



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SIOMARA CATARINA RIBEIRO CAMINHA

**PROJETO EDUCAÇÃO FISCAL PARA A CIDADANIA NAS ESCOLAS DE LAGES-
SC: CONHECENDO PERCEPÇÕES DE PROFESSORES PROTAGONISTAS DESTE
PROCESSO**

LAGES (SC)
2017

SIOMARA CATARINA RIBEIRO CAMINHA

**PROJETO EDUCAÇÃO FISCAL PARA A CIDADANIA NAS ESCOLAS DE LAGES-
SC: CONHECENDO PERCEPÇÕES DE PROFESSORES PROTAGONISTAS DESTE
PROCESSO**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação, *stricto sensu*, em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), na Linha de Pesquisa II – Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks

LAGES (SC)
2017

Ficha Catalográfica

C183p Caminha, Siomara Catarina Ribeiro.
Projeto educação fiscal para a cidadania nas escolas de Lages-SC: conhecendo percepções de professores protagonistas deste processo / Siomara Catarina Ribeiro Caminha.-- Lages(SC), 2017.
140 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

Orientador: Geraldo Augusto Locks.

1. Educação - aspectos sociais. 2. Cidadania. 3. Escolas municipais. I. Locks, Geraldo Augusto. II. Título.

CDD 370.115



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

MESTRADO ACADÊMICO

**Educação Fiscal para a Cidadania nas Escolas de Lages-SC: Conhecendo Percepções de Professores
Protagonistas deste Projeto**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa II: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Aprovada em 17 de fevereiro de 2017

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks- Orientador (PPGE/UNIPLAC)

Profª. Dra. Luci dos Santos Bernardi (UNOCHAPECÓ)

Profª. Dra. Marina Patrício de Arruda (PPGE/UNIPLAC)

Profª. Dra. Lúcia Ceccato de Lima (PPGE/UNIPLAC)

Profª. Dra. Mareli Eliane Graupe
Coordenadora do PPGE/UNIPLAC

Profª. Dra. Lurdes Caron
Coordenadora Adjunta do PPGE/UNIPLAC

Lages, Santa Catarina, fevereiro de 2017.

Ao meu esposo, Alexandre Ramos Caminha,
minha Paixão e grande incentivador.
As minhas filhas, Aline Ribeiro Caminha e
Eduarda Ribeiro Caminha, vocês são a melhor
parte de mim. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Ao longo da trajetória percorrida no curso de Mestrado, desafios, aprendizagem, medo e construções fizeram parte desta história. Agora, é hora de agradecer, pois o caminho trilhado só foi possível porque você fez parte nesta caminhada em busca do conhecimento.

A Deus, pela vida.

Ao meu pai, *in memoriam*, e a minha mãe, coragem e coração.

Aos meus irmãos, parte de mim.

A toda a Família, meu porto seguro.

Ao Professor Dr. Geraldo Augusto Locks, orientador e educador, que luta pela Educação e causas sociais. Juntos fomos tecendo histórias, construindo sonhos e compartilhando conhecimentos.

À Banca examinadora, Profa. Dra. Luci dos Santos Bernardi, Profa. Dra. Marina Patrícia Arruda e Profa. Dra. Lucia Ceccato de Lima, e aos professores do Programa. Seus olhares melhoram o meu.

Aos mestrandos da turma de 2015, juntos, construímos amizades para a vida.

Professores pesquisados, o meu carinho e reconhecimento.

A Luiz Spricigo, Auditor Fiscal da Receita Federal de Lages, grande amigo e incentivador tanto do Projeto Educação Fiscal para a Cidadania quanto para a conclusão desta dissertação.

Aos Amigos dos quais fiquei distante, aos amigos que encontrei, vocês fortaleceram a minha caminhada.

À Prefeitura Municipal de Lages e à Secretaria Municipal de Educação, pelo respeito aos profissionais que buscam novos conhecimentos e por proporcionar bolsa parcial para a realização deste estudo.

Gratidão a cada um de vocês...

