avaliadas, estas apresentaram os resultados mediante poder ser observados na tabela a seguir:

¹⁸ Dados colhidos na divulgação das pesquisas elaboradas pelo PNDE (Programa Nacional de Desenvolvimento Escolar) em 2005.

IDEBs observados em 2005, rede Municipal – **INHAMBUPE**, Escolas do Ensino Fundamental I.

ESCOLA	NOTA
Centro Escolar Ednolia de Souza Reis	1,6
Escola de 1º Grau Professora Amélia Magalhães	1,4
Escola Municipal Lucival Costa	1,2
Escola Maria José Reis Simões	1,1
Escola Municipal Luis Eduardo Magalhães	1,0
Escola Reunida Dr. Satiro Dias	1,8
MÉDIA	1,4

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar

IDEBs observados em 2005, rede Municipal – **INHAMBUPE**, Escolas do Ensino Fundamental II

ESCOLA	NOTA
Colégio Municipal Ponte Real	3,0
Colégio Municipal Luis Coelho	0,9
MÉDIA	2,2

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar

Vários fatores contribuíram para que Inhambupe chegasse a esta situação: valores políticos, sociais, pessoais e financeiros formaram o conjunto de causas que frutificaram em uma educação deficiente e sem grande contribuição para a sociedade local. A instrução constante e continuada é um dos requisitos fundamentais para o professor se manter atualizado e repensando sobre a sua prática. Segundo Lima (2007, p. 17).

Na sociedade do conhecimento em que vivemos, que se caracteriza pelo processo ensino-aprendizagem permanente e continuado (mundo globalizado e em processo de globalização) não é possível entender a escola e suas relações como se estivessem desvinculadas da totalidade social, materializando seus esforços simplesmente como transmissora de conhecimentos, cujo dever formal se completa na formação de sujeitos determinados para uma sociedade impessoalizada e alienante.

A situação política é a primeira a ser citada, dela partem as principais decisões em relação à funcionalidade da educação do município. Funcionalidade esta que a

política partidária é a principal forma de escolhas em relação à contratação de professores, gestores e compra de material didático, bem como suporte em relação à psicopedagogos e coordenadores.

No município de Inhambupe, até o momento estudado (2005), não existiam concursos para investidura em cargos públicos e o quadro de professores era definido pelo grupo dominante escolhendo entre os eleitores do seu partido quem iria trabalhar e em que escola, ficando as margens do processo educacional todos os outros profissionais, mesmo que com maior qualificação, não fizessem parte deste grupo.

Além do mais, o profissional contratado temporariamente, na maioria das vezes, não expressava vínculos com a comunidade local, dificultando o planejamento participativo da gestão escolar, visto que não existia a identificação daquele como integrante do processo por não vivenciar as problemáticas inseridas na comunidade onde a escola de ação estava situada. Gandin (1994, p.340) confirma que: “a função do planejamento é tornar ação clara, precisa, eficiente e eficaz, orgânica, direcionada, transformadora”.

Aspecto que evidenciou a necessidade da prática do formador está interligada ao planejamento para promover mudanças significativas na realidade. Assim, o professor não pode ser coadjuvante no processo ensino/aprendizagem porque ele é responsável direto pela qualidade do ensino, neste sentido, percebe-se que o baixo resultado não é gerado apenas por fatores externo, mas, também, pela falta de compromisso com a missão de educar.

A política educacional desenvolvida pela Secretaria de Educação de Inhambupe foi formalizada no isolamento, embora, existisse um PPP – Projeto Político Pedagógico para todas as escolas do município, como se a realidade fosse unanime, ignorando, portanto, as necessidades da comunidade escolar. Os professores executavam o que lhes eram propostos, com um trabalho sem sentido porque não envolvia a intenção de transformar o educando em um ser crítico, participante das transformações ocorridas no real. Como também, as direções eram improvisadas e

cumpriam apenas o burocrático, limitadas ao determinado pela secretaria.

Os valores sociais, aqui entendidos como aqueles que movem uma sociedade, não buscavam uma valorização para a educação, para empregados e empregadores, mesmo na situação de prestação de serviço, o mais importante era o emprego e não o profissional. Tudo o que se almejava era um trabalho que lhe gerasse uma renda mensal por quatro anos, não existindo um pensamento voltado para a construção de uma sociedade melhor e mais justa por meio da educação.

Com o capitalismo o dinheiro é o maior valor para a sobrevivência atual da humanidade, não se compra sem dinheiro, a renda mensal é uma forma de ampliar a dignidade do ser em sociedade, gera poder de compra. Assim a situação financeira da população que se destina a sala-de-aula sem formação e sem compromisso com o aluno e a educação é de pobreza, sem renda fixa e sem formação adequada submetem-se ao que tem no momento, um contrato temporário para trabalhar com alunos de 1ª a 4ª série (atual Ensino Fundamental I) para obter um rendimento que lhe permita a sobrevivência.

Dentro deste quadro, qualquer política educacional ou método sugerido não progrediria, pois o problema necessariamente não está na política ou método, mas principalmente nas articulações gestoras que promovem uma educação de baixa qualidade, desestrutura a educação que é para sempre. [...] “as formas como se organizam as escolas são determinantes da garantia ou da negação do direito de todos ao conhecimento e a formação.” (ARROYO. 2007, p. 28).

Neste contexto, o problema da pesquisa pode ser apresentado do seguinte modo: que razões podem ser apontadas para o fraco desempenho escolar dos alunos do Município de Inhambupe, no contexto do Brasil, no período de 2001 – 2005?

O problema da educação sistematizada em Inhambupe está em um nível bem mais profundo do que simplesmente as limitações dos educandos. A educação sempre esteve a serviço dos interesses das classes dominantes e do mercado de trabalho, a massa populacional não ocupou o patamar de privilégio, estando sempre em terceiro

plano. Hoje se tem um número de escolas capazes de comportar todas as crianças e adolescentes em idade escolar, não sendo, portanto, a democratização do ensino um problema educacional, porém um problema da gestão administrativa, visto se enfrentar uma crise de eficiência, eficácia e produtividade.

2.2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A metodologia de estudo utilizada teve base de sustentação bibliográfica realizada por meio de leituras e fichamentos de livros, artigos e documentos normativos pertinentes ao tema estudado. Em cada uma das fontes estudadas, buscou-se uma compreensão aprofundada do tema proposto, a fim de esclarecer os pontos comuns e contrários no que dizem respeito à relação a Educação de Sucesso e sua Gestão.

A metodologia utilizada foi de caráter qualitativa, pois se realizou uma pesquisa de campo, onde o contato direto com a gestão foi estabelecido, o que contribuiu para manter uma visão própria do problema, tornando possível a observação dos dados fornecidos com o comportamento espontâneo dos investigados. (BOGDAN; BIKLEN. 1994. p. 37)

O problema para ser investigado requereu uma ligação com o mundo social em estudo, isto estabelecendo a relação do restrito com o todo, onde o método indutivo evidenciou-se como o meio mais eficaz a ser desenvolvido, ante a necessidade do recolhimento dos dados para as análises devidas.

Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinar as partes. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

A observação realizada ficou restrita a um centro por não se tentar generalizar o acontecimento focado – estudo de caso – o qual se tratou de uma realização social com estigmas próprios e para realizar a investigação proporcionou a possibilidade

da ligação entre o pesquisador e as fontes detentoras de dados precisos para compreensão dos “comos e por quês” integrantes da ocorrência analisada.

Algumas habilidades, segundo Yin (2005, p.83), tornam-se indispensáveis para a realização de um estudo de caso: elaborar boas indagações e se encontrar pronto para interpretar as respostas; ser um bom ouvinte, a fim de não se deixar levar por conceitos preestabelecidos; possuir visão precisa das indagações suscitadas; manter a imparcialidade referente a conceitos anteriormente trabalhados.

Os dados observados foram coletados através das seguintes técnicas: entrevistas com alunos, professores, coordenadores e a secretária de educação do município que trabalhavam diretamente na formação dos educandos, por serem estes elementos diretamente envolvidos no processo ensino aprendizagem, quando se adquiriu, os indícios de comportamentos, valores e atitudes que evidenciaram a relação da deficiência detectada e os segmentos que contribuíram para a mesma ocorrer. A investigação utilizou-se de uma postura analítica, dialética, trabalhando uma interpretação que viu à abordagem histórico-cultural, considerando teorias já constituídas, as quais foram confrontadas com o resultado das indagações aplicadas nos encontros diretos com os entrevistados.

O município de Inhambupe localiza-se no nordeste da Bahia, com 33.325 habitantes¹⁹, e seus discentes são oriundos da zona rural e urbana. As escolas do Ensino Fundamental do município é, na sua maioria, administradas pela Prefeitura, entre as quais se encontra a Escola Municipal Ponte Real, onde foi selecionada uma turma de 8ª série para analisar a performance do projeto pedagógico realizado.

O público alvo para a realização da pesquisa empírica foi ofertado pela Escola Municipal Ponte Real, situado à Av. da Ponte S/N, InhambupeBa, a qual desenvolve atividades de ensino nos três turnos. No período matutino as atividades pedagógicas são direcionadas para a primeira etapa do Ensino Fundamental; no vespertino trabalha-se com as quatro últimas séries do Ensino Fundamental e, o noturno, está

¹⁹ Dados obtidos no site do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Censo/2001. www.ibge.gov.br.

direcionado para formação de educandos do Ensino Fundamental, mas para jovens e adultos.

A estrutura física da escola é composta de dez salas amplas, sala do Professor, Diretoria, Secretaria, Sala de Vídeo que atende a todos os alunos que freqüentam a escola, quadra poliesportiva e área pavimentada para eventos culturais. Trata-se de uma estrutura recente e moderna que busca atender as necessidades dos alunos.

O corpo docente administrativo e gestor, desta Escola, é integrado pelo diretor e vice-diretor, ambos com a formação em Licenciatura em Pedagogia. Quanto aos professores somam-se 16, sendo 2 licenciados em Letras, 1 licenciado em Matemática, 1 licenciado em História, 5 Licenciado em Pedagogia e os demais apenas possuem o normal médio. O corpo administrativo também possui 6 auxiliares de secretária, 3 porteiros, 6 agentes de portaria, 4 merendeiras.

Segundo a LDB (Artigo 24, Inciso I), “as atividades pedagógicas de cada ano de ensino serão distribuídas na carga horária de 800 horas e subdivididas em 200 dias letivos”. Ainda, segundo o mesmo artigo (Inciso VI), “o aluno deverá ter freqüência mínima correspondente a 75% do total de horas letivas para aprovação”.

O Sistema de Avaliação adotado pela Escola não se fundamenta apenas na aplicação da prova, aplica-se a atividades em grupo e individual, somando-se os resultados. Há uma preocupação marcante com realização de atividades diversificadas, a fim de valorizar o educando em todas as formas de construir o saber. O educando deverá apresentar, no final de cada unidade, uma pontuação mínima de 5 pontos ou máxima de 10 para obter a promoção, ao contrário será conservado caso na soma das quatro unidades não totalizem 20 pontos. Porém antes da reprovação do aluno, ele ainda tem direito a uma avaliação de recuperação e reprovado nesta passa pelo conselho de classe.

Os turnos matutino e vespertino possuem uma diferença extrema em comparação ao turno noturno. Os dois primeiros turnos são compostos por alunos regulares quanto a equiparação da idade/série. Enquanto as turmas do noturno são

extremamente defasadas e por fazerem parte do mercado de trabalho têm que serem preparados através de uma dinâmica diferenciada, pois não apresentam o mesmo nível de desenvolvimento intelectual.

Das técnicas utilizadas para coletar os dados do estudo de caso, verificou-se que a entrevista foi um dos métodos mais apropriados para alcançar os objetivos (YIN, 2005 p. 116), a técnica em questão possibilita o contato direto com fontes de dados que vivenciaram o período em observação, oportunizando ao investigador ter acesso a estrutura de pensar daquele que estabeleceu um conceito do problema durante sua própria formação, facilitando, assim, uma análise mais precisa. “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134).

As indagações utilizadas nas entrevistas foram preparadas antecipadamente e, posteriormente, aplicadas a secretária de educação do município, 15 professores, 4 coordenadores, todos atuantes no período de 2001 a 2005; bem como a 40 alunos integrantes da 8ª Série do Ensino Fundamental da Escola Ponte Real e a 20 ex-alunos da mesma escola.

As conversas foram, aparentemente, informais, iniciando-se com uma temática da atualidade que fosse da compreensão e interesse do entrevistado, a fim de provocar uma relação de confiança. Após verificar a serenidade, através das palavras exteriorizadas pelo indagado, do ambiente, informou-se ao sujeito o objetivo do presente estudo, deixando-o ciente que não seria constado o nome do mesmo nos relatos enfatizados durante o registro final. “Nesses casos, as entrevistas ainda são espontâneas e assumem o caráter de uma conversa informal, mas você, provavelmente, estará seguindo um certo conjunto de perguntas que se originam do protocolo de estudo de caso”. (YIN. 2005,p. 117-118).

A abertura no contato possibilitou a multiplicidade de temas que permitiu ao investigador suscitar vários tópicos e transformar os conteúdos já moldados por conhecimentos teóricos, pois o indagado, livremente, tratou daquilo que mais lhe

chamou a atenção. Porém, no decorrer do processo, o entrevistador conduz a temática abordada para corresponder ao proposto nas perguntas elevadas, no entanto, não se deixou perceber o desinteresse pelo o evidenciado na conversa amistosa e jamais com o intuito de dirigir ameaças.

Assim, as entrevistas do estudo de caso exigem que você aja em dois níveis ao mesmo tempo: satisfazendo as necessidades de sua linha de investigação enquanto, de forma simultânea, passa adiante questões “amigáveis” e “não-ameaçadoras” em suas entrevistas espontâneas. (Yin, 2005, p. 117).

Ouviu-se cuidadosamente cada palavra proferida, a fim de perceber a menor indicação de caminhos a serem trilhados para confirmar ou desvendar as informações reveladas ou ainda mascaradas. Quando não houve entendimento do quanto expressado, com todo cuidado para não desestabilizar emocionalmente o entrevistado, solicitou-se um esclarecimento maior para dirimir as conturbações da comunicação. Bogdan e Biklen (1994, p.138) salientam que: “[...] o objetivo da investigação é a compreensão das diferentes perspectivas pessoais e não uma lição ao sujeito.”

Cada aluno foi ouvido em um período de vinte minutos, ilustrando-se a conversa com perguntas contempladoras de dados pessoais, objetivando perceber a participação da família em sua formação e os respectivos interesses para com a construção do saber formal, como também a relação estabelecida com a pedagogia dos Ciclos, da qual os mesmos fizeram parte em Inhambupe.

As indagações dos gestores tiveram a aplicabilidade em um tempo aproximado de trinta minutos, com direcionamento a desvendar a caracterização do funcionamento do sistema de ensino do município, os recursos investidos e a participação destes no insucesso apresentado pela educação municipal em 2005.

Ao término da pesquisa e com os resultados necessários em mãos, os mesmos foram interpretados, confrontados com as teorias aqui discutidas de maneira sistemática e eficiente para compreensão dos dados obtidos durante a investigação empírica, assim, formalizando um estudo direcionado pelo saber científico, apresentado pela bibliografia estudada, e pela leitura de mundo constituída por

aqueles que vivenciaram a elaboração dos pontos marcantes para a formação do problema em análise.

Os instrumentos utilizados para a investigação seguiram as seguintes etapas:

2.3.1 Análise documental.

Consiste no estudo minucioso de documentos Globais (PCN's) e Locais (Projetos Políticos da Escola) sobre o processo educativo das escolas estudadas nos quais se busca observar as Políticas Educacionais Aplicadas, os índices de aprovação, reprovação e evasão escolar nas séries estudadas.

2.3.2 Estudo com documentação direta: observação direta Intensiva e entrevistas.

Conversas argutivas com os profissionais da educação inseridos no contexto de 2001 a 2005, cujo objetivo foi proporcionar ao entrevistador, oralmente, as informações necessárias de forma estruturada.

2.4 IDEB: MECANISMO PARA UMA POLÍTICA DE METAS

A sociedade tornou-se um centro movido pelo conhecimento e o Brasil não mais nega seu déficit nesta área. Os últimos anos têm sido marcados pela busca da aproximação dos índices educacionais atingidos pelos países desenvolvidos. Registrou-se, no censo escolar, um número crescente nas matrículas dos alunos, mas falta muito para atingir o patamar da educação de qualidade. Para tanto, metas são estabelecidas para as escolas perseguirem até o ano 2022.

Recentemente o tema de monitorar a qualidade, a partir de uma visão integrando estes dois indicadores (desempenho e fluxo escolar), tornou-se

foco dos debates educacionais com a divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, pelo governo federal, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica – PDE. Além de propor o indicador, o PDE definiu metas para 2022. (ALVES, 2007, p. 57).

O MEC – Ministério de Educação e Cultura estabeleceu, através do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, uma classificação de educação para as escolas. Agora, além de estabelecer um panorama da educação, também delinea metas e objetivos, estabelecendo um sistema de incentivos e cobranças, para o qual se compromete a encaminhar mais verbas para a unidade escolar que as superarem.

São exaradas 36000 escolas públicas no Brasil e destas apenas 178 conseguiram médias iguais ou superiores a 6,0 – média da OCDE (organização que verifica o patamar da educação nos países da Europa e dos Estados Unidos), ou seja, apenas uma minúscula parcela das escolas oferecem uma educação comparada àquela ministrada nos países de primeiro mundo.

O IDEB reuniu dois indicadores para efetivar suas observações: o fluxo escolar e a média de desempenho em avaliações. O primeiro é verificado na taxa média de aprovados entre os matriculados na respectiva etapa de ensino; quanto ao segundo é constatado no nível das avaliações aplicadas aos educandos ao final de cada etapa da educação básica – ao 5º e 9º ano (Ensino Fundamental), bem como ao 3º ano do Ensino Médio. A importância dos indicadores está em visualizar os resultados dos programas quanto às metas fixadas para cada estado, município ou escola atingir no período estabelecido. (FERNANDES. 2007, p.16).

Para obtenção da média, o IDEB observará os resultados obtidos pelos alunos na Prova Brasil, ou do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o fluxo escolar, respectivo à taxa de aprovação média. Assim, quanto maior for a nota da instituição no teste e quanto menos repetentes e desistências ela registrar, melhor será a sua classificação no ranque. Desta maneira, será possível perceber se uma escola passa seus alunos sem o devido conhecimento, pois além da conclusão da etapa de ensino, a escola será analisada pelo desempenho de seus

alunos nas respectivas avaliações.

A variação do índice do IDEB ocorre de zero a dez. Em 2005 constatou-se no Brasil a nota 3,8 para as primeiras séries do Ensino Fundamental, porém se estabeleceu a média 6,0 para se atingir até 2021, a fim de se igualar o patamar da educação nacional à dos países avaliados pela OCDE.

A nota é obtida através da multiplicação da taxa média de aprovação de uma etapa escolar, pela nota padronizada nos testes de matemática e português aplicados pelo SAEB ou pela Prova Brasil. A proficiência é muito baixa, variando entre 3,3 e 5, o que deixa todos os estados brasileiros abaixo da média a ser conquistada.

Médias e projeções para o IDEB até 2021:

IDEB 2005, 2007 e Projeções para os anos iniciais do Ensino Fundamental no **BRASIL até 2021**

DEPENDÊNCIA	IDEB OBSERVADO		METAS	
	2005	2007	2007	2021
PÚBLICA	3,6	4,0	3,6	5,8
FEDERAL	6,4	6,2	6,4	7,8
ESTADUAL	3,9	4,3	4,0	6,1
MUNICIPAL	3,4	4,0	3,5	5,7
PRIVADA	5,8	6,0	6,0	7,5
TOTAL	3,8	4,2	3,9	6,0

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

IDEB 2005, 2007 e Projeções para os anos finais do Ensino Fundamental no **BRASIL em 2021**

DEPENDÊNCIA	IDEB OBSERVADO		METAS	
	2005	2007	2007	2021
PÚBLICA	3,2	3,5	3,3	5,2
FEDERAL	6,3	6,1	6,3	7,6
ESTADUAL	3,3	3,6	3,3	5,3
MUNICIPAL	3,1	3,4	3,1	5,1
PRIVADA	5,8	5,8	5,8	7,3
TOTAL	3,5	3,8	3,5	5,5

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

IDEB 2005, 2007 e Projeções para o Ensino Médio no **BRASIL em 2021**

DEPENDÊNCIA	IDEB OBSERVADO		METAS	
	2005	2007	2007	2021
PÚBLICA	3,1	3,2	3,1	4,9
FEDERAL	5,6	5,7	5,6	7,0
ESTADUAL	3,0	3,2	3,1	4,9
MUNICIPAL	2,9	3,2	3,0	4,8
PRIVADA	5,6	5,6	5,6	7,0
TOTAL	3,4	3,5	3,4	5,2

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para rede Estadual – **BAHIA em 2021**

NÍVEL DE ENSINO	IDEB OBSERVADO		METAS	
	2005	2007	2007	2021
E. Fundamental: anos iniciais	2,6	2,6	2,7	4,9
E. Fundamental: anos finais	2,6	2,7	2,7	4,7
Ensino Médio	2,7	2,8	2,7	4,5

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Os dados apresentados pelo IDEB, observado nas tabelas apresentadas, demonstram que, mesmo no ano de 2021, não há projeção para a escola pública, Ensino Fundamental e Ensino Médio, atingirem os índices estabelecidos nas escolas analisadas pela OCDE, já que as escolas dos anos iniciais, com média de 3,6, deverá atingir a média 5,8, no período previsto. Quanto as escolar de anos finais do Ensino Fundamental, com média atual de 3,2, deverá chegar ao máximo de 5,2. A tabela deixa aparente ainda que mesmo havendo uma evolução extrema de média, as escolas do Ensino Público, estadual e municipal, não alcançarão as médias atingidas em 2005 pelas escolas privadas e federais.

A alfabetização das crianças está ocorrendo, a cada dia, mais tarde e o número de alunos que sai do Ensino Fundamental sem conseguir compreender a mensagem contida em um texto simples ou decifrar a linguagem matemática exposta em um problema de fácil solução é por demais ampliado, o governo e diversas secretárias pressionam diretores e professores para aprovarem o aluno, ainda que não tenha

conseguido formar o conhecimento necessário para galgar a aprovação, isto por considerarem a estatística da situação educacional vergonhosa.

A progressão do aluno vai se dando sem o acompanhamento do ritmo da aprendizagem, levando o aluno a se sentir impotente por não aprender, muitas vezes, desiste definitivamente da escola ou prossegue na formação sem preencher os requisitos básicos de reflexão para garantir a autonomia.

O aluno é mal alfabetizado. Sai da 1ª série sem saber ler ou entender problemas básicos. Vai progredindo aos trancos e barrancos, mas chega uma hora em que as deficiências de conhecimento, aliadas à cultura da repetência que grassa entre muitos de nossos professores, o fazem reprovado. Muitos repetem muitas vezes. Vão sendo retirados em séries muito abaixo das que deveriam estar; perdem muito tempo absorvendo muito pouco. Chega uma hora em que a corda arrebenta e o aluno abandona a escola. (IOSCHPE. 2004, p.144).

Com tantos indícios negativos, não há como negar que a educação brasileira não funciona como deveria. A maioria das escolas oferta serviços de péssima qualidade e uma nação que apresenta população pouco educada tem dificuldade de por em prática as idéias de cidadania, onde a sociedade civil vai ter pouca mobilização para participar ativamente das mudanças. Porém faz parte da pretensão do governo brasileiro manter-se no ciclo dos países globalizado e para tanto, tem que promover o crescimento intelectual do seu povo.

A educação no Brasil está objetivando a complexidade, não se visa apenas à quantidade de alunos presentes na sala de aula com aprovação sistemática. Além do aluno presente e aprovado no final de cada ano, tenta-se constatar a qualidade da formação. As políticas educacionais buscam promover uma escola que permita seu público adentrar e sair do ensino básico na idade prevista com a formação do nível de conhecimento esperado.

O mundo passa por um processo que tem como principal agente o conhecimento. É a superação do técnico, a substituição da produtividade pelo empreendedorismo, a formação de um ser na totalidade. Para tanto, o ensinar/aprender tem que seguir as demandas contemporâneas com competência, permitindo o acesso a escola de

forma igual, inserindo o indivíduo no contexto social com a participação ativa. Não é apenas mascarar dados. Os resultados têm que serem reais, por isto a qualidade deve avançar sobre a quantidade. Hoje, a educação é para o desenvolvimento, portanto, torna-se condição necessária para um país ser considerado desenvolvido.

CAPÍTULO 3

INHAMBUPE: CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO, ECONÔMICO E CULTURAL DE UM PEQUENO MUNICÍPIO NA BAHIA.

3.1 INHAMBUPE NO LINHEAR DA EDUCAÇÃO

Em 1836 fora criado na Bahia, através da lei 32, um Liceu e uma Escola Normal, a primeira destinava-se a formação daqueles que já haviam concluído o ensino inicial, enquanto a segunda teve a responsabilidade de preparar os profissionais das primeiras letras, instituições implantadas na capital da província. Segundo Nunes (2003): Apenas em 1842, criou-se um currículo geral para as escolas primárias, como também um órgão responsável pela fiscalização do ensino provincial.

O município de Inhambupe, localizado na província da Bahia, teve o início do povoamento de suas terras ainda no século XVI. (MARES, 1993, p. 18). A educação, por muito tempo, ocorreu sem o controle do seu funcionamento. Os grandes proprietários de terras preocupados com a inserção de seus filhos entre a camada dominadora do conhecimento formal contratavam professores para ensiná-los no interior das propriedades. Segundo Mares (1993, p.43) “Os fazendeiros que moravam na zona rural também contratavam professores para residirem em suas fazendas, no período letivo, com o objetivo de educar seus filhos”. Não existindo espaços físicos destinados para implantação de escolas, então na sede de Inhambupe surgiram escolas particulares que funcionavam nas próprias residências das professoras²⁰, estas foram responsáveis pelo ensino do ler, escrever e pelo domínio das operações básicas da Matemática para várias crianças.

Os pais financiavam o funcionamento da prática de transferência do saber mencionado anteriormente com o pagamento de uma quantia em dinheiro repassada para a professora. (MARES, 1993, p.43). Relativo à formação pública, NUNEZ (2003) afirma:

O problema das edificações escolares [...] ano de 1859; a província até então fornecia gratificações ao professor para ele assumir o aluguel do

²⁰

A professora ESTELA MARES SILVA DA COSTA, natural de Inhambupe, onde também nasceram seus pais, em entrevista declarou: “Até os 07 anos de idade freqüentei a escola da Sra. MERCÊS, com funcionamento na casa da mesma. A professora usava de uma disciplina elevada e mantinha um compromisso com o ato de ensinar, características responsáveis pela boa aprendizagem de todos que freqüentavam as aulas, pois nenhum aluno deixava de aprender os conceitos básicos trabalhados pela Sra. MERCÊS, ou seja, todos aprendiam a ler, escrever e as operações fundamentais da matemática. Assim estavam hábitos a sequenciarem em uma escola institucionalizada, porém as mesmas não existiam na cidade de Inhambupe. Os filhos daqueles que possuíam recursos econômicos saíam para completar o estudo na capital e os demais não prosseguiram na formação.”

imóvel onde se realizariam as aulas e, em vista dos baixos salários, muitos professores usavam sua própria residência com este fim, o que o presidente provincial julgava prejudicial ao ensino, e recomendava que se construíssem casas especiais para as escolas, o que só se começou a fazer, porém, na década de 80 do Séc. XIX.

Nos últimos anos do Império, questionava-se sobre a obrigatoriedade da oferta do ensino primário, entretanto, somente depois da proclamação da República ocorreu a preocupação em levar a formação em questão para além das principais localidades integrantes da nação. (NUNES, 2003). A primeira Casa de Educação pública de Inhambupe foi edificada no ano de 1942, onde as crianças passaram a dar seqüência aos conhecimentos adquiridos nas aulas ministradas pelas professoras particulares. A escola ganhou o nome de Dr. Sátiro Dias²¹ e a formação era até o 5º ano primário. As professoras recebiam o preparo para o exercício do trabalho em Salvador e eram contratadas para atuarem na escola citada. (MARES. 1993, p. 44).

Dr. Hélio José Neves da Rocha fundou o Curso Ginásial que, provisoriamente, funcionou em dependências da prefeitura. O acesso ao curso ocorria por meio de processo seleção denominado de Exame Adimensional. O teste não era fácil, então o fundador do curso ministrava, pessoalmente, aulas, a fim de preparar os candidatos para participarem da avaliação com aproveitamento satisfatório.

Foi em 15 de maio de 1963, que Dr. Hélio José Neves da Rocha conseguiu concluir a construção do Colégio Dr. Luiz Coelho oportunizando a conclusão do ensino Primário e Ginásial, posteriormente, foi implantado o curso de Magistério que preparou a maioria dos profissionais de educação atuantes no município. (MARES. 1993, p. 46).

Apesar do amplo apoio do poder público e dos munícipes de Inhambupe, o Colégio

²¹ Professora ESTELA MARES SILVA DA COSTA expressa em sua entrevista que a Escola Sátiro Dias foi a primeira escola pública voltada para formação da população do povo de Inhambupe, mas deixa evidente que apesar de ser pública ainda se mostrou elitista, pois mantinha uma série de exigências para lhe freqüentar – usar roupa adequada (farda), calçado, comprar matérias didáticos, levando aos pais da classe menos favorecida a optarem por manter seus filhos nas escolas particulares que não realizavam tais barreiras.

Dr. Luiz Coelho integrava a rede de ensino da Campanha Nacional de Escola da Comunidade (CNEC), instituição inaugurada em 29 de julho de 1943, por Felipe Tiago Gomes, juntamente com alguns amigos universitários, objetivando ofertar o ensino ginásial a jovens pobres da cidade do Recife/PE, porém se tornou entidade reconhecida nacionalmente, com apoio social e dos poderes públicos.

O financiamento das atividades realizadas pela CNEC era mantido através de parceria firmada com o Executivo do município e o aluno pagava uma parte da mensalidade. Diz Gomes (1985, p.7): “Não é escola particular, nem pública. A CNEC busca reunir o que há de positivo nos dois modelos, resultando em um terceiro gênero – a ESCOLA DA COMUNIDADE”.

Mares (1993, p.44) afirma que “a evasão escolar, em 1993, já era considerada como um dos maiores problemas da Educação de Inhambupe. Constatação realizada, também, pelo IDEB – Índice do Desenvolvimento do Ensino Básico, que verificou, no ano de 2005, ser Inhambupe a segunda pior localidade do Brasil em termo de educação, conforme a tabela a seguir:

IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para rede Municipal – **INHAMBUPE**

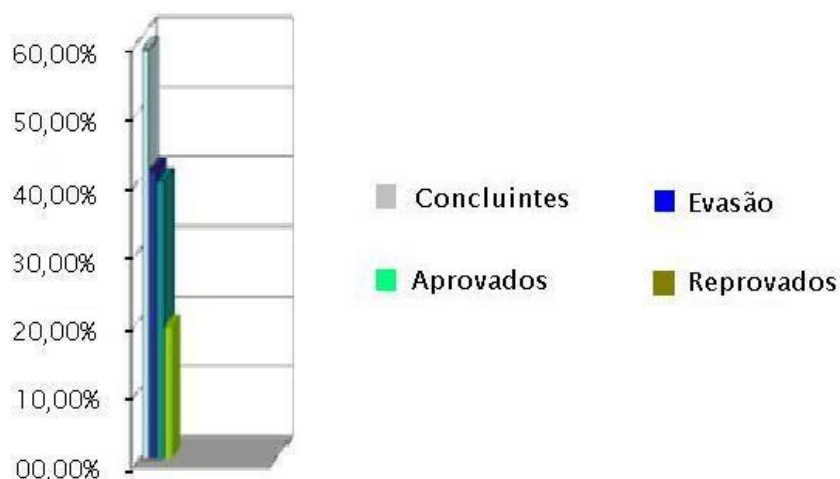
E. FUNDAMENTAL	IDEB OBSERVADO 2005	METAS PROJETADAS								
		2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
ANOS INICIAIS	1,4	1,7	2,4	3,0	3,3	3,6	3,9	4,2	4,5	
ANOS FINAIS	2,2	2,2	2,4	2,6	3,0	3,4	3,7	3,9	4,2	

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar

O governo brasileiro estabeleceu metas a serem atingidas pela educação pública, visando elevar o índice de desenvolvimento a patamares iguais a de países observados pela OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

O número de matrícula efetivado na rede das escolas públicas municipais, em Inhambupe, nas que ofertam o Ensino Fundamental, correspondeu em 2005 a 8.962

alunos. Entretanto, ao final do ano letivo, o censo escolar colheu os dados mediante o apresentado no gráfico abaixo:



Fonte: Secretaria da Educação de Inhambupe/BA.

O gráfico demonstra que a educação formal foi procurada pelas famílias, porém a escola não conseguiu manter sua clientela nas salas de aulas até que o ano letivo fosse concluído. Dos alunos matriculados em 2005 apenas 58,59% - correspondendo a 5251 discentes, finalizaram as respectivas séries, sendo que 3558 (39,70%) conseguiram obter a aprovação, enquanto 1693 (18,90%) foram conservados nas mesmas séries que iniciaram o processo.

3.2 SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO EM INHAMBUPE/BA

A lei que criou o FUNDEF obrigou os municípios a organizarem seu Sistema de Ensino, condicionando o feito ao repasse de verbas destinadas a Formação do Fundamental. Neste sentido, a gestão pública de Inhambupe instituiu através da Lei nº 03/2001, as normas para direcionamento da rede escolar.

O Sistema Educacional de Inhambupe/BA possui organização conforme os ditames constituídos através da lei nº 3/2001, em consonância a Constituição Federal e a

LDB – Lei nº 9394/96, bem como apresenta em seu bojo fundamentos para o funcionamento do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF²² (atualmente denominado de FUNDEB) e o Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, órgãos que acompanha a execução dos programas e ações correlacionadas com a educação e o ensino municipais. (Art. 1º da Lei Municipal nº 03/2001).

A formação sistematizada obrigatória para o município compreende a parte da educação básica constituída pela Educação Infantil – destinada a criança de 0 a 5 anos - e pelo Ensino Fundamental com duração de 9 anos (duração aumentada de 8 para 9 anos através da lei federal nº 11.274/2006). Este será abrangente para indivíduos dos 6 a 14 anos de idade, nível de ensino que poderá ser acelerado, com redução de tempo, por meio de projetos, para quem não teve acesso ao patamar de formação na idade devida. Quanto ao Ensino Médio e à formação Superior, estes cursos poderão ser oferecidos pelo município, sem detrimento da Educação Infantil e da Fundamental.

A Secretaria de Educação e Cultura – SEDUC é a administradora do Sistema de Ensino em Inhambupe/BA, o qual é integrado pelas instituições de ensino com vinculação ao município ou a instituições escolares privadas atuantes com Educação Infantil ou Fundamental, bem como pelos órgãos e serviços normativos, administrativos e técnicos e de apoio integrantes ao serviço público de ensino. (Art. 03 e 04 da lei municipal nº 03/2001).

O Art. 8º da Lei nº 03/2001, diz que é adotado um sistema integrado de administração escolar para promover a gradual autonomia funcional, pedagógica, financeira das unidades de ensino, visando assegurar a formação gratuita e de qualidade, com o acesso e manutenção do público alvo nas escolas.

²² FUNDEB é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. O novo fundo será criado para substituir o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), lei aprovada em 1996 e vigente desde 1998. Enquanto o FUNDEF destinou-se exclusivamente ao Ensino Fundamental, o FUNDEB financia toda a Educação Básica.

Todos os tramites documentais, referentes ao envolvimento do ensino formal do Fundamental em Inhambupe/BA, são armazenados em um arquivo central responsável pela organização do histórico da vida estudantil do educando ligado a rede municipal de formação, o que obriga as informações prestadas pelas unidades escolares estarem de comum acordo com os arquivos mantidos pela Secretaria Municipal.

3.3 CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Do Art. 09 ao 15 da Lei 03/2001 constam as normas para criação e funcionamento do Conselho Municipal de Educação – CME, órgão normativo, consultivo e fiscalizador que tem em sua constituição nove membros nomeados pelo poder executivo do município, os quais deverão ser escolhidos entre os profissionais de educação que possuem reputação ilibada, bem como cada membro terá um suplente para substituí-lo em eventuais faltas nas reuniões.

Foram criadas, no interior do CME, quatro setores: Câmara de Educação Básica; Câmara de Educação Especial; Comissão de Direito Educacional, Legislação e Normas e uma Comissão de Planejamento. A primeira terá influência normativa e consultiva referente a todo Ensino Básico, inclusive sobre o ensino de suplência e tipos alternativos de aceleração dos saberes; o segundo será vinculado a formação de alunos com necessidades especiais; o terceiro para consulta e interpretação das leis vinculadas ao direito educacional em atuação na circunscrição de Inhambupe/BA; compete à quarta, os assuntos pertinentes a Política Educacional do Sistema de Ensino²³.

Haverá no Conselho uma Câmara de Educação Básica, que terá a competência normativa, consultiva sobre os assuntos pertinentes a Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, e respectivos ensinos de suplência e formas alternativas de aceleração de estudos, uma Câmara de Educação Especial que terá a competência sobre os assuntos pertinentes aos alunos que necessitam de atenção especial por serem

²³ As funções do Conselho Municipal de Educação podem ter conhecimento aprofundado com estudo desenvolvido no Art. 15 da Lei nº 03/2001, cópia em anexo.

portadores de deficiências físicas, ou por serem superdotados, uma Comissão de Direito Educacional, Legislação e Normas, que terá competência sobre os assuntos atinentes a consultas, interpretação da legislação educacional, direito educacional, no âmbito da jurisdição do município, e uma Comissão de Planejamento, que terá a competência sobre os assuntos pertinentes a Políticas Educacionais do Sistema de Ensino, e fará o acompanhamento e supervisão da sua execução. (ART. 15 da Lei nº 03/2001, Anexo A).

Apesar de mencionar a autonomia funcional, administrativa e financeira do Conselho Municipal de Educação de Inhambupe, parágrafo 07 da lei 03/2001, todos os segmentos que o compõem deixam evidente a forte ligação do órgão com o Poder Executivo. O prefeito interage desde a escolha dos membros do conselho, a aprovação das normas que constam nos direcionamentos adotados pela rede de ensino.

Assim, dificilmente um correligionário do gestor, escolhido para integrar a entidade em questão, agirá de forma a negar a vontade daquele que lhe proporciona algum tipo de privilégio, visto a escolha dos membros ser voltada para pessoas integrantes do partidário ao do prefeito.

3.4 FUNDEF EM INHAMBUPE/BA E A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

A criação do FUNDEF decorreu de uma exigência estabelecida pela lei federal 9424/1996 que condicionou o recebimento de verbas à elaboração de linhas de atuação para o melhoramento da educação entre os municípios brasileiros. Para fiscalização do referido fora constituído um Conselho composto por, no mínimo, quatro membros, entre os quais o Secretário Municipal de Educação – ou representante, os docente das escolas públicas municipais do Ensino Fundamental, os pais de alunos e um representante do Conselho Municipal de Ensino.

Os recursos adquiridos para integração do Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério serão destinados 60%, no mínimo, para garantir a remuneração do professor com exercício no Ensino Fundamental. No entanto, o parágrafo 1º do Art. 22 da Lei

03/2001 estabelece que nos primeiros cinco anos de vigoração da lei, abriar-se-á a possibilidade de, com o recurso existente na caixa do fundo, pagar a professores leigos, os quais terão de igualar a formação ao cargo desempenhado, ou seja, habilitando-se para o trabalho docente com qualidade.

No parágrafo 2º, Art. 22 da lei mencionada anteriormente, consta que todo ônus em excesso e a liquidação das despesas anuais referentes aos valores em caixa do Fundo deverão ser repassados para os professores em efetiva atuação, com distribuição proporcional aos respectivos salários.

O Art. 212 da Constituição Brasileira delimita, em caráter obrigatório, 25% da arrecadação para cada município investir na educação sistematizada, isto independente dos demais repasses existentes durante o ano letivo, pois as outras verbas deverão ser visualizadas como complemento e não como única fonte de arrecadação do dinheiro a ser empregado na educação. (Art. 23 da lei nº 03/2001).

3.5 REGIMENTO ESCOLAR COMUM

Foi criado para as escolas municipais um regimento escolar comum, todavia a lei deixa a possibilidade de adequação da realidade pedagógica local à norma única instituída, a fim de colocar as características próprias do meio em evidência, assim satisfazendo as necessidades administrativas e culturais estabelecidas pelo corpo docente e discente. (Art. 07 da lei nº 03/2001).

O regimento garante à escola autonomia pedagógica e financeira, as quais serão geridas por um diretor designado pela Secretária Municipal de Educação, bem como o vice-diretor. Estes devem corresponder a pessoas devidamente habilitadas para o cargo, sendo que na falta do diretor, o vice-diretor deverá assumir as funções destinadas ao diretor.

