## A ABORDAGEM SISTÊMICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: OS DESDOBRAMENTOS DA TEORIA NA PRÁTICA

Irene Nunes Lustosa, UFPI
<u>irenelustosa@hotmail.com</u>
Magna Jovita Gomes Sales e Silva, UFPI
<u>magnajgss@hotmail.com</u>

**RESUMO**: Este artigo analisa o Plano de Desenvolvimento da Educação buscando evidenciar a visão sistêmica da educação através da execução de dois de seus programas e apresentar reflexões acerca das fragilidades percebidas em sua efetivação no contexto da Rede Pública de Educação Básica do Piauí. Fez-se uso da pesquisa bibliográfica, tendo como fundamentação os aportes teóricos e legais que discutem a concepção sistêmica e sua utilização no contexto educacional (MORAES, 1996; FARINHA, 1990; SAVIANI, 2009; BRASIL, 1988; 1996; 2007;). Concluiu-se que na perspectiva sistêmica é necessário uma melhor organização da educação no que diz respeito à elaboração e à aplicação das políticas educacionais.

**PALAVRAS-CHAVE**: Plano de Desenvolvimento da Educação; Política Educacional; Visão Sistêmica.

### INTRODUÇÃO

A incorporação do pensamento sistêmico na política educacional brasileira foi formalizada com o Plano de Desenvolvimento da Educação, criado em abril de 2007, como "um plano executivo composto por um conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas no PNE" (BRASIL, 2007). Sob as bases de seis pilares (visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social) o PDE entrou em vigência com a missão de mudar o cenário da educação brasileira, considerando que suas ações estariam direcionadas para o atendimento das fragilidades que afetavam o desenvolvimento da educação no país e que impediam a sua qualidade.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar o PDE na perspectiva de evidenciar a visão sistêmica da educação através da execução de dois de seus programas e apresentar reflexões acerca das fragilidades percebidas em sua efetivação no contexto da Rede Pública de Educação Básica do Piauí.

Para a organização deste texto, optou-se, inicialmente por fazer um apanhado das produções mais recentes que discutem a abordagem sistêmica na educação, tendo sido

utilizado como referência os estudos de Farinha (1990); Moraes (1996); Cury (2009), Saviani (2009); Bertalanffy (2010), bem como alguns aportes legais (BRASIL, 1988; 1996; 2007). Após elaborar uma compreensão acerca da temática, analisou-se o texto de apresentação do PDE. Tal análise serviu de sustentação para fundamentação da análise dos desdobramentos da visão sistêmica, defendida pelo PDE, a partir de dois dos seus programas que se encontram em andamento na Rede Pública de Educação Básica do Piauí.

Nessa perspectiva, o texto ficou assim estruturado: na primeira parte são apresentadas considerações acerca da Teoria Geral dos Sistemas; na segunda, procurou-se situar a discussão sobre a abordagem sistêmica na educação; e na última buscou-se analisar o PDE e seus desdobramentos na educação básica, finalizando com considerações acerca da efetivação do Programa Nacional de Formação de Professores - PARFOR e do Programa Mais Educação, ambos propostos pelo PDE.

Vale ressaltar que a pretensão deste estudo não é analisar os impactos da abordagem sistêmica nas políticas educacionais brasileiras. A intenção ensejada é debruçar um olhar mais apurado sobre o PDE, procurando evidenciar a visão sistêmica da educação através dos programas já mencionados na perspectiva de compreender a forma como estes vêm sendo desenvolvidos no contexto atual da rede pública de ensino.

### 1 TEORIA GERAL DOS SISTEMAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nos últimos anos, a palavra sistema passou a ser dita e ouvida de forma freqüente, sendo empregada nos mais variados contextos, incluindo desde os campos da ciência, os meios de comunicação, o pensamento popular e até mesmo as gírias. A fervorosa apropriação da palavra tem relação direta com a revolução tecnológica que acabou impondo o pensamento em termos de sistemas e não mais em termos de máquinas isoladas. O enfoque sistêmico ultrapassou as barreiras do contexto industrial, ganhando adeptos na física, na biologia, na psicologia, na psiquiatria e nas ciências sociais. De uma maneira ou de outra, a utilização do enfoque sistêmico justificou-se pelo fato desses campos tratarem com "complexidades", "totalidades" ou "sistemas". Essa nova forma de pensar fez emergir a necessidade de novas conceitualizações, ideias e categorias, todas elas ancoradas no conceito de sistema.