Trem-Bala (Ana Vilela)

Não é sobre ter / Todas as pessoas do mundo pra si / É sobre saber que em algum lugar / Alguém zela por ti / É sobre cantar e poder escutar / Mais do que a própria voz / É sobre dançar na chuva de vida / Que cai sobre nós. É saber se sentir infinito / Num universo tão vasto e bonito / É saber sonhar / E, então, fazer valer a pena cada verso / Daquele poema sobre acreditar.

Não é sobre chegar no topo do mundo / E saber que venceu / É sobre escalar e sentir / Que o caminho te fortaleceu / É sobre ser abrigo / E também ter morada em outros corações / E assim ter amigos contigo / Em todas as situações.

A gente não pode ter tudo / Qual seria a graça do mundo se fosse assim? / Por isso, eu prefiro sorrisos / E os presentes que a vida trouxe / Pra perto de mim / Não é sobre tudo que o seu dinheiro / É capaz de comprar / E sim sobre cada momento / Sorrindo a se compartilhar.

Também não é sobre correr / Contra o tempo pra ter sempre mais / Porque quando menos se espera / A vida já ficou pra trás. Segura teu filho no colo / Sorria e abraça teus pais / Enquanto estão aqui / Que a vida é trem-bala, parceiro / E a gente é só passageiro prestes a partir.

*Educar é impregnar de sentido o que fazemos
a cada instante.*

Paulo Freire

RESUMO

A arrecadação de tributos e a educação fiscal são preocupações constantes do Estado e da sociedade brasileira. Com a finalidade de responder a esta política pública, uma das iniciativas do Ministério da Fazenda tem sido a elaboração de projetos educativos e busca de parcerias com o sistema educacional, sobretudo no nível da Educação Básica. O objetivo desta dissertação é o de conhecer o “Projeto de Educação Fiscal para a Cidadania” na perspectiva dos/as professores/as que atuam neste Projeto realizado nas escolas municipais de Ensino Fundamental I e II do município de Lages, estado de Santa Catarina, durante o período de 2014 e 2015. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pelo método do estudo de caso para investigação, de caráter bibliográfico, pesquisa de campo por meio de aplicação de entrevistas semiestruturadas na coleta de dados. Elegeram-se sete escolas, de um universo empírico de vinte e sete, como amostra a ser estudada, de acordo com critérios definidos na metodologia. Os referenciais teóricos utilizados são os Cadernos oferecidos pelo Programa Nacional de Educação Fiscal da Escola de Administração Fazendária do Ministério da Fazenda (BRASIL, 2009), e autores cujo objeto de análise tem sido a educação brasileira, educação para os direitos da cidadania e a relevância de Projetos inseridos na prática pedagógica escolar. A temática da Educação Fiscal para a Cidadania na escola é muito recente, por isso sua relevância para a investigação na Educação Básica. Este estudo pode demonstrar a inserção de novos componentes na formação escolar e cidadã na perspectiva de maior participação social nos processos de geração, aplicação e fiscalização dos recursos públicos. Em tempos de desprezo e privatização do espaço público, a retomada da compreensão do estado ampliado – incluindo sociedade política e civil - pode gerar novas responsabilidades e engajamento da cidadania na participação e defesa do que é público, da coletividade.

Palavras-chave: Educação Fiscal; Cidadania; Escolas Municipais; Percepções de Professores/as.