Para a escola contar com os cargos citados anteriormente, dependerá dos turnos em funcionamento, do número de alunos matriculados, professores e funcionários da unidade, as escolas que não tiverem os cargos de administração serão dirigidas

por técnico-administrativo designado pela própria Secretária de Educação. (Título III do Regimento Comum).

O calendário escolar é distribuído em 200 dias letivos, 800 horas rateadas em 4 horas diárias de atividades escolares efetivas, sendo que o início e término do ano letivo serão determinados pela Secretaria Municipal de Educação. (Art. 31 do Regimento Comum).

A Educação Infantil é subdividida em quatro etapas: Maternal, Educação Infantil I, Educação Infantil II, Alfabetização. As turmas deverão ser compostas de no máximo 30 alunos. (Art. 32 do Regimento Comum).

As séries iniciais do Ensino Fundamental²⁴ são organizadas em dois ciclos e os conteúdos nas seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, Geografia e História, com conceitos direcionados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, objetivando acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade no decorrer da história, bem como o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e sócio-afetivo dos educandos. (Art. 33 do Regimento Comum).

As demais séries do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série – corresponderão a sequência dos conhecimentos constituídos nos anos anteriores e, também, serão organizados por área do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, Geografia e História, Cultura Regional, Técnica de Redação e Inglês, porém organizadas em séries. (Art. 34 e 60 do Regimento Comum).

A Secretaria de Educação do Município deverá formar o serviço técnico pedagógico, o qual fornecerá apoio aos professores na execução e planejamento para atividades pedagógicas, a fim de garantir o ensino de qualidade para toda a circunscrição

²⁴ O Ensino Fundamental na atualidade encontra-se subdividido em nove anos, conforme a lei nº 11.274/2006, porém a educação nacional ainda passa por período de adaptação, bem como as séries iniciais, em Inhambupe/BA, não mais são divididas em dois ciclos, ou seja, voltaram a serem formalizadas em sistema de seriação, pois as leis que estruturam a educação no município em estudo são posteriores a lei citada inicialmente. Então quando se trata da divisão em dois ciclos, corresponde, hoje, do 1º ao 5º ano de estudo e a última etapa do Ensino Fundamental corresponde do 6º ano ao 9º ano.

municipal. (Art. 39 e 40 do Regimento Comum).

Os Art. 56 aos 72 do Regimento Comum definem como a avaliação deve ser desenvolvida para verificação da aprendizagem, esta deve ser expressa em conceitos através de observações contínuas e cumulativas, evidenciando os aspectos qualitativos no decorrer de todo ano letivo. Para tanto, o período de formação está dividido em 04 unidades que terão as atividades desenvolvidas no processo – provas, testes, trabalhos individuais ou em grupo, pesquisas, atividades extra-classe.

Na formação por ciclo, as séries iniciais constituem dois patamares, compreendendo dois anos cada e os alunos são avaliados com referência às competências²⁵ e habilidades²⁶ desenvolvidas. Para cada competência em ênfase no diário de classe, o docente terá que atribuir um parecer, a fim de demonstrar o grau de facilidade e freqüência com que o aluno desempenha a função analisada, isto por meio dos símbolos: Ainda Não (NA), Quase sempre (QS) e Sim (S).

Ao final do processo, a fim de constatar o nível de aprendizagem elaborada pelo formando, novos códigos serão apresentados: Nível Satisfatório (NS), Nível Próximo (NP), Nível Intermediário (NI), Nível Distante (ND) e Nível Reduzido (NR). Apenas avançarão para o ciclo seguinte os educandos que conseguirem os conceitos NS, NP ou NI, mas no final do primeiro ciclo, o educando receberá uma parecer parcial do resultado da aprendizagem elaborada.

A clientela dos anos iniciais do Ensino Fundamental será avaliada com os símbolos finais instituídos para a I etapa, avançando quando adquirir conceitos iguais a NS, NP ou NI e 75% de freqüência em cada disciplina. Caso contrário poderá ser reprovado ou acatar a possibilidade de requerer à direção a formação do conselho

²⁵ Segundo Perrenoud (2000. p. 183) a competência é a faculdade de mobilizar e associar um conjunto de recursos ou esquemas mentais (ações ou operações mentais) de caráter cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor (saberes teóricos e da experiência e a afetividade) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de ações novas.

²⁶ Habilidades se constituem no saber-fazer que pode realizar-se numa situação em que estão presentes, não somente certo número de variáveis, mas, também, simulações em laboratórios ou em outros espaços artificiais em relação à realidade. (RAMALHO. 2002, p. 58).

de classe, o qual tem soberania na decisão tomada, desde que esteja composto por 50% mais um professor do quadro.

3.6 PEDAGOGIA DIFERENCIADA: ESPELHO DO HOJE.

A globalização exige dos países a socialização do saber sistematizado, o que obriga os gestores públicos a estabelecer um sistema que proporcione o acesso à escola para todos, independente do nível econômico. Porém a classe dominante não permitiria a eliminação da desigualdade existente nas formações escolares e, por isso, produziu uma proposta de democratização do ensino, com o aumento do número de pessoas escolarizadas, mas se mantém a diversificação da qualidade na formação, a fim de priorizar o conhecimento mais lapidado para os filhos da classe privilegiada.

A principal função da escola não é a reprodução de classe, podendo, inclusive, produzir transformações na própria sociedade. “a reprodução das classes sociais não é função maior da escola [...] e que ela também pode contribuir para “produzir a sociedade” e para fazer emergir novas classes e novas hierarquias.” (PERRENOUD, 2000, p. 39).

As políticas públicas dão legalidade a democratização do ensino e as pedagogias diferenciadas, estas são, muitas vezes, instituídas em ambigüidade, pois não são implantadas com definições determinadas para aqueles que a aplicarão, os quais não são consultados sobre os problemas a serem enfrentados, bem como possíveis soluções. No entanto, não se pode alegar a ignorância dos governos para com o fracasso escolar, visto que existem grandes investimentos para sanar esse problema educacional e social.

Tornou-se difícil afirmar que os governos nada fazem contra o fracasso escolar. É verdade que se pode ressaltar a descontinuidade das políticas, a variação entre as ambições e os meios, a pouca coerência entre as intenções democratizantes e sua pequena manifestação nos programas, na avaliação ou na formação dos professores. (PERRENOUD, 2000, p. 41)

A pedagogia diferenciada é estruturada para grupos de alunos que possuem

conhecimentos similares, os quais terão acesso a um currículo dividido em ciclos de aprendizagem de dois ou três anos, desenvolvidos no ensino primário ou médio, com base em pressupostos ideológicos que limitam a trajetória de alcance, pois a principal determinação é a diminuição de reprovação, isto sem apresentar qualquer tipo de atenção para o nível de conhecimento construído pelo educando, em virtude do saber e dos métodos não serem precisos, o que deixa deficiente o processo. “Os conhecimentos e os paradigmas que subentendem as pedagogias diferenciadas são ainda por demais abstratas, por demais pobres para guiar uma verdadeira operacionalização na área.” (PERRENOUD, 2000, p. 44).

A aprendizagem e o ensino na contemporaneidade têm como centro da ação educativa o aluno, o qual construirá saberes através da orientação do professor, ninguém aprende sozinho. O trabalho com os cursos de aceleração²⁷ são realizados com dificuldades a serem vencidas. Com a elaboração de competências, ao contrário dos acúmulos de conhecimentos pré-estabelecidos em currículos e para tanto, o sistema é vinculado a um mecanismo avaliativo que impulsiona o educando a aprender. “Qualquer diferenciação do ensino requer uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação que supostamente ajude o aluno a aprender.” (PERRENOUD, 2000, p. 47).

O desafio travado pela pedagogia diferenciada é vencer o fracasso escolar não importando a trajetória delimitada, a fim de se estabelecer um domínio apropriado para eliminação das desigualdades existentes entre os patamares sociais, o que exigirá mudanças no pensar o ensino/aprendizagem que deve estar centrado no interesse do próprio ser em formação, objetivando, assim, o estímulo a construção e reconstrução do conhecimento já instituído, mantendo uma relação com o saber, possibilitando, desta forma, a efetivação de uma identidade individualizada.

Deve-se aceitar a mudança de perspectiva, colocar-se no ponto de vista do aluno, de seu currículo de formação (no sentido de *curriculum vitae*), com sequência de experiências de vida que contribuíram para formar sua personalidade, seu capital de conhecimento, suas competências, sua

²⁷ CURSO DE ACELERAÇÃO – uma proposta metodológica voltada para alunos em situação de defasagem quanto à série que estão cursando e a idade que possuem, a fim de acelerar a aprendizagem.

relação com o saber e sua identidade. (PERRENOUD, 2000, p. 50).

Neste sentido, o conteúdo não poderá ser apresentado descontextualizado, em um ritmo sublime, como se estivesse conjugado a parte do educando. Deve surgir pela motivação dos inseridos no processo, fazendo-lhes perceber que o conteúdo apresentado faz parte do dia-a-dia e através de um estudo crítico poder-se-á chegar ao conhecimento que possibilitará a inserção e participação de respeito na sociedade onde vivem.

As políticas públicas educacionais que instituem coordenações correlatas a pedagogia diferenciada não se mostram eficazes para eliminação dos problemas de aprendizagem apresentados pelos educandos da classe popular. Esta situação é vivenciada nos projetos de aceleração escolar, aplicados no Brasil, o que reduz o tempo de permanência do estudante na escola; ao invés de passar 11 anos para concluir o Ensino Fundamental e Médio, o período é reduzido para 5 ou 6 anos e, para tanto, são utilizados métodos comprometedores de aprendizagem, ante a seleção do nível de conhecimento a ser trabalhado, produzindo, assim, no final do percurso da educação básica, indivíduos que não conseguem interpretar os signos, por conta do desconhecimento da estrutura organizacional do pensamento.

[...] Para lograr resultados significativos, os investimentos e esforços precisam ser muito maiores do que o se observa na maioria dos programas que levam o nome de “aceleração”. A falta de avaliação externa objetiva só fazer crescer a suspeita de que, em muitos casos, muitos programas de “aceleração” não passam de meros paliativos, com pouca chance de causar qualquer impacto significativo nos respectivos programas de ensino. (OLIVEIRA, 2003, p. 120).

O tema da qualidade tem sido tratado apenas sob a ótica da evasão e da repetência, através de indicadores numéricos de produtividade. Esta restrição acaba por não medir os processos educativos, apenas resultados e, muitas vezes, de maneira extremamente limitada, focando a apresentação de índices para satisfazerem a elevação da escolaridade da população, ou seja, não despertando a atenção para o nível da formação dos discentes ao terminarem uma etapa do percurso educacional.

No trajeto escolar, o aluno é envolvido com um currículo limitado, composto por

conhecimentos fragmentados, isto diante dos conteúdos distribuídos nas disciplinas durante os segmentos:

A compõe a 5ª e a 6ª séries; o **B** fundamenta a 7ª e a 8ª séries, entre outros processos de aceleração escolar, os quais serão realizados em um ano, para cada um dos citados, ao invés de dois anos, visto que a formação em questão consiste essencialmente em se cumprir o programa escolar em menos tempo. (GOVERNO da Bahia, 2002).

O estudante que “salta” uma determinada série escolar deixa de aprender uma gama de conhecimentos acadêmicos e sociais importantes e necessários, o que provoca déficits em sua formação, visto que dificilmente a aceleração se dá de uma forma adequada em todas as áreas e dimensões, isto com visão no aluno que repetiu vários anos por não ter desenvolvido os saberes exigidos para aprovação da frequência na série seguinte. O discente que, ano a ano, tendo acesso paulatinamente ao conhecimento sistematizado não galgou o saber esperado, não será com um currículo sintético que as deficiências de aprendizagem serão eliminadas.

Infelizmente, a noção de ciclo é ambígua e pode esconder tanto uma manutenção mal dissimulada dos graus (sem reprovação, o que não é negligenciável) quanto uma organização realmente alternativa da formação e das progressões individuais. (PERRENOUD, 2000, p. 44).

Os projetos educacionais são formulados para os profissionais, os quais são obrigados a desempenhá-los sem questionar e sem ter o devido preparo para lidar com o projeto, no qual é inserido um currículo cuja característica é a sua função de controle social, fechado e estático, cumprindo o papel de reprodutor, lançando educandos de um ano escolar para outro com uma série de deficiências, ignoradas, muitas vezes, pelos professores que julgam não serem responsáveis e novamente aprovam-lhes sem sequer tentar eliminar o problema, sendo os alunos prejudicados por falta de competência e de compromisso dos docentes.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico, os objetivos específicos, os sistemas de aula, o currículo desenvolvido e a estrutura dos meios de avaliação – do aluno e da própria escola – mostram-se extremamente distantes de uma cultura resiliente. A inequívoca verdade é que a escola

brasileira e, por extensão, o professor que a ocupa não foram preparados para lidar com a clientela que hoje busca essa escola. (ANTUNES, 2003, p.31).

A contemporaneidade exige dos cidadãos um conhecimento escolar dentro de uma condição relativa para o bem estar social, tendo em vista, que o contato com a formação sistemática é a base para a obtenção de outros direitos. Isto quer dizer que o sujeito que passa por processo educativo, em especial pelo sistema escolar, é normalmente um cidadão que tem melhores condições de realizar e defender outros direitos como: saúde, habitação, meio ambiente, participação, política, entre outros.

O sistema educacional estabelece privilégios e limites para os freqüentadores, ou seja, se o ensino for destinado à classe popular terá um nível inferior em comparação aquela designado a classe dominante, com apresentação de objetivos diversificados, o que promove um grupo despreparados, os quais não correspondem aos saberes do título adquirido, deixando-o provido de um sentimento de fracasso e às vezes, insatisfeito socialmente pela falta de ascensão profissional e da cultura sistematizada.

Os alunos alienados não conseguem perceber-se como sujeito de sua experiência escolar. Experimentam um sentimento de “invalidação” pessoal, de impotência, de absurdo ou de vazio da cultura escolar. (CHARLOT, 2000, p. 40).

As reformas aplicadas pelo governo ao sistema educacional brasileiro têm mostrado as disparidades sociais existentes no Brasil, apesar da existência de uma variedade de leis que garantem acesso ao ensino público ou privado. As deficiências das instituições de ensino, dos professores e, conseqüentemente, dos alunos são imbuídas na questão do governo pleitear uma redução dos gastos efetivados na educação.

A dicotomia entre a formação pública e a formação privada, fomentada em instituições que investem em sua melhoria, conseguem o aumento da diferença entre os alunos de escolas públicas e alunos de escolas particulares, evidenciando-se a superioridade escola dos mais ricos que são preparados para ocuparem os cargos de mando, enquanto a classe popular é preparada para a submissão, ou

seja, o sistema escolar brasileiro tem mantido mecanismo de discriminação e exclusão. “Os partidos no poder visavam uma democratização moderada, aumentando as taxas de escolarização sem combater as variações entre alunos oriundos das diversas classes sociais”. (PERRENOUD, 2000, p. 39).

Os cursos de regularização de fluxo promovem a expansão da oferta do ensino, com a produção de um processo de democratização ao incorporar elevada parcela da população aos sistemas públicos de ensino, mas não acompanhou a qualidade necessária para formação de homens que pensam criticamente e são agentes da transformação, limitando, assim, a democratização, o que cria um novo tipo de exclusão.

Parte dos educandos chega ao Ensino Médio com carências do conhecimento sistematizado e ascendendo ao seu final sem a eliminação de suas deficiências de aprendizagem. Por conseguinte, criando uma classe que não consegue inserir-se na sociedade contemporânea, por sua vez, exigente de seres pensantes e atuantes na explanação do saber acadêmico, enquanto o ensino público forma um grande número de “analfabetos funcionais”²⁸.

Hoje, o verdadeiro problema não é o analfabetismo clássico – a incapacidade de assinar o próprio nome e escrever um bilhete simples -, mas o nível insuficiente de conhecimentos dos que se consideram alfabetizados. Pelos padrões usados em geral nos países industrializados para definir a alfabetização funcional, uma grande parte dos brasileiros que foram à escola seriam considerados analfabetos. As poucas avaliações internacionais de desempenho dos alunos mostraram isso de forma bastante clara. Na verdade, este é o problema número um da educação brasileira. (CASTRO, 2008, p. 122).

No passado, o grande problema da formação escolar no Brasil era de caráter quantitativo e qualitativo, pois não se tinha uma quantidade de escolas suficientes para comportar todos em idade escolar, assim como faltavam profissionais com conhecimentos pedagógicos para o exercício do trabalho. Hoje, a indiferença do poder político, que se mostrou sem compromisso para com a formação da educação fundamental, o problema verifica-se mais qualitativo. Portanto, tornou-se público e

²⁸ Analfabeto funcional – educando que apenas silabam as palavras, porém não conseguem relacionar as idéias contidas nas composições das mesmas.

notório o fator da educação deixar de cumprir seu verdadeiro papel: oportunizar ao sujeito o desenvolvimento de suas potencialidades, consciente de ser livre para o exercício da cidadania.

3.7 O FUNDEF E SUA APLICABILIDADE

A maioria dos municípios brasileiros não possuía condições financeiras para manter o número de escolas necessárias à matrícula da classe em período de formação sistematizada, dependendo, para tanto, de repasses financeiros realizados pelo governo estadual. Os referidos repasses eram condicionados ao bom relacionamento entre o prefeito e o governador, o que resultava, portanto, numa distribuição regular ou irregular a depender da política.

A constituição em vigor no Brasil determina que a União deve investir em educação pública 18% da receita proveniente de impostos; quanto aos Estados, Distrito Federal e Municípios, estes terão que dispor de 25% do orçamento, recursos que dão origem ao FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Durante muito tempo, é fato público e notório, o descaso dos gestores municipais quanto ao desenvolvimento da educação escolar, ficando a cargo de outras instituições, burlando, assim, o estabelecido em lei, ou seja, a utilização dos 25% dos impostos arrecadados que seriam voltados para educação, destinados para outros fins.

Durante algum tempo, muitos administradores municipais pouco se importaram com a questão do ensino deixando-o a cargo do Estado ou da rede privada. Em contrapartida, fazia-se o uso indevido dos 25% da dotação orçamentária vinculada constitucionalmente à educação. (RUBEM, 2003, p.11).

O FUNDEF fora criado através da Emenda Constitucional n. 19 nº 14/96²⁹, que teve duração até o final de 2006, quando foi substituído pelo FUNDEB. O FUNDEF

²⁹ A emenda constitucional é um instrumento jurídico utilizado para alterar a Constituição Federal.

introduziu critérios para o rateio de recursos destinados ao financiamento da educação pública, bem como os mesmos seriam utilizados. O fundo mencionado foi formado por 15% (quinze por cento) dos principais impostos e transferências constitucionais devidas aos Estados e Municípios pela União. (Art. 1º, parágrafo 1º da lei 9424/96).

A remessa de verbas para compor o fundo era instituída de acordo o número de matrículas no Ensino Fundamental das respectivas redes de ensino, as quais eram obtidas através do senso escolar do ano anterior. O envio das verbas respectivas ao FUNDEF, nos períodos de 2001 a 2004, para Inhambupe/Ba ficaram estabelecidas conforme segue a tabela abaixo:

MÊS/ANO	2001	2002	2003	2004
JANEIRO	489.958,65	277.876,73	356.172,30	440.209,98
FEVEREIRO	192.801,27	345.303,62	330.898,11	355.527,33
MARÇO	207.861,10	269.896,41	285.099,12	422.569,57
ABRIL	204.788,69	278.496,01	181.391,58	425.115,20
MAIO	209.572,88	323.265,32	334.736,84	449.639,60
JUNHO	174.855,21	266.866,51	277.894,81	344.323,70
JULHO	260.790,23	319.664,20	308.132,24	467.577,67
AGOSTO	170.167,28	256.545,67	297.268,88	375.947,38
SETEMBRO	310.457,76	301.047,33	288.489,09	473.653,73
OUTUBRO	196.196,99	349.827,23	291.782,17	467.915,56
NOVEMBRO	227.645,47	354.217,56	319.514,66	399.418,70
DEZEMBRO	258.396,12	398.313,15	342.680,97	554.313,92

Fonte: <https://www13.bb.com.br/appbb/portal/gov/ep/srv/daf/index.jsp>

A lei responsabiliza, prioritariamente, o município pela manutenção do Ensino Fundamental (Art. 11, Inciso V da lei 9394/2006) e como o FUNDEF objetivava a promoção do patamar escolar mencionado anteriormente, ficou sob a gestão municipal a aplicação dos ônus destinados para o Fundo. A emenda constitucional nº 14/96 criou a obrigação da União complementar o saldo destinado à formação do fundo, quando as receitas geradas nos Estados ou Municípios não corresponderem ao valor distribuído por aluno.

Dos 25% instituídos pela Carta Magna para serem investidos no desenvolvimento do

ensino, o FUNDEF correspondeu a 60% dos mesmos, estes, por sua vez, deveriam ser aplicados, exclusivamente, na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização do magistério em efetivo exercício, conforme normatizado pela LDB em atuação (Art. 70 da Lei 9394/96). Entretanto, mesmo com o fundo, os Estados, Distrito Federal e municípios continuam obrigados, por lei, a empregarem o total de 25% de seu orçamento em educação, ou seja, o fundo corresponde apenas a 15% dos impostos arrecadados, faltando 10% para serem distribuídos; 60% do valor integrante do FUNDEF estavam voltados para remuneração dos profissionais.

Com vista a distribuição dos 60% do valor correspondente ao pagamento dos profissionais da educação pública prevista na lei, Art. 9º da Lei 9424/96, mencionando a criação de um Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, o qual, segundo Rubem (2003, p.13), deverão assegurar: “Remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério. Estimulo ao trabalho em sala de aula e melhoria da qualidade do ensino, respectivamente”.

Entre os itens que devem ser contemplados no Plano de Carreira, chamar-se-á a atenção para garantia de 45 dias de férias para os docentes em exercícios, dias que deverão ser distribuídos mediante o interesse da escola; destinação de entre 20% e 25% do total da carga horária do docente em atividades destinadas para elaboração de atividades didáticas, colaboração com administração da escola, reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade e aperfeiçoamento profissional, isto de acordo com o estabelecido na proposta pedagógica da escola. (RUBEM, 2003, p. 15).

O Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Inhambupe fora instituído através da Lei nº 15/2001 e corresponde aos profissionais de educação que exercem atividades docentes e os que exercem atividades de suporte pedagógico ao labor de ensino/aprendizagem, planejamento e gestão escolar.

A lei mencionada anteriormente guarda consonância com as leis Federais nº 9394/96 e nº 9424/96. Segundo o Art. 02 da lei nº 15/2001, a carreira de magistério dos profissionais de Inhambupe tem os seguintes princípios norteadores:

- I – A gestão democrática da educação;
- II – Aprimoramento da qualidade de ensino municipal;
- III – A valorização dos profissionais do ensino na forma de lei;
- IV – Escola pública gratuita, de qualidade e laica para todos;
- V – Integração do sistema de ensino com a família, a comunidade e a sociedade;
- VI – Garantia do padrão de qualidade do ensino, desenvolvimento de ações que assegurem a todos a igualdade de acesso e controle da permanência na escola além de uma aprendizagem condizente com os princípios do sistema de avaliação da educação básica SAEB, do Ministério de Educação e do Deporto – MEC;
- VII – Estímulos aos estudos e investigações a respeito das inovações educacionais a partir dos problemas prioritários para o currículo escolar e a comunidade e para a sociedade em geral;
- VIII – Alocação de recurso, com prioridade para o ensino fundamental obrigatório;
- IX – Compromisso com a melhoria da qualidade do ensino no que concerne, sobremaneira, ao exercício da prática docente e da administração escolar, proporcionada através de cursos, de atualização, seminários, debates, palestras dentre outras formas.

A comunidade terá participação ativa na gestão educacional na forma de colegiados e na composição do Conselho Escolar, este possuirá representantes dos pais, alunos e de outros segmentos da comunidade. (Art. 3 da lei nº 15/2001).

A elaboração do plano de carreira tem como objetivo principal assegurar a valorização dos profissionais do ensino, com formação permanente – inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim e elaboração de piso salarial e desdobramento para progressão na carreira, isto visando melhorar a atuação do docente.

A progressão da carreira dar-se-á mediante o que foi estabelecido no Art. 67, inciso IV da LDB, o qual estipula a representação dos cargos através de níveis que são diferenciados por meio de títulos e avaliação de desempenho, bem como de classes, estas serão avançadas mediante a permanência, em cada classe, por período igual a 5 anos . (Art. 52 da lei nº 15/2001).

Os níveis são definidos em conformidade com títulos apresentados pelo docente, a

constar: Nível Especial – integrado por professores leigos, sem formação pedagógica para o exercício do magistério; Nível I – profissionais que têm o Ensino Médio/Normal; Nível II - profissionais que têm o Ensino Médio/Normal e mais um curso de qualificação com carga horária entre 180 e 360 horas ou mais; Nível III – Docente com a licenciatura curta; Nível IV – servidor com licenciatura plena e o Nível V – destinado para o profissional detentor de curso de pós-graduação. O Nível I terá com remuneração o salário base para carreira, o Nível II mais dez por cento do Nível I, o Nível III mais dez por cento do Nível II, o Nível IV mais vinte por cento do Nível III, o Nível V mais quarenta por cento do Nível IV. (Art. 56 da lei nº 15/2001).

As classes são instituídas da letra A até a letra F, na seqüência e o deslocamento de uma classe para outra contemplará o servidor com o acréscimo de cinco por cento (5%) incidentes sobre o salário base. (Art. 57 da lei nº 15/2001). Todo profissional que exercer suas funções nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental terá direito a um acréscimo de 20% sobre o salário base, a fim de compensar as atividades complementares. (Art. 58 da lei nº 15/2001).

3.7 PCNs: GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram criados objetivando a melhoria da educação brasileira, a fim de atingir índice de qualidade aceitável para a sociedade contemporânea. O documento evidencia que, para se galgar os objetivos estabelecidos, torna-se necessário dirigir investimentos na formação profissional, bem como em material pedagógico.

Quanto aos componentes curriculares³⁰, estes são apresentados com flexibilidade, integrando os mesmos uma etapa base e uma segunda etapa diversificada

³⁰ A divisão curricular do sistema educacional brasileiro está de acordo com o Art. 26 da LDB, o qual diz que: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.” (GOVERNO da Bahia/Secretaria da Educação. p. 31).

responsável pela ampliação de saberes do interesse local”. (PCNs, 1997, p. 15). A etapa base do currículo constitui-se das disciplinas consideradas essenciais para formação de um indivíduo dotado da compreensão da sociedade em que vive, levando-lhe a exercer sua cidadania e oportunizando-lhe a prosseguir nos estudos posteriores. A etapa base, também chamada, pela LDB, de base nacional comum, é obrigatória para todas as instituições de ensino básico em exercício no país e são estas: Matemática, Português, Geografia, História e Ciências.

A parte diversificada constará de conhecimentos complementares aos culturais, econômicas - da comunidade onde a unidade escolar esteja fixada.

Dada a diversidade existente no país [...] A definição dos conteúdos a serem tratados deve considerar o desenvolvimento de capacidades adequadas às características sociais, culturais e econômicas particulares de cada localidade. (PCN, 1997, p. 79).

Ao mesmo tempo em que os PCNs fornecem orientações objetivas, também abre precedentes para interferências próprias de acordo com as particularidades de cada região onde está processando o desenvolvimento de conhecimento, dando ao educador autonomia para se desvincular em parte do método proposto, se isso tornar o aprendizado mais significativo. (PCNs, 1997, p.36)

Decidir-se pelo não-método não significa não ter caminhos, significa não ser autor, construir caminhos. Decidir-se pelo não-método significa decidir-se pela autonomia e pela participação na busca de novos métodos (caminhos). São essas suas exigências pedagógicas primeiras. Autonomia, aqui, significa liberdade de organização de sua atividade em função de seus interesses, liberdade de disputar o espaço que é liberado para a conquista de cada um na sala de aula; significa, ainda, a possibilidade de se expor e, portanto, de receber crítica, de assumir mais conscientemente e mais radicalmente a autonomia. (GADOTTI. 2005, p. 42).

Mais do que ministrar para os alunos aulas das disciplinas básicas que compõem o currículo, o objetivo proposto nos PCNs é definido em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética tendo em vista uma função ampla, partindo do pressuposto que a capacidade cognitiva tem grande influência na postura do indivíduo em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações da comunicação, envolvendo a resolução de problemas, de maneira consciente ou não. (PCNs, 1997, p. 67)

A aquisição progressiva de códigos de representação e a possibilidade de operar com eles interferem diretamente na aprendizagem da língua, da matemática, da representação espacial, temporal e gráfica na leitura de imagens. A capacidade física, por sua vez, engloba o autoconhecimento de movimentos, nos jogos, no deslocamento com segurança. A afetiva refere-se às motivações, à auto-estima, à sensibilidade e à adequação de atitudes no convívio social, estando vinculada à valorização do resultado dos trabalhos produzidos e das atividades realizadas. Esses fatores levam o aluno a compreender a si mesmo e aos outros.

Cabe ao campo educacional proporcionar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de se assumir como espaço social de construção dos significados éticos necessários e construtivos de toda e qualquer ação de cidadania. (PCNs, 1997, p. 34)

O desenvolvimento da inter-relação permite ao aluno se colocar do ponto de vista do outro e a refletir sobre seus próprios pensamentos. Conhecer e entender que no mundo há uma diversidade ampla de culturas e respeitá-las é tão importante quanto valorizar as próprias tradições e conhecimentos.

Ao mencionar adequação dos conteúdos e métodos à realidade do aluno, não se diz para excluir propostas relacionadas aos aspectos diferentes do comum, mas que é necessário mostrar a existência de outros mundos numa visão e linguagem própria, possibilitando a compreensão das diversas leituras sem oprimir as habilidades de aprendizagem de cada um.

No trabalho escolar, o desenvolvimento dessa capacidade é propiciado pela realização de trabalhos em grupo, por práticas de cooperação que incorporam formas participativas e possibilitam a tomada de posição em conjunto com os outros.

A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada. A autonomia da escola não significa isolamento, fechamento numa cultura particular. Escola autônoma significa escola curiosa, ousada,

buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo.
(GADOTTI, 1992).

Nessa perspectiva, a capacidade ética permite produzir arte e apreciar as diferentes produções artísticas produzidas em diferentes culturas e em diferentes momentos históricos. Ela é a possibilidade de reger as próprias ações e tomadas de decisão por um sistema de princípios segundo o qual analisam nas diferentes situações da vida, os valores e opções que envolvem.

A construção interna, pessoal, de princípios considerados válidos para si e para os demais, implica considerar-se um sujeito em meio a outros sujeitos. O desenvolvimento dessa capacidade permite considerar e buscar compreender razões, nuances, condicionantes, conseqüências e intenções, isto é, permite a superação da rigidez moral, no julgamento e na atuação pessoal, na relação interpessoal e na compreensão das relações sociais.

A ação pedagógica contribui com tal desenvolvimento, dentre outras formas, afirmando seus princípios éticos, incentivando a reflexão e a análise crítica de valores, atitudes e tomadas de decisão, possibilitando o conhecimento de que a formulação de tais sistemas é fruto de relações humanas historicamente situadas. (PCNs, 1997, p. 67)

Os PCNs atentam para a prática sempre aliada aos objetivos. A realização dos objetivos propostos implica, necessariamente, que sejam desde sempre praticados, pois não se desenvolve uma capacidade sem exercê-la. Observando tais preceitos, a escola colabora para que o educando construa uma melhor qualidade de vida e convívio social, desta forma conseguirá centralizar o local no global, respeitando e se fazendo respeitar ao ser inserido em um novo contexto cultural.

3.9 GESTÃO DEMOCRÁTICA: CAMINHO PARA EDUCAÇÃO COM QUALIDADE

A história da educação, ao se referir à educação sistematizada, tem sido marcada pela relação sócio-produtiva e, neste caso, é possível perceber períodos de

transformações significativas no modo de produção. Ao promover a expansão do capital ou mantê-lo estagnado, provocaram alterações na elaboração do saber, mesmo porque, a maioria das reformas estabelecidas traz incutida em seu âmago a peculiaridade de promover a adaptação social, a forma de poder e a racionalização técnica, sendo regulamentadas pela política que definia sua verdade como determinante.

O capitalismo, com o advento da globalização e de novas tecnologias, principalmente no aumento da comunicação, tem valorizado a produção acadêmica, pois ela se torna o primórdio do desenvolvimento de um povo e para tanto, é necessário o investimento na formação dos indivíduos, a fim de lhes dotar dos conhecimentos necessários para a contribuição do retorno, manutenção ou ascensão da estabilidade econômica do país correspondente.

Isto significa a dizer que se radicaliza, em nossos dias, uma tendência que vem marcando o capitalismo desde o século passado: a ciência se transforma na “primeira força produtiva” e, conseqüentemente, o trabalho criativo e intelectual. (FERREIRA. 2006, p 101).

A educação é instituída dentro de pré-requisitos ideológicos que são definidos pelo Estado, visando a manutenção do poder, no entanto, a administração do governo torna-se indispensável quando se verifica que a formação sistemática não proporciona lucros, mas investimentos financeiros ditos sem retorno – edificações e manutenção de prédios, formação dos educadores, suporte pedagógico. (DELORES, 2005, p.74).

A ideologia implantada pelo governo nas escolas tem compreendido características menos diretas, nas quais buscam mascarar o domínio, ou seja, faz com que a população acredite que as políticas são adotadas objetivando o bem estar da sociedade, evidenciando a oferta igualitária de oportunidades. Entretanto, criam-se subsídios que provocam a diferença entre os membros de cada classe, como a diferença contida na formação da escola pública e a da escola privada, onde a escola pública é destinada para classe dominada que tem preparação para omissão; enquanto a escola privada visa preparar os dominantes para se manterem no poder. (GADOTTI, 2005, p. 32).

Os entraves formados dentro do próprio sistema educacional são inúmeros, pois o critério crucial para uma formação eficaz é a preparação de seres livres, conscientes, sendo que para atingir tais objetivos, os educadores e educandos devem se tornar opositores ao modo de formação criada desde o período da colonização e sustentada até a contemporaneidade, mediante não formar um homem livre com participação ativa na sociedade em que vive.

Nesta concepção, constata-se ser do conhecimento dos profissionais da educação no Brasil os problemas inerentes à mesma, mas se retarda a implantação de projetos políticos compreendendo, além do governo e docentes, as demais ramificações sociais interessadas na construção do conhecimento.

Eu diria até que os problemas da educação brasileira já foram suficientemente equacionados pelos próprios professores e o que faltaria seria um projeto político novo, que não depende só dos educadores, mas da sociedade com um todo. (GADOTTI. 2006, p.110).

Em um primeiro patamar, para se obter a solução das questões negativas inferidas na educação, necessitaria proporcionar uma autonomia administrativas, na qual aqueles com maior interesse no sucesso de todo o sistema estivesse presente ao se tomar decisões importantes, portanto, imprimindo suas opiniões e delimitando sugestões para compor as ações empregadas. O governo apenas seria mais um contribuinte e não o único a apontar caminhos a serem trilhados pelos educadores para atingir uma educação satisfatória no preparar o cidadão contemporâneo.

O sistema de governo em vigor no Brasil, teoricamente, intitula-se de democrático, porém as gestões implantaram, no decorrer dos tempos, segmentos tendenciosos, a fim de limitar ou inibir a participação popular em instituições vinculadas ao Estado, negando-se, então, as pessoas a exibição de idéias, bem como os caminhos que as levassem a lutarem pelos seus direitos.

A gestão educacional não se dá em círculo diferente, estando condizente ao segmento público e aos fins voltados para atender as reivindicações do modo de produção em vigor. Sobre este aspecto Sender (2007, p.11) afirma:

A administração da educação no Brasil nasceu e se desenvolveu no contexto da administração pública e no âmbito da política econômica, científica e cultural do país. Este pressuposto é um corolário natural do fenômeno da interdependência entre educação e sociedade. Na realidade, muitos aspectos da prática educacional e de sua administração são compreendidos à medida que forem estudados e interpretados no contexto histórico da sociedade como um todo, incluindo o setor estatal, a iniciativa privada e a sociedade civil organizada.

Tudo era pensado para favorecer, a priori, a classe dominante. Segmentos presentes na formação escolar atual, os quais são objetos de estudos desenvolvidos por educadores que sugerem, para eliminação dos mesmos, a edificação de seres críticos envolvidos na ação transformadora dos segmentos escolares, a implantação de um sistema escolar democrático.

Os gestores educacionais são desafiados a corresponderem as exigências suscitada pela sociedade com ações fortes e compromissadas com a formação de homens livres, conscientes de que são construtores de sua própria história. Ao administrador compete mais do que simplesmente observar e narrar fatos, devem ser competentes para organizar o funcionamento dos segmentos ligados a formação dos indivíduos, hoje, expostos a dificuldades geradas pela globalização. Para tanto, “deve delimitar novos conhecimentos geradores de um espaço democrático no direcionamento da obtenção de saberes sistematizado”. (FERREIRA, 2006, p.104)

Os Art. 14 e 15 da LDB – 9394/96 – garantem, à educação brasileira, a necessidade de se discutir, no conjunto, os pensamentos de todos os interessados na instituição do ensino de qualidade – diretores, professores, alunos, pais, funcionários, deixando-lhes, assim, comprometidos com a aprendizagem significativa.

A educação a ser construída é a que valoriza o desenvolvimento de um sistema mais justo, onde diversas pessoas estabelecem um diálogo e os diferentes pontos de vistas possam ser considerados, delimitações instituídas no projeto de gestão democrática da escola.

Neste sentido, os interessados na boa formação dos educandos terão participação direta na organização das unidades escolares, a fim de se pensar na eliminação dos

problemas constantes na localidade e não se implantando pacotes educacionais voltados para as problemáticas de regiões com características adversas. Para tanto, Barroso (2006, p.132) afirma:

Entre as características principais deste tipo de organizações (e que fazem a diferença com o modelo burocrático) contam-se: diálogo, em vez de obediência; influência em vez de comando; princípios, em vez de regras; interdependência; confiança mútua; missão partilhada.

A crise escolar, portanto, dentre os vários fatores geradores, identifica-se no sistema pedagógico e no gerenciamento, os quais são idealizados pelo elo estabelecido entre a comunidade escolar e os demais marcos elaborados pelos outros segmentos sociais, porém mantém o respeito a normatização estabelecida ao funcionamento da educação sistematizada. (BARROSO. 2006, p. 118).

A definição de escola ganha nova terminologia que é tipificada na autonomia, visando à totalidade da formação do indivíduo, ou seja, o campo de atuação da unidade escolar estende-se para além dos imóveis onde os educando recebem conceitos, para tanto, faz-se necessário que a ramificação gerenciadora, constituída em teores específicos, molde-se a multiplicidade de saberes contido na comunidade. (BARROSO, 2007, p.11).

Os veículos de comunicação tornam possível a unificação de seres ocupantes de extremos consideráveis, oportunizando a criação do fenômeno da “multiculturalidade”³¹, porém não conseguem exterminar as culturas locais, os autóctones mostram-se contrários à exterminação dos traços definidores de um eu singular, motivando o aumento pela autonomia que leva o sistema educacional a proporcionar a descentralização de suas decisões.

O indivíduo para possuir autonomia deve ser detentor de conhecimentos instituídos no domínio das operações matemáticas básicas, do decodificar e codificar símbolos representantes da sua língua materna, além do mais, reconhecer seus direitos e

³¹ MULTICULTURALISMO – homogeneização da cultura, tendo como ponto de partida a cultura ocidental dos países hegemônicos; idéia propagada e incutida nas pessoas por meio dos veículos de comunicação como a televisão, música, livros, internet, bem como pelos produtos mundializados.

deveres na sociedade em que vive, garantindo, assim, a individualidade do como e o que aprender, nas ações empreendidas para as escolhas políticas, bem como no posicionamento social adotado para o relacionamento com outrem.

Com o domínio dos saberes mencionados, o indivíduo será capaz de analisar os acontecimentos em sua volta, não se deixando enganar com falsas promessas, ou seja, será autônomo na tomada de decisão e não permitirá a submissão.

“Conjunto de coisas que um homem não pode ignorar”, que permite certa autonomia e controle mínimo das situações em que um cidadão se depara: saber contar, ler, mas saber sobre seus direitos e deveres. Em primeiro lugar, o saber elementar deve ser pensando em função da garantia da autonomia intelectual, política e moral. Cabe a ele munir e preparar o indivíduo contra todo tipo de charlatanismo e manipulação. (FERREIRA apud KINTZLER, 2006, p. 153).

A construção do saber exige do processo educacional a elaboração de conhecimentos além dos conteúdos básicos, tornando-se fundamental a ampliação do raciocínio para elaboração do ensino libertador, para o qual se evidencia a necessidade de domínio da dimensão política exercida pela classe dominante e imposta aos dominados com máscaras. No entanto, o ler, escrever e contar fazem parte de um conjunto apresentado ao indivíduo como parte e não como todo, inserindo-lhe no processo democrático com ação participativa, consciente da importância do estabelecer críticas, mesmo quando o apresentado tiver valor científico.