Após essas considerações preliminares, faz-se necessário pontuar a origem do que seria mais tarde denominada Teoria Geral dos Sistemas.

A Teoria Geral dos Sistemas foi apresentada pela primeira vez, em 1937, no Seminário de Filosofia de Charles Morris na Universidade de Chicago por Ludwig Von Bertalanffy, seu criador. Nasceu do esforço empreendido, por esse cientista, para contrapor o modelo mecanicista-vitalismo no qual a biologia, sua área de estudo, estava mergulhada. Para ele, a maneira mecanicista de proceder ao estudo dos organismos consistia apenas em analisar o organismo vivo em partes e processos parciais, ignorando os problemas de organização destas partes (BERTALANFFY, 2010).

À época, a finalidade da teoria dos sistemas foi recebida com certa incredulidade, chegando a ser julgada presunçosa já que se propunha a ser uma teoria de princípios universais aplicáveis aos vários sistemas e às várias ciências empíricas.

Passado o alvoroço inicial, a abordagem sistêmica começou a difundir-se no meio científico, sendo utilizada nas diversas áreas do conhecimento, com contribuições significativas na área da administração, do planejamento governamental, dos negócios e indústria. As ciências sociais também absorveram conceitos inerentes à filosofia sistêmica em seus estudos e análises.

### 2 A ABORDAGEM SISTÊMICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A totalidade é o ponto vital de qualquer paradigma que surge a partir da visão sistêmica. "O princípio da separatividade estabelecido pelo paradigma cartesiano-newtoniano, dividindo realidades inseparáveis, já não tem mais sentido" (MORAES, 1996, p. 61). Na visão sistêmica o mundo é visto como um todo, indiviso, fundindo-se todas as partes do universo.

Conceber o mundo nessa totalidade exige considerar a produção do conhecimento como algo que se renova e precisa ser reconstruído com o mesmo dinamismo do processo de renovação do mundo para que possa dar conta da realidade que se manifesta nas relações sociais, portanto algo não estático. Nessa forma de perceber a realidade, o indivíduo é visto a partir das relações com os outros e com o mundo que o rodeia. Moraes (1996, p. 62) destaca que pensar e agir numa perspectiva sistêmica é manter um diálogo criativo entre mente e corpo, do interior com o exterior, entre sujeito e objeto, do cérebro direito com o esquerdo, do consciente e inconsciente, entre o indivíduo e seu contexto, do ser humano com o mundo da natureza.

#### 2.1 A utilização do termo "sistema" no contexto educacional

No campo educacional, o enfoque sistêmico diz respeito a uma conceitualização do processo educativo como um sistema. Farinha (1990) defende que a educação, como fenômeno intrinsecamente humano, não pode ser concebida de forma isolada, pois é influenciada pelo desenvolvimento de outras ciências. Ao defender a presença da abordagem sistêmica na educação, o autor acrescenta que o fenômeno educativo acontece no contexto de sistemas. Para ratificar essa idéia, destaca algumas características do processo educativo que o tornam um processo sistêmico, dentre elas: a) o processo educativo é um conjunto de elementos em interação; b) a interação entre os elementos de um processo educativo é constituída por trocas de informação; c) o processo educativo funciona através de um determinismo circular e bastante complexo.

Os argumentos apresentados por Farinha reforçam a concepção de que o processo educativo pode ser entendido como um sistema organizado, com elementos que interagem entre si de forma significativa. Nessa perspectiva, uma abordagem sistêmica em educação pode ser definida como orientação teórico-prática dos processos de interação e comunicação entre os componentes de um determinado sistema educacional.

Saviani (2009) e Cury (2009) compreendem que um sistema constitui-se na "unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante". Nessa perspectiva, os autores defendem que a constituição de um sistema educacional deve partir de numa ação intencional coletiva orientada que vise a formulação de uma teoria educacional.