ABSTRACT

The collection of taxes and fiscal education are constant concerns of the State and Brazilian citizenship. In order to respond to this public policy, one of the initiatives of the Ministry of Finance has been the elaboration of educational projects and the search for partnerships with the educational system, especially at the level of Basic Education. The objective of this dissertation is to know the "Fiscal Education for Citizenship Project" from the perspective of the teachers who work in this Project carried out in the municipal schools of Elementary School I and II of the municipality of Lages, state of Santa Catarina, during the period of 2014 and 2015. This is a qualitative research, with the methodology of the case for research, of bibliographic character, and field research through the application of semi-structured interviews in the data collection. Seven schools, from an empirical universe of twenty-seven, were chosen as the sample to be studied, according to criteria defined in the methodology. The theoretical references used are the guidelines offered by the National Program of Fiscal Education of the School of Finance Administration of the Ministry of Finance (BRASIL, 2009), and authors whose object of analysis has been Brazilian education, education for citizenship rights and relevance of Projects inserted in the school pedagogical practice. The theme of Fiscal Education for Citizenship in school is very recent, hence its relevance for research in Basic Education. This study can demonstrate the insertion of new components in school and citizen training in the perspective of greater social participation in the processes of generation, application and control of public resources. In times of negligence and privatization of public space, the resumption of understanding of the expanded State - including political and civil society - can generate new responsibilities and engagement of citizenship in the participation and defense of what is public, of the collectivity.

Keywords: Fiscal Education; Citizenship; Municipal Schools; Perceptions of Teachers.

LISTA DE SIGLAS

ABE	-Associação Brasileira de Educação
ACT	-Admissão em Caráter Temporário
ALAM	-Associação Lageana de Assistência ao Menor
AMURC	-Associação dos Municípios da Região de Curitiba
AMURES	-Associação dos Municípios da Região Serrana
APAE	-Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CDL	-Câmara de Dirigentes Lojistas
CE	-Ceará
CEI	-Centro de Educação Infantil
CEIM	-Centro de Educação Infantil Municipal
CEP	-Comitê de Ética em Pesquisas
CF	-Constituição da República Federativa do Brasil
CONED	-Congresso Nacional de Educação
CONFAZ	-Conselho Nacional de Política Fazendária
DCN	-Diretrizes Curriculares Nacionais
EMEB	-Escola Municipal de Ensino Básico
ENAD	-Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	-Exame Nacional do Ensino Médio
ESAF	-Escola de Administração Fazendária
FECAM	-Federação Catarinense de Municípios
FUNDEF	-Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério
GEF	-Grupo de Trabalho de Educação Fiscal
GET	-Grupo de trabalho de Educação Tributária
GETE	-Grupo de Educação Tributária nos Estados
IBGE	-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBPT	-Instituto Brasileiro de Planejamento Tributário
IDEB	-Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-Ministério da Educação
MT	-Mato Grosso
OCDE	-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	-Organização Não-Governamental
OS	-Observatório Social

OSB	-Observatório Social do Brasil
PCN	-Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	-Produto Interno Bruto
PNAC	-Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	-Plano Nacional de Educação
PNEF	-Programa Nacional de Educação Fiscal
PPGE -	-Programa de Pós-Graduação
PPP	-Projeto Político-Pedagógico
SC	-Santa Catarina
SECADI	-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED	-Secretaria Estadual de Educação
SED	-Secretaria de Educação
SEF	-Secretaria Estadual da Fazenda
SEF	-Secretaria da Fazenda
SENAC	-Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SMEL	-Secretaria Municipal de Educação de Lages
STN	-Secretaria do Tesouro Nacional
SUS	-Sistema Único de Saúde
TALIS	-Teaching and Learning International Survey
TCLE	-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	-Unidade Escolar
UFSC	-Universidade Federal de Santa Catarina
UNIPLAC	-Universidade Do Planalto Catarinense
UNOCHAPECÓ	-Universidade Comunitária da Região de Chapecó

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil das/os professoras/es quanto ao gênero	68
Gráfico 2 - Perfil das/os professoras/es quanto à faixa etária	69
Gráfico 3 - Perfil dos pesquisados quanto à formação	70
Gráfico 4 - Perfil dos pesquisados por tempo de magistério	71
Gráfico 5 - Perfil dos pesquisados por tempo de trabalho na mesma unidade escolar	72
Gráfico 6 - Perfil dos pesquisados por área de atuação	74
Gráfico 7 - Perfil dos pesquisados por carga horária trabalhada.....	75