O princípio da autonomia escolar está mencionado na Carta Magna, no Art. 206, o qual cita o respeito à diversidade de pensamento e as concepções pedagógicas a serem abordadas pelos profissionais, estimula a formação da gestão escolar. As políticas educativas que buscam ampliar a autonomia da escola solucionam problemas contidos no gerenciamento do sistema de ensino, ênfase dada na transferência de poderes e atribuições antes voltadas do nacional para o local, mas, agora, reconhecida à importância do controle das características do pequeno núcleo, introduz a comunidade, sede da escola – pais de alunos, entre outros – para dividir a responsabilidade na elaboração de normas e estruturação das ações a serem abordadas pelos profissionais atuantes nos segmentos escolares. (BARROSO. 2006, p.13).

O marco da cidadania é a liberdade, porém para obtê-la, os indivíduos deverão ser formados por educadores autônomos que, envolvidos em diálogos, problematizem em conjunto questões que servem de barreiras entre o conhecimento e os indivíduos em instrução, visto que o profissional deve apresentar coerência entre ações e conteúdos exibidos, visando à geração de credibilidade no trabalho.

Um professor submisso ao sistema formará seres sem ações delimitadoras de caminhos, mas que trilham em caminhos construídos por terceiros. Os homens precisam ser instigados para pensarem criticamente, duvidando, inclusive, do que lhe é apresentado como ciência, isto porque nenhum conhecimento é pronto e acabado, mas se encontra apto a ser transformado e resignificado para o bem de um povo. (SILVA, 2006, p.151.).

A base dos saberes ensinados não deve ser pensada pelo poder público, com o intuito de evitar um plano unânime para todo o Estado, pois conhecimentos eficazes para épocas passadas necessariamente podem não contribuir com as necessidades vigentes. O ensino público não deve existir para transmitir verdades absolutas, porém para exibir informações que devidamente processadas e analisadas tornarão o indivíduo capaz de associar idéias que lhe permitirão refletir criticamente o mundo em que vive, como também os dotar de uma linguagem de acesso global.

A autonomia da escola pública é totalmente relacional, devido aos vínculos estabelecidos a administração exercida pelo poder nacional, estadual ou municipal, transparecendo, desta forma, que se quer passar as responsabilidades do governo para as pessoas físicas. No entanto, tratar-se do reconhecimento da possibilidade da comunidade local – diretor, professor, funcionários da escola, pais, alunos – poder administrar repasses financeiros melhor que o poder executivo, ante vivenciar as necessidades imbuídas aos sistemas inerentes ao saber formal.

Neste sentido, não é suficiente possibilitar a autonomia, porém tem que criar caminhos para o exercício da mesma na unidade escolar, mantendo, entretanto, a conformidade com o estabelecido pelos ditames das leis em vigor.

Contudo, não basta “regulamentar” a autonomia. É preciso criar condições para que ela seja “construída” em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que informam o sistema público nacional de ensino. (BARROSO. 2006, p. 21).

A gestão democrática na escola fundamenta-se na tentativa de transferir, aos indivíduos diretamente ligados ao serviço prestado, parte da responsabilidade do exercício das ações estabelecidas pelo órgão, as quais foram elaboradas num consenso coletivo e comunicativo, a fim de melhor atender as necessidades dos indivíduos inseridos no processo, tempo em que possibilitarão caminhos que levam a uma aprendizagem significativa e de qualidade³². Porém a sintonia deve ser total, onde Estado e população almejem o mesmo patamar – ofertas de oportunidades iguais, independente da classe de origem, dentro de uma prática justa. Caminhos que serão trilhados após vencer as marcas de uma educação tradicional, autoritária, burocrática, enraizados pelos segmentos sociais mais significativos na formação dos indivíduos. (GUTIRREZ; CATANI, 2006, p. 63-64).

Pensar uma escola composta por uma gestão democrática é também instituir uma relação com diferentes, os quais terão que, no conjunto, mediar uma instituição com problemas financeiros, pedagógicos e características negativas oriundas da própria sociedade. Além dos desafios citados, acrescentam-se as barreiras imbuídas aos indivíduos não habituados a exercerem a cidadania no sentido amplo, assim, sem a capacidade própria para o desempenho da administração coletiva, porém será a participação direta responsável pela transformação dos sujeitos sociais.

A participação referida é normatizada, principalmente, através dos conselhos escolares instituídos por meio de lutas políticas travadas desde a década de 80, a fim de prover a escola do direito de por em ação um plano educacional autônomo, que busque eliminar as necessidades peculiares daquela Unidade Escolar. (GUTIRREZ e CATANI. 2006, p. 69).

³² “Uma educação de qualidade é, antes de tudo, uma educação a qual todos tem acesso. Quantidade e qualidade não são excludentes. Equidade em educação significa igualdade de oportunidades para todos poderem desenvolver suas potencialidades”. (GADOTTI, 1992)

O conselho escolar deve influenciar sobre os aspectos integrantes da unidade estudantil, quer seja no tocante a investimento financeiro, funcionamento do pedagógico ou escolha dos representantes do administrativo, criando, assim, políticas que serão executadas no bojo das atividades docente e discente. Para tanto, seus membros de sua composição deverão ser escolhidos entre os pais, professores, alunos e demais integrantes da sociedade, a fim de ampliar o número de pessoas envolvidas nas delimitações das ações adotadas pela escola. Gadotti (2006, p.49) menciona: “Para que ele possa construir a autonomia da escola, deve deliberar sobre o currículo, o calendário escolar, a formação das classes, períodos e horários, atividades culturais, enfim, sobre o governo da escola como um todo”.

Toda instituição existe dentro de uma estrutura de pensamento e regras, as quais devem ser dominadas pelos seus organizadores para que se tenha intimidade com a linha de funcionamento do órgão que representa. As pessoas são dotadas de preconceitos e os componentes dos conselhos escolares não são diferentes. Podem apresentar medidas não pertinentes com a solução de problemas, ou seja, podem privilegiar o individual em desfavor do coletivo, atitude que afugenta o caráter autônomo do instituído, pois o autoritarismo predominará; enquanto se teria que se implantar um diálogo entre os participantes com origens em segmentos sociais diferentes, portanto, possuidores de saberes distintos colocados a disposição da construção da escola pública com qualidade.

3.10 A POLÍTICA DOS CICLOS

No capítulo anterior já foi mencionado que a repetência e a evasão dos alunos são dois fatores que compreendem a problemática da educação sistematizada no Brasil. A limitação é foco de grandes implementações na organização escolar e entre estas se chama a atenção para a pedagogia dos Ciclos.

O primeiro Estado brasileiro a implantar os ciclos, na década de 80, foi São Paulo com o acompanhamento da política da não reprovação e, posteriormente, outros

Estados seguiram-no pleiteando reverter o quadro do fracasso escolar com a melhoria do ensino. (MAINARDES, 2007, p. 67).

Na implantação dos Ciclos ocorreu a unificação das duas primeiras séries e das duas séries seguidas do Ensino Fundamental, formando dois ciclos e apenas no final de cada um deles seria possível a reprovação, ou seja, houve uma ampliação do tempo para construção da aprendizagem. A partir de então, as crianças com seis anos de idade poderiam ingressar à escola, antecipando a idade prevista para o curso seriado, sete anos. (MAINARDES, 2007, p.15).

Durante a década de 90, o projeto expandiu-se para todo o Ensino Fundamental, inclusive passou a fazer parte das modalidades de ensino mencionada na LDB promulgada em 1996, Lei n° 9394/96. Visto que a política dos ciclos permite o convívio menos rígido com o currículo, avaliação e a metodologia. (MAINARDES, 2007, p.73).

A base para o trabalho com os Ciclos exige uma mudança total da prática escolar e investimentos destinados a melhoria das condições gerais – espaço físico, material pedagógico, inclusive com a promoção da formação continuada dos profissionais, a fim de deixá-los hábeis para lidar com os conceitos subentendidos na pedagogia dos Ciclos, os quais estão inseridos em teorias complexas.

O fato de a organização da escola em ciclos apresentar características das pedagogias invisíveis auxilia-nos a compreender os motivos que tornam essa política potencialmente problemática. Em primeiro lugar, ela requer uma formação de professores mais sofisticada (porque a base teórica das pedagogias invisíveis é mais complexa) e a locação de mais recursos financeiros (em virtude do custo mais elevado das pedagogias invisíveis). Em segundo lugar, a transição de uma pedagogia visível (série) para uma pedagogia invisível (ciclo) representa, na maioria dos casos, uma mudança radical na prática escolar. (MAINARDES, 2007, p. 20).

Um bom exemplo encontra-se no ato de avaliar, ao deixar de lado o exercício da avaliação quantitativa – tipificada em testes e provas, ou seja, um número representando o nível de aprendizagem - e levar para o centro a avaliação qualitativa, ao chamar a atenção para a presença ativa do aluno no decorrer do processo da aprendizagem, observando, para tanto, os critérios implícitos,

subentendidos em todas as ações e conceitos apresentados pelo mesmo. O ato de avaliar, portanto, será para sanar os distúrbios do ensinar/aprender, identificando as diferenças existentes no processo da construção do saber. (MAINARDES, 2007, p.50).

Mainardes (2007, p. 51) aponta dois problemas vinculados às políticas dos ciclos: um encontra-se no gerenciamento da complexa pedagogia invisível; o outro se fundamenta no como a política é implantada, na grande maioria, apresenta-se de cima para baixo, do gestor para o professor, imposta, sem a liberdade de uma nova interpretação para adequação da realidade vivenciada na escola.

Os professores, no geral, foram formados em um sistema tradicional, onde o aluno assume um papel secundário e deve apresentar resultados visíveis por meio da nota, a fim de galgar a transposição de uma série para outra e eles insistem em utilizar os métodos tradicionais, já ultrapassados, para formar a nova geração.

A pedagogia invisível requer uma atenção maior para percepção dos avanços ou deficiências apresentadas pelo educando, exigindo, por parte do professor, uma formação maior para o emprego dos métodos utilizados na pedagogia dos ciclos. Entretanto, a falta de conhecimento acadêmico é um dos grandes responsáveis pelo fracasso dos ciclos, tendo em vista a ausência de investimento, por parte dos gestores, na formação dos profissionais.

A elaboração e aplicabilidade de uma política fundamentam-se em um contexto intencional, representativo do querer daqueles que a elaboram, mas não se pode negar a importância dos que compõem o interior do desenvolvimento pedagógico da escola. Os homens são dotados da razão que fundamenta a possibilidade de interpretar as ocorrências, adequando-as para melhor satisfação, então, não devem ser vistos com ingenuidade, pois são partes do todo e reclamam pelo envolvimento ativo na elaboração da sua própria história.

Afirma Mainardes (2007, p. 30-31):

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem o papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e acreditam tem implicações no processo de implementação das políticas. É importante destacar que as interpretações e reinterpretações são constituídas nas relações sociais e precisam ser entendidas no contexto de sua produção.

A concepção apresentada aponta que para compreensão ampla e crítica da política dos Ciclos torna-se necessário o domínio de dois fatores: a forma de implementar a política e a procedência da pedagogia empregada – a subjetividade contida na teoria aplicada.

As mudanças, em qualquer sistema social, têm de serem pensadas no conjunto, a fim de se obter o desempenho de cada integrante para o sucesso do evidenciado no meio; na educação não se dar por diferença, ou seja, o pleiteado pelos gestores terá que possuir vínculos ao pretendido pelos professores, alunos, família, o que deve exteriorizar-se nos primeiros passos da mudança.

CAPITULO 4

REALIDADES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO EM INHAMBUPE: RESULTADOS

4.1 EDUCAÇÃO EM INHAMBUPE DE 2001 A 2004

Professora Maria Margarida Cavalcante Reis Simões³³, Secretária de Educação do Município de Inhambupe nos anos de 2001 a 2004 concedeu entrevista no dia 01 de abril de 2009 no seu gabinete, Prefeitura Municipal de Inhambupe, no qual hoje exerce o cargo de Secretária do Prefeito em exercício.

Segundo ela mesma, ao ser convidado para dirigir a Secretaria Municipal de Educação de Inhambupe pensou logo nas dificuldades que teria que enfrentar. Vivenciando os problemas da educação do município há vários anos e muitos deles inseridos em uma impossibilidade de solução, visto requerer um conjunto de ações a mobilizar todos os segmentos da sociedade, porém se percebia e ainda se verifica a existência de alguns para quem pouco têm importância o desenvolvimento ou não do setor educacional. Neste sentido, a ex-secretária, professora Margarida afirma que: “Trabalhar na educação é um grande desafio, é preciso saber lidar com dificuldades. Enquanto a educação não se separar da política partidária esta não vai funcionar como deve e como precisa”.

A sociedade criou, na atualidade, o sentimento de liberdade que deve ser a maior expressão da formação dos educandos. Entretanto, o poder político ainda busca exercer a uniformização de todos os segmentos, inclusive o educacional, a fim de manipular, para satisfação pessoal, o bônus adquirido. Neste aspecto, nenhum secretário tinha autonomia para gerir a respectiva secretaria e nas decisões tomadas sempre prevalecia a visão política em desfavor de qualquer outra. A professora Margarida expressa: “O prefeito interferia no processo educativo e tínhamos que fazer coisas que ele ordenava – predominava, assim, a visão política do partido. As coordenadoras, por exemplo, era feita levando em consideração em quem elas votaram e não necessariamente por competência ou porque era melhor para a educação do município”.

³³ Maria Margarida Reis Simões – Formada em Magistério pelo colégio Cenecista Dr. Luís Coelho – Inhambupe – Ba. Secretária de Educação do Município no período de 2001 à 2004.

O prefeito em exercício proporcionou à secretária a possibilidade de escolha das coordenadoras educacionais que se tratou de seis profissionais, os quais foram insuficientes para atender as 72 escolas municipais. Quanto aos demais integrantes do quadro foram escolhidos por ele próprio, sempre observando o critério político, então, muitos contratados não possuíam a capacidade técnica de ministrar aulas, dirigir as unidades escolares, ou seja, de prestarem os serviços necessários para formação de um cidadão consciente de seus direitos e deveres na sociedade.

“Em alguns casos estas escolhas políticas funcionavam, mas pela força de vontade do profissional de ver o governo por ele escolhido, do qual se torna representante por meio de um cargo na educação, funcionar devidamente e não ser alvo de críticas da oposição. Em outros casos os profissionais escolhidos não atendiam as necessidades”. (Professora MARGARIDA).

Todos os profissionais envolvidos na construção do conhecimento, do professor a secretária de educação, eram formados no normal/médio, com exceção de duas professoras – uma licenciada em História e, outra, licenciada em Matemática. Não havia investimentos voltados para capacitação dos professores, sendo a capacitação reduzida ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, e aos estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ambos financiados pelo governo federal.

A Escola Ponte Real foi tomada para marco da administração, para onde se encaminhou profissionais que integraram o corpo docente da respectiva unidade escolar. A escola citada fez a diferença, constatação realizada pela avaliação do IDEB: quando o município obteve média de eficiência em educação igual a 1,4, a Escola Ponte Real adquiriu a média de 3,0, bem próxima da nota nacional.

“A escola da Ponte Real foi uma exceção, pois para esta foram enviados professores selecionados por competência, a questão política foi colocada de lado e os resultados foram os melhores que tivemos”. (Professora MARGARIDA).

A maior preocupação do prefeito, para com a educação, era a obtenção de recurso, desta forma obedecia-se as exigências instituídas pelo FUNDEF que representava o grande repassador das verbas aplicadas no processo de formação. Para liberação dos recursos, a lei que normatizava o FUNDEF delimitava a criação dos conselhos como: Conselho Municipal de Educação, Conselho de Alimentação Escolar; estes seriam representados por segmentos vinculados a sociedade civil (pais de alunos), entidades (como associações, igrejas, sindicatos), segmento dos professores e do Poder Executivo. Porém o processo de escolha dos representantes era manipulado e os representantes eram selecionados entre os que mantinham ligação com o prefeito.

Outra exigência do FUNDEF foi à criação do Plano de Carreira dos servidores do município, criado em 2001, contendo discriminado os direitos e vantagens para o trabalhador municipal. A intenção com tal feito seria o estímulo para realização de atividade com qualidade, mas até a presente data não teve aplicabilidade, ou ainda seja, existe apenas no papel, os professores recebem o salário mínimo.

Uma consultoria de educação foi contratada para implantação da pedagogia dos ciclos e para tanto, apresentou-se como vantagem a matrícula de crianças sem completar os seis anos de idade, a idade mínima para matrícula nas turmas seriadas, segundo a LDB, seriam sete anos de idade. Isto faria com que os índices do censo escolar aumentassem, então a consequência positiva seria o repasse de verbas, tendo em vista o repasse ser efetivado pela quantidade de alunos exarados no sistema de ensino. Evidenciava a primazia por uma maior arrecadação e não pela melhoria da qualidade de ensino.

“Trata-se de uma visão política a implantação dos ciclos e não necessariamente voltada para o benefício da educação municipal. Funcionava assim: O aluno por meio do ciclo entra com cinco anos e meio e já pode constar no censo escolar, permanecendo mais tempo no processo o que gera maior arrecadação para o município. Hoje, eu não implantaria os ciclos, pois a visão do consultor primava por maior renda e não melhor qualidade de ensino”. (Professora MARGARIDA)

A implantação dos ciclos fundamentou-se em erros internos e externos no sistema de ensino. Dos erros internos menciona-se a falta de preparação do professor para lidar com as novas alterações requisitadas pelo sistema. A consultoria passava para os coordenadores as informações do como o ano letivo iria funcionar, superficialmente, que, por sua vez, repassavam aos professores, os quais retornavam para a sala de aula imbuídos em dúvidas e questões aparentemente simples – manejo das cadernetas, avaliação dos alunos. O projeto foi apresentado ao professor para fazê-lo dar certo de qualquer jeito.

A afirmação mais frequentemente ouvida referia-se à como o regime foi implantado, segundo os professores, com pouca participação da rede e sem tempo para absorção da mudança. Ora, é sabido que o professor só assume como sua, a idéia previamente conhecida, debatida, “re-elaborada”. (VASCONCELOS, 2008, p. 82).

Os erros externos vincularam-se ao não envolvimento dos pais para entender a transformação do sistema. Em nenhum momento se reuniu os responsáveis pelos alunos para lhes colocar a par do que seria feito com a educação de seus filhos. A implantação do projeto ocorreu da gestão para os outros segmentos sem qualquer questionamento.

O ciclo é uma idéia positiva, porém como foi implantado em Inhambupe não deu certo por não ter a organização devida ao ser apresentado ao profissional. Os coordenadores não apreendiam as informações necessárias para o repasse aos professores, como foi identificado na forma de avaliação que cada professor buscou substituir por uma forma própria de agir, porque não entendiam aquela empregada pela pedagogia de ciclo, considerada difícil. “O professor, como um dos agentes principais do processo, precisa se apropriar dos conceitos inerentes à avaliação contínua para se sentir seguro e envolvido com as mudanças que se anunciavam.” (VASCONCELOS, 2008, p. 83).

“As falhas do sistema em relação aos Ciclos foram no preparo, no processo e na organização. No segundo ano esta estrutura muda, toma nova forma e os prejuízos não ocorrem com tanta freqüência como no início”. (Professora MARGARIDA)

Nos três primeiros meses da implantação dos ciclos, percebeu-se o fracasso do sistema. Durante o segundo ano, retirou-se a nova idéia das quatro últimas séries do Ensino Fundamental, mantendo-lhe apenas nas primeiras séries, mas a estrutura não foi a mesma, a fim de evitar novos prejuízos educacionais e recuperar parte dos sofridos no ano anterior.

Quando o aluno era retido, significava que não conseguiu competências suficientes para seguir em frente. O número de repetentes era muito grande, mostrando a fragilidade do sistema. O sentimento de não realização voltou-se para todos, pois além do aluno, o professor sentiu-se um fracassado que não levou seu educando a atingir as metas estabelecidas para chegar ao sucesso esperado.

“Neste contexto nós nos sentimos arrasada diante da situação. Mas por outro lado, da minha parte eu sei que dei o melhor de mim. A formação do gestor é fundamental para que a situação em relação à educação no município mude”. (Professora MARGARIDA)

A educação não é responsabilidade apenas dos professores, mas deve envolver todos os segmentos da sociedade, entretanto, a política partidária não está limitando a sua ação ao desenvolvimento do saber, a intervenção dela, muitas vezes, ocasionam perdas irre recuperáveis. Portanto, a escola deve ser o veículo de formação do cidadão como um todo e não em partes, a fim de preparar o indivíduo para participar ativamente do meio em que vive.

“Os meus votos em relação à educação são de que não só a secretária, mas a comunidade como um todo veja a educação como o foco de formação do cidadão, não só em partes, mas no todo”. (Professora MARGARIDA).

Com estas palavras a professora encerrou a sua entrevista desejando uma melhor realidade para Inhambupe e que saia da situação em que se encontra na avaliação do IDEB. É nesta perspectiva que se pode pensar na prática pedagógica, assim, remete-se a Freire (2002, p.44) que diz:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tende a ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática.

Ao analisar a fala da professora e a reflexão de Paulo Freire é gratificante saber que o ser humano na esfera terrestre não está acabado, mas em constante construção, mudanças e aceitações. É por meio destas construções e inovações que se pode recriar a cada dia um novo homem, um novo ser capaz de construir a sua história, que não se está acabando, mas em constante nascimento.

4.2 OS CICLOS E OS PROFESSORES

Como dito anteriormente pela ex-Secretária Municipal de Educação, professora Maria Margarida Reis Simões, a Educação no Município de Inhambupe está diretamente vinculada a política que manipula e determina a funcionalidade da mesma, assim, os cargos de confiança são estabelecidos pelos votos que foram recebidos e não necessariamente pela capacidade de profissionais existentes.

Neste sentido, duas vertentes foram elaboradas em relação à forma como os ciclos foram aplicados e os resultados obtidos neste município. Os coordenadores locais, escolhidos devido ao fato de serem eleitores do partido que fora vencedor na eleição do respectivo prefeito da época, possuem uma visão, já os professores, os que estavam em regência na sala de aula e inseridos diariamente no processo ensino/aprendizagem configuram os ciclos de outra forma.

Conforme Lei Municipal Nº. 03/2001, de 16 de janeiro de 2001, foi criado o SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO em que se decidiu pela organização do ensino fundamental em ciclos, em substituição às séries. Assim, para a 1ª e 2ª séries se obtém, no seu lugar, o 1º ciclo e para o 3ª e 4ª séries o 2º ciclo. De modo igual se passa a ter o 3º e o 4º ciclos correspondentes às séries de 5ª a 8ª.

A decisão de implantação dos ciclos foi baseada na compreensão de que os

mesmos contribuíam para melhorar o desempenho da escola. Porém, as adaptações necessárias para esta mudança ficaram na teoria, como se pode citar as cadernetas de registros de avaliação que deveriam ser adequadas aos conceitos e permaneceram as antigas, cujos espaços eram adaptados para notas, ou seja, as cadernetas utilizadas para o registro de notas eram as mesmas utilizadas na divisão por séries.

É importante se dizer que o ensino por ciclo é diferente do ensino por série, pois, com a seriação o começo do ensino fundamental fica dividido em quatro partes: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental I, com o ciclo, em duas partes. Esses dois ciclos iniciais se prestam a consolidação dos processos de leitura e escrita, seja ela visual, alfabética ou numérica, tendo o aluno e o professor mais tempo para ajustarem correções nas aprendizagens efetuar a consolidação com mais probabilidade de sucesso. (RESOLUÇÃO 006/2001 – Sistema Municipal de Ensino).

Cabe observar o significado de cada ciclo, nos termos do que a tabela seguinte esclarece.

HABILIDADES DESENVOLVIDAS POR CICLO

CICLOS	FINALIDADES
1º CICLO 1ª e 2ª série	Acesso e desenvolvimento aos processos de leitura e escrita.
2º CICLO 3ª e 4ª séries	Sistematização da leitura e escrita através das diversas disciplinas.
3º CICLO 5ª e 6ª séries	Aprofundamento de conceitos e noções especializadas no conjunto das disciplinas.
4º CICLO 7ª e 8ª séries	Conciliação da estrutura de organização dos próprios saberes das diversas disciplinas.

FONTE: Resolução 006/2001 - Sistema Municipal de Ensino.

Dentro do Sistema Municipal de Ensino visando análise final do aluno, combinando pressuposto da organização constante nos diários de classe com a idéia dos ciclos ficam estabelecidos os seguintes conceitos de avaliação.

CONCEITOS

	APRENDIZAGEM	CONCEITO
1º	Ocorrência de Aprendizagens em Nível Satisfatório	NS
2º	Ocorrência de Aprendizagens em Nível Próxima	NP
3º	Ocorrência de Aprendizagens em Nível Intermediário	NI
4º	Ocorrência de Aprendizagens em Nível Distanciado	ND
5º	Ocorrência de Aprendizagens em Nível Reduzido	NR

FONTE: Resolução 006/20
Sistema Municipal de Ensino.

Dentro deste contexto avaliativo uma combinação de Conceitos foram elaborados para que os professores pudessem avaliar os alunos de forma justa e melhor compreenderem o avanço ou não dos mesmos. Vejamos a seguir.

COMBINAÇÃO DE CONCEITOS

AM	AM	M	M	NS
AM	M	M	M	NS
M	M	M	M	NS
M	M	M	I	NP
M	M	I	I	NI
M	I	I	I	ND
I	I	I	I	NR
AM	AM	AM	I	NP
AM	AM	I	I	NI
AM	AM	M	I	NP
AM	M	M	I	NP
AM	I	I	I	ND
AM	M	I	I	NI

FONTE: Resolução 006/2001 Sistema Municipal de Ensino.

Esta é a estrutura básica de conceitos avaliativos e ciclos que formam a nova metodologia de ensino implantada pelo município e que trouxe mudanças significativas na estrutura do processo ensino/aprendizagem, mas que apresenta

divergência de opiniões e de atitudes. Assim é preciso analisar algumas questões relevantes a este processo, principalmente pelas partes envolvidas.

A equipe pedagógica do município de Inhambupe, durante o período estudado, era formada por seis coordenadoras e uma secretária de educação, nenhuma delas tinha nível superior e cada coordenador era responsável por uma parcela de escolas e tinha como função maior, treinar os professores destas unidades escolares para que os ciclos fossem viabilizados de forma satisfatória.

O treinamento, segundo as coordenadoras, era feito verbalmente e de escola em escola. Eles percebem que neste tipo de treinamento muitos professores tornam-se resistentes e não desejam fazer parte desta nova metodologia. Os ex-coordenadores disseram acreditar ser a resistência dos profissionais da educação notificada no fato desta metodologia exigir uma disciplina maior pelos professores e o trabalho também ser mais concentrador e uma novidade. Como podemos observar na fala das ex-coordenadoras:

“O professor não estava preparado e o tempo de quatro anos era pouco para a realização do projeto.” (Janete).

“Os professores com a formação de Ensino Médio (magistério) dificultava a implantação, pois não tinham nível superior. (Anice).

“Questões políticas é quem colocava o professor na sala de aula e não necessariamente a capacidade do mesmo.” (Angelice).

“As questões políticas influenciam e de forma negativa, pois professores de partidos contra se negam a participar de forma positiva.” (Janete).

“Trata-se de um projeto de curto período e que não foi suficiente para saber devidamente os resultados.” (Angelice).

“O sistema de ciclos foi implantado sem a participação do professor. Neste caso foi uma decisão imposta de cima para baixo.” (Janete).

“O ciclo foi interrompido e a aprendizagem deturpada... muitos alunos não conseguiram avançar.” (Janete).

O projeto para buscar sua execução com sucesso deve contar com a participação direta dos grupos nele implicados, principalmente quando se trata de educação. Os professores não se sentiram parte da mudança – sair do sistema de seriação para o de ciclos, por isto não se esforçaram para alcançarem o sucesso. A política municipal não visava o crescimento do conjunto, mas manter o cidadão em “segundo plano”.

As despesas financeiras eram definidas e executadas pela Secretaria da Educação, desta forma, as escolas não tinham autonomia para decidirem as necessidades e soluções vigentes no processo educacional. Portanto, toda a estrutura era pré-definida pela instituição maior e competia, de forma pedagógica e financeira, aos envolvidos acatarem as decisões, gerando insatisfação por parte dos docentes, tendo em vista que os recursos recebidos pelas escolas não correspondiam às necessidades que se faziam presente e eram resultados de decisões tomadas longe da realidade, isto é, na Secretaria Municipal de Educação sem a participação do professor e gestor. Segundo a Coordenadora Cristiane Silva Neri:

[...] o único dinheiro investido na educação era o do FUNDEF, pois outros valores não eram investidos... e tudo era comprado pela Secretaria de Educação e distribuído para as escolas sem a participação e nem consideração com as necessidades das mesmas. Desta forma a educação não funcionava como devia. (entrevista concedida em 01/08/2008)

O prefeito ao escolher os profissionais docentes não tinha como foco o bom exercício de atividades pedagógicas, mas uma forma de compensar o voto que havia recebido para conseguir chegar ao poder. Neste aspecto, um alto número de profissionais, sem o conhecimento técnico, eram contratados como professores leigos, haja vista exigência da lei, Art. 62 da LDB, que diz ser necessário a licenciatura para os professores das últimas séries do Ensino Fundamental. No

entanto, já existiam professores com a estabilidade do cargo garantida por lei e muitos destes deixaram de contribuir para o sucesso dos ciclos, visando o fracasso das medidas adotadas pelo novo gestor, visto que se tratavam de correligionários do partido adversário, informações concedidas pela Secretaria de Educação Maria Margarida Reis em entrevista.

Segundo as mesmas coordenadoras, vários fatores interferiram no processo de ciclos, o que gerou dificuldades de aplicação e conseqüentemente de bons resultados, vejamos alguns:

“Não foi idéia local, foi contratado um gestor pelo prefeito, para resolver as exigências do FUNDEF. Assim, os ciclos foram criados junto com os conselhos locais para desvincular do Estado e poder receber verbas maiores.” (Maria Margarida).

“Os ciclos eram mais rentáveis para o município porque o aluno entrava com seis anos de idade incompletos e ficava um tempo maior na escola o que gerava, conseqüentemente maior renda pelo FUNDEF.” (Janete).

“Era preciso um tempo de 06 a 08 anos para que o ciclo fosse aplicado, o tempo foi curto.” (Anice).

“A má formação dos professores levou o ciclo ao fracasso e a prefeitura não promoveu cursos para os mesmos.”. (Janete).

Muitos pontos positivos também foram apresentados. Vejamos:

“O professor teve que estudar mais.” (Janete).

“O aluno não ficou retido anos seguidos na mesma série.” (Janete).

O que se percebe, em termos gerais, é que existem pontos que tanto coordenadores quanto professores têm a mesma opinião em determinados momentos, e que as respostas terminam por contradizê-las deixando muito a desejar no sentido de

melhor entender a situação dos ciclos no processo ensino/aprendizagem. Assim Freire (2002, p.164) descreve:

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais ou de entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Nesta perspectiva, os valores são considerados como forma de justificar o momento negativo da Educação Municipal por meio da implantação dos ciclos, dentre estes os profissionais afirmam que várias causas foram fundamentais para que o sistema em questão se tornasse inviável, vejamos:

A questão da nota baixa do IDEB, é que o sistema educacional de Inhambupe tem valores culturais, que não mudam e não são considerados positivos para a prática. (...) a questão do professor e a vontade do mesmo em fazer a educação funcionar. (...) a questão da educação está ligada a política. Gestores fazem da educação um reflexo do seu pensamento. (Janete)

Existe uma crítica direta em relação a associação da educação com a política partidária, todos reconhecem isto, mas devido a necessidade em relação ao emprego terminam por permanecer dentro deste sistema alimentando-o e fazendo-o permanecer por mais tempo.

[...] tradição tacanha que foge da política educacional deve chegar ao fim e o professor deve entender que o seu papel é fundamental e não deve ser manipulado pelas políticas partidárias [...] (Janete)

[...] o Conselho é travado pela Secretaria de Educação pois esta não subsidia os movimentos do conselhos [...] (Janete)

Professor labora com a possibilidade dos alunos formarem a consciência do mundo, principalmente com visão crítica de tudo que é vivenciado. Para tanto, antes de mais

nada, o profissional tem que ser consciente de seu papel na sociedade em que vive, não servindo de manobra nas mãos dos políticos partidários, o que justifica a falta de vontade política para qualificar os profissionais, pois quanto menor for a sua formação também será reduzida a maneira de pensar e, proporcionalmente, o de contribuir para elaboração de um cidadão crítico.

As coordenadoras, como Rita Tamarindo e Maria Aparecida apresentam vários pontos negativos em relação à situação dos ciclos, vejamos:

“Os professores não abrem mão do método anterior de ensino...”

“Não existia envolvimento direto do coordenador com o professor de sala de aula...”

“Os professores resistiam na questão da produção de materiais, em fazer uma avaliação constante e diferenciada, predominava as atitudes tradicionais...”

“Professores resistentes a leitura, não gostam de ampliar o conhecimento por meio de leituras, se ajustam a um salário mínimo sem vantagens, costumam estigmatizar os alunos por meio de conceitos negativos...”

“O Município não conta com professores especializados, do quadro com 295 só dois eram licenciados...”

As coordenadoras analisaram o sistema de ciclos como um acontecimento para o qual a sociedade não estava preparada para receber, os professores não conheciam o sistema e não tiveram tempo para se adaptar e fazer com que este desse bons resultados. Os que estavam respondendo pela execução do mesmo, como a professora Janete, Anice, Angélica, Maria Aparecida e Rita Tamarindo não reconheceram nos ciclos um projeto fracassado, mas para professores que vivenciaram a realidade da sala de aula, os resultados obtidos com os alunos representou um momento negativo da educação municipal em Inhambupe. Assim se reflete nas palavras de Freire (2002, p.68-69):

Ensinar exige bom senso – A vigilância do meu bom senso tem uma enorme importância na avaliação que devo fazer de minha prática. Antes, por exemplo, de qualquer reflexão mais detida e rigorosa é o meu bom senso que me diz [...] Saber que devo respeito a autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante.

Desvincular-se dos mecanismos que rodeiam as práticas educativas alimentadas pelas políticas partidárias é um exercício difícil e que deve ser feito a cada momento para que não exista a condução pelo todo sem analisar a esfera de construção do ser, do qual se é responsável enquanto professor. Professores foram questionados em relação a política educacional do município neste momento dos ciclos e as visões foram negativas. Veja o que pensa uma das poucas professoras com nível superior no período em questão:

Dentro da realidade em que trabalhava, os ciclos foram a nós apresentados sem grandes explicações, uma tabela de notas foi passada e informações não profundas foram colocadas. Assim não sabíamos como aplicar. Principalmente no meu caso que trabalhava com turmas de 5ª a 8ª série o que hoje corresponde ao Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano. (Luzinete - professora com nível superior).

Outros professores, como a pedagoga Rosa Maria Souza, observam os Ciclos da seguinte forma:

Para mim foi um trabalho difícil, eu estava na Escola Sátiro Dias e não tínhamos com material didático para dar suporte a aplicação dos ciclos, tínhamos turmas multiseriadas e a avaliação não nos permitia observar o desempenho dos alunos com precisão para que pudéssemos promovê-lo ou não sem insegurança. Os critérios analisados não condiziam com a realidade dos alunos.

Assim, em termos gerais estas são as opiniões dos envolvidos nos Ciclos e sua aplicabilidade, divergentes opiniões fundamentam este capítulo, mas a realidade e os resultados conferem nesta situação uma visão negativa dos Ciclos o que nos remete a mais uma vez repensar Paulo Freire:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funde na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar a altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar atividades de sua classe. Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. (FREIRE, 2002, p. 103).

Neste caso singular, os professores estudados se fizeram presente nesta pesquisa, como as duas citadas, mas a força do poder político que estabelece o que deve ser feito torna-se maior que o conhecimento específica adquirido pelo professor por meio de estudos.

Assim, volta-se à fala da professora Margarida no início das entrevistas: enquanto a educação estiver ligada a políticas partidárias não funcionará devidamente, visto os interesses política partidária/educação sistematizada serem dicotômicos, os políticos visarem a submissão de seus governados e a educação deve buscar preparar o cidadão consciente e participativo nas tomadas de decisões.

É preocupante a situação de pouca aprendizagem apresentada pelas diferentes camadas sociais na educação brasileira. Todavia, o descaso com a educação não é advindo do momento, estando arraigado no contexto histórico. No período colonial não havia uma preocupação com o significado do saber formal na vida do indivíduo, situação estendida pelo Império e pela República, havendo a atenção de um pequeno núcleo para necessidades de mudanças.

Quanto à gestão das escolas existentes, esta ocorreu sem um corpo técnico capacitado para suprir o básico exigido a realização da formação da elite ou dos populares do país.

Durante o período colonial, a educação tinha pouca importância para os colonizadores e para a população em geral e, conseqüentemente, não se prestou suficiente atenção à sua administração. Da mesma forma, apesar dos esforços e das ações de educadores, publicistas e políticos liberais liderados por Rui Barbosa (1947) que, durante o Império e a Primeira República, se bateram pela valorização da educação, os estudos sobre a organização do ensino daquela época não permite identificar uma administração escolar capacitada para atender às exigências mínimas das poucas instituições educacionais para a elite governante e muito menos, para dirigir as escolas destinadas à educação popular. (SANDER, 2007, p. 20).

Já se passaram mais de 500 anos desde o início da introdução da educação no Brasil. Todavia se percebe que o sistema educacional ainda não prepara o cidadão livre, apto a participar na sociedade onde vive. Fato notório nessa pesquisa empírica é a revelação de que a educação formal é um meio para obtenção de recursos

financeiros, colocando em um plano mais distante o saber do educando.

O prefeito ao sugerir a implantação da pedagogia de ciclos em Inhambupe, idealiza a possibilidade de aumentar os índices de crianças matriculadas no Ensino Fundamental, tendo em vista, o repasse das verbas do governo federal para a educação municipal ser realizado mediante o censo escolar. A lei institui a idade de sete anos para inserção de crianças no ensino normatizado, entretanto, os ciclos permitem a matrícula de crianças nas escolas a partir de seis anos de idade incompleto, elevando, assim, o número de alunos e, proporcionalmente, a quantidade de dinheiro recebida.

A pedagogia dos ciclos em Inhambupe foi um fracasso. A formação de um povo não pode ser pensada dentro do isolamento ou apenas de forma burocrática para atender aos almejos da gestão. Deve estar voltada para sofrer uma metamorfose includente, com a mobilização dos participantes diretos ou indiretos – alunos, família, professores, gestores.

Os ciclos foram mais um projeto lançado aos profissionais de educação sem a devida preparação para as mudanças. Os professores resistiram em aplicar as alterações por falta de informações sobre o respectivo “*modus operandum*”. Então realizaram adaptações próprias para desenvolvimento dos trabalhos, amenizando, porém não corrigindo os saldos negativos.

[...] a tentativa pedagógica do Ciclo Básico é uma tentativa que, apesar de ser puramente ao nível do projeto pedagógico, pode fracassar se não houver a participação do professor, isto é, se ele não assumir essa proposta e ela partir apenas de órgão centrais bem-intencionados. (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 2006, p.103).

As mudanças ocorridas no sistema de ensino de Inhambupe foram normatizadas através da LDB, Art. 32, e regulamentadas pela lei municipal nº 03/2001, que permitiram a criação dos ciclos e de outros segmentos de ensino correspondentes a aquele denominado de aceleração. Esta última foi também implantada no município, mas não contribuiu para a eliminação das dificuldades mantidas pelos seus integrantes que, ao concluírem o curso, avançaram no nível de formação sem a

devida qualidade dos conhecimentos adquiridos. Eles se vêem defasados e excluídos por não puderem participar das atividades ao mesmo nível daqueles formados em cursos seriados.

As transformações administrativas ocorreram. Organizou-se o sistema educacional de ensino pensando na formação de um cidadão crítico, participativo e responsável pelas transformações ocasionadas na sociedade. O corpo técnico para ação docente foi pensado no melhor nível, com equiparação salarial ao nível da formação apresentada.

A gestão voltar-se-ia para a visão democrática, com a participação de todos os implicados que buscariam compreender os problemas identificados e juntos encontrariam as melhores soluções. Segundo Catani e Gutierrez (2006, p. 71):

Toda e qualquer organização que tente implantar e desenvolver práticas de natureza participativa vive sob a constante ameaça da reconversão burocrática e autoritária dos seus melhores esforços [...] De tudo isto, contudo, um ponto deve ser destacado: a participação se funda no exercício do diálogo entre as partes.

Em todo meio existem pessoas de diferentes jeitos de pensar o mundo, com uma história própria. A integração entre elas constrói uma corrente positiva do acerto, diante da vontade de se cativar o desejo do crescimento coletivo e não a supremacia do individual. A responsabilidade não deve ser do outro. Ela deve ser assumida no conjunto, para por fim ao círculo de lamentações, não com a negação, mas colocando em evidência as reclamações, a fim de, na discussão das questões, valorizar o espaço para construção e reconstrução do conhecimento.