Quanto ao Sistema Nacional de Educação, convém ressaltar que o mesmo ainda não foi instituído até o presente momento, mesmo após a aprovação da Emenda Constitucional nº 59 que deu nova redação ao Artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e da criação de uma secretaria com o objetivo de "estimular a ampliação do regime de cooperação entre os entes federados e o desenvolvimento de ações para a criação de um sistema nacional de educação" (Artigo 31 do Decreto nº. 7.480, de 16 de maio de 2011). Assim, a criação de um Sistema Nacional Articulado de Educação constitui-se, até aqui, apenas matéria de muita discussão no âmbito político.

Analisando o processo de construção do Sistema Nacional de Educação, Saviani (2009) faz referência ao regime de colaboração como um elemento necessário para concretização do mesmo, uma vez que sua implementação implicaria na repartição das responsabilidades entre os entes federados. Dessa forma, todos compartilhariam o objetivo de prover uma educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população brasileira.

Sobre o regime de colaboração Abrucio (2010) afirma que o Brasil ainda não o tem efetivamente. De acordo com o autor, nos dois últimos governos, foi possível perceber melhorias na coordenação federativa. No caso específico da educação básica, o autor afirma que a efetivação do regime de colaboração exigiria a institucionalização de fóruns de negociação federativa, a melhor definição e/ou medidas para induzir o papel coordenador do nível estadual e o fortalecimento da cooperação e associativismo entre os municípios. Ele acrescenta, ainda, que seria importante repensar a miríade crescente de ações do governo federal de alcance nacional, que envolvem todos os níveis de ensino na sua articulação com os governos subnacionais e cita como exemplo a instituição do Enem e do Programa Nacional de Formação de Professores dentre outros.

Os argumentos apresentados apontam para a seguinte proposição: a construção de um efetivo Sistema Nacional de Educação se apresenta como uma possibilidade para que o Brasil supere o déficit educacional acumulado ao longo de sua história. Assim sendo, está posto o maior desafio a ser enfrentado nos anos que se seguem.

Sabe-se, no entanto que a implantação do Sistema Nacional de Ensino brasileiro está mergulhada em complexos questionamentos. Um deles diz respeito ao fato de que sua implantação comprometeria a autonomia dos estados e municípios, legalmente respaldada no caráter federativo. Tal questionamento é rebatido por Saviani (2009) sob a alegação de que o regime de colaboração, por ser um preceito constitucional, não fere a autonomia dos entes federados. Sobre essa questão, o autor acrescenta

Assim, deixam de ter sentido os argumentos contra o sistema nacional baseados no caráter federativo que pressupõe a autonomia de estados e municípios [...]. Mesmo porque, como já afirmei, sistema não é a unidade da identidade, mas unidade da variedade. Logo, a melhor maneira de preservar a diversidade e as peculiaridades locais não é isolá-las e considerá-las em si mesmas, secundarizando suas inter-relações. Ao contrário, trata-se de articulá-las num todo coerente, como elementos que são da mesma nação, a brasileira, no interior da qual se expressam toda a sua força e significado (SAVIANI, 2009 p. 29).

Não restam dúvidas de que a construção de um Sistema Nacional de Educação, no Brasil, depende de alterações que estejam diretamente relacionadas ao desenvolvimento de outro modelo organizacional para a educação. A elaboração desse novo modelo encontra-se obscura e envolvida num campo minado de disputas que envolvem um poderoso jogo de interesses e somente será efetivada quando todos se tornarem partícipes desse processo. Por

enquanto, para a sociedade, resta apenas esperar e continuar se contentando com o modelo de organização que se apresenta atualmente.

Tendo analisado, brevemente, alguns aspectos básicos da teoria geral dos sistemas e da abordagem sistêmica na educação, no tópico a seguir serão discutidos os desdobramentos do PDE na Rede Pública de Educação Básica do Piauí, mediante a análise de dois dos vários programas que nasceram sob sua égide. Tal análise visa apontar reflexões acerca das fragilidades percebidas em sua efetivação no contexto da Rede Pública de Educação Básica do Piauí.