SUMÁRIO

1 INÍCIO DA TRAJETÓRIA.....	13
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	20
2.2 QUADRO TEÓRICO.....	24
3 FUNÇÃO DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO	28
3.1 MUDANÇAS NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS AO LONGO DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI.....	33
3.2 CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: ONDE PODEMOS CHEGAR?	37
3.3 HISTÓRICO E EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO FISCAL NO BRASIL.....	43
3.4 EDUCAÇÃO FISCAL E O PNEF	46
3.5 PEDAGOGIA DOS PROJETOS.....	52
4 CONTEXTO E DESCRIÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO FISCAL PARA A CIDADANIA EM LAGES/SC	57
4.1 GRUPO DE EDUCAÇÃO FISCAL DO MUNICÍPIO DE LAGES	60
4.1.1 Disseminando a Educação Fiscal através de Projetos: o caso de Lages	61
5 CONHECENDO AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES PROTAGONISTAS. ...	66
5.2 TRAJETÓRIA INICIAL	67
5.2 PERFIL.....	68
5.3 PERCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE O PROJETO	77
5.4 PERCEPÇÕES SOBRE O PROJETO E OS RESULTADOS OBTIDOS	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS	126
APÊNDICES.....	120

1 INÍCIO DA TRAJETÓRIA

Cada um lê como os olhos que tem. E interpreta onde os pés pisam. Todo ponto de vista é à vista de um ponto. Para entender o que alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isto faz da leitura sempre uma releitura... Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. (Leonardo Boff, 1999).

O interesse em pesquisar o Projeto de Educação Fiscal para a Cidadania surge a partir da trajetória profissional e pessoal da pesquisadora. Atualmente, uma das temáticas que vêm sendo discutidas na área educacional é o trabalho com projetos, proposta que abrange diferentes campos do conhecimento e envolve também temas transversais¹. Dentre a gama de projetos que integram o cotidiano das escolas, podemos citar o Projeto Político-Pedagógico (PPP); projeto de sala de aula; projeto do professor; projeto dos estudantes; projeto de informática; projeto TV Escola; projeto da biblioteca (PRADO, 2001, p. 13).

Existem, em cada uma dessas modalidades de projetos, propostas e trabalhos interessantes, a questão é como conceber e tratar a articulação entre as especificidades de cada projeto para que de fato sejam reinventadas na escola formas de ensinar, integrando as diversas mídias e conteúdos curriculares numa perspectiva de aprendizagem construcionista, entendendo-a como “[...] a construção de conhecimento baseada na realização concreta de uma ação que produz um produto palpável (um artigo, um projeto, um objeto) de interesse pessoal de quem produz” (VALENTE, 1999, p. 141).

A pesquisadora é formada em Pedagogia, seguida de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional (nível Especialização). Há 25 anos está em exercício na rede municipal de educação de Lages-SC e, onde assumiu diferentes funções e frentes de trabalho voltados para a educação.

Na busca por um trabalho diferenciado, foram 22 anos de trabalho em uma mesma Unidade Escolar, nas funções pedagógicas e administrativas. Houve participação em eleições para direção escolar (três mandatos seguidos) e na reelaboração de Propostas Pedagógicas - atual PPP (Projeto Político-Pedagógico) - como norte do trabalho escolar, sob o entendimento

¹ Segundo o Ministério da Educação (MEC), entende-se por transversalidade “[...] temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhadas, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes”. Os temas transversais, nesse sentido, correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana escolar (BRASIL, 1997, p. 24-25).

de que esse documento constitui a interação entre os envolvidos com a escola e o meio (estudante/professor/comunidade).

Frente à direção escolar, foi iniciado um trabalho de reflexão com a equipe dos professores sobre a forma de avaliar os estudantes. Foram realizados estudos, pesquisas e discussões sobre a avaliação educacional; desenvolveu-se o projeto “Simulado Bimestral”, a feira do conhecimento, estímulo à banda musical, concursos de poesia, entre outras atividades. Construiu-se com a equipe escolar projetos para elevar a autoestima dos estudantes, considerando que a Unidade Escolar (UE) atende desde a Educação Infantil, com o Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) até o nono ano do Ensino Fundamental. A Escola em questão é ponto de apoio importante dentro da comunidade, em função da ausência do poder público, necessidades de segurança e assistência à saúde. O papel do Gestor é o de liderar a equipe e não perder de vista o Projeto da Unidade Escolar.