O ponto de partida com a chegada destinada a formação de cidadãos participativos, independentes, é a prática das características a serem desenvolvidas pelos próprios educadores. A teoria deve estar atrelada a prática, mas ela apenas se dá no conteúdo adquirido no decorrer da vida, ou seja, não se ensina o não aprendido. Requisita-se, então, das políticas educacionais, um projeto eficaz para a formação dos profissionais de educação, valorizando-lhe em sua plenitude.

Novas exigências se impõem para as políticas educacionais em responder de forma comprometida, ampla e efetiva às necessidades reais e urgentes de formação, qualificação e valorização dos/das profissionais da educação, a fim de possibilitar, pelo trabalho educacional, a realização pessoal e profissional que constrói verdadeiramente os cidadãos e cidadãs brasileiras. (FERREIRA, 2006, p. 107).

A prática da educação em Inhambupe, anos de 2001 a 2004, evidenciou-se o extremo oposto ao burocrático: os profissionais foram selecionados mediante a ligação política partidária ao poder executivo do município, ou seja, quanto maior fosse a participação na campanha eleitoral do prefeito, maior seria o cargo a ser exercido.

O setor educacional não se encontra isolado dos demais pontos integrantes da sociedade. A escola é composta por pessoas que vivem o contexto do meio, transportando os sentimentos, emoções, desejos, questionamentos, frustrações para o cerne escolar. Os profissionais devem encontrar-se bem resolvidos pessoal e profissionalmente para alcançar o sucesso com seus alunos. Portanto, não se pode responsabilizar a “crise da escola” somente ao projeto pedagógico. Ela também está intimamente ligada à organização. Desta forma, está concatenada com a interação do meio educativo com o meio social amplo, bem como com as opções políticas empregadas para sua administração. (BARROS, 2006, p. 118).

As leis mencionam os aparatos legais para implantação da gestão democrática em uma escola onde todos participam das decisões e assumem conjuntamente a responsabilidade pelo direcionamento da construção do conhecimento. Para o sucesso de um projeto não basta apenas uma boa escrita, fundamentada em teorias inovadoras. Porém, antes de tudo, deverá contar com o apoio dos implicados desde a sua criação, o que gerará uma identidade do sujeito para com o projeto ou ação pensada pelo grupo.

Uma das formas de envolver a comunidade na administração escolar é a criação dos conselhos, hoje, exigência para o funcionamento do sistema educacional. Os seus membros são escolhidos entre representantes das pessoas e entidades beneficiadas com a ação docente. Moacir Gadotti, referindo-se aos conselhos

afirma: "Mas eles fracassam se forem instituídos como uma medida isolada e burocrática". (2006, p. 47). É o que tem ocorrido no município de Inhambupe, tendo em vista, as escolhas dos seus integrantes ocorrerem entre aqueles correspondentes ao interesse do poder executivo, legitimando, desta forma, as decisões pré-estabelecidas.

Além do mais, os pais, apesar de encaminhar sua prole para a escola, responsabilizam os professores pela formação de seus filhos, inclusive, a maioria deles, esquivam-se de participar de reuniões, a fim de não perderem tempo ou por acharem as mesmas "enfadonhas", possibilidade esta, que pode ser até uma estratégia dos pseudo-gestores no sentido de frustrar a decantada participação.

Outro fator que afasta os pais da escola é o fato de serem eles, na sua quase totalidade, pessoas analfabetas e se sentirem inúteis no ambiente escolar. Entretanto, a atitude descrita anteriormente, provoca no educando uma repulsa para com as atividades escolares, que ficam sem sentido por perceberem seus genitores conseguirem gerir a vida sem o saber formal.

O exercício da atividade educacional, enquanto profissão, exige uma constante atualização dos saberes, visto o mundo encontrar-se em modificação e o aprendido ontem pode não corresponder ao real de hoje e o professor não deve tomar, com surpresa, aquilo que o educando questione a partir das informações apresentadas na aula. O jovem está em contato com vários canais de comunicação que permitem o acesso aos acontecimentos quase interativamente com a realização do fato e, muitas vezes, pela longa jornada de trabalho, o educador não dispõe de tempo para consulta de fontes de informações atuais, usando apenas o livro didático.

A gestão deve apresentar a preocupação de deixar o profissional preparado para estar em sala de aula, com a oferta de oportunidade para sua permanente atualização. No entanto, o observado nas entrevistas é que no período analisado não existiu qualquer atitude própria das autoridades locais que fosse voltada para o crescimento do intelecto dos professores, reduzindo-se a dois cursos proporcionados pelo governo federal. "Não se pode pensar em mudar a cara da

escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora.” (FREIRE, 2001, p. 38).

Como já citado no exercício da atividade docente, em Inhambupe, fazia-se presente professores leigos³⁴, com conhecimentos pedagógicos mínimos, ou seja, somente existiam dois professores licenciados entre os 295 professores do quadro, quando a LDB, Art. 62, diz que para lecionar nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental faz-se necessário possuir a licenciatura.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, e graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas Quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Governo da Bahia, 1996, p.48).

Apesar das dificuldades de formação, os profissionais escolhidos para lecionarem na Escola Ponte Real, apresentada no segundo capítulo, fizeram a diferença junto a seus educandos que conseguiram aproximar a nota do IDEB à verificada pelo nacional. Não foi por acaso o constatado, a secretária da educação mencionou ter escolhido os melhores profissionais para trabalharem na escola em questão e, também, buscava atender as necessidades matérias da mesma, a fim de tornar aquela escola um modelo para o município.

O comprometimento e a vontade de fazer os alunos darem certos mostram a importância da qualidade do educador para a composição do saber. Os professores disseram ser, na época, autodidatas e sanavam as dificuldades com estudos próprios, porém sentiam a falta de ajuda.

Os recursos adquiridos através do FUNDEF seriam para complementar o dinheiro investido na educação fundamental dos municípios, os quais, segundo a lei, devem

³⁴ PROFESSOR LEIGO – profissional que não possui os requisitos mínimos para o exercício do magistério, no caso de Inhambupe professores sem a licenciatura exercendo o labor nas últimas séries do Ensino Fundamental, contrariando o Art. 62 da LDB – Lei nº 9394/96.

aplicar 25% da renda do município nos anos iniciais do ensino básico. (CASTRO, 2000, p. 126).

Com base nas entrevistas realizadas, as coordenadoras afirmam que a verba do FUNDEF não era totalmente utilizada para a manutenção da Educação no município, pois muito ficava a desejar como: melhor rendimento dos profissionais da educação, estes recebiam salários diferentes do que consta no Plano de Carreira, poucos recursos didáticos, falta do aperfeiçoamento do profissional, eram representações de que o FUNDEF não era devidamente aplicado, bem como o valor correspondente ao município, 25%, mencionado anteriormente, o que contribuía negativamente para o funcionamento da estrutura educacional.

Percebeu-se, em todo o processo, a negação do verdadeiro significado da educação – promoção da liberdade do homem para com seu entendimento de mundo. Então, a escola não realiza seu maior papel: a prática da pedagogia crítica, na qual o ensinar/aprender são levados a sério, com a sutileza da democracia, onde o ambiente é tranqüilo e o educando aprende com prazer os conteúdos envolvidos na reflexão do pensar coerente. (FREIRE, 2001, p. 24).

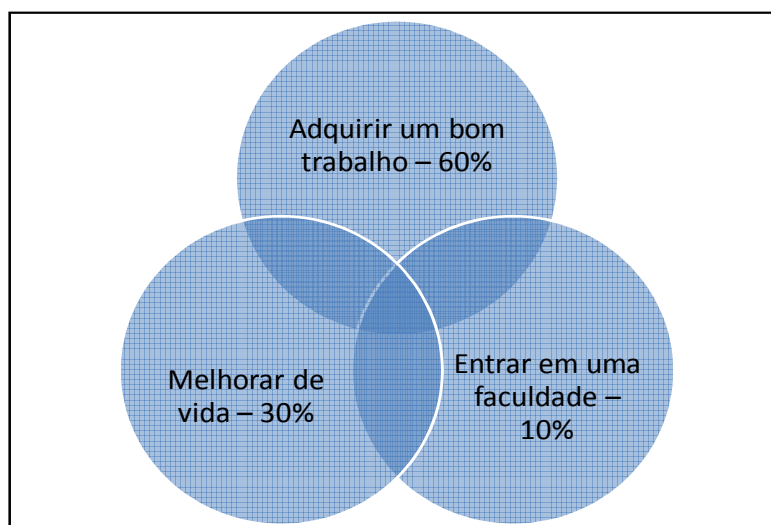
Portanto, como afirma António Teodoro (2003, p. 100): a escola não se faz através de documentos ou de discursos, pois em termo de estrutura normativa, o município de Inhambupe institui uma escola base para afirmação da cidadania, com a gestão voltada para participação do conjunto, onde os envolvidos têm vez e voz nas decisões tomadas. No entanto, a realidade é bastante diferente, tendo em vista os concluintes do ensino básico, em sua maioria, não estarem apresentando os conhecimentos mínimos que deveriam ter sido adquiridos no decorrer da formação. Então, terão dificuldade na inserção do mundo do trabalho, no prosseguimento da formação e, muitos deles, estarão sob o julgo de terceiro, sendo potencializados para dependência ou a omissão de atos inerentes ao cidadão.

4.3 ENTREVISTA DOS ALUNOS

Os alunos da escola pesquisada são de origem tanto da zona rural quanto da zona urbana, todos foram interpelados com os mesmos quesitos, porém se buscou

adequar as palavras à realidade vocabular do entrevistado, a fim de oportunizar um melhor entendimento dos conteúdos a serem abordados em cada momento e se obter respostas coesas.

A primeira abordagem invocou a pretensão dos inquiridos para com seus desejos sobre a escola, levantando-se os dados a seguir:



A leitura dos gráficos evidencia que os educandos, prioritariamente, vinculam a escolaridade à possibilidade de abrir caminhos para obtenção de um bom trabalho, o qual lhes levarão a galgar uma posição social mais respeitada pelo sistema, visto que a partir do trabalho terão acesso a poder de compra e ganharão maior comodidade na vida, desvirtuando o sentido da educação.

Deve-se buscar conscientizar por meio da educação, levando o indivíduo a descobrir ser agente ativo da elaboração da sua própria história e não simples peça de um jogo, no qual o sistema educacional atua para provocar a alienação. Neste sentido, o homem poderá adquirir o auto-respeito e se perceber detentor de valores a serem utilizados nos segmentos do meio em que vive, pois estará envolvido em um processo que busca a autonomia para levá-lo a independência, desenvolvendo um cidadão livre, o qual encontra, em sua própria essência, os fundamentos para compreensão da existência.

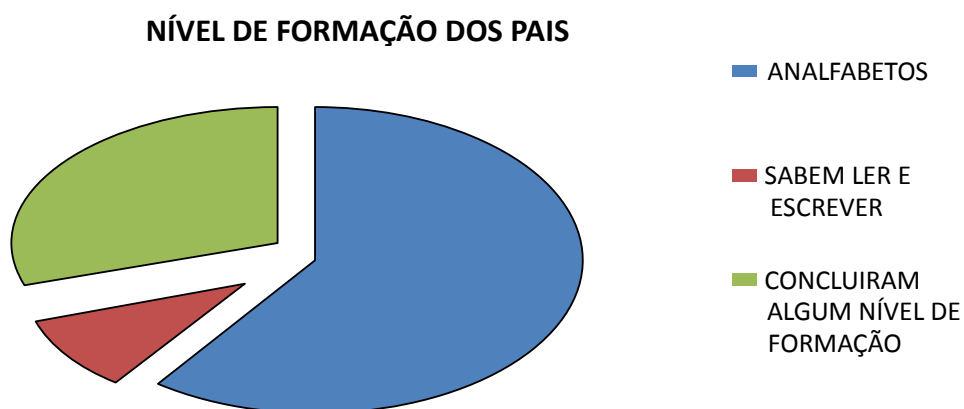
A liberdade do homem está condicionada ao conhecimento da divisão da responsabilidade pela ação efetivada no espaço. A sociedade é constituída com uma diversidade de homens – múltiplas formas de pensar, ver e agir – apesar de todos integrarem um conjunto, mas o seu eu influencia no outrem e vice versa, em estado de dependência.

O centro da educação verifica-se no preparar o homem para uma visão plena do mundo, cientificando-lhe da importância de sua participação no espaço e no tempo, enfatizando a grandeza do eu sobre todas as fórmulas concebidas, portanto, não se omitindo das decisões significativas.

No discurso, 90% dos entrevistados, explicitaram que o sucesso fundamenta-se na obtenção de um trabalho que lhes proporcionem uma renda suficiente para garantir suprir as necessidades do dia-a-dia e lhes ofertem uma sobra econômica para o acesso a supérfluos e para tanto, não pretendiam cursar além do Ensino Médio. Quanto aos 10% restantes reconheceram as oportunidades oferecidas para aqueles que dão segmentos a formação e concluem o Ensino Superior.

“Pretendo estudar em uma Faculdade, concluindo um curso superior, pois sei que além de me tornar uma trabalhadora melhor, terei mais conhecimentos e melhores oportunidades”. (GILMAR ROSA).

A indagação quanto ao nível de formação dos genitores fora respondida conforme se apresenta a seguir:

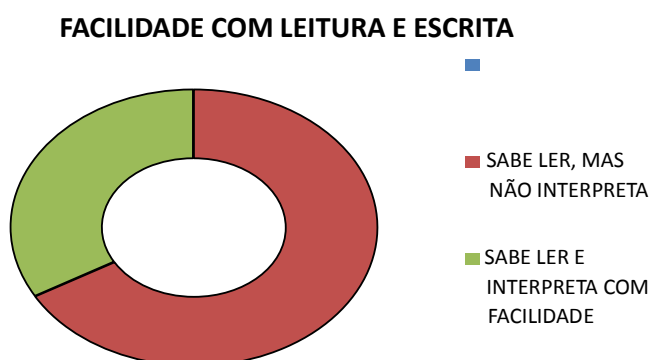


Observou-se que a grande maioria dos pais, em média 60%, são analfabetos e não oferecem qualquer possibilidade de ajudarem seus filhos durante as tarefas escolares. As crianças, normalmente, constroem uma imagem que os genitores possuem conhecimentos amplos de todo os assuntos, mas à medida do crescimento vão perdendo a confiança quando notam as limitações inseridas nos mesmos. Então, muitas vezes, a falta do saber escolar dos pais leva os filhos a diminuir a importância contida nas atividades realizadas durante a formação sistematizada. “Todavia, o fato de os pais terem um conhecimento profundo da vida cotidiana e um nível cultural muito distante do ensino obrigatório, por exemplo, pode ser uma fonte de menosprezo por parte dos filhos. (LÓPEZ, 2002, p.15)

Com vista no relato anterior, o aluno ROMILDO, com 19 anos de idade, cursando a 8ª Série do Ensino Fundamental, disse: “Nunca me liguei muito em escola. Meu pai não sabe ler nem escrever, mas possui terra, gado, uma moto. Então se eu trabalhar na roça e conseguir ter o que ele tem, vai dar para eu viver”.

Os alunos, filhos de pais analfabetos ou daqueles que apenas sabem ler e escrever demonstram possuir grandes dificuldades com a leitura, a escrita e com o domínio da linguagem matemática. Quanto aos 30% filhos de concluintes de algum nível de formação declararam contar com o auxílio dos pais para realização das atividades requisitadas pelos professores, não terem problemas com a codificação ou decodificação de símbolos, inclusive conseguem se expressar melhor.

A facilidade com leitura e escrita foi abordada e se obteve o resultado a seguir:



O Brasil tem enfrentado um grande problema, além do número elevado de analfabetos, o alto índice de analfabetos funcionais. O IBGE – Instituto Brasileiro de Geográfico e Estatístico – levantou que 26% das pessoas com 15 anos ou mais não dominam a compreensão das idéias edificadas nos textos lidos e, também, não conseguem transmitir o pensamento para a escrita.

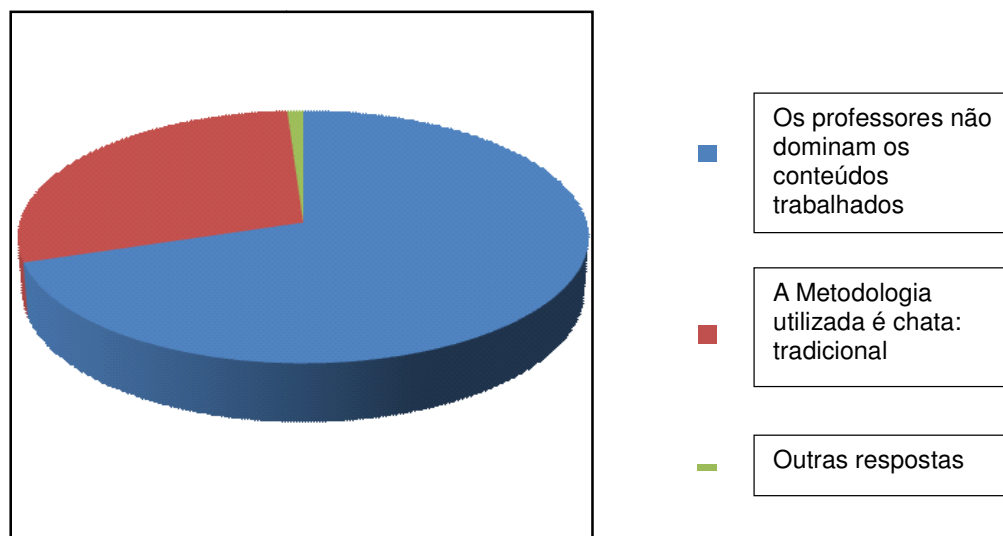
“Não leio bem, pois levo muito tempo para juntar as letras e formar as palavras, quando acabo a leitura da última palavra, não mais sei o que foi lido no início, muito menos o que tudo queria dizer”.

A fala anterior foi pronunciada pela aluna SIMARA que tem 15 anos de idade e representa a situação de 70% dos entrevistados, conforme expressa o gráfico acima. Notificando que a problemática poderá sobrecarregar o indivíduo com limitações que tornam complicadas atividades que são simples no cotidiano – leitura de avisos, manuais de informações, correspondências pessoais, anúncios – dificultando, neste prisma, o relacionamento com o mundo em sua volta, inclusive, sua inserção no mundo economicamente ativo.

Os educandos inquiridos mencionaram ser a nota o primordial no aprender para atingir a série seqüente, por isto não requer muito esforço, visto a aprovação está garantida. Todos relataram nunca terem lido um livro por inteiro. Não existe o estímulo para leitura em casa e a escola não consegue fazer com que a aprendizagem aconteça através das atividades, mesmo porque muitos professores aceitam a cópia, apresentando uma nota.

A falta de leitura encurta a visão de mundo do ser humano, o senso comum não dá conta da amplidão do conhecimento construído na contemporaneidade e lhes impede de fazer relações entre as coisas, o que diminui ao mínimo a oportunidade de estruturar um conceito próprio, ou seja, necessita de outrem para estabelecer reflexões. Observações estas verificadas entre os analfabetos funcionais.

Ao serem questionados sobre seus professores, os educandos apresentaram os dados à abaixo:



O desenvolvimento do ato de ensinar/aprender requer do educador a conquista da autoridade junto ao aluno. Porém não se trata de uma autoridade conduzida pela violência, mas pelo conhecimento acadêmico apresentado no decorrer das atividades pedagógicas realizadas em sala de aula. Quando o aluno percebe a falta de domínio dos conteúdos exibidos pelo professor tende a perder o interesse pelo trabalho a ser realizado e ao passar do tempo, a confiança que deve existir pelo profissional será reduzida.

Nem todo profissional de educação é compromissado com a ação docente, muitos deles chegam à função por falta de outra opção ou por limitações pessoais que impediram avançar para o labor escolhido, então se limitam a técnicas básicas exigidas, entretanto, não correspondem aos interesses apresentados pelo aluno. “Pode dizer que nem todos os docentes sentem tal compromisso, que alguns chegaram à profissão sem que esta fosse sua opção preferencial, limitando-se ao mínimo exigido pela função.” (LOPEZ. 2002, p. 170).

Ao analisar o gráfico anterior, notificou-se que 70% dos alunos responderam que seus professores não possuem os conhecimentos necessários para a realização do trabalho pedagógico, ou seja, não têm domínio do assunto explorado e não estão atualizados, o que torna pouco atrativa qualquer tipo de atividade utilizada.

A própria elaboração social permite que os alunos estejam inseridos em um contexto mais crítico, o ser humano, hoje, está com acesso a vários meios de comunicação e interação com visões diversificadas de idéias, obrigando-lhes a construir um conceito de mundo maior, o que lhes dificultam aceitar o uso da metodologia tradicional. Porém se percebe, com a leitura do gráfico, ser esta metodologia a de maior ênfase no decorrer do labor dos professores, pois 29% dos entrevistados acusaram que o tipo de exercício era sempre o mesmo, onde o professor apresentava o conteúdo para o aluno memorizar, pois deveria apresentá-lo durante a realização das provas, isto sem qualquer contextualização.

“Venho para escola por obrigação, pois já trabalho e percebo que receberei melhores oportunidades com um nível maior de escolaridade. As aulas são chatas, os professores nunca fazem algo diferente, também não consigo vincular os assuntos com meu dia-a-dia”. (MARCOS, aluno com 20 anos de idade).

Desta forma, 100% dos entrevistados declararam que a escola oferece recursos auxiliares para elaboração do conhecimento, porém não são utilizados no decorrer do processo de formação. Os recursos básicos utilizados: voz, quadro, giz e o livro didático, apenas eles, não satisfazem as expectativas apresentadas pelos educandos. Não se pode mais ignorar os avanços tecnológicos porque, querendo ou não, pouco a pouco, o acesso está chegando para todos.

O aluno não pode mais ser tratado como uma peça figurante, secundária, o qual memoriza e apenas copia. Paulo Freire (1996, p. 29) enfatiza que é possível construir conhecimento criticamente, mas, para tanto, o docente deve deixar o educando seguro que ele (professor) é dotado de saberes associados a experiências evidenciadas em sala de aula, não para serem imitadas, porém com o objetivo de passarem por uma discussão pessoal, na qual aluno e professor estarão construindo e reconstruindo um novo conceito do ora apresentado.



Fonte: Secretaria da Educação de Inhambupe/BA.

O gráfico, anteriormente exibido, representa o índice de repetência, evasão e abandono entre os alunos inquiridos. Os repetentes foram conservados duas séries no mínimo, sendo que a 4ª Série foi a mais repetida entre as citadas. Foram respostas obtidas nas indagações:

“Repeti de ano porque a escola para mim era local de brincar, pois quando chegava em casa era para trabalhar”. (ROMILDO ALMEIDA).

“Eu já repeti um ano, quando estudava a 4ª Série e quando estava na 6ª Série abandonei a escola porque fiquei grávida. Agora estou com 21 anos de idade e voltei para concluir o Ensino Fundamental, pois acredito que o estudo pode me trazer melhores condições de vida”. (GILMARA BATISTA).

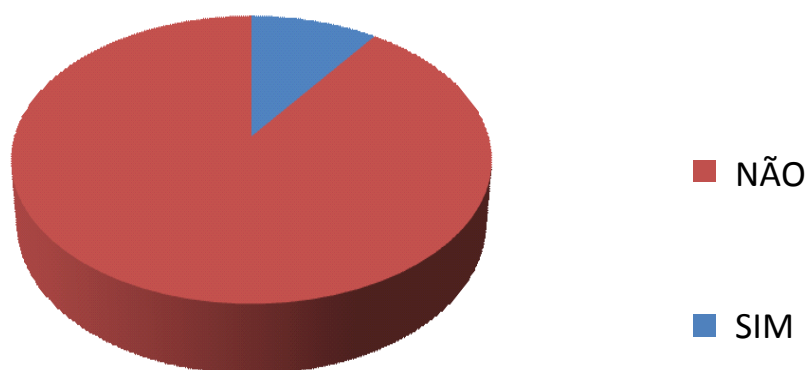
“Não gosto da escola, ela não é interessante e não consigo aprender, gosto mesmo é de bagunçar. Já repeti três anos”. (JOÃO MESSIAS).

A fala dos alunos evidencia que a escola não é interessante para os mesmos, está longe da realidade vivenciada por eles e não consegue fazer com que se note o grande valor que tem o acúmulo de saberes. Além do que se enfrenta a

concorrência com o complemento da renda familiar e a realização de uma gravidez precoce, tema este tratado anteriormente nesta dissertação.

Muitos alunos são obrigados a faltarem aulas para ajudarem seus pais nos afazeres domésticos ou na realização de atividades agrícolas – períodos de plantio ou colheita. Hoje é freqüente aparecerem em turmas escolares diversas adolescentes grávidas e durante a gestação elas evadem da escola, a fim de cuidar do bebê.

PARTICIPANTE DE CURSO DE ACELERAÇÃO



Entre os alunos interrogados, 10% disseram ter realizado o curso de aceleração, no qual concluíram o Ensino Fundamental em apenas 2 anos, ao invés de 4 anos. Apesar de terem adquirido o título de conclusão confessaram não possuir formação suficiente para acompanhar os estudos das series seguintes, bem como notam que os colegas participantes das séries convencionais têm mais facilidade para compreensão das explicações referentes aos conteúdos.

“A aceleração não presta, pois fui aluno da 7ª e 8ª Series juntas e percebo que não adquirei os conhecimentos adequados para obter uma formação boa. Não consigo acompanhar os conteúdos apresentados pelas professoras”. (MARCUS).

“Realizei o Ensino Fundamental no curso de aceleração e percebo que deixei de aprender muita coisa, pois os outros alunos que fizeram em turmas normais (seriada) conseguem acompanhar as explicações dos assuntos com muito mais facilidade”. (GILVÂNIA).

Os cursos de aceleração fazem parte dos projetos de democratização do ensino estabelecidos pelo governo federal e acatado pela administração municipal de Inhambupe/Ba, a fim de equiparar idade/série dos participantes do sistema de formação. Porém, as falas, anteriormente citadas, revelam que há uma preocupação com número de pessoas concluintes de cursos e não com a qualidade da formação adquirida pelos freqüentadores dos mesmos.

Um problema está sendo resolvido, no entanto, outro vem sendo elaborado, ou seja, pessoas estão sendo preparadas para um mundo da exclusão, pois se galgará mais um ciclo no final de uma formação sem os devidos conhecimentos e ao ser cobrado – aplicação em seleções para acesso ao Ensino Superior, realização de concursos públicos – deparar-se-ão com a frustração da incapacidade de transpor as barreiras por falta de saberes sistematizados não adquiridos.



A maioria dos entrevistados, 90%, notificado no gráfico acima, participou da implantação da pedagogia dos Ciclos no sistema educacional de Inhambupe, realizada no período de 2001 a 2004. Os alunos questionados mencionaram que não compreendiam como funcionava o novo sistema de condução das atividades

para elaboração do conhecimento e muitas vezes, os professores também se mostravam perdidos.

Um dos problemas mais apontados foi o tipo de avaliação empregado, eles narraram que o ano era concluído e não se sabia o resultado final, apenas era informada a conservação na mesma série ou o avanço para a seguinte, sendo que no primeiro ciclo todos eram aprovados.

“O aluno passava o ano todo sem saber quais eram suas notas nas atividades, somente no final do ano a professora dizia se havia passado de ano ou não. Mas ninguém perdia, todo mundo era lançado para a turma seguinte”. (LUANA, 15 anos de idade).

Apenas 5% dos alunos não fizeram narração negativa sobre os ciclos, também não fizeram grandes comentários para justificar a visão positiva, os demais disseram que não foi um período proveitoso, haja vista ter contribuído muito pouco para elaboração do saber, como também no final do último ano do ciclo estudado vários alunos eram conservados no mesmo patamar de estudo com justificativa de não terem adquirido as competências e habilidades esperadas.

A educação tem como missão primordial levar o ser, a saber, pensar com autonomia e criticidade, manejando o conhecimento para questionar, argumentar. Habilidades que têm ligações com o aprender a ler, aprender a escrever, a interpretar, a utilizar o raciocínio lógico-matemático, a fim de facilitar a elaboração e a re-elaboração dos conhecimentos próprios. Para tanto, necessita-se de uma prática pedagógica estabelecida nas políticas educacionais que visem formar a competência humana. Freire (1999, p. 124), salienta que “a raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se fundamenta na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente”.

O processo educativo deve ocorrer em um sistema dialógico e democrático, espelhado no respeito entre os indivíduos em condições permanente e recíproca de aprendizagem, o que permitirá a formação de um homem consciente do seu papel no mundo e na sociedade, oportunizando a participação ativa na elaboração da sua

própria história e da coletividade. Mas a educação não está cumprindo seu papel, fato perceptivo no município de Inhambupe/Ba, onde os alunos atingiram o segundo pior índice quanto ao desenvolvimento das características estabelecidas para um sistema escolar de qualidade.

A composição do sistema educacional é bastante complexa, possui fundamentos em várias prerrogativas que visam satisfazer um número imenso de segmentos ideológicos sustentados nos ditames defendidos pelas políticas educativas, as quais, muitas vezes, elevam apenas os interesses de uma pequena parte da população, excluindo, assim, a grande maioria da instrução dos saberes formais ou a levando ao acesso de uma escola deficitária, não contribuinte para conscientização do ser livre para o exercício da cidadania.

Compreende-se a situação educacional de um povo, através da análise do como as políticas são exercidas, como elas tratam a construção do cognitivo dos indivíduos, tendo em vista que nenhum ato do saber formal é elaborado isoladamente, ou seja, sempre visa uma intencionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento formal tornou-se um bem fundamental para a composição do ser, o qual toma consciência do seu direito de acesso à formação educacional com qualidade. Nesse cenário, novos desafios são lançados para a educação da sociedade pós-moderna, devendo, a educação, enfrentar um mundo inconstante, onde tudo muda muito rápido e as informações circulam, graças aos meios de comunicação, numa velocidade “estonteante”.

É exigido do homem, a cada dia, um conhecimento sistematizado mais completo, pois a globalização requer adaptações ou mudanças radicais nas políticas educacionais, pois a demanda não é mais um indivíduo com força física capaz de realizar serviços manuais, porém um trabalhador que utilize o pensar para compor as decisões tomadas e a possibilidade de adaptação nos vários setores existentes nas empresas.

O presente estudo caracterizou o Sistema Educacional de Inhambupe/Ba e permitiu investigar as causas que levaram os educandos da formação básica, conforme índices estabelecidos pela pesquisa do IDEB em 2005, a obterem uma nota abaixo da média nacional, quanto ao nível de conhecimento adquirido no decorrer do processo ensino/aprendizagem.

Com o uso da metodologia qualitativa, de cunho dialético, analisou-se os dados que abriram espaço para se constatar que as escolas em Inhambupe estão fracassando na função de oferecer educação de qualidade para todos.

Várias foram às contradições identificadas durante o levantamento dos dados para análise do problema. Uma delas constitui na dificuldade dos profissionais lidarem com a aprendizagem de seus alunos, visto terem a própria aprendizagem comprometida.

A totalidade dos profissionais da gestão não possuía a formação exigida por lei para o desenvolvimento das atividades, pois os diretores deveriam possuir a licenciatura

em pedagogia, porém apenas apresentavam a formação do Magistério Médio, bem como a maioria dos professores; tendo, portanto, parecer limitado do como a aprendizagem acontece.

O segundo ciclo do Ensino Fundamental era exercido por profissionais que não detinham a licenciatura em suas respectivas áreas de trabalho e o pouco conhecimento retido dificultou o reconhecimento do poder contido no contexto escolar, deixando-lhe prejudicado na atuação enquanto um docente emancipado, o mesmo é oprimido e serve de peça para legitimar a ideologia do sistema.

Evidenciou-se que os critérios adotados pelas políticas educacionais e pelas avaliações estabelecidas, a nível de Inhambupe/Ba, representaram fatores de grande implicação para o insucesso educacional do período em estudo, 2001 a 2005, vez que não conseguiram suscitar indivíduos autônomos e emancipados.

Uma política empregada foi a aceleração de estudos que previa a equiparação idade/série dos alunos em atraso, a qual teve seu objetivo inicial atingido. No entanto, os alunos participantes do processo e entrevistados reconheceram as dificuldades mantidas por terem participado do curso de aceleração que possuía um currículo limitado, voltado para garantia da aprovação sem a percepção da qualidade do conhecimento construído, ou seja, criou-se um novo problema: formação de pessoas sem o conhecimento necessário para o posicionamento na sociedade contemporânea, excluindo-lhe, por exemplo, de oportunidades de trabalhos.

Outra idéia implantada foi a pedagogia de Ciclos, que também não apresentou resultados satisfatórios, pois para a sua estruturação necessitaria de mudanças extremas no desenrolar da prática escolar e para tanto, investimentos eram exigidos na ampliação da qualificação dos profissionais, pois a falta de conhecimento acadêmico foi um dos grandes responsáveis pelo fracasso dos ciclos em Inhambupe/Ba, não se tinha habilidade para lidar com a complexidade inserida na teoria que chamou a atenção para a presença ativa do aluno e os conceitos já construídos pelo mesmo, enquanto o professor ainda vivenciava métodos tradicionais enraizados durante o processo de formação.

A formação das políticas educacionais está constituída em três escalas, mas a primeira, a que compõe a ideologia do grupo, preponderou as demais, apesar da transcrição dos objetivos, fundamentos e regras para o seu funcionamento. O projeto nos documentos não foi seguido na íntegra, existiram para dar legalidade a direitos e obtenção de verbas. A terceira parte da constituição das políticas é a mais ignorada, vez que seria o momento do profissional questioná-lo e adaptar as leis a sua realidade.

As reformas aplicadas na educação de Inhambupe foram modelos consagrados em outras regiões do Brasil com sucesso, pois estas promoveram uma melhoria na situação vigente, no todo ou de uma parte significativa para a localidade. Porém, quando realizadas em Inhambupe, não sofreram as devidas adequações, contrariando os meios dos fins.

A prática pedagógica encontrou-se diferente do estabelecido nos documentos, visto não se ter citado os caminhos para as devidas adequações – capacitação intelectual dos profissionais, melhoria no salário, oferta de material didático. Deste modo, não se conseguiu uma compreensão das políticas educacionais além do aparente, os professores, coordenadores, diretores não tiveram os conhecimentos necessários para realizarem a interpretação, a recriação dos conceitos originais para melhor aplicabilidade na realidade do município observado.

Outrossim, constatou-se que os métodos utilizados, pela maioria dos professores, eram tradicionais, voltados para prática autoritária, instrucionista, com centro em um currículo fechado, sem a percepção do aluno que se interessava cada vez menos pela a escola e por isto não elevava respeito ao trabalho docente. E na precariedade das condições de trabalho – falta de apoio, falta de campo para discussão e avaliação das ações pedagógicas realizadas - verificou-se que poucos professores conseguem levar seus alunos a aprenderem ou mesmo aqueles se interessam pela própria aprendizagem.

Não fora percebido nenhum interesse por parte da gestão em transformar a situação descrita anteriormente. Critérios adotados pelas políticas sociais e ligados as

educacionais comprometem a qualidade do ensinar/aprender, vez que não promovem a conscientização e a autonomia do educando. Além do mais, os profissionais de educação são desvalorizados por todos – gestores, pais, alunos, a própria classe; inseridos em uma gestão escolar antidemocrática e às vezes, obrigados a realizarem cursos de formação precários, fatores que contribuíram para má qualidade do trabalho pedagógico realizado no período analisado.

Apesar da lei apresentar os caminhos legais para criação da gestão democrática, garantindo a participação de todos nas decisões, com divisão de responsabilidade, as medidas ocorreram de cima para baixo, ou seja, os projetos foram construídos pela gestão e apresentados para aplicação sem qualquer participação da comunidade ou dos profissionais ligados a educação, não existe, portanto, uma identificação daqueles envolvidos diretamente no processo, motivo que levou as políticas aplicadas ao fracasso, porque a ênfase foi dada apenas no burocrático e o fim do processo, a prática do contido na escrita, não foi observada, mostrando-se como um segmento tendencioso que limitou ou inibiu a participação dos envolvidos no processo.

Os pais, quase na totalidade, destinaram às escolas a função de educar seus filhos sem apresentarem qualquer participação, estão eximindo-se de realizar os ajustes nos valores adquiridos, bem como a escola não têm empenhado a devida preocupação com a vivência do aluno e tudo que lhe foi apresentado não tem valor para o momento atual. O aluno não conseguiu despertar para o aprender com satisfação, pois ele não visualizou o futuro por ser um indivíduo do presente. A maioria dos pais não se sente importante para construção do saber escolar, inclusive se percebe inútil, visto ser analfabeto.

Os objetivos para o presente estudo tiveram seus propostos atingidos. O pedagógico e o administrativo participaram diretamente na construção do insucesso da educação do município. A falha no projeto pedagógico foi a ausência de conhecimento técnico para realização das atividades, por não tentarem vencer as barreiras com realização de leituras.

Quanto ao pessoal administrativo falhou ao ignorar a significância de uma mão-de-obra com qualidade, detentora de um bom nível intelectual, inclusive com uma remuneração digna, capaz de preencher as necessidades do profissional, pois conforme constatado pela pesquisa do IDEB, a maior nota fora adquirida pelo Colégio Municipal da Ponte Real, no qual se concentravam os profissionais detentores de maior compromisso e conhecimento, selecionados (segundo a Secretária de Educação) para que esta se tornasse a escola modelo, o que foi confirmado.

O Brasil, atualmente, estabelece metas a serem atingidas por todos os sistemas educacionais do país, a fim de desenvolver uma sociedade mais justa, igualitária, mais democrática, na qual todos têm acesso a uma educação de qualidade. Porém, analisando-se os índices estabelecidos pelo IDEB em 2005, na particularidade o de Inhambupe, 1,4, observa-se a falha quanto à oferta de educação de qualidade, contrariando, assim, o determinado na Constituição Brasileira e na Lei de Diretrizes de Base. Mesmo com as metas estabelecidas, notifica-se uma visão negativa para o futuro da educação sistematizada, não se acredita que as escolas atinjam o nível daquelas observadas nos países verificados pela OCDE, ficando aparente que a educação se distancia dos patamares considerados de qualidade e mais uma vez, mascara-se a situação através do burocrático.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. Avaliação e Políticas Públicas em Educação. In: **SciELO**. Rio de Janeiro, 2007. Vol. 15. Disponível em: <<http://www.sielo.br>>. Acesso em: 22 nov. 2009, 22:00.

ANTUNES, Celso. **A alfabetização moral em sala de aula e em casa**: do nascimento aos doze anos. 3. ed. Petrópolis: Voz e Terra, 2002.

_____. **Resiliência**: A construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. Petrópolis: Voz e Terra, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, M. G. Ciclos de Formação: o que pesquisar e refletir? In: FETZNER, R. (Org.) **Ciclos em revista**: implicações curriculares de uma escola não seriada. Rio de Janeiro: Wak, 2007. V.2

_____. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2000. p. 194-233.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Programa Educar para Vencer**: Projeto de Regularização do Fluxo Escolar 5ª a 8ª Séries. [Salvador]: Fundação Luiz Eduardo Magalhães, 2002.

_____. **Leis básicas da educação**. Salvador: [s.n.], 2002.

_____. **Programa educar para vencer**: projeto de regularização do fluxo escolar 5ª a 8ª séries. Salvador: [s.n.], 2002.

BARCELOS, Eronita. "A escola também é conteúdo". In: **Contexto e Educação**, UNIJUÍ, (18): 37-42, jul/set. 1992.

BARROSO, João. A formação dos professores e a mudança organizacional da escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 117-144.

Dalmo Dantas Gouveia – A Educação Básica em Inhambuque-Ba: um Estudo Avaliativo sobre as Políticas Públicas no Município (2001 – 2005).

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11-32.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Política Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 1989.

_____. Casa Civil. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824**. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil> >. Acesso em: 10 abr. 2008, 22:30

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

CASTRO, Cláudio de Moura. Nossa educação: Muito atrasada, mas tentando recuperar-se. In: BETHELL, Leslie (Org.). **Brasil fardo do passado, promessa do futuro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 117-152.

CASTO, C. D. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **A criação histórica**: o projeto da autonomia. Porto Alegre: Palmarinca, 1991.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

COMPARATO, Fábio Conder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.

Dalmo Dantas Gouveia – A Educação Básica em Inhambupe-Ba: um Estudo Avaliativo sobre as Políticas Públicas no Município (2001 – 2005).

COSTA, Áurea C. Escola-sacrifício: representações dos alunos sobre a escola, o processo de escolarização, a evasão escolar e a conciliação escola/trabalho. **EDUCAÇÃO (UNESP)**, Rio Claro, v. 08, n.014/015, jan./dez. 2000.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Revinter, 1993.

DELORS, Jacques. **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. São Paulo: Artmed, 2005.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. Qualidade docente e superação do fracasso escolar. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre. et al. **Desatando os nós da formação docente**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 23-47.

DIOGO, Ana M. **Famílias e escolaridade**. Lisboa: Colibri. 1998.

Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 27 abr. 2009, 17:21

Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2009, 17:40.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Educação e mudança**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisas/publicacoes>>. Acesso em> 22 nov. 2009, 22:30.