## 3. O PDE E SEUS DESDOBRAMENTOS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO PIAUÍ

É consenso que existe necessidade se efetivar políticas educacionais que visem à melhoria da qualidade do ensino no Brasil e que as ações implicadas no contexto dessas políticas devem ocorrer de modo que garanta o direito de acesso à toda sociedade brasileira que dependem do ensino público em todos os níveis, etapas e modalidades do ensino. No entanto, a efetivação dos instrumentos legais nem sempre acontece, e, quando posto, historicamente, resulta de muitos embates dos movimentos sociais nos diferentes segmentos da sociedade.

O PDE, um plano que, embora não se constitua em um instrumento legal de organização da política nacional de educação, nasceu e foi concebido pelos seus idealizadores, como um instrumento de indução à criação de um sistema nacional de educação. Apresenta um conjunto de ações que devem ser implementadas com a colaboração dos entes federados, o que pressupõe pensar as políticas públicas para a área nos diferentes contextos territoriais e culturais, atendendo, ao mesmo tempo, todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, num processo contínuo que se entrelaça e se complementa (BRASIL, 2007, p. 10).

Dentre as ações destacam-se o PARFOR¹ e o Programa Mais Educação², ambos implantados a partir do PDE, que explicitam um de seus princípios, a visão sistêmica da educação. Por entender que estes programas se caracterizam como ações que se entrelaçam e se complementam para a consolidação do processo educacional, optou-se por utilizá-los como objeto de análise neste trabalho. Cabe destacar que o primeiro está direcionado à qualificação do quadro docente das instituições de ensino e o segundo está diretamente relacionado à necessidade de alterar a organização curricular, tendo em vistas à formação integral³.

A implantação desses programas nas redes de ensino foca questões que envolvem diretamente a relação ensino aprendizagem. Contudo, é apropriado destacar que a qualificação profissional e a organização curricular constituem-se como um dos elementos que afetam a relação ensino e aprendizagem, existindo outros de igual ou maior relevância.

# 3.1 O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação (PARFOR) e o Programa Mais Educação (PME):

A formação do professor, no PDE, é apresentada como uma ação prioritária, exigindo, assim, um olhar especial das instituições de ensino superior. No documento de apresentação desse Plano, fica evidente que

[...] a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. O aprimoramento do nível superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre níveis educacionais (BRASIL, 2007, p. 10).

Embora nada tenha sido mencionado, no trecho acima, acerca da visão sistêmica, compreende-se que ela está implícita, sendo condição *sine qua non* para melhoria da qualidade da educação básica, uma vez é enfatizada a dependência mútua entre os níveis educacionais. A mensagem evidenciada é a da necessidade de articulação entre as políticas orientadas para cada nível, etapa e modalidade.

Visando atender a essa prerrogativa, o MEC instituiu através do Decreto nº 6.755/2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tendo como finalidade organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Umas das ações implantadas por meio dessa política foi o PARFOR, criado com o objetivo de atender as demandas de formação dos professores das redes de ensino público da educação básica no País.

Ainda em consonância com a visão sistêmica, notadamente evidenciada no PDE, o MEC institui através da Portaria Normativa Interministerial nº- 17 de 24 de abril de 2007, outro programa. Desta vez, o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Trata-se de um programa que tem como eixo orientador a construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas sociais. O caráter intersetorial do Programa

Mais Educação aponta para a consecução dos objetivos ensejados no PDE, onde a visão sistêmica é apresentada como a alternativa mais viável para garantir o enlace entre educação e desenvolvimento. Ao mesmo tempo, a forma como está estruturado induz a coresponsabilização de todos os entes federados em sua implementação e o planejamento territorial das ações intersetoriais.

Esse programa constitui-se em uma estratégia do Governo Federal para dar início ao processo de ampliação da jornada escolar e da organização curricular, na perspectiva da Educação Integral que considera os processos formativos que são desenvolvidos na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

## 3.2 Os desdobramentos do PARFOR e do Programa Mais Educação na Rede Pública de Educação Básica do Piauí

Nesta seção, serão apresentados dados do atendimento desses programas na Rede Pública de Educação Básica do Piauí. Nesse sentido, serão apresentados os dados referentes ao PARFOR e, em seguida, uma análise da execução do Programa Mais Educação. Cabe ressaltar que, no tocante ao PARFOR, os dados, aqui expostos, refletem somente a realidade do Programa junto à Universidade Federal do Piauí - UFPI, ficando de fora os dados referentes ao atendimento do Programa na Universidade Estadual do Piauí - UESPI e no Instituto Federal do Piauí – IFPI.