Nesta trajetória profissional, os projetos sempre estiveram presentes na prática educativa desta pesquisadora. Ao ser convidada a fazer parte da Equipe da Secretaria de Educação de Lages, em 2013, a pesquisadora ficou com a responsabilidade de coordenar alguns projetos, entre eles o de Educação Fiscal para a Cidadania. Por conta da trajetória profissional, o interesse nessa temática parte do princípio de que as escolas deveriam repensar seus projetos, porém, faz-se necessário avaliar também como os projetos que vêm da Secretaria de Educação chegam às Unidades Escolares. Isso leva a pensar também que os projetos muitas vezes são impostos por instâncias mais altas e que nem sempre fazem parte da reflexão diária dos professores ou são contemplados e reestruturados no PPP, tornando-se, em geral, somente mais uma proposta que sairá de cena na próxima gestão política, quando ocorrem mudanças de cargos e funções. Convém registrar que a política educacional também sofre com a rotatividade administrativa, uma vez que é composta por cargos comissionados.

Na busca por mais reflexões sobre a questão dos projetos nas escolas, e mais especificamente sobre o Projeto de Educação Fiscal, a pesquisadora encontrou na Linha de Pesquisa - LP2 - do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense um caminho para desenvolver uma dissertação na área da Educação Fiscal. Convém lembrar que a LP2 focada na Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade, desdobra-se nos estudos sobre processos socioeducativos formais e não-formais; movimentos sociais; educação ambiental; cultura e políticas públicas; identidade, gênero e etnia; desenvolvimento territorial sustentável e qualidade de vida.

Um dos aportes teóricos a ser utilizado neste estudo são os documentos que fundamentam e orientam o Programa Nacional de Educação Fiscal (PNEF) desenvolvido pelo Ministério da Fazenda, por meio da Escola de Administração Fazendária (ESAF).

O Programa, segundo orientação constante em seus documentos, deve ser trabalhado como Tema Transversal, porém, no Município de Lages, a proposta foi a de desenvolver o tema através de Projetos. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB 9394/96 -, em seu Artigo 12, prevê que os estabelecimentos de ensino têm como uma de suas funções elaborar e executar a proposta pedagógica a ser seguida. Os Artigos 13 e 14 dessa Lei enfatizam que a elaboração do Projeto Político Pedagógico² deve contar com a participação dos profissionais da Educação, que deverão definir e cumprir plano de trabalho para concretizá-lo (BRASIL, 1996).

A Lei, conforme se observa, dá autonomia à escola e aos seus profissionais para a construção de projetos educacionais articulados. Sendo assim, cada proposta ou projeto tende a retratar a identidade da escola, buscando trilhar um caminho com foco na aprendizagem. Outro fator decorrente dessa autonomia está na possibilidade de alteração do PPP, caso não esteja de acordo com as do seu público alvo, ou seja, as realidades socioeducacionais dos estudantes.

O PNEF tem como objetivo “promover e institucionalizar a Educação Fiscal para o efetivo exercício da cidadania, visando ao constante aprimoramento da relação participativa e consciente entre o Estado e o cidadão e da defesa permanente das garantias constitucionais” (BRASIL, 2009, p. 3).

Trabalhar esse Programa em forma de Projeto educativo no ambiente escolar pode proporcionar o conhecimento acerca da função socioeconômica do tributo, da correta alocação dos recursos públicos, da estrutura e funcionamento de uma administração pública pautada em princípios éticos e da busca de estratégias e meios para o exercício e controle democrático (BRASIL, 2009).