FERNANDES, Rogério; NADAI, Elza. A instrução pública no Brasil e os arquivos portugueses: pontos de partida para uma investigação. In: FELGUEIRAS, M; MENEZES, M. C. Porto: Afrontamento, 2004. p. 531-542.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: _____. **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2006. p. 97-113.

_____. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 09-16.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo: [s.n.], 2000. Disponível em: <<http://www.google.com.br>>. Acesso em: 11 maio 2007, 16:20.

_____. **Pedagogia do Diálogo e do Conflito**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação e Poder**: Introdução a Pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Indicadores de qualidade da educação de qualidade**. 1992. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org>>. Acesso em: 12 maio 2006, 10:30.

Dalmo Dantas Gouveia – A Educação Básica em Inhambupe-Ba: um Estudo Avaliativo sobre as Políticas Públicas no Município (2001 – 2005).

_____. **Qualidade em educação.** Disponível em: <<http://www.paulofreire.org>>. Acesso em: 12 maio 2006, 10:30.

_____. **Educação brasileira contemporânea:** desafios do ensino básico. São Paulo: [s.n.], 1997. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0002>>. Acesso em: 22 nov 2009, 23:30.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo:** na educação e em outras instituições: grupos e movimentos do campos cultural, social, político. Petrópolis: Vozes, 1994.

GENTILLI, Pablo. (Org.) **Escola S. A:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GOMES, Felipe Tiago. **Escolas da comunidade.** Brasília: CNEC, 1989

GUETIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e Gestão Escolar: Conceitos e potencialidades. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-76.

HABERKORN, Ernesto. **Teoria do Enterprise Resource Planning - ERP.** São Paulo: Makron Books, 1999.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira:** leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HUBNER, Maria Martha. **Guia para elaboração de Monografias e Projetos de dissertação de Mestrado e Doutorado.** São Paulo: Mackenzie, 1998.

IANNI, Octavio. **Tipos e Mitos da modernidade.** Conferencia de Pesquisa Sócio-Cultural, 3. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 18 jul. 2002.

IOSCHPE, Gustavo. **A ignorância Custa um mundo. O valor da Educação no Desenvolvimento do Brasil.** São Paulo: Francis, 2004.

Dalmo Dantas Gouveia – A Educação Básica em Inhambupe-Ba: um Estudo Avaliativo sobre as Políticas Públicas no Município (2001 – 2005).

ITÓZ, Sonia de. **Adolescência e sexualidade para eles e para nós**. São Paulo: Paulinas, 2001.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA, Paulo Gomes. Possibilidades ou potencialidades: a postura piagetiana na epistemologia genética sobre a gênese da inteligência. **Acta científica**, Unaspres, v.2, n.9, p.17-21, 2005.

LIMA, Paulo Gomes. A formação do educador reflexivo: um olhar sobre a construção de sua prática pedagógica. **Revista da Escola Adventista**, São Paulo, v.6, n.4, p.18 - 21, 2000.

LÓPEZ, Jaume Sarramona I. **Educação na família e na escola**. São Paulo: Loyola, 2002.

MACEDO, L. Apresentação In: ALTHUON, B.; ESSLE, C.; STOEBER, I. S. **Reunião de Pais**: sofrimento ou prazer? São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MACIEL & NETO. **A história da Educação de Jovens e adultos no Brasil**. In: Simpósio Estadual de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, 1, 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A organização da escola em ciclos: aspectos da política na sala de aula. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 28, 2005, Caxambu.

MARES, Estela. **Evolução histórica de Inhambupe**. Salvador: Art-Contemp, 1993

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [200-?]. v. 1.
MESZAROS. Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

Dalmo Dantas Gouveia – A Educação Básica em Inhambupe-Ba: um Estudo Avaliativo sobre as Políticas Públicas no Município (2001 – 2005).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005

NUNES, L.A.R. **Manual da monografia**: como se faz uma monografia, uma dissertação, uma tese. São Paulo: Saraiva, 2000.

NUÑEZ, B. I.; RAMALHO, B. L. Competência: uma reflexão sobre o seu sentido. In: OLIVEIRA, V. Q. S. F. **O sentido das competências no projeto político-pedagógico**. Natal: UFRN, 2003.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **A pedagogia do sucesso**. São Paulo: Saraiva, 2003.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação da técnica**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.

PAPADOPOULOS, George S. Aprender para o Século XXI. In: DELORS, Jaques. **A Educação para o Século XXI**: questões e perspectivas. São Paulo: UNESCO; Porto Alegre: Artmed, 2005.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: terceiro e quatro ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 18, 1997, Porto Alegre.

_____. **Sistemas e instituições**: repensando a teoria na prática. Porto Alegre: ANPAE, 1997a, p. 303-314.

_____. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução a crítica. 14 ed. São Paulo. Cortez, 2006.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções a ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **As Competências para Ensinar no Século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. São Paulo: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação.** 15. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Para uma Sociologia da Ciência.** Lisboa/PT: Ed. Raisons d'Agir, 2001.

_____. **O Senso Prático.** Ed. Vozes. Petrópolis/RJ. 2009.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Sociologia da Educação.** São Paulo: Ática, 1995.

REBELO, Rosana Aparecida Argento. **Indisciplina Escolar:** Causas e sujeito. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROCHA, S. Mariano. **FICAI** – Um instrumento de rede de atenção pela inclusão escolar. Brasília: Fundescola, 1999. Projeto Nordeste

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 21ed. Petrópolis: vozes, 1998.

RUBEM, Paulo. **FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil:** genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** São Paulo, Cortez, 1987.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: [s.n.], 2008.

_____. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991

_____. **Escola e Democracia**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SILVA, Sidney Reinaldo da Silva. Instrução Permanente e autonomia coletiva em Condorcet. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 145-164.

SOUZA, Óscar C. de. Do colo à construção da cidadania: por uma escola acolhedora. **Revista Lusófona de Educação**, 2008, n. 11. p. 107- 112.

TEODORO, António. **Globalização e Educação**. Políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez, 2003.

TODOS pela educação no município: um desafio para dirigentes. Brasília: UNICEF, 1993.

TREVISAN, Leonardo. **Educação e trabalho**: as receitas inglesas na era da instabilidade. São Paulo: Senac, 2000.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Progressão continuada: por que a revisão dos ciclos? **Revista Lusófona de Educação**, 2008, n. 11. p. 77-84.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: Planejamento e método. 3 ed. Porto Alegre: Boodkman, 2005.

ZAGURY, Tânia. **Adolescente por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

APÊNDICE I – Guia da entrevista dos alunos

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Endereço:
- 4) Série:
- 5) O que você espera da escola?
- 6) Qual o nível de formação dos seus pais?
- 7) Seus pais ajudam nas tarefas escolares?
- 8) Você tem facilidade com a leitura e a escrita?
- 9) O que você acha dos seus professores?
- 10) A didática desenvolvida em sala de aula contribuiu para sua formação?
- 11) Você já repetiu alguma série durante a sua formação?
- 12) Você participou da implantação da pedagogia dos “Ciclos”?
- 13) A pedagogia dos Ciclos contribuiu positivamente na sua aprendizagem?
- 14) Você participou do processo de aceleração
- 15) A aceleração contribuiu positivamente na sua formação escolar?
- 16) Os recursos oferecidos por esta unidade escolar são eficazes para a construção do conhecimento?

APÊNDICE II - Entrevista dos profissionais

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Formação e tempo de formado:
- 4) Quando você iniciou as atividades educacionais no município de Inhambupe?
- 5) Caracterize a educação em Inhambupe.
- 6) Como funciona o pedagógico no município de Inhambupe?
- 7) Durante o período de 2001 a 2005 houve, por parte dos gestores, estímulo para qualificação do profissional da educação?
- 8) No período mencionado anteriormente houve mudanças significativas na educação?
- 9) A política dos ciclos foi desenvolvida no período em questão, o professor estava apto para aplicar as novas regras estabelecidas pelo ciclo?
- 10) Narre como foi feita a implantação da política dos ciclos.
- 11) Sabe-se que Inhambupe obteve um dos piores índices de educação do país, segundo o IDEB de 2005. Qual a relação que você estabelece entre a nota referida anteriormente e a implantação dos ciclos?
- 12) O que você acha da política educacional aplicada em Inhambupe?

ANEXO I - Sistema Municipal de Ensino: Lei nº 03, de 16 de fevereiro de 2001



PREFEITURA MUNICIPAL DE INHAMBUPE-BA ESTADO DA BAHIA

LEI N.º 03 DE 16 DE FEVEREIRO DE 2001.

“Revoga as Leis n.º 21/97 de 06 de dezembro de 1997, a de n.º 22/97 de 17 de dezembro de 1997 dando-lhes uma redação unificada como Lei que dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino, cria o Conselho Municipal de Educação, Cria o Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério, e dá outras providências”.

O PREFEITO MUNICIPAL DE INHAMBUPE, ESTADO DA BAHIA, no uso das atribuições que lhe são facultadas, considerando o disposto nos artigos 209 e 211 da Constituição Federal, os artigos 11 e 18 da Lei Federal 9.394/96 de 20.12.96, a Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996 e o disposto nos artigos 4º, inciso I, artigo 53, incisos IV, VIII, XI, XXIV da Lei Orgânica do Município:

DECRETA:

CAPÍTULO I DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO SEÇÃO I Das disposições Preliminares

ARTIGO 1º - O Sistema Municipal de Ensino, criado pela presente Lei, o Conselho Municipal de Educação, criado pela Lei Municipal n.º 21/97, de 06 de dezembro de 1997, e o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF, criado pela Lei Municipal n.º 22/97 de 17 de dezembro de 1997, passam a ter redação unificada, organizado pela presente Lei, criando também retroativamente àquela data o Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, os quais integramente, se constituem a instituição pública responsável pela execução dos programas e ações correlacionadas com a educação e o ensino municipais, a cultura, o lazer e os esportes, compreendendo, com absoluta prioridade os seguintes níveis:

- a) Educação infantil, destinada a criança de 0 (zero) a 06(seis) anos de idade, em creches e pré escolas;
- b) Ensino Fundamental, com duração de 08(oito) séries, obrigatório e gratuito, na faixa etária de 07 a 14 anos e para os que a ela não tiverem acesso na idade própria, podendo ser ministrada em menor tempo através da aceleração de estudos, devidamente planejada e desenvolvida em cada escola do Sistema Municipal de Ensino.

PARÁGRAFO 1º - Atendidas as prioridades previstas neste artigo, o Poder Público Municipal poderá promover no Sistema Municipal de Ensino:

- I - Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade no ensino médio;



PREFEITURA MUNICIPAL DE INHAMBUPE-BA
ESTADO DA BAHIA

II – o atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, seja por deficiência física, sensorial ou mental;

III – preparação ou qualificação para o trabalho;

IV – programas de incentivo à pesquisa, à ciência, à tecnologia, às artes, à cultura e ao desporto;

V – a graduação de profissionais de nível superior.

ARTIGO 2º - O Sistema Municipal de ensino observará as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no que couber, da legislação concernente do Estado, respeitadas as competências do Município.

PARÁGRAFO ÚNICO : Os recursos municipais destinados à educação e ao ensino serão aplicados prioritariamente no Ensino Fundamental obrigatório e gratuito e na Pré-Escola, não podendo ter destinação ao outro nível de oferta ou programas em prejuízo das prioridades definidas em Lei.

SEÇÃO II

Da administração e composição

ARTIGO 3º - O Sistema Municipal de Ensino será administrado pela Secretaria de Educação e Cultura – SEDUC, observadas as disposições das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Decretos e Portarias emanadas do MEC, e as normas emanadas do Conselho Nacional, Estadual e Municipal de Educação em acordo com a Legislação Federal.

ARTIGO 4º - Compõe o Sistema Municipal de Ensino:

I – As unidades escolares, criadas, incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal;

II – As unidades escolares criadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal em regime de colaboração com outros sistemas ou com a iniciativa privada;

III – Os órgãos e serviços municipais normativos, administrativos e técnicos e de apoio integrantes dos Serviços Públicos Municipais de Educação, de Ensino e da Cultura;

IV – As unidades escolares da Educação infantil e do Ensino Fundamental criadas e mantidas pela iniciativa privada, na jurisdição municipal observadas as normas aplicáveis;

V – Entidades vinculadas a Secretaria de Educação e Cultura do Município – SEDUC.

PARÁGRAFO ÚNICO : As unidades escolares oficiais, órgãos e serviços e entidades de que tratam este artigo integram, para todos os efeitos, a estrutura da Secretaria de Educação e Cultura – SEDUC, que representará o Poder Público Municipal em matéria de Educação, Ensino, Cultura.

ARTIGO 5º - As unidades escolares serão criadas por ato do Chefe do Poder Executivo Municipal por indicação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, para garantir a sociedade o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, e quando atendida a demanda destes níveis de ensino, atendimento a demanda do ensino médio.

PARÁGRAFO 1º - A criação de unidades escolares de ensino médio, a implantação de cursos, habilitações profissionais e a transformação de unidade de ensino fundamental em ensino médio, a graduação de nível superior, além do disposto no “caput” do artigo, dependerão de prévia alocação de recursos orçamentários e desde que atendidas as prioridades educacionais previstas nesta Lei, nos limites contidos no Art. 245, parágrafo único da Constituição Estadual.



PREFEITURA MUNICIPAL DE INHAMBUPE-BA
ESTADO DA BAHIA

PARÁGRAFO 2º - O Ato de criação das Unidades Escolares, e respectivos cursos a serem ministrados nas mesmas, pelo Poder Público municipal importa na sua autorização, obedecidas as normas administrativas e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

ARTIGO 6º - As unidades que constituem a rede pública municipal terão denominação e tipologia próprias, que constarão do ato de criação emanado do Poder Executivo, observado o disposto no artigo precedente.

PARÁGRAFO ÚNICO : Os programas, serviços e unidades escolares oficiais integrantes do Sistema Municipal de Ensino não poderão ser identificados por nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal de autoridade, servidores públicos, nos termos do Art. 37, parágrafo 1º, da Constituição Federal, e 27 da Constituição Estadual, bem como no disposto na Lei Orgânica do Município.

ARTIGO 7º - Sem prejuízo de Regimentos Escolares próprios e na forma como dispuser o Conselho Municipal de Educação haverá Regimento Escolar comum para toda rede pública municipal, ou para grupo de escolas municipais, assegurada a cada unidade escolar adaptar no Regimento comum as peculiaridades concernentes ao seu projeto pedagógico, e as respectivas implicações administrativas, climáticas e culturais locais dela decorrentes, além da gradual autonomia administrativa, pedagógica e financeira previstas na lei 9.394/96.

ARTIGO 8º - A Secretaria de Educação e Cultura – SEDUC, adotará para a rede pública municipal Sistema Integrado de Administração Escolar sob os princípios que regem a administração pública, promovendo a gradual autonomia funcional, pedagógica, financeira das unidades escolares, para assegurar o ensino público, obrigatório e gratuito, de qualidade, garantindo o acesso e permanência da criança e do adolescente na escola.

PARÁGRAFO 1º - Por ato do Secretário Municipal de Educação, serão constituídos distritos ou núcleos educacionais no Município, congregando escolas próximas entre si, de um ou mais níveis de oferta, ainda que de diferentes esferas de governo.

PARÁGRAFO 2º - A matrícula para a rede oficial do Sistema Municipal de Ensino será realizado nas escolas, ou ainda por núcleo ou por outra modalidade que assegure a melhor utilização da capacidade física e docente instalada e sob critérios de qualidade.

PARÁGRAFO 3º - A movimentação do aluno de unidades oficiais dentro do Sistema Municipal de Ensino far-se-á na forma como se estruturar o Sistema Integrado de Administração Escolar, atendendo a gradual autonomia administrativa e fundamental das unidades de ensino.

PARÁGRAFO 4º - O Sistema Municipal de Ensino terá, na Secretaria Municipal de Educação, Arquivo Central, que será responsável pela organização de todas as informações cadastrais da vida escolar de todos os alunos que estudam no Sistema Municipal de Ensino, com base nas informações de matrículas, transferências, adaptações, equivalência de estudos, classificação e reclassificação de alunos, Atas de Resultados Finais, que as unidades escolares encaminharão, devidamente informatizadas através de disquetes, ou em relação datilografado ou impressa através de computador, com a relação nominal de cada aluno, por série, turno, turma, curso, semestre e ano letivo, ou outra forma como for organizado na unidade escolar, de acordo com as normas emanadas do conselho municipal de Educação – CME, devendo toda e qualquer documentação expedida estar assinada pelo secretário e Diretor da Unidade Escolar, ou por quem de direito pela mesma responde, e estar coerente com as informações constantes no arquivo escolar, além de atender à legislação e normas vigentes, em especial ao Parecer CP/CNE 16/97 de 04.11.1997, sendo os mesmos responsabilizados, na forma da Lei, por qualquer distorção, equívoco, falha, nas informações prestadas ao referido órgão, e na documentação expedida.

CAPÍTULO II



PREFEITURA MUNICIPAL DE INHAMBUPE-BA
ESTADO DA BAHIA

forma em que forem aprovadas serão submetidas a apreciação do Chefe do Poder Público Municipal.

PARÁGRAFO 3º - Os Conselheiros não poderão participar de deliberações sobre assuntos de seu interesse pessoal ou de parentes, até o terceiro grau.

PARÁGRAFO 4º - As deliberações do Conselho, nas sessões do Plenário, Câmaras ou Comissões, serão tomadas por maioria simples dos presentes, obedecido o quorum regimental.

PARÁGRAFO 5º - O Conselho Municipal de Educação será presidido por um dos seus pares eleitos na sessão de Posse, e terá mandato de 02(dois) anos, podendo ser renovado.

PARÁGRAFO 6º - Por deliberação da maioria absoluta do Plenário, ou por iniciativa do seu presidente, poderão ser criadas comissões temporárias para análise e emissão de **Pareceres Opinitivos** sobre assuntos específicos não abrangidos pelas competências normativas das Câmaras e Comissões.

PARÁGRAFO 7º - Para o pleno funcionamento do Conselho, resguardada a sua autonomia funcional, administrativa e financeira, o Poder Executivo Municipal de Educação, de acordo com a Lei Orçamentária anual, proverá o Conselho Municipal de Educação de orçamento próprio.

ARTIGO 11º - O exercício da função do Conselheiro é honorífica, não cabendo qualquer remuneração, a qualquer título.

ARTIGO 12º - Será substituído o Conselheiro que, sem motivo justificado aceito pela Presidência do Conselho Municipal de Educação, deixar de comparecer a 05(cinco) reuniões consecutivas ou a 10(dez) alternadas, computando-se indistintamente as sessões de Câmaras, Comissões e de Plenário.

ARTIGO 13º - A Secretaria Municipal de Educação, colocará a disposição do Conselho Municipal de Educação, funcionários administrativos para atender a sua organização e funcionamento, sendo específico um devidamente qualificado para o exercício da função de **Secretário Geral Executivo**, e um **Técnico Educacional**, os quais serão indicados pelo Secretário Municipal de Educação ao Chefe do Poder Executivo Municipal.

ARTIGO 14º - O Conselho Municipal de Educação terá um **Secretário Geral Executivo**, e as Câmaras e Comissões contarão com funcionários de apoio administrativos, de acordo com a disponibilidade da Secretaria Municipal de Educação, sendo sua estrutura, competências e normas de funcionamento estabelecidas no Regimento Interno aprovado pelo Chefe do Poder Executivo Municipal.

ARTIGO 15º - Nas competências estabelecidas na Legislação Federal para o Sistema Municipal de Ensino, no âmbito da sua competência e jurisdição territorial e administrativa, incumbe ao Conselho Municipal de Educação:

I – Interpretar a Legislação Federal, Estadual e Municipal no âmbito da sua competência e jurisdição;

II – Elaborar o seu Regimento Interno que será submetido a aprovação do Prefeito deste Município;

III – Aprovar o Plano Municipal de Educação definindo prioridades;

IV – Acompanhar e fiscalizar os recursos destinados a educação, bem como a sua prestação de contas junto ao Tribunal de Contas do Município;

V – Aprovar planos e projetos para concessão de auxílio financeiro na área educacional;

VI – Dar Parecer conclusivo sobre casos em que é vedado ao Poder público Municipal as respectivas entidades da administração da administração



PREFEITURA MUNICIPAL DE INHAMBUPE-BA

ESTADO DA BAHIA

descentralizada criar ou auxiliar financeiramente estabelecimentos ou serviços que constituem duplicação desnecessária ou dispersão prejudicial de recursos materiais e humanos;

VII – Aprovar planos de aplicação de recursos financeiros referentes a convênios para obtenção de auxílio financeiro para a educação, e estabelecer normas para esse fim;

VIII – Desenvolver estudos, planos e projetos, apreciar os oriundos do setor executivo, que objetivem a melhoria da qualidade do ensino e elevação dos índices de produtividade do ensino – aprendizagem;

IX – Dar parecer no âmbito de sua jurisdição e competência, sobre matéria Pedagógica, por solicitação de entidades interessadas;

X – Regular os exames de capacitação para habilitação de candidatos ao magistério do Ensino Fundamental e Médio para, provimento de cargos das escolas mantidas pelo Poder Público Municipal;

XI – Fixar os critérios para a Secretária Municipal de Educação fornecer autorizações provisórias para professores e administradores escolares, condicionados ao plano de capacitação dos mesmos;

XII – Conhecer os recursos interpostos pelos candidatos ao magistério municipal e sobre eles opinar, submetendo-os a apreciação do Secretário Municipal de Educação;

XIII – Fixar, subsidiariamente, normas para autorização e funcionamento, reconhecimento, inspeção de estabelecimentos de ensino particulares de cursos de educação infantil, e os de ensino fundamental, autorizar o seu funcionamento, e conceder o seu reconhecimento, no âmbito da sua jurisdição e competência;

XIV – Fixar as normas para aprovação dos Regimentos Escolares de Educação Infantil e de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, no âmbito da sua competência e jurisdição;

XV – Estabelecer critérios e Diretrizes para a elaboração de disciplinas, matérias que constituirão a parte diversificada do currículo, e oferecer uma relação de matérias que a constituirão, inclusive aprovar a inclusão de estudos decorrentes dessas matérias, respeitadas as normas educacionais vigentes;

XVI – Fixar os critérios para a transferência de alunos do Sistema Municipal de Ensino, no âmbito de sua jurisdição e competência, respeitada a legislação educacional vigente;

XVII – Fiscalizar e fazer cumprir o mínimo de frequência necessária à aprovação, na forma da legislação vigente;

XVIII – Fixar critérios gerais para o funcionamento nas classes multisseriadas das escolas do meio rural, bem como critérios para o ingresso de alunos menores de 07(sete) anos no ensino fundamental;

XIX – Fixar critérios gerais de aproveitamento de Estudos nos estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino, no âmbito de sua competência e jurisdição;

XX – Regular o Regime de matrícula por disciplina para o ensino médio nas escolas mantidas pelo Poder Público Municipal, no âmbito de sua jurisdição e competência;

XXI – Fixar normas de tratamento especial para alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais e se encontrem em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula, bem como a aceleração de estudos para os superdotados, ou que apresentem elevada produtividade e motivação, considerando a legislação vigente;



PREFEITURA MUNICIPAL DE INHAMBUPE-BA
ESTADO DA BAHIA

XXII – Fixar normas para a realização de Exames Supletivos do Ensino Fundamental, e indicar os estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino autorizados ou reconhecidos que deverão realizar tais exames;

XXIII – Estabelecer normas de equivalência ao ensino regular para cursos de aprendizagem e qualificação, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, considerando a Legislação vigente a nível Federal e Estadual;

XXIV – Fixar normas, subsidiárias, para o preparo especializado de pessoal docente do ensino supletivo do Ensino Fundamental;

XXV – Autorizar experiências pedagógicas e assegurar a validade dos estudos assim realizados no Sistema Municipal de Ensino, no âmbito de sua jurisdição e competência;

XXVI – Manter intercâmbio com o Conselho Estadual de Educação e demais Conselhos congêneres, e instituições educacionais do País e do exterior;

XXVII – Indicar representantes do Conselho que deva participar em órgão Colegiados, por força de Lei ou de convênios;

XXVIII – Deliberar sobre assuntos afins ou correlatos e quaisquer outros que lhes sejam submetidos pelo Secretário de Educação ou pelo Prefeito do Município;

XXIX – Opinar sobre a alienação e transferências de prédios escolares da rede pública municipal de ensino;

XXX – Fiscalizar o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino – aprendizagem utilizando-se, quando necessário, das ações dos Conselhos Escolares, assegurando o fiel cumprimento dos princípios, leis e normas que regulam a educação nacional, no Estado da Bahia e neste município;

XXXI – Definir critérios básicos para efetivação de apoio técnico às escolas comunitárias;

XXXII – Exercer as funções normativas, consultivas e fiscalizadoras em matéria de educação, ensino e desporto, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino;

XXXIII – Estabelecer critérios para a expansão da rede municipal de ensino;

XXXIV – Estabelecer critérios para a elaboração do calendário escolar que atendam as peculiaridades regionais e culturais na forma da legislação em vigor;

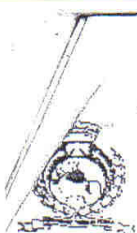
XXXV – Articular-se com o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente e o Conselho de Defesa dos Direitos dos Deficientes Físicos para as medidas que lhe são conexas;

XXXVI – Aprovar os Regimentos Escolares das Unidades que integram o Sistema Municipal de Ensino, ou Regimento Escolar Comum, bem como suas alterações;

XXXVII – Aprovar os Currículos do Ensino Fundamental das unidades escolares do Sistema Municipal de Ensino e suas alterações, respeitadas as normas vigentes sobre os mesmos;

XXXVIII – Convalidar estudos e estabelecer os critérios de avaliação de alunos sem documentação escolar ou oriundos de experiências educacionais, para matrícula em qualquer grau de ensino, por escolas do Sistema Municipal de Ensino devidamente autorizadas, para atender ao disposto no artigo 5º, parágrafo 5º, e artigo 24, inciso V, alíneas b e c da Lei 9.394/96;

XXXIX – Definir critérios para matrícula, transferência e movimentação do aluno no âmbito do Sistema Municipal de Ensino;



PREFEITURA MUNICIPAL DE INHAMBUPE-BA
ESTADO DA BAHIA

PARÁGRAFO 1º - Dependem de homologação do Secretário de Educação e do Prefeito as decisões sobre matérias enunciadas nos incisos III, VI, XIV, XVII, XVIII, XIX, XX, XXIV, e as demais indicadas no Regimento Interno;

PARÁGRAFO 2º - O Ato de criação de escolas e cursos pelo Poder Público Municipal importa na sua autorização, obedecidas a Legislação administrativa e a legislação Federal e Resoluções dos Conselhos Nacional e Municipal de Educação vigentes;

PARÁGRAFO 3º - As deliberações do Conselho se farão na forma de Pareceres e Resoluções, que terão eficácia sobre os estabelecimentos de ensino no âmbito de sua jurisdição e competência;

PARÁGRAFO 4º - O Secretário Municipal de Educação poderá determinar a revisão de qualquer matéria, bem como solicitação de metade mais um dos Conselheiros em petição fundamentada ao Presidente do Conselho Municipal de Educação;

ARTIGO 16º - Os membros componentes da primeira gestão do Conselho Municipal de Educação deverão elaborar o seu Regimento interno no prazo de 120 (cento e vinte) dias para submetê-lo a apreciação do Chefe do Poder Executivo Municipal;

PARÁGRAFO ÚNICO - Os membros do Conselho Municipal de Educação devem preencher os seguintes requisitos:

- I - Ter reconhecida idoneidade moral;
- II - idade superior a 18 (dezoito) anos, e se aluno menor de 18 anos ser assistido pelo responsável nos termos da lei Civil, o qual também deverá atender aos presentes requisitos;
- III - possuir conhecimento e experiência em matéria de educação, comprovadas;
- IV - ~~ser servidor, ou prestar serviços ao sistema educacional do município;~~
- V - não estar ocupando cargo eletivo;
- VI - não ter laços de parentesco, de outro membro do conselho, tais como, marido e mulher, ascendente e descendente, sogra, genro, ou nora, padrasto ou madrasta, enteado.

CAPÍTULO III

Do Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

ART. 17º - Fica criado o Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério conforme disposto no Artigo 1º, parágrafos 4º e 5º combinados, da Lei n.º 9.424 de 26 de dezembro de 1996, o qual terá natureza contábil e foi implantado automaticamente a partir de janeiro de 1998.

PARÁGRAFO ÚNICO - Para o recebimento dos repasses, automáticos, dos recursos do Fundo Previsto no Caput deste artigo, o governo Municipal manterá conta única específica vinculada ao FUNDO, instituída para os fins que destina a Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996, e mantida na Instituição financeira de que trata o Art. 93 da Lei 5.172 de 25 de outubro de 1966, cujos recursos constarão de programação específica e do respectivo orçamento.

ARTIGO 18º - É vedada a utilização de recursos do Fundo como garantia de operações de crédito interno e externa contraída pelo município, admitida somente a sua utilização como contrapartida em operações que se destine exclusivamente ao financiamento de



C.G.C. 13.647.185/0001 - 72

O município assumiu.

ARTIGO 20º - Os registros contábeis e demonstrativos gerenciais, mensais e atualizados relativos aos recursos repassados ou recebidos, a conta do Fundo a que se refere o Artigo 1º desta Lei, ficarão, permanentemente, a disposição do Conselho responsável pelo acompanhamento e fiscalização no âmbito do município, e dos órgãos federais, estaduais e municipais de controle interno e externo.

ARTIGO 21º - O conselho de Fiscalização do FUNDO será constituído, conforme disposto no Art. 4º, parágrafo IV da Lei 9.424 de 26 de dezembro de 1996, por um mínimo de quatro membros, representando respectivamente:

- a) O Secretário Municipal de Educação – SEDUC, ou um seu representante;
- b) Os professores e os diretores das escolas públicas municipais do Ensino Fundamental;
- c) Os pais de alunos;
- d) Os servidores das escolas públicas municipais do Ensino Fundamental;
- e) Um representante do Conselho Municipal de Educação.

ARTIGO 22º - Os recursos do FUNDO, incluída a complementação da União, se existir, serão utilizadas pelo município, assegurando, pelo menos 60% (sessenta por cento) para remuneração dos profissionais do magistério, em efetivo exercício de suas atividades no Ensino Fundamental Público.

PARÁGRAFO 1º - Nos primeiros cinco anos da publicação desta lei, será permitida a aplicação de parte de recursos da parcela de sessenta por cento na capacitação de professor leigo, os quais, se existirem, passarão a integrar o quadro em extinção, com mesmo prazo de duração, para que no prazo de duração, para neste período obtenham a habilitação necessária ao exercício da atividade docente, sendo esta habilitação condição para ingresso no quadro permanente da carreira.

PARÁGRAFO 2º - Sempre que vier a ocorrer saldo acumulado na parcela a que se reporta a aplicação dos 60% do FUNDO, em cada ano fiscal, até o mês de novembro, em cada exercício, em decorrência da aplicação no disposto nos artigos 31 a 37 e tabelas anexas, da Lei n.º 37/97, que dispõe sobre a remuneração dos integrantes da Carreira do Magistério Público Municipal, após efetuada a provisão para o pagamento do 13º salário, férias com o respectivo adicional de 1/3 de férias, e computada a previsão da receita para o mês de dezembro, não alcançando o total gasto com a remuneração dos vencimentos aos integrantes da Carreira do Magistério Público Municipal o percentual de 60% (sessenta por cento) do total dos recursos repassados para o FUNDO de Valorização do Magistério e Manutenção do Ensino Fundamental, deverá o saldo apurado ser distribuído entre os seus participantes proporcionalmente ao salário de cada um.

PARÁGRAFO 3º - O pagamento da gratificação compensatória decorrente do saldo apurado da aplicação da parcela de 60% dos recursos do FUNDO, após o pagamento do salário de dezembro, do 13º salário, e férias, será obtida através do fator decorrente da divisão do total de saldo pelo total da folha de pagamento de novembro dos integrantes da carreira do Magistério o qual será aplicado ao salário de cada participante constituindo-se no valor a ser pago a título de Gratificação Compensatória de Saldo da

Uso do 60% do FUNDO

PARÁGRAFO 4º - O total das gratificações a serem pagas não poderá exceder ao saldo apurado em dezembro no ano em exercício, e terá sua aplicação a partir do exercício de 2001.

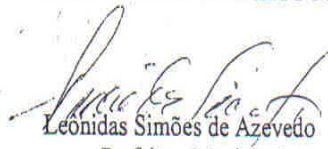
ARTIGO 23º - A instituição do FUNDO previsto nesta Lei e a aplicação dos seus recursos não isentam o município da obrigatoriedade de aplicar, na manutenção e desenvolvimento do ensino, o percentual de 25%(vinte e cinco por cento) previstos no Artigo 212 da Constituição Federal.

ARTIGO 24º - O Município deverá instituir Plano de Carreira e de remuneração do Magistério Públicos, nos moldes da Lei 9.424 de 26 de dezembro de 1996, do Parecer CNE 10/97 e respectiva Resolução que fixou Diretrizes para os novos planos de Carreira e de Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

ARTIGO 25º - O Chefe do Poder Executivo Municipal, por Decreto, regulamentará o cumprimento desta Lei, editando disposições complementares que julgar necessárias para regular o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino, assegurando-lhe o atendimento dos objetivos sociais, educacionais a que se pré-ordena, inclusive promovendo as alterações do Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação.

ARTIGO 26º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as Leis n.º 1.278/92 de 30 de dezembro de 1992, a Lei Municipal n.º 1.423 de 30 de outubro de 1997 e a lei n.º 1.427 de 18 de novembro de 1997 e as demais disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE INHAMBUPE, em
16 de fevereiro de 2001.


Leonidas Simões de Azevedo
Prefeito Municipal


Paulo Vicente Sampaio de Figueiredo
Secretário

que está implantada a escola.

3 – O Art. 23, § 2.º remete aos sistemas de ensino a regulamentação do Calendário escolar para adequar-se as peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, sem reduzir as horas e dias letivos estabelecidos na Lei.

4 – O Art. 24, estabelece as regras comuns para a Educação Básica, mas no entretanto remete para a regularização por cada Sistema de Ensino:

Inciso II, ao estabelecer a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira, propugna na alínea c – **independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita a sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino**”.

Inciso III – Nos estabelecimento que adotam progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo Sistema de Ensino.

Claro que está que as escolas mantidas pelo Poder Público Municipal deverão obedecer apenas as normas emanadas do seu Conselho Municipal de Educação, sem qualquer obrigatoriedade em relação as normas emanadas pelo Conselho Estadual de Educação para o mesmo fim, pois estarão muito distanciadas das peculiaridades e da realidade educacional do município.

No inciso IV, ao dispor sobre a verificação do rendimento escolar, apenas na “e” **remete aos regimentos escolares a regulamentação dos estudos de recuperação , obrigatórios a serem oferecidos aos alunos que obtiveram baixo rendimento escolar.**

No Art.25 – remete as “autoridades responsáveis, alcançar a relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento, e no seu parágrafo único estabelece como competência de cada sistema de ensino , à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais

Entende-se como autoridade responsável em cada Sistema de Ensino o Chefe do Poder Executivo , ao qual compete baixar os atos regulamentadores atinentes a espécie, pois estes implicam em custo, afetam o orçamento que é de sua competência a elaboração e a execução.

No Art.32 , §.1.º estabelece que “é facultado aos sistemas de ensino o desdobramento do ensino fundamental em ciclos, e no § 2.º estabelece que **“os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por séries podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada , sem prejuízo da avaliação, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem , observadas as normas do respectivo Sistema de Ensino.**

No Art. 34, § 2.º estabelece que “ o ensino fundamental será ministrado **progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.**

No Art.38 estabelece que **“Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando o prosseguimento de estudos em caráter regular , definindo nos incisos I e II que os mesmos serão realizados no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de 15 anos, e no nível de conclusão do ensino médio para os maiores de 18 anos.**



ANEXO II – Conselho Municipal de Educação: Relatório de legalização da Lei nº 9394/96

ESTADO DA BAHIA
PREFEITURA MUNICIPAL DE INHAMBUPE
C.G.C. 13.647.185/0001-72

Secretaria Municipal de Educação

Conselho Municipal de Educação

CME – INHAMBUPE-BA

Proc.01/2001 - Parecer n.º 001/2001

Cada sistema, tem portanto o dever de manter Cursos e exames Supletivos, sendo autônomos para cria-los e supervisiona-los na forma do disposto nos artigos 10, 11, 17 e 18 da Lei 9.394/96.

Estes são portanto os temas, de forma expressa, que demandam regulamentação pelo sistema Municipal de ensino.

Uma vez analisados, considerando as características locais foi elaborado o anteprojeto de resolução reunindo todos temas supramencionados, devidamente regulamentados para apreciação pelos membros deste Conselho.

Conclusão e Voto

Em face do exposto, de acordo com o que estabelece cada um dos artigos supramencionados da Lei N.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, somos de Parecer que este Conselho aprove o anteprojeto de Resolução anexo, regulamentando-os para atender as peculiaridades e interesses deste município.

Este é o nosso Parecer.

Sala das sessões, em 09 de Maio de 2.001.


Conselheiros Pedro Trindade Barrêto e Maria Margarida Reis Simões
Relatores

Avenida Antônio Carlos Magalhães, s/n - Tel.: (75) 431- 2246 - Inhambupe - Bahia
CEP: 48.490-000 - CNPJ 13.647.185/0001-72

Art.4º - As Escolas Municipais, tem por finalidade o oferecimento de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Cursos de Educação de Jovens e Adultos e como objetivo geral desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e o fornecimento dos meios necessários para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art.5º - As Escolas Municipais tem como objetivos específicos:

- I. favorecer ao educando a vivência e reflexão de experiências amplas e diversificadas das diferentes formas de se expressar;
- II. favorecer o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do educando, bem como sua auto-realização;
- III. oferecer meios que capacitem o educando a um aprendizado eficiente, buscando saídas e soluções para os problemas da vida cotidiana.

Art. 6º - O planejamento e o processo educacional deverão atender às diretrizes da Educação Nacional, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana que tem por fim:

- I. a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- II. o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- III. os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, do respeito ao bem comum;
- IV. os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, e da diversidade de manifestações artísticas e culturais;
- V. o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- VI. o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum, incluindo , de forma articulada, a vida cidadã através dos vários aspectos das noções e ações para a preservação da saúde, do meio ambiente, da sexualidade, da vida familiar, do trabalho, da ciência e da tecnologia, da cultura e das várias formas de linguagens;
- VII. a condenação de qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como de qualquer preconceito de classe, ou raça.
- VIII. a valorização da experiência extra-escolar;
- IX. a vinculação entre a educação escolar , o trabalho e as práticas sociais.

PREFEITURA MUNICIPAL DE INHAMBUPE
ESTADO DA BAHIA



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA - SEDUC

TÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

CAPÍTULO I

DA DIRETORIA

Art.7º - A Diretoria das Escolas Municipais será exercida por Professor (a) designado pela Secretária Municipal de Educação, conforme disposto na Lei Orgânica do Município, sendo devidamente habilitado(a) para as funções, o qual responderá pelas atividades do Estabelecimento Municipal de Ensino perante o Conselho Municipal de Educação e demais órgãos públicos, e pela sua administração, podendo delegar parte das suas funções ao Vice - Diretor (quando houver) que atenda aos mesmos requisitos legais.

§ 1º - As escolas do meio rural que não possuem direção, serão dirigidas, coordenadas e supervisionadas diretamente pela Secretaria Municipal de Educação, através do seu corpo técnico-administrativo.

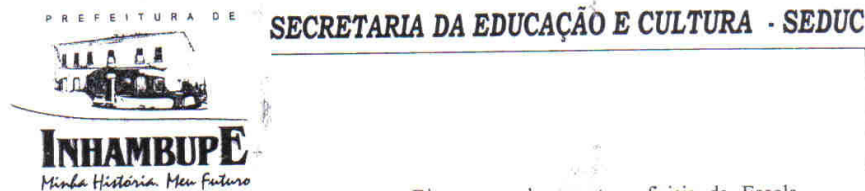
§ 2º - A Secretaria Municipal de Educação estabelecerá, através de Portaria com anuência do Chefe do Poder Executivo Municipal, as regiões e os pólos para os quais deverão ser designados Coordenadores de Grupos de Escolas, respeitada a quantidade de vagas determinadas na Lei Municipal que dispõe sobre o Plano de Cargos e Vencimentos do Magistério Público Municipal.

§ 3º - A Secretaria Municipal de Educação determinará, através de Portaria com anuência do Chefe do Poder Executivo Municipal, as escolas que contarão com a função de Vice - Direção, a depender dos turnos de funcionamento, do número de alunos, professores e funcionários do estabelecimento.