De acordo com dados fornecidos pela Coordenação Geral do PARFOR da Universidade Federal do Piauí - UFPI, o número de matrícula tem crescido desde a implantação do Programa. Em 2010, foram ofertados sete cursos de primeira e segunda licenciatura com uma matrícula de 312 professores, distribuída nas cidades de Teresina, Parnaíba e Picos. No primeiro semestre de 2012, o programa atendeu aproximadamente 600 professores.

Em matéria publicada no Jornal Meio Norte no dia 22 de janeiro de 2012, a coordenadora desse programa na UFPI, classificou o PARFOR como o maior programa de qualificação de professores desenvolvido pela instituição. Segundo ela, já foram atendidos aproximadamente 2.000 professores desde a sua implantação. Na matéria, além da *performance* piauiense no que diz respeito ao atendimento realizado, também é destacada a motivação dos professores em relação às inovações trazidas pelo programa. Os docentes

enfatizam as suas contribuições que vão desde a oportunidade de realização de projetos pessoais à melhoria da prática pedagógica.

No entanto, o que se tem observado a partir das experiências vivenciadas enquanto professoras formadoras deste programa é que existem algumas falas proferidas pelos professores que são silenciadas pelo discurso oficial, mas que ecoam nos corredores acadêmicos e nas rodas de conversa entre os pares. Estas falas são igualmente importantes quando a pretensão é análise – mesmo superficial - de um programa e, por isso, mesmo não se pode ignorá-las. Elas revelam que, embora o PARFOR represente uma excelente oportunidade de formação profissional, a efetividade do programa pode ser comprometida, uma vez que não são dadas as condições necessárias para plena participação dos professores nos cursos ofertados. Tais condições passam por questões, como: dificuldade de liberação do professor para frequentar o curso sem a necessidade de reposição das aulas nas instituições nas quais está lotado; ausência de ajuda de custo para deslocamento/permanência do professor levando em conta que muitos residem fora do município sede dos polos de realização dos cursos; ritmo intenso do curso, uma vez que as aulas acontecem, em tempo integral e de forma intensiva, no período de férias dos professores e de forma sistemática aos sábados, comprometendo assim, o período reservado para o descanso e o aprofundamento de forma desejada; etc.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito aos cursos de segunda licenciatura, que têm como objetivo ajustar a formação à área de atuação do docente. Nesse caso, o que se percebe, a partir das impressões resultantes das experiências vivenciadas, é que os professores têm procurado esses cursos em conformidade com suas expectativas pessoais. Isto pôde ser percebido através das falas proferidas por alguns professores no decorrer das aulas, quando expressavam suas motivações para escolha do curso, deixando transparecer o desejo por novas oportunidades pessoais e profissionais.

As questões apresentadas evidenciam as fragilidades do Programa na perspectiva da visão sistêmica, haja vista, que sua essência prevê a necessidade do regime de colaboração com os sistemas de ensino na sua execução, o que fortalece a ideia de parceria. Sabe-se, no entanto, que existem questões outras que dificultam a materialização do regime de colaboração, dentre elas, a ausência de Lei complementar para sua regulamentação, conforme está previsto no artigo 23, parágrafo único do atual texto constitucional (BRASIL, 1988).

Faz-se necessário pontuar que mesmo imerso nesse cenário conflituoso, o Programa representa uma oportunidade de unir teoria e prática, permitindo, assim, a construção de novos saberes que contribuirão para um novo processo educativo. Além disso, possibilita a

troca de experiências entre professores de escolas públicas inseridas em diferentes contextos educacionais e territoriais, o que permite um enriquecimento do processo formativo do professor e, conseqüentemente de seus alunos, fechando assim o processo cíclico da relação ensino e aprendizagem.