Quando a escola se propõe a discutir temas como eleição, fiscalização, corrupção, patrimônio público, pirataria, portal de transparência entre outros, está desenvolvendo conhecimentos e fazendo com que os estudantes sejam pesquisadores e sujeitos críticos no contexto de numa sociedade e de um Estado em processo de democratização. É através de práticas educacionais, citando como exemplo a Educação Fiscal para a Cidadania, que se pode

² O Projeto Político-Pedagógico como proposta global da prática educativa da escola pode ser encontrado com outras nomenclaturas: Projeto Pedagógico; Plano Escolar; Projeto Educativo; Proposta Educativa; Plano de Ação da Escola, Plano de Desenvolvimento da Escola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2016.

despertar e desenvolver nos educadores e educandos novas percepções, atitudes e engajamento frente às mudanças que se fazem necessárias na sociedade.

A temática da Educação Fiscal para a Cidadania inserida na escola é recente, daí a importância de pesquisar sobre seu desenvolvimento e resultados alcançados. Ela integra novos componentes para a formação do cidadão, na perspectiva da maior participação social nos processos de geração, aplicação e fiscalização dos recursos públicos. A sociedade brasileira não suporta mais o descuido com a “coisa pública” e, ao mesmo tempo, a tendência em aumentar impostos para fazer frente ao gasto público. Os sinais de exaustão são visíveis quando se assiste constantemente na mídia ou se observa fatos sociais que comprovam a sonegação de tributos, e sua má ou injusta aplicação por parte do Estado, vem justificar a imersão nesta pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e, no cumprimento de seus objetivos, caracteriza-se por ser exploratória e descritiva. O método adotado foi o estudo de caso, tendo como *locus* da pesquisa sete escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental I e II, compondo uma amostra do universo das vinte e sete escolas que têm desenvolvido o Projeto Educação Fiscal para a Cidadania em Lages. Os sujeitos da pesquisa são professores das escolas selecionadas, profissionais que estiveram à frente do Projeto e o instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada.

A partir da definição do tema, justificativa, interesse da pesquisadora, *locus*, objeto e sujeitos da pesquisa, delineou-se o problema sobre o qual se desenvolveu a investigação: O que pensam professores da rede municipal de Lages sobre o Projeto Educação Fiscal para a Cidadania desenvolvido nas escolas de Ensino Fundamental I e II nos anos de 2014 a 2015?

O caminho da pesquisa se orienta pelo objetivo geral de conhecer as percepções dos professores envolvidos com o Projeto Educação Fiscal para a Cidadania nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental I e II de Lages-SC, no período de 2014 e 2015.

Como objetivos específicos, busca-se: a) Contextualizar o Projeto Educação Fiscal para a Cidadania no que diz respeito à relevância, justificativa, objetivos, metodologias, conteúdos e resultados esperados; b) Apresentar *locus* e sujeitos da pesquisa: escolas, gestores, professores, estudantes e o processo de preparação pedagógica para a recepção e desenvolvimento do Projeto Educação Fiscal para a Cidadania; c) Descrever percepções de professores que trabalharam com o Projeto de Educação Fiscal para a Cidadania em Lages.

No primeiro capítulo da dissertação aborda-se os procedimentos metodológicos, a revisão de literatura e o quadro teórico de análise. No segundo capítulo, traz-se definições de cidadania, formação do cidadão; educação, educação fiscal, função da escola na formação do

cidadão e relevância do tema para a sociedade e o Estado. No terceiro capítulo destaca-se a função da escola no processo de formação para a cidadania, e breve contextualização das mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro, bem como reflexões sobre caminhos possíveis para a educação nacional e o histórico e evolução da Educação Fiscal no Brasil. No quarto capítulo são destacados o contexto e a descrição do Projeto de Educação Fiscal em Lages. O quinto capítulo será destinado à análise dos dados coletados mediante entrevistas com professores que participaram do Projeto.

Este estudo poderá demonstrar a inserção de novos componentes na formação escolar e cidadã na perspectiva de maior participação social nos processos de geração, aplicação e fiscalização dos recursos públicos. Em tempos de desprezo e privatização do espaço público, a retomada da compreensão do Estado ampliado - incluindo sociedade política e civil - pode gerar novas responsabilidades e engajamento da cidadania na participação e defesa do que é público, da coletividade. Pode indicar também a validade deste Projeto para outras escolas e outras redes de ensino no âmbito dos três entes federados.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão. O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também é educado (Paulo Freire, 2014).