Art.8º - Compete ao Diretor da Escola Municipal:

- I. cumprir e fazer cumprir, pessoalmente ou por seu representante, este Regimento Escolar e as demais leis e normas referentes à educação;
- II. representar o estabelecimento escolar junto às repartições públicas ou particulares, a terceiros, ou órgãos administrativos, em assuntos de interesse da escola;
- III. presidir o funcionamento dos serviços escolares.
- IV. promover, com os órgãos competentes, o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, através de novos projetos, alterando, caso seja necessário, a própria estrutura escolar, após a aprovação pelos órgãos competentes, quando for o caso;
- V. organizar os horários das aulas, provas e exames, planejamento anual e calendário escolar, atendendo as exigências legais;

PREFEITURA MUNICIPAL DE INHAMBUÊ
ESTADO DA BAHIA



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA - SEDUC

- VI. assinar, juntamente com o Diretor, os documentos oficiais da Escola Municipal que são pertinentes à Vida Escolar dos alunos, tais como, certificados, diplomas, atestados, históricos escolares;
- VII. analisar a vida escolar dos alunos transferidos, verificar a idoneidade dos documentos apresentados e conduzir à Direção Escolar aqueles com necessidade de realização de adaptações;
- VIII. conferir as listagens computadorizadas das notas dos alunos, por unidade e das Atas de Estudos de recuperação e de Atas de Resultados Finais.

Seção I

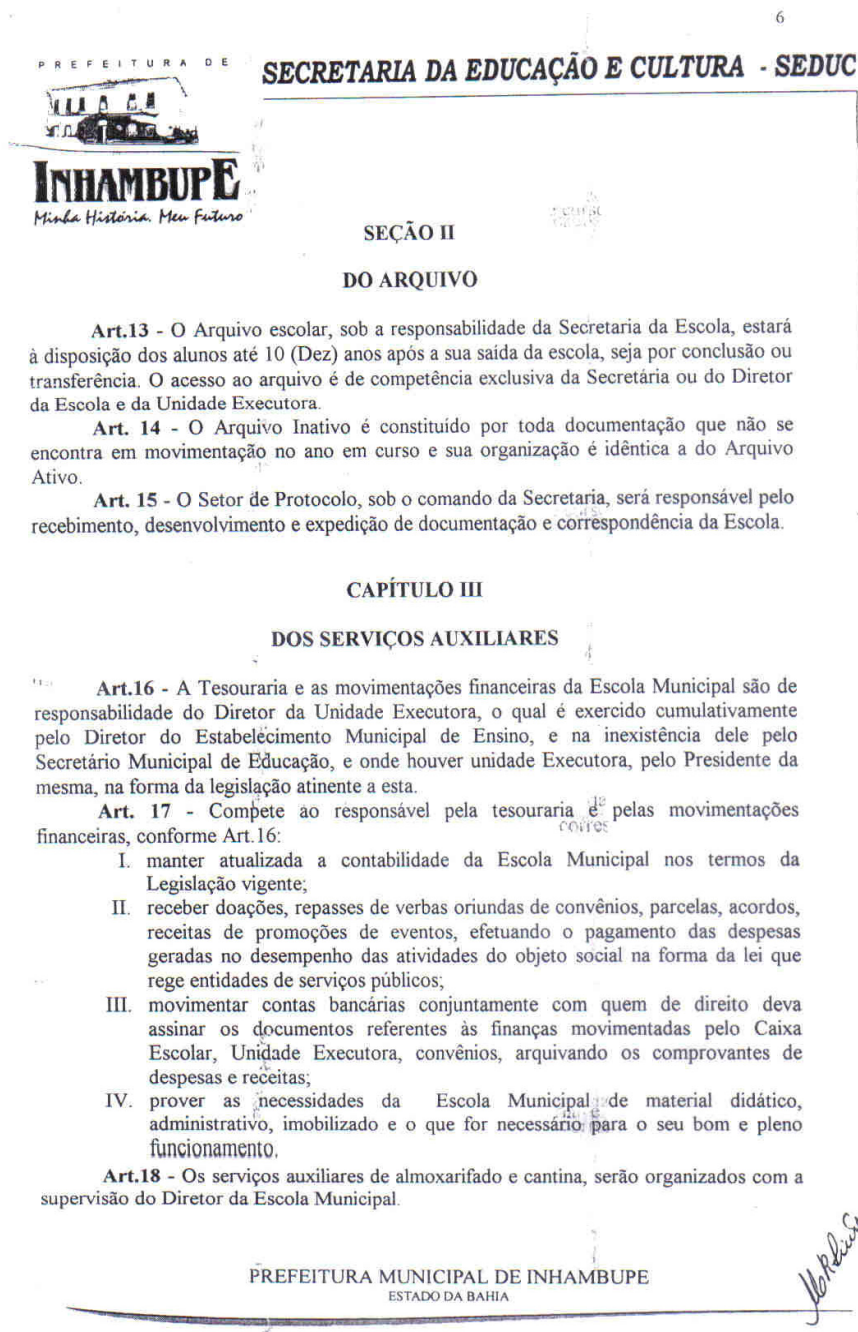
DA ESCRITURAÇÃO ESCOLAR

Art. 11 - O Setor de Escrituração é de responsabilidade do Secretário da Escola Municipal, sob a supervisão do Diretor do mesmo, e organizado de modo a permitir a verificação de todas as atividades técnico-pedagógicas do Estabelecimento Municipal de Ensino.

Art. 12 - A Escrituração Escolar é constituída dos seguintes documentos:

- I. Pasta Individual do aluno na qual serão arquivados os seguintes documentos;
 - 1- requerimento de matrícula;
 - 2- ficha de informações cadastrais do aluno;
 - 3- atestados e dispensas;
 - 4- fotocópias do registro civil;
 - 5- históricos e transferências vindos de outras Escolas Municipais;
 - 6- cópias de certificados devidamente autenticados.
- II. Livro de termo de abertura e encerramento, rubricado pelo Diretor, para registro de atos relativos à verificação de aproveitamento e promoção de alunos;
- III. Diário de Classe para registro do desenvolvimento da programação, frequência dos professores e dos alunos, avaliação contínua e processual com os respectivos conceitos ou notas referentes ao aproveitamento dos alunos, recuperação paralela, avaliação qualitativa, observações.
- IV. Livro de Atas do Conselho de Classe, Conselho Docente, Reuniões Pedagógicas, de Pais e Mestres, de visitas e ocorrências;
- V. impressos com o timbre da Escola Municipal destinados a:
 - 1 - expedir transferência;
 - 2 - expedir certificados e diplomas de conclusão de curso, históricos escolares;
 - 3 - certidões, correspondências, atestados e outros;

PREFEITURA MUNICIPAL DE INHAMBUPE
ESTADO DA BAHIA





SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA - SEDUC

Art.19 - O Presidente da Unidade Executora deverá apresentar anualmente o Relatório financeiro, acompanhado de Balancete e Balanço, respectivamente, a mantenedora, incluindo todas as despesas e receitas, como também, o acompanhamento do processo ensino aprendizagem incluindo o desempenho do corpo discente e do corpo docente.

CAPÍTULO IV

DA CONSTITUIÇÃO E COMPETÊNCIA DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS

Art. 20 - São órgãos Colegiados dos Estabelecimentos Municipais de Ensino, que funcionam como Unidade Executora:

1. Conselho Deliberativo;
2. Conselho Fiscal;

Art. 21 - O Conselho Deliberativo é constituído dos seguintes membros:

- I. Presidente;
- II. Secretário;
- III. Conselheiros,

§ 1º - A Presidência é exercida pelo(a) diretor(a) da unidade escolar.

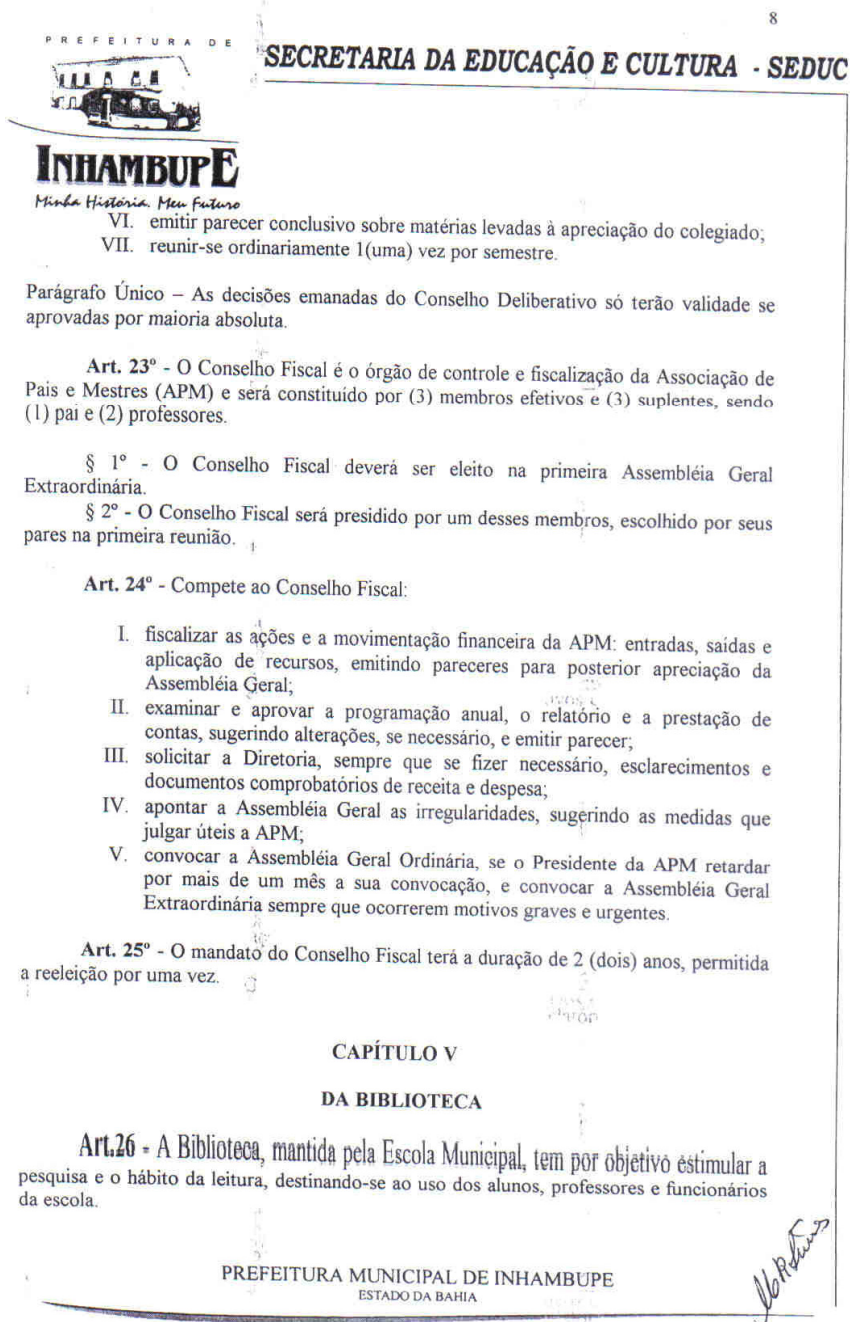
§ 2º - O cargo de secretário deverá ser ocupado por um professor da unidade escolar ou pelo secretário da escola que tenha lotação na respectiva unidade escolar.

§ 3º - Os conselheiros totalizam-se em número de (7) membros, sendo um presidente, um secretário e conselheiros em número de cinco, (quatro pais de alunos e um professor).

Art. 22º - Cabe ao Conselho Deliberativo:

- I. apreciar o plano de Ação da Diretoria para o respectivo exercício;
- II. aprovar o Plano de Aplicação de Recursos;
- III. revisar os balancetes de receitas e despesas, apresentados nas reuniões pela Diretoria, emitindo parecer por escrito com assinatura de 1 (um) conselheiro que seja pai/responsável;
- IV. promover sindicância para apurar ocorrência de irregularidades no âmbito de sua competência;
- V. determinar a perda de mandato dos membros da Diretoria por violação do estatuto;

PREFEITURA MUNICIPAL DE INHAMBUPE
ESTADO DA BAHIA



CEP: 48.490-000 - CNPJ 13.647.185/0001-72

- artigos distribuídos em três categorias:
- I. de Circulação - que será objeto de empréstimo aos usuários da mesma, que se cadastrarão conforme modelo próprio da Biblioteca;
 - II. de Consulta restrita - que poderá ser consultado na sala de leitura da biblioteca, podendo usuário requisitar cópia dos assuntos que forem de seu interesse, pagando-as conforme o valor estabelecido para a reprodução de cópias.
 - III. Reservado - que poderá ser consultado, ou emprestado mediante autorização da Direção.

Art.28 - A Biblioteca terá Regimento próprio e será de responsabilidade da Bibliotecária zelar pelo seu cumprimento.

Parágrafo único - O acervo Bibliográfico, quando disponível em cada sala de aula será de responsabilidade do professor que o estiver utilizando zelar pelo seu bom uso e manutenção em ordem, inclusive os livros didáticos disponibilizados para uso pelos alunos.

Art. 29 - Compete a Bibliotecária:

- I. tomar, classificar, catalogar e organizar os livros e seus fichários, zelando pela sua conservação;
- II. auxiliar e orientar os usuários na busca de referências dos assuntos objeto de estudo e pesquisa;
- III. controlar o serviço de consulta, empréstimos, devolução, cobrança das multas por atraso na devolução, comunicados, avisos aos usuários, bem como receber sugestões sobre textos, livros, material que deverão ser recomendados a Direção do Estabelecimento Municipal de Ensino a sua aquisição.

Art. 30 - O usuário responsável pelo material retirado da biblioteca, a título de empréstimo, deverá devolvê-lo em igual condição a que o recebeu, sendo de sua única responsabilidade a reposição do mesmo em caso de perda, dano por mau uso ou negligência.

Parágrafo Único - O Descumprimento do previsto no presente artigo impedirá ao usuário faltoso o direito de uso da Biblioteca até o cumprimento da reposição do material emprestado;

PREFEITURA MUNICIPAL DE INHAMBUPE
ESTADO DA BAHIA



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA - SEDUC

TÍTULO IV

DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

CAPÍTULO I

DO CALENDÁRIO E CURRÍCULO

Art. 31 – O Planejamento das Atividades Escolares será estruturado com base no Calendário Escolar elaborado e publicado pela Secretaria de Educação do município, tomando como base a duração mínima de 200(duzentos) dias de trabalho escolar efetivos, 800 (oitocentas) horas, com duração de, mínimo, 4 horas de atividades escolares efetivas diárias.

Art. 32 – As classes de Educação Infantil, funcionarão em 4 etapas de escolaridade: maternal, educação infantil I, educação infantil II e duração alfabetização. Atendendo a idade cronológica e terão duração de, no mínimo, 4 horas diárias, organizadas com o máximo de 30 alunos.

Art. 33 – As quatro séries iniciais do Ensino Fundamental são organizadas em dois ciclos e os conteúdos curriculares divididos em áreas de conhecimento, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, orientadas pelos parâmetros curriculares nacionais, oportunizando a aquisição dos conhecimentos social e historicamente acumulados pela humanidade e, concomitantemente, favorecendo o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e sócio-afetivo.

Art. 34 – Da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental a organização se dá por áreas de conhecimento, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Artística, Educação Física, Cultura Regional, Técnicas de Redação e Inglês dando continuidade e aprofundando as competências e habilidades adquiridas nas quatro séries iniciais, orientadas pelos parâmetros curriculares nacionais.

Art. 35 – As classes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, são distribuídas respeitando as condições físicas da Escola.

Art.36 - O Plano Curricular do Ensino Fundamental, será objeto de apreciação pelo Conselho Municipal de Educação.

Parágrafo Único: As alterações dos Quadros Curriculares, sempre que ocorrerem, serão previamente submetidas à apreciação do Conselho Municipal de Educação.

Art.37 - Para a consecução dos seus objetivos educacionais, a Escola Municipal poderá manter convênios com outras instituições de ensino e pesquisa, públicas ou particulares, possibilitando aos alunos a livre escolha de determinadas atividades, para enriquecimento do currículo escolar e de sua aprendizagem.

PREFEITURA MUNICIPAL DE INHAMBUPE
ESTADO DA BAHIA

Manoel



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA - SEDUC

11

CAPÍTULO II DOS SERVIÇOS TÉCNICOS PEDAGÓGICOS

Art. 38 - Os Serviços Técnicos Pedagógicos serão prestados por uma equipe de apoio pedagógico da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 39 - A Coordenação Técnica Pedagógica terá como objetivo básico auxiliar os professores na execução do Planejamento do Ensino, e principalmente, manter o nível de satisfação e qualidade de ensino nas Escolas Municipais, organizando todas as atividades referentes ao processo educativo.

Art. 40 - Compete a Coordenação Técnica Pedagógica:

- I. acompanhar, orientar e avaliar o processo ensino-aprendizagem;
- II. coordenar e assessorar os trabalhos de planejamento no início do ano letivo, em cada unidade, a fim de dar sequência, coordenação e integração aos trabalhos didáticos;
- III. participar de reuniões pedagógicas juntamente com a direção escolar;
- IV. atender pais de alunos, explicitando a proposta de trabalho da escola.

Art. 41 - A orientação educacional será exercida pelo diretor da escola, e será objeto de capacitação em serviço para os mesmos, sendo objeto de tema obrigatório nas reuniões de planejamento pedagógico considerando a realidade de cada escola e de cada sala de aula, com o objetivo da auto-aprendizagem do corpo docente do Sistema Municipal de Ensino sob a supervisão de especialista da Secretaria Municipal de Educação.

Parágrafo único - A Orientação Educacional, terá como objetivo primordial, acompanhar e assistir o aluno, individualmente ou em grupo, orientando-o em relação ao seu desenvolvimento no processo educacional e ao bom relacionamento com seu grupo, sua integração na comunidade escolar.

CAPÍTULO III

DA MATRÍCULA

Art. 42 - A matrícula se processará anualmente, em data fixada através de Portaria da Secretaria Municipal de Educação e Cultura ou em qualquer época do ano por transferência de outro estabelecimento de ensino, na forma do presente Regimento.

§ 1º - Para alunos vindos de outros estabelecimentos de ensino a matrícula fica condicionada à existência de vagas e à aprovação da direção escolar.

PREFEITURA MUNICIPAL DE INHAMBUPE
ESTADO DA BAHIA

PREFEITURA DE

**INHAMBUPE***Minha História. Meu Futuro***SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA - SEDUC**

12

§ 2º - Para alunos vindos de outros estabelecimentos de ensino, onde não houver equivalência de currículo, deverão ser feitas as adaptações, sob orientação do professor e da coordenação pedagógica, a fim de normalizar as disciplinas curriculares, processo este que deverá constar no livro de registro de ocorrências.

Art. 43 - Os alunos terão que renovar, anualmente, sua matrícula, através de seus responsáveis legais, no período definido em calendário escolar pela Secretaria Municipal de Educação.

Parágrafo único - A não renovação da matrícula, no prazo estipulado, implicará na perda do direito à vaga pretendida, estando, portanto, a direção, autorizada a cedê-lo para outro pretendente.

Art. 44 - No ato da matrícula, o aluno deverá apresentar toda documentação necessária, exigida pela direção da escola, de acordo com a Legislação em vigor.

Parágrafo único - Atestados e certificados fornecidos, a título provisório pela escola de origem devem ser substituídos pelos documentos legalmente exigidos no prazo de 60 (sessenta dias)

Art. 45 - Ao matricular-se na escola, o aluno e seus responsáveis aceitam cumprir, integralmente, o presente Regimento.

Art. 46 - No ato da matrícula, o aluno ou seu responsável deverá fornecer todas as informações cadastrais necessárias, incluindo, nome, residência, nome dos pais ou responsáveis, histórico escolar para os que vêm na condição de transferidos de outro estabelecimento de ensino, ou atestado que confirme a série, etapa, ciclo que concluiu na data da transferência, devendo esta última ser substituída pelo Histórico escolar no prazo de 60 (sessenta) dias.

Parágrafo único - Na inexistência de documentação que comprove estudos anteriores, a escola poderá elaborar uma avaliação conjuntamente com a Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e emitir um laudo técnico referente a avaliação pedagógica do aluno, a qual será registrada em livro de Ata.

Art. 47 - Será negada matrícula a aluno que:

- I. por deliberação da direção escolar com anuência da Secretaria Municipal de Educação, depois de constatadas faltas graves de ordem disciplinar, com reincidência, ao qual foi facultada ampla oportunidade de defesa.
- II. transferido de outra escola, for excedente ao número de vagas disponíveis;
- III. a critério da direção for considerado indesejável em face das informações cadastrais obtidas do mesmo, dando-se ciência das mesmas e da fonte ao interessado, devendo ser encaminhado para atendimento especializado, para serem sanadas as razões de sua inadequação às atividades escolares regulares mantidas pelo Poder Público Municipal.

PREFEITURA MUNICIPAL DE INHAMBUPE
ESTADO DA BAHIA

PREFEITURA DE


INHAMBUPE
 Minha História. Meu Futuro

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA - SEDUC
CAPÍTULO IV
CANCELAMENTO DA MATRÍCULA

Art. 48 - O cancelamento da matrícula poderá ser requerida, ou a transferência do aluno, em qualquer época do ano, pelo responsável pelo educando perante a escola.

Art. 49 - Por determinação da Diretoria, com anuência da Secretaria Municipal de Educação, também poderá ser cancelada a matrícula e expedida a transferência de aluno que cometer falta grave de ordem disciplinar previstas em Lei, infração às normas deste Regimento, ou por necessidade de ordem pedagógica, em benefício do próprio aluno, sendo assegurado amplo direito de defesa.

Art. 50 - Ao aluno que for concedida a transferência, desobriga-se a Escola Municipal de qualquer compromisso com o retorno do mesmo ao seu corpo discente.

CAPÍTULO V
DA TRANSFERÊNCIA

Art. 51 - Na transferência para a escola exigir-se-á toda a documentação necessária, de acordo com a lei vigente, em especial:

- I. o currículo escolar anterior, com comprovação da carga horária e frequência.
- II. fotocópia da Certidão de Registro Civil.
- III. fotocópia da Carteira de Identidade (se tiver).
- IV. as notas ou conceitos, por unidade, quando da transferência durante o ano em curso.

Art. 52 - Para alunos vindos de outros estabelecimentos de ensino, onde não houver equivalência de currículo, deverão ser feitas as adaptações, sob orientação do professor e da coordenação pedagógica, a fim de normalizar as disciplinas curriculares, processo este que deverá constar no livro de registro de ocorrências.

Art. 53 - A transferência do aluno para a escola será feita pelo Núcleo Comum fixado em âmbito nacional e conforme as normas fixadas pelo Conselho Nacional de Educação.

CAPÍTULO VI
DA FREQUÊNCIA

Art. 54 - O aluno deverá ter uma frequência igual ou superior a 75% do total de dias letivos ministrados, atendendo ao mínimo disposto no Artigo 24, inciso VI da Lei Federal nº 9.394/96, como referência básica, sendo responsabilidade individual de cada professor na sala de aula registrar as faltas e comunica-las a direção, diariamente para as providências cabíveis junto aos responsáveis pelo aluno.

PREFEITURA MUNICIPAL DE INHAMBUPE
 ESTADO DA BAHIA

PREFEITURA DE

**INHAMBUPE****SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA - SEDUC**

Art. 55 - A assiduidade do aluno às diversas atividades escolares será controlada através do diário de classe único por turma.

§ 1º - Haverá abono de ausências, nos casos previstos em lei, no Código Nacional de Saúde, e a critério da Diretoria da Escola, após apreciação de petição fundamentada pelo responsável pelo aluno.

§ 2º - A ausência justificada traz consigo o direito de participar das avaliações de ensino-aprendizagem, provas e testes em 2ª Chamada, de acordo com a disponibilidade do estabelecimento municipal de ensino.

CAPÍTULO VII**DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

Art. 56 - A verificação do rendimento escolar, será expressa em conceitos, registrada no diário de classe e observará os critérios de avaliação contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Art. 57 - A verificação do rendimento escolar será dividida em 4 períodos ou unidades, apenas para efeito didático-pedagógico, utilizando para tanto, o desempenho diário do aluno em sala de aula, atividades ao longo das aulas, de provas, testes, trabalhos individuais ou em grupo, pesquisas, atividades extra-classe, tais como, apresentações públicas, feiras de informações, pesquisa etc.

Art. 58 - As quatro séries iniciais do Ensino Fundamental serão divididas em dois ciclos de dois anos cada.

§ 1º - Os alunos dos dois ciclos iniciais serão avaliados, tomando como base às competências e habilidades, por disciplina, que constam no Diário de Classe.

§ 2º - Para cada competência listada no diário de classe o professor deverá atribuir um conceito que definirá o grau de facilidade e frequência com que o aluno desempenha tal função, assim identificado: Ainda Não (AN), Quase Sempre (QS) e Sim (S).

§ 3º - Para efeito de identificação do nível alcançado no processo de desenvolvimento da aprendizagem, considerando o conjunto de competências do ciclo serão utilizados os seguintes conceitos: Nível Satisfatório (NS), Nível Próximo (NP), Nível Intermediário (NI), Nível Distanciado (ND) e Nível Reduzido (NR).

§ 4º - O aluno que ao final de um ciclo obtiver no conceito final global os conceitos NS, NP ou NI, avançará para o próximo ciclo.

Art. 59 - Dentro de um ciclo o aluno poderá avançar, desde que, seja através de avaliação efetuada pelo professor, com o acompanhamento da Direção Escolar e da Coordenação Pedagógica, através de emissão de relatório.

PREFEITURA MUNICIPAL DE INHAMBUPE
ESTADO DA BAHIA

ESTADO DA BAHIA

Prefeitura Municipal de Inhambupe

Praça da Bandeira N.º 74, Centro, Inhambupe – Bahia – CEP: 48.490.000 – Telefax: 75 431 2180

GABINETE DO PREFEITO

Decreto N.º 02/2.001 de 02 de Janeiro de 2.001

Cria as Escolas mantidas pelos Sistema Municipal de Ensino, retroativamente a época em que iniciaram o seu funcionamento com os respectivos cursos que funcionaram e estão funcionando, e cria novos cursos nas escolas em funcionamento, regulariza a vida escolar dos alunos e ex-alunos que nelas estudaram com aproveitamento, e dá outras providências.

O PREFEITO DO Município de **Inhambupe** - Bahia, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no Artigo 211 e 209 da Constituição Federal, nos Artigos 11 e 18 da Lei Federal N. 9.394/96 de 20.12.1996, e na Lei Orgânica deste município em seus artigos 4.º, 53, incisos IV, VIII, e considerando I:

- 1 – a necessidade de regularizar e oficializar as instituições de ensino e curso por elas oferecidos a população mantidas pelo Poder Público municipal;
- 2 – Considerando que muitas dessas instituições funcionaram sem ato de autorização, expedido a época pelo Conselho Estadual de Educação;
- 3 – Considerando que desde a Promulgação da Constituição Federal de 1988 os Municípios deveriam ter organizado os seus sistemas de ensino com a autonomia na forma da Lei;
- 4 – Considerando que o Artigo 209 da Constituição Federal exige ato autorizativo para funcionamento das Instituições de ensino tão somente para as instituições de ensino regular mantidas pela livre iniciativa;

DECRETA:

Art. 1.º - São criadas, com os cursos com os quais vem funcionando, retroativamente a data em que iniciaram a sua atividades, as escolas mantidas pelo Poder Público Municipal, relacionadas nos Anexos A, B e C, devendo o número e data do presente ato autorizativo constar dos documentos escolares expedidos pelas instituições de ensino mantidas pelo Poder Público Municipal para efeito da sua validade na condição de pertencentes ao sistema Municipal de Ensino.

§ 1.º - No anexo A, são relacionadas as escolas municipais em funcionamento, com os cursos aos quais estão autorizadas a funcionar a partir da data do início de suas atividades.

§ 2.º - No Anexo B são relacionadas as escolas as escolas cujos cursos estão sendo autorizados para funcionar a partir do ano 2.001.

§ 3.º - No anexo C estão relacionadas as escolas que funcionaram e encontram-se paralisadas, ou já foram extintas, independentemente de haverem sido autorizadas a época em que funcionaram.

Art. 2.º - A Secretaria Municipal de Educação, através do seu órgão de supervisão escolar, fará o cadastramento de todos alunos e ex-alunos que estudaram com

ESTADO DA BAHIA

Prefeitura Municipal de Inhambupe

Praça da Bandeira N.º 74, Centro, Inhambupe – Bahia – CEP : 48.490.000 – Telefax: 75 431 2180

GABINETE DO PREFEITO

aproveitamento nas escolas ainda não autorizadas, devendo regularizar a vida escolar dos alunos de acordo com as normas do Conselho Municipal de Educação.

Art. 3.º - São criados os cursos de:

A – Ensino Fundamental da 5.ª a 8.ª séries , a partir do ano 2.001, nas Escolas

B –Educação de Jovens e Adultos, para alunos com idade superior a 14 anos apresentando defasagem idade série igual ou superior a dois anos, nas Escolas municipais:

C –Aceleração de Estudos, para aluno com idade igual ou inferior a 14 anos apresentando defasagem idade-série igual ou superior a dois anos, nas Escolas Municipais :

Art. 4.º - Os recursos para a implementação dos Cursos de ensino Fundamental da 5.ª a 8.ª séries estão orçados no Censo 2.001 do FUNDEF.

Art. 5.º - Os recurso para a manutenção da Educação de Jovens e Adultos e Aceleração de Estudos estão orçados nos recursos do FUNDEF para 2.001, e em recursos adicionais de projetos financiados pelo FNDE para capacitação de Docentes, previstos para o ensino Fundamental e Educação infantil, na Lei Orçamentária para o ano 2.001, e na Lei de Diretrizes orçamentárias plurianual.

Art. 6.º - Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação e afixação no quadro de avisos e editais da Prefeitura Municipal de Inhambupe e da Secretaria Municipal de Educação, revogando-se as disposições em contrário.
Registre-se, publique-se e divulgue-se.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE Inhambupe, 02 janeiro de 2.001


Leonidas Simões de Azevedo

Prefeito

DECRETO N.º 002/2001 DE 02 DE JANEIRO DE 2001

ANEXO A – Relação das Escolas em funcionamento, com os cursos aos quais estão autorizados funcionar a partir da data da início de suas atividades.

Registro/MEC	Instituição de Ensino	Localidade	n.º de salas	n.º de alunos	Lei de criação	Ano de criação
29153697	Escola Prof.ª Carmem Guimarães	Trincheiras	01	64	11/93 – 11/11/1993	1975
29153700	Escola Prof.ª Francisca das Virgens	Cardosa	02	72	11/93 – 11/11/1993	1975
29153719	Escola Prof.ª Licia Maria Ramos	Flechas	01	15	11/93 – 11/11/1993	1978
29153727	Escola São José	Cambucá	01	50	11/93 – 11/11/1993	1976
29153735	Escola Santa Rosa	Boa Sorte	01	34	11/93 – 11/11/1993	1981
29153743	Escola Santo Antônio	Tanquinho	01	16	11/93 – 11/11/1993	1989
29153751	Escola Valmir Santana Dias	Aldeia	02	31	11/93 – 11/11/1993	1982
29153760	Escola Zenor das Virgens Silva	Boa Vista	01	78	11/93 – 11/11/1993	1975
29153778	Escola Guimar S. Neri	Pau Ferro	02	11	11/93 – 11/11/1993	1975
29153786	Escola Maria de Lourdes d. de Souza	Limoeiro	02	43	11/93 – 11/11/1993	1975
29153794	Escola Miguel Mendes	Levada	02	52	11/93 – 11/11/1993	1985
29153808	Escola Municipal da Tepera	Tapera	02	65	11/93 – 11/11/1993	1986
29153816	Escola Municipal da Gameleira	Gameleira	02	82	11/93 – 11/11/1993	1992
29153824	Escola Municipal de Cajueiro	Cajueiro	01	21	11/93 – 11/11/1993	1988
29153832	Escola Municipal de Matinha	Matinha	04	101	11/93 – 11/11/1993	1991
29153840	Escola Municipal José Nicólas dos Santos	Candeal	01	38	05/97 – 10/04/1997	1995
29153859	Escola Mun. Edson Silveira Prata	Colônia Nova	02	41	04/95 – 06/06/1995	1995
29333598	Escola Manuela de Souza Santos	Terra Vermelha	01	46	03/97 – 06/03/1997	1997
29333610	Centro Educacional do Formoso	Formoso	06	299	11/93 – 11/11/1993	1998
29333644	Escola Prof.ª M.ª Angélica de Oliveira	Mucambo	01	36	04/95 – 06/06/1995	1993
29333687	Escola Cândido Barbosa de Azevedo	Boqueirão	01	30	04/95 – 06/06/1995	1997
29359325	Escola Padre Edson B. Rego	Mucambinho	01	77	05/98 – 02/03/1998	1998
29373263	Escola Ivone Neves da Rocha	Lagoa D'água	01	22	05/98 – 02/03/1998	1998
29373301	Escola Francisco de Paula Santos	Botelho	01	51	05/98 – 02/03/1998	1998
29374308	Escola Ludwig Eckes	Faz. Gavião	03	86	05/98 – 02/03/1998	1998
29391520	Escola Camarina Simões P de C. Leal	Barra	01	23	03/99 – 01/03/1999	1999
29391547	Escola Maria José Leite de Oliveira	Miranda	01	15	03/99 – 01/03/1999	1999
29405939	Centro Educacional Dep. Fábio Souto	Lagoa	06	186		2000
29405847	Escola Professora Valdete Maria Ramos	Ribeiro das Flechas	01	29		2000
29153280	Colégio Ponte Real	Ponte Real	06	141	11/93 – 11/11/1993	1988

29153379	Escola Prof.ª Amália Magalhães	Sede	06	395	11/93 – 11/11/93	1999
29153484	Escola M.ª José Reis Simões	Amarela	04	339		
29153883	Escolas Reunidas Dr. Sátiro Dias		05	287		1999
29153238	Escola Helena Barbosa Figueiredo	Mandacaru	02	53	11/93 – 11/11/93	1975
29153298	Centro Educacional de Baixa Grande	Baixa Grande	04	298	11/93 – 11/11/93	
29153301	Escola Agenor Batista da Silva	Colônia	06	531	11/93 – 11/11/93	1980
29153310	Escola Amenaide C. Neri dos Santos	Poça D'água	02	78	11/93 – 11/11/93	1980
29153328	Escola prof.ª Arlinda dos Anjos da Silva	Baixa Grande	04	320	11/93 – 11/11/93	1976
29153336	Escola Dr. Batista Xavier Ribeiro	Saquinho	02	99	11/93 – 11/11/93	1983
29153344	Escola Bernadete Moura Freire	Entron. Serra	02	55	11/93 – 11/11/93	1975
29153352	Escola Cândido Nery	Flechas	02	66	11/93 – 11/11/93	1975
29153387	Escola Dep. Hanequim Dantas	Lagoa seca	04	240	11/93 – 11/11/93	1976
29153395	Escola Dr. Armando Berengue	Km. 08	04	171	11/93 – 11/11/93	1975
29153409	Escola Ednécia de Souza Reis	Monte Alegre	01	27	11/93 – 11/11/93	1982
29153417	Escola Hildete A pinho	Cuitas	01	73	11/93 – 11/11/93	1978
29153425	Escola Josafa Alves dos Santos	Gravata	04	299	11/93 – 11/11/93	1977
29153433	Escola José Everaldo da Silva	Mulungu	01	37	11/93 – 11/11/93	1977
29153441	Escola Lourival Ribeiro da Costa	Aracatuba	02	97	11/93 – 11/11/93	1977
29153450	Escola Lucival Costa	Barauna	04	276	11/93 – 11/11/93	1975
29153468	Escola Maria Amélia M Santos	Lagoa Comprida	01	26	11/93 – 11/11/93	1978
29153476	Escola Maria da Conceição Ferreira	Tanquinho	01	60	11/93 – 11/11/93	1977
29153506	Escola Prof.ª Marina Dias de Souza	Feijão de Corda	01	36		1986
29153522	Escola Municipal de Conceição	Conceição	01	35	11/93 – 11/11/93	1985
29153530	Escola Prof.ª Zoe Santos	Lages	02	117		1991
29153549	Grupo Escolar de Lagoa	Lagoa	04	228	11/93 – 11/11/93	1976
29153557	Escola de Lagoa Branca	Lagoa Branca	01	60	11/93 – 11/11/93	1985
29153573	Escola Prof.ª Sônia Oliveira	Mulunguzinho	01	54		1990
29153573	Escola Mun. de Piçarra	Piçarra	01	27	11/93 – 11/11/93	1982
29153581	Escola Cândida de Andrade Santos	Serra	01	16		1984
29153590	Escola Prof.ª Célia Magalhães	Varginha	01	55		1988
29153603	Escola Prof.ª Maria de Pinho Ferreira	Volta	01	19		1984
29153611	Escola Raimunda Bonfim Cerqueira	Piçarra	01	31		1986
29153620	Escola Maria Solidade Caldas	Terra Vermelha	02	75	11/93 – 11/11/93	1984
29153638	Escola Nossa Senhora das Candeias	Monte Alegre	01	42		1994
29153646	Escola Nossa Senhora das Dores	Saco do Buri	01	52		1976

29153654	Escola Nair Moreira da Silva	Saguim	02	63		1975
29153662	Escola Pedro Aristides de Melo	Campo Grande	02	49		1972
29153670	Grupo Escolar Dep. José Ronaldo	Volta de Cima	06	316	03/99 – 01/03/1999	1999
29153689	Escola Prof. ^a M. ^a da Glória ° Lima	Juazeiro	02	40		1972

DECRETO N.º 002/2001 DE 02 DE JANEIRO DE 2001

ANEXO C – Relação das Escolas que funcionaram e encontraram-se paralisadas, ou já foram extintas independentes de haverem sido autorizadas à época em que funcionaram

Registro/MEC	Entidade	Localidade	N.º de salas	Ano de criação	Ano de extinção
	Escola Munic. de Boa Vista				
	Escola Munic. de Jibóia				
	Escola Munic. de Caititu				
	Escola Munic. de Coité				
	Escola Munic. Nossa Sr.ª de Fátima				
	Escola Munic. Cândido Nery	Faz. Xixi			
	Escola Munic. Manoel Alves Simões	Jibóia			
	Escola Munic. Santa Rita	Faz. Vitória			
	Escola Munic. Santa Catarina	Faz. Lages			
	Escola Munic. Nossa Sr.ª das Graças	Quizambú			
	Escola Munic. São João	Faz. São João			
	Escola Munic. Adventista do 7º dia	Sede			
	Escola Munic. Boa Esperança	Faz. Boa Esperança			
	Escola Munic. Padre Edson B. Régio	Sede			
	Escola Munic. Santa Rita	Faz. Ribeiro			
	Escola Munic. Bela Vista				
	Escola Munic. Darcy Vargas				
	Escola Munic. M.ª América Figueiredo				
	Escola Munic. Senhor do Bonfim	Faz. Pau ferro			
	Escola Munic. Alzira Mesquita				
	Escola Munic. Santa Terezinha				
	Escola Munic. São Sebastião				
	Escola Munic. Santa Cruz	Terra Vermelha			
	Escola Munic. Santa Rita	Ponte Real		1981	1991
	Escola Rural da Copener	Matinha		1972	1977
	Escola Munic. Santa Inês	Formoso		1977	
	Escola Munic. Cristina Ramos	Colônia Roberto Santos		1979	1980
	Escola Munic. Campo Grande	Cutias		1972	1978
	Escola Munic. São Roque	Volta de Cima		1975	1999
	Escola Munic. Presidente Médice	Baixa Grande		1962	1976
	Escola Rural de Baixa Grande				



PREFEITURA MUNICIPAL DE INHAMBUPE ESTADO DA BAHIA

INTERESSADO: Secretaria Municipal de Educação de Inhambupe			
Assunto : Autorização Provisória para Diretores, Vice, Secretário, docentes			
Relatores: Conselheiro Pedro Trindade Barrêto			
Processo n.º 003/2.001	CP/Câmara de Educação Básica	Aprovado em 28.04.2001	Parecer 003/01

Relatório

Através de ofício de 21 de abril de 2.001 a Secretária Municipal de Educação, professora **Maria Margarida Cavalcanti Reis Simões**, encaminhou a este Conselho Exposição de Motivos na qual solicita a este Conselho a Fixação de Critérios para o fornecimento de Autorização provisória para Diretores, secretários escolares e docentes atuarem na Rede Municipal de Ensino, conforme disposto na Lei N.º 03 de 16 de fevereiro de 2.001, artigo 15, inciso XI.

Expõe as sugestões daquela Secretaria, indicando os requisitos, o Plano de capacitação para funcionários da área administrativa escolar e da secretaria, e dos docentes, destacando as metas do Plano Decenal Municipal de Educação, cujos objetivos se direcionam para a melhoria da Qualidade do Ensino através da estratégia de habilitação e aprimoramento da capacidade do corpo docente, técnico administrativo, e de novas tecnologias educacionais, além de implantação da supervisão Escolar com objetivo de auxiliar aos professores a superarem as dificuldades constatadas no seu dia a dia para o êxito do processo educacional que efetivamente resultem na aprendizagem do aluno, em crescente produtividade escolar, redução da repetência e da evasão escolar.

Apresenta a relação de Diretores, Vice-Diretores,, Secretário escolar e docentes que necessitam da autorização provisória , até ser cumprida a etapa de habilitação, em serviço, para o exercício das respectivas funções.