Em se tratando do Programa Mais Educação, destaca-se que os dados apresentados não refletem a realidade da Educação Básica no Piauí como um todo, dadas as dificuldades de acesso às informações das demais redes de ensino (estadual e municipais). Nesse sentido, apresenta-se uma análise somente dos dados da efetivação do Programa na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

De acordo com relatório fornecido pela Coordenação desse programa, no contexto da Rede Municipal de Teresina, houve uma ampliação no atendimento, desde sua implantação em 2008, tendo aumentado substancialmente tanto o número de escolas integrantes, quanto a quantidade de alunos participantes. No primeiro ano, eram apenas 11 escolas, contemplando um quantitativo de 1.235 alunos, distribuídos em 23 atividades. No ano seguinte, o número de escolas passou para 33, sendo atendidos 4.082 alunos em 31 atividades. Em 2010, o número de escolas quadruplicou em relação ao primeiro ano de implantação do Programa na rede, chegando a 41 escolas, onde foram atendidos 4.953 alunos. Esse quadro permaneceu o mesmo em 2011, tendo uma redução apenas no número de atividades que passaram a ser um total de 06. Para 2012, havia uma expectativa de acréscimo de 62 escolas, o que representaria um aumento considerável no número de atendimentos.

Importa registrar que a escolha das oficinas a serem ofertadas por cada escola deve levar em consideração o contexto em que a escola está inserida, observando, sempre que possível, aspectos relacionados à cultura local.

O Programa Mais Educação tem propiciado oportunidades de acesso a atividades antes negadas aos alunos de escola pública, sobretudo aqueles oriundos de famílias de baixa renda. Isso vem se configurando mediante a ampliação dos espaços e oportunidades educativas disponibilizadas aos alunos por meio das oficinas e o respeito à territorialidade das comunidades, elementos característicos da visão sistêmica da educação, por ensejar uma articulação entre os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 2007; FARINHA, 1990; MORAES, 1996).

Com base no exposto, pode-se dizer que o Programa Mais Educação trouxe significativas contribuições para o processo educativo. Contudo, faz-se necessário destacar alguns aspectos que podem se configurar como impeditivos para sua plena eficácia. O

primeiro refere-se ao engessamento da aplicação dos recursos destinados a aquisição de materiais para realização das oficinas selecionadas pelas escolas.

Outro aspecto que merece ser pontuado diz respeito ao valor estipulado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE<sup>4</sup> para o pagamento dos monitores. A esse respeito, destaca-se a grande dificuldade encontrada pelas escolas em contratar profissionais qualificados para a realização das oficinas, haja vista o baixo valor pago. Merecem destaque, ainda, as condições de funcionamento das escolas, que muitas vezes não dispõem da estrutura física necessária para o adequado atendimento aos alunos no horário do almoço e para realização de algumas oficinas. Faltam-lhes espaços essenciais, como: banheiros em número suficiente, refeitórios, pátio, quadras cobertas e salas de repouso e salas-ambiente.

#### À guisa de conclusão

Propôs-se neste trabalho debruçar um olhar mais apurado sobre o PDE, seus desdobramentos e sua materialização no contexto de sua efetivação no âmbito dos sistemas de ensino público de educação básica no Brasil. Teve como objetivo evidenciar a visão sistêmica da educação nos dois programas e apresentar reflexões acerca das fragilidades percebidas em sua efetivação no contexto da Rede Pública de Educação Básica do Piauí. O referencial teórico constituiu-se como um suporte que colaborou para a clarificação da concepção sistêmica e sua utilização no contexto educacional, especialmente quando situou a visão sistêmica a partir da Teoria Geral dos Sistemas, transportando sua aplicação para o campo da educação, como um instrumento de análise da realidade e dos problemas educacionais.

Tendo em vista que se cumpriu todas as etapas propostas no texto, faz-se necessário realizar algumas considerações acerca das discussões tecidas.

Sobre o conceito de sistema, conclui-se que quando aplicado ao contexto educacional justifica-se pela necessidade de uma melhor organização da educação no que diz respeito à elaboração e à aplicação das políticas educacionais direcionadas a cada nível, etapa ou modalidade. Com relação ao Sistema Nacional de Educação, entende-se que o mesmo está consubstanciado no regime de colaboração. Assim sendo, parece claro que somente com a construção desse sistema que é poderá ter a definição dos rumos que irão orientar o compartilhamento de responsabilidades entre os entes federados, com vistas à consecução do objetivo de prover uma educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população brasileira.