Neste capítulo são apresentados o referencial metodológico da pesquisa, com conceitos pertinentes ao método e ao instrumento utilizado para a coleta de dados e a metodologia de análise das informações coletadas a campo. Na sequência, apresenta-se a revisão de literatura, com estudos convergentes à temática Educação Fiscal para a Cidadania em escolas brasileiras. No último item, relaciona-se o quadro teórico base das reflexões que fundamentam esta dissertação.

Pesquisar é um ato, uma forma de pronunciar o mundo. Como entende Streck (2006), trata-se de um conjunto de ações que visam à descoberta de novos conhecimentos, sendo, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação. Conforme Barros (2003, p. 30), pesquisa científica “[...] é a exploração, é a inquisição e é o procedimento sistemático e intensivo que tem por objetivo descobrir, explicar e compreender os fatos, que estão inseridos ou que compõem uma determinada realidade”.

Para Lüdke e André (2014, p. 1), faz-se pesquisa quando se tem a intenção de adquirir mais conhecimentos sobre assuntos inerentes ao cotidiano do pesquisador, mas que o incomodam de alguma forma. Dentre os tipos de pesquisa, a de caráter qualitativo foi a opção assumida nesta dissertação, caracterizando-se como exploratória e descritiva e adotando o estudo de caso (YIN, 2010), no sentido de ser singular quanto ao *locus* e à forma pela qual o Projeto foi desenvolvido em Lages. Busca-se, desse modo, conhecer como o Projeto Educação Fiscal para a Cidadania chegou às escolas lageanas mediante percepções de professores que atuaram na sua implementação em escolas de Lages-SC.

O instrumento de pesquisa consistiu em entrevista com roteiro semiestruturado, mediante a qual entendeu-se a possibilidade de saber como os professores participantes do Projeto percebem essa metodologia e temática e como os mesmos trabalharam em suas respectivas escolas.

Para Bogdan e Biklen (1982), o pesquisador iniciante deve lançar mão de uma série de estratégias para não correr o risco de terminar a coleta de dados com um amontoado de informações difusas e irrelevantes. Entre os procedimentos sugeridos por esses autores destacam-se: delimitação progressiva do foco de estudo; formulações de questões analíticas;

aprofundamento de revisão de literatura; testagem de ideias junto aos sujeitos; uso extensivo de comentários, observações e especulação ao longo da coleta.

Seguindo as orientações metodológicas desta pesquisa, o primeiro passo foi escrever o projeto e submetê-lo ao Comitê de Ética em Pesquisas (CEP), para elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo 1). A aprovação deu-se pelo CEP sob o n. CAAE 54394016.0.0000.5368 e, Parecer n. 1.518.645. Na sequência, a pesquisadora entrou em contato com a Secretaria da Educação para a viabilidade de realização do estudo nas escolas municipais de Lages, selecionando sete delas onde o Projeto aconteceu. Nas escolas selecionadas, foram convidados sete professores (um de cada escola) que trabalharam essa temática. Para conhecer as percepções desses profissionais da educação, foram realizadas entrevistas, seguindo um roteiro de questões pré-definidas (Apêndice 1). Os professores pesquisados tiveram como opção dirigir-se à UNIPLAC, para realização das entrevistas, ou na própria escola onde atuam. A maioria optou por se distanciar do local de trabalho e somente um solicitou a presença da pesquisadora na unidade escolar, em razão do tempo disponível desse professor para participar da pesquisa.

Para Yin (2010), a entrevista é a parte mais importante como fonte de informação para o estudo de caso. As entrevistas são conversas conduzidas de forma espontânea (perceptiva), e sugerem muito cuidado com influências interpessoais, pois o fundamento desse instrumento é o de ser uma forma de captar e resgatar descrições e interpretações do outro.