Fundamentação

O Espírito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de N.º 9.394/96 de 23.12.1996 faz prevalecer o saber adquirido e a sua validade em qualquer circunstância, fixando claramente a autonomia dos sistemas de ensino, Federal, Municipal e Estadual nos seus Artigos 11 e 18, que pedimos vênia aos senhores Condeleiros para reproduzi-los a seguir

“Art. 11. – Os Municípios incumbir-se-ão de :

I - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II- Exercer ação redistributiva em relação aos seus sistemas de ensino;

III- baixar normas complementares para os seus sistemas de ensino;

IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; “

“Art. 18 – Os sistemas Municipais de ensino compreendem:

I – As Instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil;

II- as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III- os órgãos municipais de educação”



PREFEITURA MUNICIPAL DE INHAMBUPE ESTADO DA BAHIA

É portanto, inquestionável a legitimidade e legalidade para este Conselho fixar os critérios de autorização provisória para docentes, diretores, secretários escolares, para atuarem na rede municipal de ensino, condicionados a um plano de capacitação da Secretaria Municipal de Educação, e aos convênios que venha a mesma firmar com esse objetivo, em face do disposto nos artigos 11 e 18 da Lei 9.394/96.

É também fato notório que nas Regiões Norte e Nordeste existem 119.000 professores leigos lecionando nas 4 primeiras séries, e até mesmo nas 4 últimas séries do ensino fundamental, e ainda, no ensino médio.

A quantidade de docentes atuando nos sistemas educacionais de nosso país sem formação de nível superior ultrapassa 1.100.000, conforme dados recentes do próprio MEC.

Não há como suprir esta carência de pessoal devidamente habilitado para fazer funcionar em sua plenitude os sistemas de ensino. Docentes com formação em Pedagogia, ou Licenciatura Plena com especialização em supervisão, escolar, Orientação educacional, e Administração escolar, representam carências que somente serão superadas através de programas de capacitação em serviço com as metodologias de educação à distância em face da limitadíssima oferta de vagas nos cursos de ensino superior na área e educação e a imensa demanda.

No estado da Bahia, os dados estatísticos educacionais, nos indicam que pela via regular seriam necessárias mais de cinco décadas para se oferecer o nível superior para atender a demanda atual, considerando os contextos e conjunturas local e regional de oferta de vagas x demanda.

Na rede Municipal de ensino apenas poucos professores têm nível superior com licenciatura Plena ou Pedagogia e nenhum tem especialização em supervisão escolar. Dos mais de uma centena de professores da Rede Municipal de ensino cerca de duas dezenas são leigos, 2 tem Magistério de nível superior, 2 tem nível superior fora do Magistério sem curso de pós-graduação em Educação, cerca de 170 necessitam cursar o nível superior.

É prudente, e aconselhável que a autorização provisória esteja coerente com os prazos estabelecidos na LDBEN 9.394/96 e na Lei 9.424/96, que exigem a formação para o magistério de nível superior para lecionar na Educação Básica, cujo horizonte temporal esgotar-se-á no ano de 2.007, quando se encerrará a década da educação preconizada na supramencionada Lei.

Com estas premissas básicas, e atendendo a sugestão do Secretário Municipal de Educação, Esporte e Lazer, propomos a este Conselho, a aprovação dos critérios para concessão de Autorização Provisória para Diretor, para Vice-diretor, para Secretário e para docente, conforme anteprojeto de Resolução anexo a este Parecer. Conclusão e Voto



PREFEITURA MUNICIPAL DE INHAMBUPE
ESTADO DA BAHIA

Em face do que foi exposto, somo de Parecer que este Conselho aprove o Anteprojeto de Resolução, anexo a este Parecer, que fixa os critérios para a secretaria Municipal de educação fornecer **Autorização Provisória** para atuarem no Sistema Municipal de Ensino Diretores, Vice-Diretores, Secretários, docentes, que ainda necessitam complementar a sua habilitação legal par o exercício das funções, condicionado-a ao Plano de capacitação, por prazo determinado, coerente com a década da educação preconizada no Art. 87 da LDBEN N.º 9.394/96.

Sala das Sessões, em 28 de Abril de 2.001.

Pedro Trindade Barrêto
Relator

ANEXO III – Estatuto e o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público



ESTADO DA BAHIA CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

Lei nº 15/2001 de 27 de setembro de 2001

Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal e dá outras providências.

A CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE, Estado da Bahia, no uso das atribuições que lhe são facultadas,

DECRETA:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES.

Art. 01 – Esta lei institui o Estatuto, o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério Público do Município de INHAMBUPE.

§1º - Integram o Magistério Público os profissionais de Educação que exercem atividades de docência e os que exercem atividades de suporte pedagógico direto às atividades de ensino-aprendizagem relativas à orientação e supervisão educacional e ao planejamento e administração escolar.

§2º - Ao servidor do Magistério aplicam-se subsidiária e complementarmente, as disposições contidas no Plano de Carreira e Remuneração, dos Servidores do Magistério Público do Município de INHAMBUPE e no Regime Jurídico Único dos Servidores do Município.

§3º - Constituem cargos distintos da Carreira do Magistério, de acesso exclusivo através de Concurso Público os de **Professor Municipal**, o de **Especialista em Educação**, respectivamente em **Orientação Educacional**, em **Supervisão Pedagógica**, em **Administração Escolar** e em **Psicopedagogia**.

Art. 02 – Esta Lei dispõe sobre o Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de INHAMBUPE, o pessoal que a integra, a estrutura da respectiva carreira, além de estabelecer normas especiais sobre o regime de trabalho, guardando consonância com as Leis Federais nº 9.394/96 e 9.424/96, e ainda com os seguintes princípios norteadores:

- I. A gestão democrática da Educação;
- II. Aprimoramento da qualidade do Ensino Público Municipal;
- III. A valorização dos profissionais do ensino na forma de lei;
- IV. Escola pública gratuita, de qualidade e laica para todos;
- V. Integração do sistema de ensino com a família, a comunidade e a sociedade;
- VI. Garantia do padrão de qualidade do ensino, desenvolvendo ações que assegurem a todos a igualdade de acesso e o controle da permanência na escola além de uma aprendizagem



ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

2

- condizente com os princípios do Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB, do Ministério de Educação e do Desporto – MEC;
- VII. Estimulo aos estudos e investigações a respeito das inovações educacionais a partir dos problemas prioritários para o currículo escolar e a comunidade e para a sociedade em geral;
 - VIII. Alocação de recursos, com prioridade para o ensino fundamental obrigatório;
 - IX. Compromisso com a melhoria da qualidade do ensino no que concerne, sobretudo, ao exercício da prática docente e da administração escolar, proporcionada através de cursos, de atualização, seminário, debates, palestras dentre outras formas.

Art. 03 – A gestão democrática da Educação consistirá na participação das comunidades internas e externas, na forma colegiada e representativa, observando a Legislação Federal pertinente.

Parágrafo único – Em todas as Escolas do Sistema Municipal de Ensino será obrigatória a implantação de **Conselho Escolar** constituído, paritariamente, por docentes e administradores escolares, de um lado, e do outro por pais de alunos, alunos e representantes da comunidade na forma da lei.

Art. 04 – O Ensino Público Municipal garantirá à criança, ao adolescente e ao aluno trabalhador:

- I. Ensino obrigatório e aprendizagem contextualizada no ensino fundamental gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, objetivando:
 - a) superar a fragmentação entre as várias áreas do conhecimento, atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais e respeitando a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais;
 - b) propiciar ao educando o saber organizado, para que ele, o educando, possa se reconhecer como agente do processo de construção do conhecimento e de compreensão das relações de transformação entre homem, natureza e sociedade, conforme orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais;
 - c) respeitar o princípio da aprendizagem voltado para a vida cidadã;
 - d) interação dos processos de conhecimento com os de linguagem, seja nas instâncias da educação geométrica, matemática ou lingüística;
 - e) salvaguardar a continuidade de estudos.
- II. O preparo do educando para o exercício consciente da cidadania e para trabalho;
- III. A garantia de igualdade de tratamento, sem discriminação de qualquer espécie;
- IV. A garantia do acesso ao processo de instrução escolar, bem como a permanência que assegura a realização do processo educativo, inclusive através de programas suplementares de material didático-pedagógico, observando o atendimento especializado aos portadores de necessidades especiais em classes da rede regular de ensino ou em outra modalidade pertinente, em escola pública e em centros públicos de apoio e projetos;
- V. A garantia do direito de organização e de representação estudantil no âmbito do Município.

Art. 05 – A valorização dos profissionais do ensino será assegurada através de:

- I. Formação permanente, orgânica e sistemática de todo o pessoal do quadro de Magistério, promovida pela Secretaria Municipal de Educação e realizada por universidades ou entidades devidamente credenciadas ou autorizadas pelo C.N.E.;
- II. Aperfeiçoamento progressivo da melhoria das condições de trabalho para os profissionais do Magistério;

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50



ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

3

- III. Perspectiva de progressão na carreira;
- IV. Realização periódica de concurso público nos termos do que orienta a Constituição Federal;
- V. Exercício de todos os direitos e vantagens compatíveis com as atribuições do Magistério nos termos da legislação em vigor;
- VI. Piso salarial e desdobramentos para progressão na carreira, salvaguardando os mecanismos de ampliação de estudos que incentivam a melhoria do exercício profissional;
- VII. Exercício do direito à livre negociação entre as partes;
- VIII. Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- IX. Período reservado a estudos, planejamento e avaliação das atividades profissionais com carga horária incluída na computação global das cargas horárias de trabalho de cada professor.

§1º - O piso salarial e a tabela para os desdobramentos a que se refere inciso VI deste artigo será submetido à aprovação da Câmara Municipal.

§2º - O piso salarial e a tabela dos desdobramentos serão reajustados na data base, fixado para 1º de maio.

Art. 06 – Para os efeitos desta lei considera-se:

- I. **GRUPO OCUPACIONAL** – o conjunto dos cargos que integram o Magistério, identificados pela similaridade da área de conhecimento e de atuação;
- II. **CATEGORIA FUNCIONAL** – o agrupamento de cargos classificados segundo as habilidades exigidas;
- III. **CARGO** – o conjunto de atribuições específicas e vencimentos correspondentes, para ser provido na forma da lei;
- IV. **CARREIRA** – o conjunto de cargos de provimento permanente, organizados em níveis e referências;
- V. **NÍVEL** – a gradação de um cargo em linha ascendente, em virtude de titulação específica;
- VI. **CLASSE** – a posição distinta na faixa de vencimentos, dentro de cada nível, em função do desempenho;
- VII. **FAIXA DE VENCIMENTOS** – conjunto de valores (classes) definidos para cada nível e que compõem a matriz de vencimentos do Magistério.

Art. 07 – O quadro de pessoal do Magistério Público Municipal é constituído de cargos de provimento efetivo, organizados em carreira, cargos em comissão e funções gratificadas na forma dos Anexos de I a V desta Lei.

CAPÍTULO II **DOS PRECEITOS ÉTICOS DO MAGISTÉRIO**

Art. 08 – Constituem-se preceitos éticos próprios do Magistério:

- I. O esforço em prol da educação integral do aluno, que assegure a formação para o exercício da cidadania;
- II. A preservação dos ideais e dos fins da educação nacional;

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50



ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

- III. A participação das atividades educacionais, pedagógicas, técnico-administrativa e técnico-científicas, tanto nas Unidades de Ensino, nas Unidades Técnicas da Secretaria da Educação, em programas de capacitação, seminários, congressos, simpósios no âmbito do Município bem como na comunidade a que servem e fora dele.
- IV. O desenvolvimento do aluno, através do exemplo de responsabilidade ética e social, do espírito de solidariedade humana, de justiça e de cooperação;
- V. O desenvolvimento do ensino voltado para a formação de competências e de construção de significados com o que aprende;
- VI. A defesa dos direitos e da dignidade do exercício do magistério;
- VII. O exercício de práticas democráticas curriculares no âmbito do currículo formal e no do em ação, que possibilitem o preparo do cidadão para a efetiva participação na vida da comunidade, contribuindo para o fortalecimento da autonomia municipal e da soberania da unidade nacional;
- VIII. O desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e da capacidade reflexiva e crítica dos alunos voltados para o contínuo desenvolvimento de competências;
- IX. O cumprimento dos seus deveres profissionais e funcionais, a exemplo da pontualidade e da assiduidade, e a contribuição para a gestão democrática;
- X. O aprimoramento técnico profissional que avance na formação de um padrão de qualidade educacional.

CAPÍTULO III
DO INGRESSO NA CARREIRA

Art. 09 – O ingresso na carreira do Magistério é facultado a todos os brasileiros que preencham os requisitos legais e será sempre precedido de aprovação em concurso público de provas específicas e de provas de títulos, de natureza competitiva, seletiva e classificatória e com a quantidade de vagas preestabelecidas no edital, destinado à aferição do conhecimento e da aptidão dos candidatos, por critérios objetivos previamente estabelecidos pelas normas do concurso público, anexo ao edital, observado os princípios da isonomia, da impessoalidade e da publicidade.

Art. 10 – O candidato aprovado em concurso público será nomeado respeitando-se, estritamente, a ordem classificatória de acordo com as vagas existentes, somente permitida a nomeação do concursado classificado em ordem posterior quando houver desistência explícita do imediatamente anterior, e assim sucessivamente, ou em caso de desistência do convocado para assumir o cargo, caracterizada pela ausência nos trinta (30) dias subseqüentes à data da convocação.

PARÁGRAFO ÚNICO – Terá preferência para nomeação em caso de empate na classificação, o que obteve maior número de pontos nas provas escritas; permanecendo empate, será nomeado o candidato já pertencente ao Serviço Público Municipal e persistindo o empate, o que for casado; continuando a persistência ao empate, o de maior idade.

Art. 11 – Observar-se-ão, na realização de Concurso Público as seguintes normas:

- I. O Concurso Público será convocado por Edital, expedido pelo Secretário(a) Municipal de Educação, publicado em jornal onde costumeiramente publicam-se os atos do Município e divulgado em emissoras de rádio e jornais de circulação local, com antecedência mínima de (30) dias e colocado em sua íntegra no quadro de aviso da Secretaria Municipal da Educação e Prefeitura Municipal;

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50
Av. Tenório Batista Lima, 145 – Centro – 48.490 – 000 - Inhambupe/Ba



ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

- II. A Comissão Organizadora do Concurso será designada pela Secretaria Municipal de Administração, ouvido o Conselho Municipal de Educação e obedecida à legislação pertinente;
- III. É vedada a publicação de novo edital para provimento de qualquer outro cargo, enquanto vigorar o prazo de validade do concurso anterior para o mesmo cargo, se houver candidato aprovado e não convocado;
- IV. Aos candidatos serão assegurados prazos de 72 horas úteis para recursos nas fases de homologação das inscrições, publicações de resultados parciais ou globais, homologação do concurso e nomeação dos candidatos.

§1º - Para o ingresso no cargo de Professor, além dos requisitos estabelecidos em outras leis, exigir-se-á Diploma de Professor, expedido por instituição devidamente reconhecida e registrada em órgão competente, observando-se, para o exercício nas diversas séries, a seguinte formação mínima:

- I. Para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental da 1ª a 4ª séries, habilitação específica para o Magistério em Curso Normal (de Magistério) de Ensino Médio ou formação em nível superior em Pedagogia para as séries iniciais;
- II. Para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental da 1ª a 8ª séries, habilitação em grau superior, obtida em curso de Licenciatura de duração plena, presencial ou à distância.

§2º - Admitir-se-á, excepcionalmente, até o final da Década de Educação, para o ingresso no cargo de Professor para o ensino fundamental, os portadores de diploma oriundos da Licenciatura de Curta Duração;

§3º- Para ingresso nos cargos da categoria funcional de **Especialista em Educação**, para funções técnicas do *planejamento educacional e pedagógico*, além dos requisitos estabelecidos em outros diplomas legais, exigir-se-á habilitação específica mínima em curso superior de graduação devidamente registrada no órgão competente, na modalidade de curso regular ou formação em serviço, e, ainda, a experiência comprovada de exercício de dois anos na atividade de **Supervisão Educacional**, ou de **Orientação Educacional**, ou de **Administração Escolar**, seja em caráter probatório, seja a título de estágio supervisionado por entidade educacional credenciada pelo MEC, ou pelo Sistema Municipal de Ensino.

§4º- Para o especialista em **Psicopedagogia**, exigir-se-á a pós-graduação no nível mínimo de *lato sensu*.

Art. 12 – O ingresso dar-se-á no cargo e nível em que o candidato concorreu, sempre na referência inicial, conforme especificado nesta Lei.

CAPÍTULO IV **DA NOMEAÇÃO**

Art. 13 – A nomeação para os cargos do quadro de Pessoal do Magistério será feita:

- I. Em caráter efetivo, quando se tratar de cargos organizados em carreira;

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50
Av. Tenório Batista Lima, 145 - Centro - 48.490 - 000 - Inhambupe/Ba



ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

- II. Em caráter temporário, quando se tratar dos cargos em comissão e funções de confiança, na condição de professor convidado, como consultor ou assessor reconhecido como pessoa de notório saber em educação.

§1º - A nomeação para os cargos de provimento efetivo obedecerá, rigorosamente, a ordem de classificação obtida no concurso público.

§2º - Está sujeito ao estágio probatório previsto em lei, considerando ainda o tempo de exercício da docência antes da prestação do Concurso comprovado nos títulos apresentados.

CAPÍTULO V
DA POSSE

Art. 14 – A posse é o ato de aceitação formal, pelo Servidor do Magistério, das atribuições, dos deveres e das responsabilidades inerentes ao cargo público, concretizada com a assinatura do termo pela autoridade competente e pelo empossado, observados a forma e os prazos fixados no Estatuto dos Servidores Públicos Municipais.

PARÁGRAFO ÚNICO – No ato da posse o Servidor Público apresentará, obrigatoriamente, declaração de bens e valores que constituem seu patrimônio e declaração sobre o exercício ou não de outro cargo, emprego ou função pública que incorra em impedimento, previsto em lei, da sua atuação no cargo para o qual fez o concurso.

CAPÍTULO VI
DO EXERCÍCIO

Art. 15 – Exercício é o ato pelo qual o Servidor do Magistério assume o efetivo desempenho das atribuições do seu cargo, podendo fazê-lo no prazo de 30 (trinta) dias corridos contados da data da posse.

PARÁGRAFO ÚNICO - Em se tratando do Especialista de Educação, o exercício terá início na data determinada por Edital, pela Secretaria da Educação do Município.

Art. 16 – O Servidor do Magistério não poderá ser posto à disposição de outro Poder, Órgão ou entidade da Administração Direta ou Indireta, Federal, Estadual ou Municipal, inclusive do próprio Município, salvo para atender a convênios de cooperação e assistência técnica com fins educacionais firmado com o Governo Federal, Estadual ou Municipal, no exercício do seu próprio cargo.

PARÁGRAFO ÚNICO – Não haverá nenhum prejuízo no vencimento e vantagens do Servidor do Magistério que for posto à disposição, como prevê o *caput* deste artigo.

CAPÍTULO VII
DA JORNADA DE TRABALHO

Art. 17 – Os Professores e Especialistas em Educação submeter-se-ão a uma das seguintes jornadas de trabalho:

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50
Av. Tenório Batista Lima, 145 – Centro – 48.490 – 000 – Inhambupe/Ba





ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

I. De tempo parcial, com 20 (vinte) horas semanais:

II. De tempo integral, com 40 (quarenta) horas semanais.

Art. 18 – Ao Professor e Especialista de Educação com jornada de 20 (vinte) horas semanais será assegurada a alteração para a jornada de 40 (quarenta) horas na dependência de vaga, observando-se os critérios de **assiduidade, eficiência e dedicação exclusiva ao Magistério na Unidade Escolar do Município**.

§1º - A fixação da jornada de 40 (quarenta) horas semanais compete ao Secretário(a) de Educação do Município, por motivo de necessidade do ensino devidamente comprovada através de processo específico.

§2º - A necessidade de Professores e Especialistas em Educação para o regular funcionamento da Unidade Escolar ou órgão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, com as respectivas cargas horárias, será comunicado pelos respectivos dirigentes, com antecedência mínima de 60 (sessenta) dias do término do ano letivo.

Art. 19 – Nas hipóteses de licenças, afastamentos, vacância do cargo ou qualquer outra que importe no afastamento ou carência no ensino, o Secretário(a) Municipal de Educação poderá atribuir um acréscimo de até 20 (vinte) horas semanais, a título de *Regime Diferenciado de Trabalho - RDT* ao Servidor integrante da carreira do Magistério cuja jornada de trabalho seja de 20 (vinte) horas semanais.

§1º - A carga horária efetivamente prestada e resultante da atribuição do *Regime Diferenciado de Trabalho*, a que se refere este Artigo, será remunerada nos períodos de férias e recessos escolares, se o Servidor as tiver exercido pelo menos 30 (trinta) dias contínuos ou não, à razão de 1/12 (um doze avos) do valor percebido.

§2º - Cessando os motivos que determinaram a atribuição de *Regime Diferenciado de Trabalho*, o Servidor do Magistério retorna, automaticamente, à sua jornada normal de trabalho.

§3º - A cada 12 meses, a Secretaria de Educação do Município verificará se ainda permanecem os motivos que originaram o *Regime Diferenciado de Trabalho*, sem prejuízo do disposto no parágrafo anterior.

- a) O Servidor do Magistério que tiver o motivo que originou o seu regime diferenciado ainda existente, fica dispensado da renovação da autorização para sua manutenção.
- b) O Servidor do Magistério que estiver no *Regime Diferenciado de Trabalho* em vacância, poderá pleitear pela jornada de 40 (quarenta) horas semanais ao Diretor, caso não haja, dentro do limite de vagas previsto no edital, candidato habilitado em concurso público.

Art. 20 – O Servidor do Magistério submetido à jornada de 40 (quarenta) horas somente poderá ter reduzida a jornada para 20 (vinte) horas durante o período de férias escolares, mediante pedido formulado pelo Servidor até 60 (sessenta) dias antes do término do ano letivo, ressalvadas as situações especiais, devidamente comprovadas, devendo, em qualquer caso, aguardar a comunicação do deferimento em serviço.

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50

Av. Tancredo Neves Lima, 145 - Centro - 49.400-000 - Inhambupe/Ba



ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

Art.21 - Os Especialistas em Educação cumprirão o regime de trabalho de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas, em jornada de 4 (quatro) ou 8 (oito) horas respectivamente, durante 5 (cinco) dias da semana.

Art.22 – A carga horária do Professor Municipal, em função de docência, compreende:

- I. Hora/aula que é o período de tempo em que desempenha atividades de efetiva regência de classe;
- II. Hora/atividade, que é o período de tempo em que desempenha atividades extra-classe relacionadas com a docência, tais como a de recuperação de alunos, planejamento, renovação pedagógica, correção de provas, reuniões com a comunidade escolar e outras programadas pela Secretaria de Educação no Município.

Parágrafo Único: a computação das duas modalidades a que se refere o *caput* desse artigo não poderá ultrapassar a soma de 20 ou 40 horas/relogio, que qualifica, intempestivamente, a sua jornada de trabalho.

Art. 23 – O Professor Municipal, em função de docência que atue com Educação Infantil e Ensino Fundamental até a 4ª série, enquanto não houver possibilidade de compatibilização de sua reserva de tempo com a grade curricular, será remunerado de acordo com a jornada a que se vincule, garantindo-lhe, o pagamento de uma parcela remuneratória, compensatória pela execução das atividades fora da sua jornada de trabalho.

Art. 24 – O Professor quando na efetiva regência de classe, terá 25% (vinte e cinco por cento) de sua carga horária destinada à atividade extra-classe.

Art. 25 – Caso não haja aulas de sua disciplina em número suficiente para que possa cumprir a sua jornada de trabalho apenas num estabelecimento escolar, ou em apenas um turno, a carga horária será complementada em outro turno ou em outro estabelecimento de ensino da rede municipal, conforme sua disponibilidade.

PARÁGRAFO ÚNICO – Na impossibilidade de proceder à complementação referida no *caput* deste artigo, o Professor ficará obrigatoriamente na Unidade de Ensino, em atividade extra-classe, de natureza pedagógica, que lhe será destinada pela Direção da Unidade de Ensino, sem prejuízo da sua remuneração.

CAPÍTULO VIII
DAS FALTAS AO TRABALHO

Art. 26 – As faltas ao trabalho são caracterizadas:

- I. Por dia;
- II. Por hora/aula ou hora/atividade

§1º - O Docente e o Especialista integrante da carreira do Magistério que faltar ao serviço perderá:

- I. A remuneração do dia, salvo se a ausência for ocasionada por motivo legal;

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50

Av. Tanáris Batista Lima, 145 - Centro - 49.400-000 - Inhambupe/Ba



ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

- II. A parcela correspondente da remuneração mensal por hora/atividade ou hora/aula não cumprida, incluído o cômputo para o descanso remunerado quando as faltas forem consecutivas e alcançarem ou ultrapassarem 3 dias na semana na qual ocorreram as faltas ao trabalho;
- III. Parcela de remuneração, proporcionalmente aos atrasos acima da tolerância, ausências eventuais e saídas antecipadas, quando não autorizadas pela chefia imediata, conforme disposto em regulamento.

§2º- Para os efeitos deste artigo, aplica-se ao conceito de hora/atividade as exercidas em Unidades de Ensino ou em Unidade Técnica da Secretaria da Educação do Município, com duração de 60 minutos.

CAPÍTULO IX
DO ESTÁGIO PROBATÓRIO

Art. 27 – Estágio Probatório é o período inicial de 03 (três) anos de efetivo exercício de Servidor nomeado em virtude de concurso público, quando a sua aptidão e capacidade para permanecer no cargo serão obrigatoriamente avaliadas.

Art. 28 – Durante o período de estágio probatório serão observados o cumprimento, pelo Servidor integrante da carreira do Magistério, dos seguintes requisitos:

- I. Preceitos éticos do Magistério, definidos no artigo 3º, desta Lei.;
- II. Disciplina no cumprimento das ações profissionais de trabalho;
- III. Eficiência na realização das suas incumbências;
- IV. Capacidade para o desempenho das atribuições específicas do cargo;
- V. Produção pedagógica e científica reconhecida pelos organismos sistêmicos de gestão;
- VI. Frequência e aproveitamento em cursos promovidos pela Secretaria Municipal da Educação;
- VII. Relacionamento interpessoal na realização de trabalho em equipe determinados por superior hierárquico ao qual esteja subordinado, e no interesse dos objetivos educacionais do sistema Municipal de Ensino.

CAPÍTULO X - DA MOVIMENTAÇÃO

SEÇÃO I
DA LOTAÇÃO

Art. 29 – Lotação é o ato pelo qual o Secretário(a) Municipal da Educação determina o local de trabalho do Servidor integrante da carreira do Magistério, observadas as disposições desta Lei.

Art. 30 – O Servidor integrante da carreira do Magistério será lotado:

- I. Em Unidade de Ensino, o Professor Municipal em função de docência e suas atividades correlatas.
- II. Em Unidade de Ensino ou em Unidade Técnica da Secretaria Municipal de Educação, o Especialista em Educação.

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50

Rua da Bahia, nº 145 - Centro - 48.400-000 - Inhambupe/Ba



ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUÊ

Art.31 – A lotação do Professor Municipal em Unidade de Ensino e em Unidade Técnica da Secretaria Municipal de Educação, é condicionada à existência de vaga.

Art. 32 – Independentemente da fixação prévia de vagas, a lotação do Servidor integrante da carreira do Magistério poderá ser alterada nos casos de modificações ocorridas na Unidade de Ensino, comprovadas através do processo específico.

§1º – São passíveis de alteração de lotação os casos comprovados de:

- I. Redução do número de alunos matriculados na Unidade de Ensino;
- II. Diminuição de carga horária na disciplina ou área de estudo no conjunto da Unidade de Ensino;
- III. Ampliação da carga horária semanal do Professor Municipal, em função de docência.

§2º - Na hipótese de lotação prevista neste artigo, serão deslocados os excedentes, assim considerados em função da avaliação de desempenho, os de menor produtividade, os de menor tempo de serviço na Unidade de Ensino.

SEÇÃO II
DA REMOÇÃO

Art. 33 – Remoção é a movimentação do Servidor integrante da carreira do Magistério de um para outro local de trabalho, condicionada à existência de vaga.

Art. 34 – A remoção processar-se-á nos termos da seguinte classificação:

- I. A pedido;
 - a) Mediante critérios de prioridade, no caso do número de candidatos ser superior ao de vagas existentes;
 - b) Por permuta, para os casos a serem estudados em processo delimitado para esse fim, atendendo aos interesses do sistema de educação, ao benefício institucional das unidades de ensino da rede municipal e à situações que implicam na melhoria das condições de trabalho dos servidores;
- II. Por ofício, por interesse imediato do sistema municipal de ensino, incluindo a necessidade de serviço.

§1º - Por necessidade de serviço, o Secretário(a) da Educação no Município poderá determinar, por intermédio de ofício remoção de que trata a alínea b do presente artigo;

§2º - Sempre que for solicitada pela Direção da Unidade de Ensino a remoção de ofício do Servidor do Magistério, esta deverá ser relatada por escrito à Secretaria Municipal de Educação que ouvirá o Servidor interessado e o Conselho Escolar;

§3º – O Servidor a ser removido por ofício deverá ser comunicado, previamente, por documento escrito pelo diretor, no prazo mínimo de 72 (setenta e duas) horas que antecede a remoção;

§4º - Não será permitida a remoção do Servidor do Magistério com mais de 03 (três) anos em efetivo exercício, residente da sede do Município para zona rural, salvo a pedido do interessado.

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50
Av. Tenório Batista Lima, 145 – Centro – 48.400-000 – Inhambuê/Ba



CAMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

Art. 35 – A remoção de que trata a alínea “a” do inciso I, do artigo 34 desta Lei, será realizada anualmente, sempre anterior à convocação de candidato aprovado em concurso público de ingresso, se houver.

PARÁGRAFO ÚNICO – Para efeito da remoção, os candidatos serão escolhidos obedecendo-se aos seguintes critérios de prioridade:

- I. Motivo de saúde, comprovada por inspeção médica municipal, ou parecer de especialista, quando for o caso;
- II. Maior tempo de serviço público efetivo no Magistério Municipal;
- III. Maior tempo de serviço público efetivo prestado ao Município;
- IV. Proximidade da residência à Unidade de Ensino pleiteada;
- V. Ordem cronológica de entrada do pedido

Art. 36 – A remoção por permuta será realizada desde que os interessados ocupem atribuições de iguais nível e habilitação.

Art. 37 – A remoção referida no inciso I do Art. 35 desta Lei, será processada no mês de janeiro de cada ano pela Secretaria da Educação do Município.

PARÁGRAFO ÚNICO – O Professor Municipal deverá dar entrada no pedido de remoção no mês de novembro de cada ano.

Art. 38 – Serão consideradas, para efeito de preenchimento por remoção, as vagas criadas por afastamento do titular em decorrência de:

- I. Aposentadoria;
- II. Falecimento;
- III. Exoneração;
- IV. Demissão;
- V. Recondução;
- VI. Perda do cargo por decisão judicial;
- VII. Permuta entre servidores;
- VIII. Aumento de vagas em face da expansão e/ou ampliação da Rede Escolar Municipal.

§1º - Não serão incluídas para a remoção as vagas surgidas em decorrência de licença para o desempenho de mandato sindical e eletivo, para o cargo de Diretor, Secretário(a) ou Tesoureiro.

§2º - As vagas decorrentes de afastamento provisório do Servidor integrante da carreira do Magistério não poderão ser preenchidas através de remoção.

§3º - Para concorrer à remoção, o Professor e o Especialista de Educação terão que contar com o mínimo de 02 (dois) anos de efetivo exercício na sua Unidade de lotação, salvo em relação a situações especiais cuja decisão caberá ao titular da Secretaria da Educação do Município.

Art. 39 – Fica garantido ao Servidor do Magistério readaptado o cargo e o exercício das suas funções.

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50

Av. Tenório Batista Lima, 145 – Centro – 48.490 – 000 - Inhambupe/Ba



ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

Art. 40 – O exercício do Servidor integrante da carreira do Magistério, em função da docência, em decorrência de remoção, deverá ocorrer no início do ano letivo, salvo em situações especiais atendendo necessidades da Secretaria Municipal da Educação ou da necessidade do servidor comprovada para atender a situações de tratamento de saúde.

CAPÍTULO XI
DAS FÉRIAS

Art. 41 – Os professores e os Especialistas de Educação, quando em exercício das atribuições específicas do seu cargo em função de docência ou em função de Especialista em Educação, em Unidade de Ensino, fazem jus, anualmente, a 45 (quarenta e cinco) dias de férias legais.

§1º - Os Servidores referidos no *caput* deste artigo gozarão anualmente, pelo menos, 30 (trinta) dias consecutivos de férias.

§2º - Quando em exercício em Unidade Técnica da Secretaria de Educação no Município, nomeado para o cargo em comissão ou designado para a função de confiança, o Servidor integrante da carreira do Magistério fará jus somente a 30 (trinta) dias de férias anualmente.

Art. 42 – A fixação das férias dependerá do calendário escolar tendo em vista as necessidades didáticas e administrativas da Unidade de Ensino, e serão, **prioritariamente coletivas**, na forma do Calendário estabelecido, anualmente, pela Secretaria Municipal de Educação.

§1º - O período de férias poderá ser fracionado em duas partes iguais quando por necessidade do serviço ou por interesse profissional, procedendo-se a negociação com os professores que estiverem em sala de aula para a distribuição das tarefas e carga horária do professor que gozará as férias parcelada em dois períodos.

Art. 43 – Como parte das férias, o Servidor integrante da carreira do Magistério lotado em Unidade de Ensino, em efetiva regência de classe ou o Especialista em Educação, terá férias parcial nos períodos de recesso escolar, que totalizarão 15 (quinze) dias, fixados pelo calendário escolar e dispensado de suas atribuições neste período.

Art. 44 – Não é permitido acumular férias ou compensar por conta dessas, qualquer falta no trabalho.

CAPÍTULO XII
DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO

SEÇÃO I
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 45 – A carreira do Magistério Público Municipal compreende as categorias funcionais de Professor e Especialista em Educação, abrangendo esta última, os cargos de Especialista em Orientação Educacional, em Supervisão Pedagógica, em Administração Escolar e em Psicopedagogo.

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50

Av. Tenório Batista Lima, 145 - Centro - 48.490 - 000 - Inhambupe/Ba



ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

PARÁGRAFO ÚNICO – A carreira do Magistério Público Municipal, fica estruturada em níveis e classe, na forma estabelecida no Anexo II desta Lei.

SEÇÃO II
DAS ATRIBUIÇÕES

Art. 46 – Ao Professor compete: a regência de classe, a participação na elaboração da Proposta Pedagógica da Unidade Municipal de Ensino, a elaboração e cumprimento do Plano Técnico de Trabalho Pedagógico da Escola, por cada componente curricular em IV Unidades Didáticas, a seleção e organização do material didático destinado aos alunos, o zelo pela aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de competências exclusivas do ensino fundamental, o estabelecimento de estratégias para promover os estudos de recuperação do rendimento escolar dos alunos de aproveitamento escolar insuficiente e a colaboração nas atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade

Art. 47 – Ao Especialista em Supervisor Educacional compete:

I. No âmbito do sistema ou da escola, a supervisão do processo didático, em seu triplice aspecto de planejamento, controle e avaliação;

II. A cooperação com as atividades docentes, a participação na elaboração da proposta pedagógica, participação nas reuniões de conselho de classe e das reuniões com os pais de alunos.

Art. 48 – Ao Especialista em Orientação Educacional compete, o trabalho de orientação individual ou em grupo, o aconselhamento e o acompanhamento de alunos durante sua formação a cargo do currículo da escola de ensino fundamental, a cooperação com as atividades docentes, o encaminhamento de alunos para órgãos ou instituições especializadas quando for o caso, a participação na elaboração da proposta pedagógica da Escola e convocar e dirigir reuniões com os pais, alunos e docentes no que tange ao serviço de orientação dos alunos.

Art. 49 – Ao Especialista em Administração Escolar compete desenvolver os trabalhos concernentes à administração da unidade escolar, acompanhar a legislação pertinente às políticas públicas para a gestão dos sistemas escolares, em especial as do município, manter sob a guarda institucional os documentos de gestão escolar em todos os âmbitos, fazer cumprir o regimento da unidade e operacionalizar mecanismos que assegurem a convivência escolar na forma adequada.

Art. 50 – Ao Especialista em Psicopedagogia, compete o exercício dos trabalhos do âmbito específico a essa especialização e a orientação institucional adequada para os casos necessários, além dos encaminhamentos no que tange aos aspectos psicopedagógicos para as famílias e para os docentes, visando o aperfeiçoamento do processo instrucional e de desenvolvimento do aluno.

Art. 51 – A descrição das atribuições dos cargos a que se referem os artigos 47, 48, 49 e 50, bem como os pré-requisitos referentes a cada cargo constam do Anexo V integrante desta Lei.

CAPÍTULO XIII

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50
Av. Tenório Batista Lima, 145 – Centro – 48.490 – 000 - Inhambupe/Ba



CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

DA PROGRESSÃO DA CARREIRA

Art. 52 – Na forma do artigo 67, parágrafo IV, da LDB, a progressão da carreira do Magistério Municipal, em quaisquer dos seus cargos representados por níveis, far-se-á através da titulação ou habilitação e da avaliação do desempenho, e a promoção de uma classe para outra, do mesmo nível, após cumprimento pelo docente ou especialista, dos interstícios de 05 (cinco) anos em cada classe.

Art. 53 – Para efeito deste Estatuto, a carreira do Magistério Municipal terá um nível especial (LEIGOS), que será extinto a partir de 2001, 06 (seis) níveis e 06 (seis) classes.

§1º - A definição dos níveis obedecerá aos seguintes critérios:

Nível Especial contempla os Professores Leigos, considerado em extinção a partir de 31.12.2001, conforme o disposto na lei nº 9394/96, vedado, doravante, a possibilidade de concurso público para o ingresso no serviço público Municipal, dessa categoria de Servidores.

Nível I – Servidor do Magistério com habilitação específica de Nível Médio ou correspondente (PROLEIGOS) obtida em Instituição reconhecida ou autorizada pelo CEE (Conselho Estadual de Educação) à época de sua realização.

Nível II – Servidor do Magistério com habilitação específica em Nível Médio ou correspondente (PROLEIGOS) e com estudos de aprimoramento que incluam, quando for o caso, um ano de estudos adicionais ou, ainda, cursos de aperfeiçoamento de mais de 180 horas ou especialização com 360 horas ou mais.

Nível III – Servidor do Magistério com licenciatura obtida em curso de curta duração oferecida por Instituição do nível superior, reconhecido ou autorizada pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), o qual será extinto em 2006, passando os que o exerceram por mais de dez anos ao nível IV.

Nível IV – Servidor do Magistério com licenciatura plena obtida em Instituição de nível superior, reconhecida ou autorizada pelo CNE (Conselho Nacional de Educação).

Nível V - Servidores do Magistério portadores de títulos de pós-graduação (*lato sensu* e/ou *stricto sensu* completo), oferecido por Instituição reconhecida ou autorizado pelo CNE (Conselho Nacional de Educação).

§2º - A definição das classes obedecerá aos seguintes critérios:

Classe A - Professores e especialistas, em exercício de suas atividades, dentre o período de 01 (um) a 05 (cinco) anos;

Classe B - Professores e especialistas, em exercício de suas atividades, dentre o período de 05 (cinco) anos e 01(um) dia a 10 (dez) anos;

Classe C - Professores e especialistas, em exercício de suas atividades, dentre o período de 10 (dez) anos e (01) um dia a 15 (quinze) anos; /

Classe D - Professores e especialistas, em exercício de suas atividades, dentre o período de 15 (quinze) anos e (01) um dia a 20 (vinte) anos;

Classe E - Professores e especialistas, em exercício de suas atividades, dentre o período de 20

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50

Av. Tenório Batista Lima, 145 – Centro – 48.490 – 000 – Inhambupe/Ba





ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

(vinte) anos e (01) um dia a 25 (vinte e cinco) anos;

Classe F - Professores e especialistas, em exercício de suas atividades, dentre o período de 25 (vinte e cinco) anos e (01) um dia a 30 (trinta) anos;

Art. 54 - A progressão funcional por nível, em razão da titulação, dar-se-á sempre a requerimento do interessado, a qualquer época do ano por ato do Secretário(a) Municipal da Educação e Cultura, que determinará o apostilamento competente.

§1º - Deferida a progressão funcional, o Servidor será posicionado no nível e na classe de acordo com o tempo de serviço.

§2º - A percepção dos benefícios e vantagens decorrentes é devida a partir da data do seu requerimento, desde que comprovada a titulação.

§3º - A Progressão funcional de que trata o *caput* do Artigo independe de vagas.