Por último, cabe uma consideração sobre os programas PARFOR e Mais Educação, ambos implementados no contexto do PDE. Entende-se que os mesmos têm como função integrar diferentes áreas que, aparentemente, configuram-se como distintas. Nos dois casos, percebe-se uma intenção clara de, assim como sinaliza a concepção que respalda o PDE, induzir o regime de colaboração, evidenciando a necessidade da intersetorialidade das áreas sociais e educacionais.

#### **NOTAS**

- <sup>1</sup> O PARFOR PRESENCIAL é um programa nacional implantado pela CAPES em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES) que tem como objetivo principal garantir aos os professores em exercício na rede pública de educação básica a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor);
- <sup>2</sup> Para seus idealizadores esse Programa constitui elemento de articulação, no bairro, do arranjo educativo local, em conexão com a comunidade;
- <sup>3</sup> O currículo organizado nessa concepção deve contemplar tanto os conhecimentos de situações formais e informais, assim como os conteúdos e situações que a escola propõe como vivência aos seus alunos e às diferentes relações estabelecidas na condução desse processo (BRASIL, 2008);

#### REFERÊNCIAS

dez. 2011.

ABRUCIO, F. L. **Federalismo e Políticas Públicas**: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil. In: LEVY, Evelyn; MEDEIROS, Paulo César. (Org.). Construindo uma Nova Gestão Pública. NATAL: SEARHH/RN, 2010, v. 1, p. 23-51.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/Constituicao/Constituicao.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/Constituicao/Constituicao.htm</a> . Acesso em: jan. 2012.

2012.
<b>Decreto nº 7.480</b> , de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro
Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores -
DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Disponível em:
http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1027791/decreto-7480-11. Acesso em: jan. 2012
<b>Decreto nº 6.755</b> , de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de
Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação
nicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil 03/ ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em:

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Em valores atuais, cada monitor recebe o equivalente a R\$ 60,00 por turma, sendo que um mesmo monitor pode ministrar aulas em até 05 turmas na mesma escola.

Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art.
76 do Ato das Disposições <i>Constitucionais</i> Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009 []. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: dez. 2011.
<b>Lei nº 9.394</b> , de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm</a> . Acesso em: jan. 2012.
O <b>Plano de Desenvolvimento da Educação</b> - razões, princípios e programas. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm. Acesso em: out. 2011.
<b>Portaria Normativa Interministerial nº- 17</b> , de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de contraturno escolar. Disponível em: < http://www.portal.mec.gov.br. Acesso em: dez. 2011.

BERTALANFFY, Ludwig. **Teoria Geral dos Sistemas**: fundamentos, desenvolvimento e aplicações. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CURY. Jamil. Os desafios da Construção de um Sistema Nacional de Educação. In: QUEIROZ, Alindo de Cavalcante e GOMES, Leda. (org.). **Conferência Nacional de Educação** (Conae) – Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação. Brasília, 2009.

FARINHA, José. **Abordagem sistêmica em educação -** uma perspectiva filosófica da Educação. Disponível em:

http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ\_docente/famcomintdef/matpedag/fe\_tab.pdf. Acesso em: nov. 2011

GOVERNO e Ufpi inovam na educação. **Jornal Meio Norte**, Teresina, 22 jan. 2012, Caderno Política e Justiça, A/3.

MORAES. Maria Cândida. **O Paradigma educacional emergente**: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. 16. ed. Revista Em Aberto, Brasília, ano 16. n.70, abr./jun. 1996.

SAVIANI. Dermeval. Sistema de Educação: Subsídios para a Conferência Nacional de Educação. In: QUEIROZ, Alindo de Cavalcante e GOMES, Leda. (org.). **Conferência Nacional de Educação** (Conae) – Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação. Brasília, 2009.

TERESINA. **Relatório do Programa Mais Educação**. Secretaria Municipal de Educação, 2011.