Art. 55 - Haverá progressão de um nível para o outro, mediante comprovação de titulação nas seguintes condições:

- (a) Do Nível Especial para o Nível I mediante habilitação de Nível Médio ou equivalente (PROLEIGOS), e prestação de Concurso Público para o Magistério;
- (b) Do Nível I para o Nível II, mediante habilitação de Nível Médio ou correspondente (PROLEIGOS) com (01) um ano de estudos de aprimoramento, dentre os quais os estudos adicionais, os quais incluirão quando for o caso, formação pedagógica (5ª a 6ª séries), válido para os que o cursaram até o ano 2000;
- (c) Do Nível II para o Nível III, mediante obtenção de licenciatura de curta duração em Instituição de Nível Superior, reconhecida ou autorizada pelo CNE (Conselho Nacional de Educação);
- (d) Do Nível II ou III para o Nível IV, mediante obtenção de licenciatura plena em Instituição de Nível Superior, reconhecida ou autorizada pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) em cursos presenciais ou à distância, ou pela formação em serviço;
- (e) Do Nível IV para o Nível V, mediante obtenção de título de pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu* completo) em Instituição de Nível Superior, reconhecida e autorizada pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), em curso presencial ou à distância ou, ainda, formação em serviço.

Art. 56 - Ficam estabelecidos os seguintes percentuais de diferenças entre os níveis em relação ao nível especial:

Nível I – Salário Base de Referência da Carreira – Fixado e reajustado por Lei

Nível II - 10% em relação ao Nível I;

Nível III - 10% em relação ao Nível II;

Nível IV - 20% em relação ao Nível III;

Nível V - 40% em relação ao Nível IV;

Art. 57 - Os docentes e especialistas, integrantes do Magistério Municipal que adquirirem, na forma do § 2º Art. 52, tempo suficiente para o deslocamento de uma classe para outra, serão contemplados com o percentual cumulativo de cinco por cento (5%), incidentes sobre o vencimento base.

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50

Av. Tancredo Neves, 145 - Centro - 48.400-000 - Inhambupe - BA



ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

Art. 58 - Ao Magistério Público Municipal será acrescido ao vencimento base, no nível do cargo ocupado, um percentual de 20% (vinte por cento) exclusivamente ao professor municipal que estiver na efetiva regência de classe de ensino para compensar as Atividades Complementares – AC, quando cumprir 20 horas-aulas semanais, nas 4 séries iniciais do Ensino Fundamental.

§1º - A atribuição do Incentivo ao Magistério aludida no *caput* deste artigo, **tem como finalidade exclusiva**, a valorização dos integrantes do Magistério, não podendo ser contemplados, sob nenhuma hipótese, os professores que não estejam em efetivo exercício, ou que estando, dele se afastem, para o cumprimento de outras atividades.

§2º - Para efeitos do disposto neste artigo, não serão considerados como efetivo exercício do Magistério, os seguintes períodos de afastamento:

- a) licença para atendimento de interesse particular;
- b) afastamento do exercício por penalidade disciplinar;
- c) cessão do servidor para outros órgãos ou entidade;
- d) prestação de serviços administrativos, ainda quando públicos, não vinculados as atividades inerentes ao Magistério.

CAPÍTULO XIV

SEÇÃO I

DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA

Art. 59 - Na organização administrativa e pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, Unidades de Ensino Fundamental, Núcleos e Centros de Educação Infantil, de acordo com o tipo de estabelecimento, haverá os seguintes cargos:

I. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO:

- A. Secretário(a) Municipal da Educação – Cargo Comissionado 1 – CC1**
- B. Assessorias:** B1 – Assessoria de Supervisão Técnico-Pedagógica do Ensino Fundamental
B2 – Assessoria de Supervisão da Educação Infantil

C – Conselhos:

- C1** – Conselho Municipal de Educação – CME, a quem se incumbe o Controle Social da Bolsa-Escola;
- C2** – Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF – CMACS do FUNDEF;
- C3** – Conselho Municipal de Alimentação Escolar – CAE.

D – Chefe de Gabinete da Secretaria - Cargo Comissionado 2 – CC2

E – Supervisões – Cargo Comissionado 3 – CC3

- E1** – Supervisão de Desenvolvimento do Ensino – Supervisor - CC3
- E2** – Supervisão de Gestão do Fluxo do Sistema Municipal de Ensino – Supervisor - CC3
- E3** – Supervisão Administrativa do Sistema Municipal de Ensino – Supervisor - CC3
- E4** – Supervisão de Acompanhamento da Merenda Escolar – Supervisor - CC3
- E5** – Supervisão de Recursos e Material Didático – Supervisor - CC3

F – Setores Operacionais Técnicos Pedagógicos e Técnicos Administrativos

- F1** – Supervisor de Núcleo e Pólo Educacional 1 – Cargo Comissionado III – CC3
- F2** – Supervisor de Núcleo e Pólo Educacional 2 – Cargo Comissionado III – CC3

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50

Rua da Liberdade, 145 - Centro - 49.400-000 - Inhambupe/Ba



ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

observando as normas estabelecidas pelo Conselho Municipal de Educação (CME), ou Portaria da Secretária Municipal de Educação; estende-se essas prerrogativas para o cargo de vice –diretor.

Parágrafo único – Secretário(a) Escolar, Supervisor de Pólos Escolares, Supervisor Pedagógico e Supervisor de Orientação Educacional são de Livre escolha do Chefe do Poder Executivo, “*ad nutum*”, podendo ser substituídos a qualquer tempo, por serem cargos de confiança.

Art. 61 - A função de Supervisor Pedagógico em Unidades de Ensino Fundamental, Núcleos e Escolas de Educação Infantil, será provido por indicação da Secretaria Municipal de Educação, em consonância com o Chefe do Executivo Municipal, que os nomeará na condição de cargo de confiança - CC4.

Art. 62 - Comporá o quadro administrativo dos Estabelecimentos de Ensino de Grande Porte, o Secretário(a) Escolar, o Supervisor de Área de Conhecimento, como parte inerente as suas atividades de supervisão.

§1º - O Supervisor de Área de Conhecimento de que se trata o *caput* deste artigo, poderá ser escolhido anualmente por seus colegas da mesma área ou de áreas afins, através de eleição direta organizada pela unidade escolar, com função gratificada FC2.

§2º - O cargo de Secretário(a) Escolar por tratar-se de função administrativa, será provido mediante livre nomeação e exoneração do Chefe do Poder Executivo, devendo a escolha recair sobre o Servidor Público Municipal em exercício.

§3º - Constitui função de confiança o cargo de Secretário(a) Escolar.

§4º - Ao Secretario escolar compete a execução de atividades de organização, controle e atendimento na Unidade de Ensino, o registro, arquivo e expedição de documentos referentes a vida escolar dos alunos, na forma do Parecer CEB/CNE 016/97 e respectiva Resolução, e demais atribuições definidas no Regimento Escolar Unificado.

Art. 63 - Para provimento dos cargos de Diretor, Vice-Diretor, Supervisor Pedagógico de Unidade de Ensino Fundamental e Escolas de Educação Infantil será exigida a formação específica para a função indicada.

§1º - Na hipótese de inexistência de pessoal portador de habilitação específica, dar-se-á preferência ao professor licenciado em Pedagogia, na ausência deste, professor com formação de Nível Superior ou Professores com experiência docente mínima de (03) três anos, e comprovada competência profissional, conforme critérios a serem estabelecidos pelo Conselho Municipal de Educação.

§2º - O cargo de Diretor, será preenchido por eleição direta na forma que estabelece a Lei Orgânica do Município em seu Art. 98.

Art. 64 – Aos ocupantes dos cargos em comissão do Artigo 58, ser-lhe-ão atribuídos os vencimentos correspondentes aos símbolos fixados no Anexo V da presente Lei, facultando o direito de opção, para os Servidores Municipais do quadro permanente.

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50

16.400.000 - Inhambupe/Ba



ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

PARÁGRAFO ÚNICO: os ocupantes dos cargos comissionados poderão optar pelo sistema correspondente a:

- I – remuneração integral do cargo
- II – remuneração correspondente ao salário base mais 30% do valor do cargo comissionado

SECCÃO II
AFASTAMENTOS

Art. 65 – Serão considerados para afastamento temporário do Professor Municipal na função de docência e de Especialista de Educação os itens abaixo, consagrados em lei:

- I. Licença para tratamento de saúde e por acidente em exercício;
- II. Licença prêmio até (90) noventa dias, no decorrer de um quinquênio;
- III. Prestação de serviços técnicos educacionais em órgãos municipais ou entidades conveniadas;
- IV. Ministrar aulas em entidades conveniadas com o município de **INHAMBUPE**;
- V. Exercer atividades de Magistério em órgão de administração direta ou indireta, Federal, Estadual ou Municipal;
- VI. Exercer Cargo em Comissão ou de Confiança em órgão do Serviço Público, Federal, Estadual ou de outro Município;
- VII. Exercício de mandato eletivo no âmbito Federal, Estadual ou Municipal;
- VIII. Exercer mandato de dirigente Sindical;
- IX. Aperfeiçoamento, especialização ou atualização em Instituições reconhecidas ou autorizadas;
- X. Comparecer a reuniões, seminários ou congressos, pertinentes à área de Educação;
- XI. Exercer atividades de ensino e pesquisas em quaisquer órgãos ou entidades públicas, de qualquer esfera de poder;
- XII. Licença a gestantes, lactante e adotante;
- XIII. Licença paternidade.
- XIV. Férias;
- XV. Casamento;
- XVI. Convocação para o Serviço Militar;
- XVII. Luto;
- XVIII. Júri ou outro serviço obrigatório por lei;

§1º - O ato de afastamento será de competência do Chefe do Poder Executivo

§2º - As licenças para tratamento de saúde e por acidente em serviço, à gestante, lactante e adotante, serão precedidas de inspeção médica oficial do Município.

§3º - É assegurado ao Professor Municipal o direito a licença para desempenho de mandato de dirigente sindical em confederação de classe de âmbito nacional ou sindicato representativo da categoria de âmbito Estadual e Municipal, sem prejuízo de sua remuneração.

§4º - A licença de que se trata o parágrafo anterior será automática e terá duração igual ao mandato, podendo ser prorrogada, em caso de reeleição.

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50
Av. Tenório Batista Lima, 145 – Centro – 48.490 – 000 - Inhambupe/Ba



ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

§5.º - O Exercício de mandato eletivo, remunerado, no âmbito Federal, Estadual e Municipal, bem como os afastamentos a que se reportam os incisos V, VI e VII se farão sem ônus para o Tesouro Municipal, durante a vigência do mandato e reeleição, salvo os casos em que for compatível e o eleito opte por continuar exercendo a docência, e nos demais casos até o seu retorno as funções neste Sistema Municipal de Ensino de Inhambupe.

SEÇÃO III
DIREITOS E VANTAGENS

Art. 66 – São direitos especiais dos servidores do Magistério Municipal:

- I. Realizar curso de aperfeiçoamento ou especialização profissional em órgão competente;
- II. Realizar pós-graduação *stricto sensu* de interesse do sistema municipal de educação, em cursos reconhecidos pela CAPES;
- III. Receber assistência técnica para melhor desempenho de suas atividades;
- IV. Representatividade em reuniões, conselho, comissões e assembleias da categoria.

PARÁGRAFO ÚNICO: entenda-se como pós-graduação *stricto sensu* os cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Art. 67 – Os valores dos vencimentos dos integrantes da Carreira do Magistério Público Municipal são fixados segundo os níveis e classes a que pertençam e de acordo com o regime de trabalho a que estiverem submetidos.

§1º - Os valores de vencimentos são os fixados no Anexo IV desta Lei;

§2º - Os vencimentos do Servidor do Magistério, serão reajustados na forma da Lei, nas mesmas datas dos demais Servidores deste Município.

§3º - Os proventos dos aposentados do Magistério Público municipal serão reajustados nas mesmas bases e condições do pessoal ativo de igual categoria, conforme legislação específica federal.

Art. 68 – Os integrantes da carreira do Magistério com regime de (40) quarenta horas semanais terá o dobro do valor do vencimento atribuído ao Professor com o mesmo nível em regime de (20) vinte horas semanais, como estabelece a tabela B do Anexo IV desta Lei

Art. 69 – O servidor do Magistério enquanto estiver no *Regime Diferenciado de Trabalho - RDT* a que se refere o artigo 19 desta Lei, fará jus aos vencimentos e vantagens correspondentes ao regime de (40) quarenta horas, para todos os efeitos legais.

Art. 70 – O Servidor do Magistério, além dos direitos e vantagens previstos no Estatuto dos Servidores do Município, farão jus às seguintes vantagens específicas:

- I. Gratificação pela regência de classe de alunos portadores de necessidades especiais - (20%) vinte por cento;
- II. Gratificação de Atividade Complementar- AC, como incentivo à regência - (20%) vinte por cento;

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50
Av. Tenório Batista Lima, 145 – Centro – 48.490 – 000 - Inhambupe/Ba



ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

- III. Gratificação por exercício em zona rural - (10%) dez por cento;
- IV. Gratificação de incentivo à qualificação profissional;
- V. Avanço Horizontal.
- VI. Remuneração pelo exercício do cargo de Secretário(a) Municipal de Educação, Chefe de Gabinete, Supervisor, Coordenador Setorial, Direção, Vice-Direção, Supervisor de Núcleo/ Pólo Educacional, Chefe de Setor , Chefe de Seção, Chefe de Serviço, fixada no Anexo VI.
- VII. Remuneração pelo exercício de Função de Confiança, fixada no Anexo VII

PARÁGRAFO ÚNICO – Aos Professores leigos não serão devidas as gratificações e benefícios previstos nesta Lei, por seu caráter excepcionalidade.

SEÇÃO IV

DA GRATIFICAÇÃO PELA REGÊNCIA DE CLASSE DE ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS

Art. 71 – Ao Servidor do Magistério em efetiva regência de classe exclusivamente de alunos portadores de necessidades especiais, é devida a gratificação no percentual correspondente a (20%) vinte por cento sobre o valor do vencimento base, desde que seja portador de habilitação específica para o exercício dessas atribuições, segundo o disposto na Legislação em vigor, ou na ausência deste dar-se-á preferência ao Professor que tiver experiência na área.

PARÁGRAFO ÚNICO – Aos Professores e Especialistas de Educação com atribuições exclusivamente de atendimento individual ou em grupo aos alunos portadores de necessidades especiais, em classe ou fora desta, bem como a de preparação de material específico, também é devida a vantagem referida no *caput* do Artigo.

SEÇÃO V

DA GRATIFICAÇÃO DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Art. 72 – A Gratificação de Atividade Complementar é devida a Professor Municipal em função de docência, na regência de classe de Educação Infantil e Ensino Fundamental até 4ª série, a título de compensação pela realização de atividades extra-classe na forma prevista no Artigo 23 desta Lei.

§ 1º - A gratificação a que se refere este artigo corresponde a (20%) vinte por cento do valor do vencimento do Professor Municipal, conforme disposto no art. 6º, inciso IV, Resolução 03/97.

SEÇÃO VI

DA GRATIFICAÇÃO POR ATIVIDADE EM ZONA RURAL

Art. 73 – O Professor Municipal em exercício em unidade escolar situada em zona rural fará jus à percepção de uma gratificação no valor correspondente a (30%) trinta por cento do seu vencimento, enquanto permanecer na zona rural, quando não lhe for fornecido transporte escolar para ida e volta diário, ou a alternativa de residência ou alojamento na localidade onde se situa a escola.

SEÇÃO VII

DA GRATIFICAÇÃO DE INCENTIVO À QUALIFICAÇÃO

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50
Av. Tenório Batista Lima, 145 – Centro – 48.490 – 000 - Inhambupe/Ba





CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

Art. 74 – A participação em cursos na área de formação e atuação, oferecidos por instituições reconhecidas ou autorizadas pelo CME (Conselho Municipal de Educação) ou CEE (Conselho Estadual de Educação), dará direito ao Professor e ao Especialista a vantagem por titulação de (10%) dez por cento sobre o salário base.

SEÇÃO VIII DA GRATIFICAÇÃO DE INCENTIVO À REGÊNCIA DE CLASSE

Art. 75 – Ao professor municipal que se encontra na efetiva regência de classe de ensino é devida uma Gratificação de Incentivo ao Magistério de 20% (vinte por cento), calculada sobre o valor do vencimento base, no nível do cargo ocupado atribuída por realizar as Atividades Complementares ao ensino e inerentes ao processo pedagógico.

Art. 76 – Ficam incorporados, como retribuição pessoal ao patrimônio do Servidor do Magistério, inclusive para efeito de fixação dos proventos da aposentadoria, desde que percebidas por mais de (05) cinco anos consecutivos ou (10) dez anos intercalados, as seguintes vantagens:

- I. Gratificação pelo *Regime Diferenciado de Trabalho*;
- II. Gratificação pela regência de classe de alunos portadores de necessidades especiais;
- III. Gratificação pela atuação em zona rural;
- IV. Gratificação de Atividade Complementar e de incentivo à regência de Classe;

PARÁGRAFO ÚNICO - Para efeito de incorporação ao provento da aposentadoria, poderão ser somados indistintamente, os períodos de percepção das vantagens relativas ao *Regime Diferenciado de Trabalho*.

CAPÍTULO XV DA DIREÇÃO DAS UNIDADES DE ENSINO

Art. 77 – A direção de Unidade de Ensino do Município será exercida pelo Diretor, Vice-Diretor e pelo Conselho Escolar de forma solidária e harmônica, com mínimo de (05) cinco anos de magistério, na forma do art. 98, da Lei Orgânica do Município.

Art. 78 – A nomeação para os cargos de Diretor e Vice-Diretor Escolar recairá em servidor integrante da Carreira do Magistério.

§ 1º - Os cargos em comissão de Diretor e Vice-Diretor, providos por Servidor integrante de Magistério, bem como os membros do Conselho Escolar serão eleitos em pleito direto pela comunidade Escolar.

§ 2º - Ao Diretor Escolar compete exercer atividades de direção em Unidade de Ensino, planejando, organizando e coordenando a execução dos programas de ensino e os serviços

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50
Av. Tenório Batista Lima, 145 – Centro – 48.490 – 000 - Inhambupe/Ba



ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

administrativos, promovendo a articulação escola-comunidade e demais atribuições definidas no Regimento Escolar.

§ 3º - Ao Vice-Diretor Escolar compete exercer atividades de acompanhamento da execução dos programas de ensino e serviços administrativos no turno de sua responsabilidade, substituir o diretor nas suas ausências e impedimentos e demais atribuições definidas no Regimento Escolar.

Art. 79 – A comunidade escolar é o conjunto dos indivíduos que pertencem as seguintes categorias:

- I. Professores Municipais em exercício, em Unidades Municipal de Ensino;
- II. Funcionários Públicos Municipais, em exercício em Unidades Municipal de Ensino;
- III. Pais ou responsáveis legais de aluno regularmente matriculado, com frequência regular na Unidade Municipal de Ensino;
- IV. Alunos regularmente matriculados e com frequência em Unidades Municipal de Ensino;
- V. Especialista da Carreira do Magistério em exercício na Unidade Municipal de Ensino;
- VI. Conselho Escolar da Unidade Municipal de Ensino.

Art. 80– Respeitado o disposto nos artigos 58 e § 2º do Artigo 60 desta Lei, poderão concorrer às eleições para os cargos de Diretor e Vice-Diretor da Unidade de Ensino os candidatos que comprovem:

- I. Ser ocupante de cargo efetivo da carreira do magistério em atividade na Unidade Municipal de Ensino;
- II. Ser licenciado por Faculdade de Educação, possuir habilitação específica obtida em Curso Superior de Licenciatura Plena, com diploma registrado em órgão competente com registro definitivo expedido pelo MEC, quando a inscrição for para concorrer a direção das Unidades de Ensino com classes de 5ª a 8ª séries e de Ensino Médio;
- III. Contar com o mínimo de (05) cinco anos, de efetiva atividade de Magistério na rede de ensino do Município;
- IV. Estar lotado há pelo menos, (02) dois anos, na Unidade de Ensino onde se dará a eleição.

Art. 81 – A inscrição do candidato à direção de Unidade de Ensino, só será aceita acompanhada de um plano de trabalho para a gestão.

PARÁGRAFO ÚNICO – É obrigatória a definição clara e objetiva de metas, com prazo para a conclusão.

Art. 82 – As eleições a que se refere este capítulo serão realizadas em escrutínio com voto secreto, em dia e hora determinados em editais afixados em quadro de aviso na área de maior circulação na Unidade de Ensino, com antecedência mínima de (30) trinta dias.

Art. 83 – O mandato de Diretor e Vice-Diretor eleitos na forma desta Lei, será de (02) dois anos, permitida a reeleição.

Art. 84 – Caso nenhum Servidor habilitado na forma do disposto no Artigo 80, se apresente para concorrer a eleição, o responsável pela eleição observará, por ordem, aos seguintes procedimentos:

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50

Av. Tanório Batista Lima, 145 – Centro – 48.490 – 000 - Inhambupe/Ba



ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

- I. Dispensa do disposto no inciso IV do Artigo 80;
- II. Extensão da condição de elegíveis a todos os Servidores do Magistério Municipal, respeitado o disposto no inciso II do Artigo 80;
- III. Extensão da condição de elegíveis aos servidores em efetivo exercício na carreira do magistério e em atividade na Unidade Municipal de Ensino.

Art. 85 – Os Diretores e Vice-Diretores de Unidade de Ensino eleitos na forma prevista nesta Lei, se submeterão a um permanente processo de capacitação em serviço, bem como aos mecanismos de avaliação promovidos regularmente pela Secretaria Municipal de Educação, além das obrigações definidas em regulamento.

Art. 86 – Os ocupantes do cargo em comissão de Diretor e Vice-Diretor de Unidade de Ensino, serão exonerados sempre que infringirem os deveres funcionais ou as determinações explícitas no regulamento de suas atribuições, bem como por terem, na avaliação referida no Artigo anterior, o resultado considerado insuficiente.

PARÁGRAFO ÚNICO – Depois de eleitos, os Diretores e Vice-Diretores não poderão assumir cargo da mesma natureza dentro e fora do âmbito do Governo Municipal.

Art. 87 – O Vice-Diretor é o substituto natural do Diretor nas ausências, impedimentos, bem como no caso de vacância do cargo, sendo que nesta situação, caso haja mais de um Vice-Diretor, será por ordem, nomeado o que tiver:

- I. Na sua formação, especialização em Administração Escolar;
- II. Curso de Nível Superior em Pedagogia ou Licenciatura Plena;
- III. Maior tempo efetivo na Unidade de Ensino;
- IV. Maior tempo efetivo de Magistério no Município;
- V. Aquele que, após avaliação discricionária do Chefe do Poder Executivo, for considerado o mais qualificado profissionalmente para exercer o cargo;

PARÁGRAFO ÚNICO – Para provimento de cargo aludido nos Incisos anteriores observar-se-ão, também as exigências legais quanto a escolaridade para o exercício de direção de Unidade de Ensino com classes de 5ª a 8ª séries.

Art. 88 – As eleições em todas as unidades de ensino contempladas com direção no sistema municipal, serão realizadas bianualmente, na primeira semana do mês de outubro, convocadas por edital expedido pelo diretor da unidade escolar ou pela Secretaria Municipal de Educação.

§ 1º - A comunidade escolar votante, disposta no art. 79, terá os seguintes pesos percentuais na computação da votação:

- I- Professores – 45% (quarenta e cinco por cento)
- II- Funcionários- 25% (vinte e cinco por cento)
- III- Alunos- 20% (vinte por cento)
- IV- Pais – 10% (dez por cento)

§ 2º - A eleição será realizada em um mesmo dia, nos turnos de atividades da escola, encerrando-se 01 (uma) hora antes do término das atividades do último turno para a apuração da votação, elaboração da ata com o resultado da eleição, registros dos pronunciamentos que foram solicitados

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50

Av. Tanácsia Batista Lima 145 – Centro – 48.490 – 000 – Inhambupe/Ba





CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

após lida e assinada pelo presidente da comissão eleitoral, mesários e presentes que a queiram assinar.

§3º - A comissão eleitoral será constituída por um representante dos professores, um representante dos funcionários, um representante dos alunos e um representante dos pais.

§4º - Depois de divulgado o pleito caberá recurso à comissão eleitoral em primeira instância e à Secretaria Municipal de Educação em Segunda instância que se pronunciará sobre o mesmo em prazo não superior a 72 horas.

**CAPÍTULO XVI
DO APRIMORAMENTO PROFISSIONAL**

Art. 89 – O Professor Municipal terá direito ao afastamento de suas atribuições para o aprimoramento profissional, sem prejuízo do seu vencimento e vantagens de caráter permanentes, devendo ter substitutos enquanto perdurar seu afastamento.

Art. 90 – Considera-se aprimoramento profissional, para os efeitos do artigo anterior:

- I. Curso de Especialização – aquele destinado a ampliar ou aprofundar informações e habilidades do profissional habilitado para o Magistério, em Nível Superior, com duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas;
- II. Curso de Aperfeiçoamento – aquele destinado a ampliar ou aprofundar informações, conhecimentos, técnicas e habilidades do profissional habilitado para o Magistério, em Nível Superior ou de 2º grau, com duração mínima de 180 (cento e oitenta) horas;
- III. Curso de Atualização – aquele destinado a atualizar informações, formar ou desenvolver habilidades, promover reflexões, questionamentos ou debates, com duração mínima de 40 (quarenta) horas.

Art. 91 – A atualização profissional do Professor Municipal tem como objetivos:

- I. Incrementar a produtividade e criar condições para o constante aperfeiçoamento do Ensino Municipal;
- II. Atualizar conhecimentos adquiridos para melhor qualificação do pessoal docente;
- III. Instrumentalizar os Docentes e Especialistas para as inovações curriculares emanadas da Lei 9.394/96, e outras que surgirem;
- IV. Atualizar os Docentes e Especialistas para uma prática condizente com a proposta pedagógica de Rede e conseqüentemente com os projetos pedagógicos das Unidades de Ensino.

§ 1º - Entende-se também por curso de atualização qualquer modalidade de reunião de estudo, encontro de reflexão educacional, seminários, mesa redonda e debates ao nível escolar regional, Municipal, Estadual ou Federal, promovidos por instituições ou entidades reconhecidas, bem como a entidade representativa dos trabalhadores em educação.

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50
Av. Tenório Batista Lima, 145 – Centro – 48.490 – 000 – Inhambupe/Ba



ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

§ 2º - O calendário escolar deverá prever períodos para as modalidades de atualização de que trata o parágrafo anterior, no nível de Unidade de Ensino.

Art. 92 – Nenhum afastamento para aprimoramento profissional poderá ser superior a (02) dois anos, excetuando-se as ocorrências de força maior e caso fortuito, em que o interessado não tenha concorrido para o desencadeamento.

Art. 93 – O Professor Municipal beneficiado com o afastamento para aprimoramento profissional, quando reassumir o exercício do seu cargo, permanecerá prestando serviços ao Município, por prazo não inferior a uma vez e meia o tempo do afastamento.

§ 1º - O Município será ressarcido pelo Servidor na hipótese dele pedir exoneração, ou ser demitido por improbidade, pelo valor correspondente ao que recebeu a título de remuneração e bolsa de estudo, devidamente corrigido.

§ 2º - Será descontado do ressarcimento a que se refere o parágrafo anterior, o valor correspondente ao período em que o Professor Municipal exerceu as suas atribuições, após o curso de que participou.

Art. 94 – Fica assegurado ao Professor Municipal estudante da área de Educação, comprovado mediante atestado do Estabelecimento que estiver matriculado, compatibilizar o horário de trabalho, com o estágio curricular obrigatório.

Art. 95– O Professor Municipal, afastado para aprimoramento profissional previsto no Artigo 90 desta Lei, quando do seu retorno, terá assegurada sua vaga na Unidade de Ensino de origem.

Art. 96 – Visando o aprimoramento do Professor Municipal, o Município obedecerá, quanto aos aspectos dos estímulos, além dos benefícios especificados nos Artigos anteriores, os seguintes:

- I. Gratuidades de cursos para os quais tenha sido expressamente designado ou convocado;
- II. Concessão de auxílio, sob modalidade de bolsa, quanto a frequência ao curso, por convocação da Secretaria de Educação Municipal, exigir despesas adicionais.

Art. 97 – Compete a Secretaria Municipal de Educação, a elaboração e o desenvolvimento dos programas de aperfeiçoamento dos seus Servidores, conforme o orçamento anual do Município, para este órgão.

PARÁGRAFO ÚNICO – Os programas de treinamento serão elaborados, a tempo de prever, na proposta orçamentária, os recursos indispensáveis à sua realização.

Art. 98 – É de competência do Prefeito Municipal, a celebração de convênios com Universidades ou outros órgãos competentes, para concessão de bolsas de estudo, tendo como objetivo aperfeiçoamento do pessoal do magistério.

CAPÍTULO XVII
DOS DIREITOS E DEVERES

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50

Av. Tenário Batista Lima, 145 - Centro - 48.400 - 000 - Inhambupe/Ba



ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

Art. 99 – Além dos deveres e proibições previstas em outras legislações para os demais Servidores Municipais, constituem deveres do Professor Municipal:

- I. Prover os princípios, os ideais e fins da Educação brasileira, através de seu desempenho profissional;
- II. Empenhar-se em prol do desenvolvimento do aluno utilizando o processo que acompanhe o processo científico da Educação;
- III. Participar das atividades educacionais que lhe forem atribuídas dentro do seu horário de trabalho;
- IV. Comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando suas tarefas com presteza;
- V. Manter o espírito de cooperação e solidariedade com a equipe escolar e a comunidade em geral;
- VI. Promover a participação, o diálogo e a cooperação, entre educandos, demais educadores e a comunidade em geral, visando à construção de uma sociedade democrática;
- VII. Promover o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando, bem como prepará-lo para o exercício consciente de cidadania e para o trabalho;
- VIII. Respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com a eficiência de seu aprendizado;
- IX. Comunicar à autoridade imediata as irregularidades de que tiver conhecimento, na sua área de atuação, ou as autoridades superiores, no caso de omissão por parte da primeira;
- X. Assegurar a efetivação dos direitos pertinentes à criança e ao adolescente, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente, comunicando à autoridade competente os casos de que tenham conhecimento, envolvendo suspeito ou confirmação de maus tratos;
- XI. Fornecer elementos para a permanente atualização do seu registro junto aos órgãos de administração;
- XII. Considerar os princípios psicopedagógicos, a realidade sócio-econômica da clientela escolar, as diretrizes da política educacional na escola e utilização de materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem.
- XIII. Participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares.

Art. 100 – Constituem faltas graves, além de outras, previstas nas normas estatutárias vigentes para os demais Servidores Municipais:

- I. Impedir que o aluno participe das atividades escolares, em razão de qualquer carência material;
- II. Discriminar o aluno por preconceito de qualquer espécie.

SEÇÃO II
DOS DIREITOS

Art. 101 – Além dos previstos em outras legislações, constituem-se direitos dos integrantes da carreira do Magistério:

- I. Observar os preceitos éticos constantes no Artigo 8 desta Lei;
- II. Ter acesso a informações educacionais bibliográficas, material didático e outros instrumentos, bem como, contar com assessoria pedagógica, que auxilie e estimule a melhoria de seu desempenho profissional e ampliação de seus conhecimentos;

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50

Av. Tanóvia Ratieta Lima, 145 – Centro – 48.490 – 000 – Inhambupe/Ba



ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

- III. Ter assegurado a oportunidade de afastamento, com ou sem vencimentos, para frequentar cursos da graduação, pós-graduação, atualização e especialização profissional;
- IV. Dispor, no ambiente de trabalho, de instalações e material técnico-pedagógico, suficientes e adequados, para que exerça com eficiência suas funções;
- V. Receber remuneração de acordo com o nível de habilitação, tempo de serviço e regime de trabalho, conforme o estabelecido por esta Lei;
- VI. Ter assegurado a igualdade de tratamento no plano administrativo-pedagógico, independentemente de seu vínculo funcional;
- VII. Participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades;
- VIII. Ter liberdade de expressão, manifestação e organização, em todos os níveis, especialmente na Unidade Escolar;
- IX. Reunir-se na Unidade Escolar, para tratar de assuntos de interesse da categoria e da Educação em geral, sem prejuízo das atividades escolares;
- X. Ter assegurado a igualdade de tratamento, sem preconceito de raça, cor, religião, sexo ou qualquer outro tipo de discriminação, no exercício de sua profissão;
- XI. Ter assegurado o direito de afastamento para participar de congressos, seminários e assembleias inerentes a atividades do Magistério, sem prejuízo dos vencimentos e demais vantagens do cargo;
- XII. Ter assegurado o afastamento, com todos os direitos e vantagens, quando investido em mandato sindical;
- XIII. Ter assegurado o amplo direito de defesa.

Art. 102 – É permitido ao Servidor do Magistério Público Municipal averbar tempo de serviço, não paralelo, prestados a Instituições, na função de Magistério, para efeito de vantagens e aposentadoria, respeitadas as demais disposições legais.

PARÁGRAFO ÚNICO – O tempo de serviço utilizado nos termos deste Artigo, é considerado definitivamente vinculado ao efeito previsto, e não mais poderá ser computado, sob qualquer hipótese, para outro efeito, finalidade ou situação.

CAPÍTULO XVIII
DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS

Art. 103 – O Município empregará todos os esforços para que até o fim da década da Educação, todos os professores integrantes do seu quadro de pessoal do Magistério sejam habilitados em nível superior ou formados por treinamentos em serviço.

Art. 104 – Os professores que na data de publicação desta Lei, estiverem em *Regime Diferenciado de Trabalho*, poderão requerer a jornada de (40h) quarenta horas.

Art. 105 – Os professores leigos farão parte de um quadro suplementar em extinção, recebendo vencimentos correspondentes ao tempo de serviço, cujos valores estão previsto no Anexo IV desta Lei.

§1º - Os professores leigos estáveis que se habilitaram no magistério, passarão automaticamente para o cargo, nível e classe correspondente de acordo com a sua habilitação e tempo de serviço.

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50
Av. Tenório Batista Lima, 145 - Centro - 48.490 - 000 - Inhambupe/Ba



ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

§2º - Os professores leigos não estáveis que se habilitaram até o vencimento do prazo estabelecido no art. 9º, § 2º da Lei 9424/96 terão assegurado o direito de participar de concurso público para concorrer à carreira do magistério no qual será atribuído 01 ponto por ano de exercício de magistério e 10 pontos por residir no município.

§3º - Ao se habilitarem passarão automaticamente para o cargo, nível e classe correspondente na Carreira do Magistério, de acordo com a sua habilitação e tempo de serviço.

Art. 106 – Aos atos coletivos de enquadramento serão baixados, sob formas de listas nominais, através de decreto do Prefeito Municipal, num prazo de (180) cento e oitenta dias, contados da vigência desta Lei.

§1º - para a efetivação do ato de enquadramento, levar-se-á em conta, em primeiro plano, a habilitação;

§2º - Em segundo plano, contará a dedicação do docente na condução das atividades pedagógicas em sala de aula, ressaltando-se a competência de promover a integração dos alunos à turma, à realização das tarefas de aprendizagem e incentivo ao sucesso escolar do aluno no sistema de promoção de uma série à outra.

§3º - contará, na ordem de enumeração destes parágrafos, o relacionamento entre o professor e a(s) unidade(s) de ensino na(s) qual(is) o mesmo desempenha suas atividades docentes de maneira que se destaque a capacidade de integrar-se à resolução de problemas, de promover melhoria didática que resulte em facilitação da aprendizagem e aperfeiçoamento pedagógico do processo de ensino.

§4º - em todos os momentos serão levados em conta a assiduidade do docente, como forma de consolidar o enquadramento correspondente.

§5º - o tempo de serviço se incorpora aos itens anteriores, nos termos da regulamentação que será objeto de um Decreto específico.

Art. 107 – Os docentes de nível médio (5ª a 8ª séries) com menos de (05) cinco anos de serviço, em efetivo trabalho de docência, que não possuam registro definitivo de professor até a data da publicação da Lei 9394 de 24. 12. 96, terão o prazo de (05) cinco anos para obtê-lo.

Art. 108 – Quando não houver na localidade cursos necessários para a formação do quadro de docente municipal, o Município deverá viabilizar meios que assegurem o oferecimento de tais cursos, através de convênios com Instituições de nível superior.

Art. 109 – Quando houver extinção de disciplina, far-se-á o aproveitamento dos docentes titulares em outras disciplinas, ou em atividades análogas ou correlatas, considerada a respectiva habilitação pessoal.

Art. 110 – No prazo máximo de (10) dez anos, contados a partir da publicação da LDB vigente, somente poderão ingressar no Magistério Público Municipal, Docentes e Especialistas com habilitação em Nível Superior, ou formados por treinamentos em serviço.

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50
Av. Tenório Batista Lima, 145 – Centro – 48.490 – 000 - Inhambupe/Ba



ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

Art. 111 – Lecionará nas 5ª e 6ª séries do 1º grau o Professor que tenha obtido graduação em (04) quatro séries, ou (03) três com mais um ano de estudos de aprimoramento dentre os quais se situam os chamados estudos adicionais ou, ainda, a licenciatura de curta duração.

Art. 112 – Os proventos do pessoal inativo do Magistério, serão reajustados em iguais percentuais aos incidentes sobre aos dos Servidores Públicos Municipais.

Art. 113 – Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE, em 27 de setembro de 2001.


MARIA IZABEL DE SOUZA E SILVA
Presidente


JOSE VALDEMIR MENEZES CARNEIRO
Secretário





CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

ANEXO I

QUADRO DE PESSOAL

- CARGOS EFETIVOS
- QUADROS DE MAGISTÉRIO

DENOMINAÇÃO DOS GARGOS	CARCA HORÁRIA SEMANAL	
GRUPO OCUPACIONAL MAGISTERIO PÚBLICO Categoria Funcional: Professor Cargo: Professor Municipal	20	40
CATEGORIA FUNCIONAL: Especialista em Educação		
Cargo: ORIENTADOR EDUCACIONAL	20	40
Cargo: SUPERVISOR EDUCACIONAL	20	40
Cargo: ESPECIALISTA EM PSICOPEDAGOGIA	20	40

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50
Av. Tenório Batista Lima, 145 – Centro – 48.490 – 000 - Inhambupe/Ba



ESTADO DA BAHIA
CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

ANEXO II

ESTRUTURA DOS CARGOS E NÍVEIS

CARGO EFETIVO:
GRUPO OCUPACIONAL MAGISTÉRIO

NÍVEL	CARGOS	DISCIPLINA	VAGAS
1- MÉDIO Nível I	PROFESSOR MUNICIPAL	Educação infantil a Ensino Fundamental de 1ª a 4ª serie	480
2- MÉDIO Nível II	PROFESSOR MUNICIPAL	Educação infantil a Ensino Fundamental de 1ª a 4ª serie	70
3- LICENCIATURA CURTA	PROFESSOR MUNICIPAL	Educação infantil a Ensino Fundamental de 1ª a 6ª serie Português, Matemática História, Geografia Ciências, Educação Física, Educação Artística Ensino Religioso, Língua Estrangeira Parte Diversificada do Currículo	100
4- LICENCIATURA PLENA	PROFESSOR MUNICIPAL	Educação infantil a Ensino Fundamental de 1ª a 8ª serie Português, Matemática História, Geografia Ciências, Física, Química, Biologia, Educação Física, Ensino Religioso Língua Estrangeira Parte Diversificada do Currículo	40
5- PÓS GRADUAÇÃO	PROFESSOR MUNICIPAL	Educação infantil a Ensino Fundamental de 1ª a 8ª serie Português, Matemática História, Geografia Ciências, Física, Química, Biologia, Educação Física, Educação Artística Ensino Religioso, Língua Estrangeira Parte Diversificada do Currículo	20

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50

Av. Tancredo Neves Lima, 145 – Centro – 48.490 – 000 - Inhambupe/Ba



CÂMARA MUNICIPAL DE INHAMBUPE

CATEGORIA ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO

NÍVEL	DENOMINAÇÃO DO CARGO
4	Especialista em Orientação Educacional – Graduação: Licenciatura Plena ou Pedagogia Especialista em Supervisão Educacional Graduação: Licenciatura Plena ou Pedagogia Especialista em Administração Escolar – Graduação: Licenciatura Plena ou Pedagogia
5	Especialista em Orientação Educacional – Licenciatura Plena ou Pedagogia com Especialização ou Aperfeiçoamento Especialista em Supervisão Educacional Graduação: Licenciatura Plena ou Pedagogia com Especialização ou Aperfeiçoamento Especialista em Administração Escolar – Graduação: Licenciatura Plena ou Pedagogia com Especialização ou Aperfeiçoamento Especialista em Psicopedagogia – Graduação: Licenciatura Plena ou Pedagogia com Especialização
6	Especialista em Orientação Educacional – Licenciatura Plena ou Pedagogia com Pós Graduação <i>Stricto Sensu</i> Especialista em Supervisão Educacional Graduação: Licenciatura Plena ou Pedagogia com Pós Graduação <i>Stricto Sensu</i> Especialista em Administração Escolar – Graduação: Licenciatura Plena ou Pedagogia com Pós Graduação <i>Stricto Sensu</i> Especialista em Psicopedagogia – Graduação: Licenciatura Plena ou Pedagogia com Pós Graduação <i>Stricto Sensu</i>

C.G.C. 00.434.708/0001 - 50
 Av. Tenório Batista Lima, 145 – Centro – 48.490 – 000 - Inhambupe/Ba