Lüdke e André (2014, p. 41) situam que, ao lado da observação, a entrevista representa um documento básico para a coleta de dados. A vantagem da entrevista sobre outras técnicas é a de que “ela permite a captação imediata da informação que desejamos”. Chamam a atenção também para com o respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado. Para isso, o entrevistador necessita desenvolver capacidade de ouvir e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado.

Para a entrevista com os sete professores foi usado um questionário semiestruturado. As falas foram gravadas e posteriormente transcritas. No momento da entrevista, utilizou-se um caderno de anotações para registrar observações pessoais a respeito de cada entrevistado que pudessem auxiliar na posterior análise dos dados coletados.

Nesse caso, a análise foi realizada mediante organização de categorias descritivas. Considerou-se pertinente também que a análise não se restringisse somente ao exposto no material, para isso foram usadas também as anotações e registros feitos durante as entrevistas, o que significa, segundo Lüdke e André (2014, p. 57), “[...] ir a fundo, desvendando as mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’”.

A análise contemplou os dados em três blocos, sendo o primeiro o perfil dos participantes, o segundo trazendo as percepções dos pesquisados sobre o conhecimento do Projeto e sua implantação nas escolas e, terceiro, como os pesquisados avaliam o Projeto.

Como critério de escolha para seleção da amostra de pesquisa foi estabelecido, a partir de conhecimento prévio, que seriam convidados a participar - um (01) professor que, na devolutiva do Projeto, tenha alcançado todos os critérios propostos pelo Grupo responsável pela implementação do Projeto de Educação Fiscal para a Cidadania, três (03) professores que alcançaram parcialmente os critérios definidos pelo referido Grupo e três (03) que alcançaram poucos dos critérios propostos. Para a seleção de escolas e docentes que poderiam compor a amostra da pesquisa foram identificadas junto ao Grupo responsável pelo Projeto as avaliações de todas as escolas que realizaram devolutivas nos anos de 2014 e 2015.

Ressalta-se que, na formação pedagógica para os professores de escolas interessadas em participar do Projeto, o Grupo responsável pelo mesmo repassou os seguintes critérios a serem observados na devolutiva e que seriam contabilizados como avaliação: cópia do projeto; síntese do projeto; domínio do assunto por parte dos estudantes; organização da devolutiva; coerência e clareza sobre o tema; criatividade na devolutiva.³ As notas foram dadas de acordo com esses critérios pelo Grupo de Educação Fiscal para a Cidadania de Lages. A evolução do Projeto em 2015 foi identificada na pesquisa de campo.⁴

Após contato com os participantes, no ato da entrevista, foi-lhes apresentado o TCLE e colhida a assinatura de cada um após a leitura desse Termo. Para garantir o sigilo dos participantes, os mesmos são identificados nesta dissertação como Professor 01, Professor 02, ..., Professor 07.

Na sequência deste capítulo, apresenta-se o resultado da pesquisa para identificar estudos com aderência ao tema desta dissertação.

2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Neste item apresenta-se a pesquisa realizada em bancos de dados *online* para averiguar se o tema pesquisado tem sido alvo de outros estudos ou se ele seria neste caso inédito. Os resultados apontam para a relevância da temática, haja vista que diferentes autores, em diferentes níveis de ensino, vêm buscando informações a respeito da Educação Fiscal. No entanto, no que diz respeito às escolas propriamente ditas, são poucos os estudos que

³ Lista das escolas e projetos participantes em 2014, ver Anexo 2.

⁴ Lista das escolas e projetos participantes em 2015, ver Anexo 3.

avaliaram o desenvolvimento do Programa de Educação Fiscal em forma de projetos em escolas de Educação Básica.

Para a realização deste inventário de pesquisas foram utilizadas as seguintes categorias: “Educação Fiscal”, “Cidadania”, “Escolas Municipais”, “Percepções de Professores/as”. O critério de inclusão dos estudos foi: o período (2012 a 2016); a disponibilidade do texto completo para *download*; aproximação com o tema e foco desta pesquisa: a educação fiscal nas escolas públicas, estaduais ou municipais. Estudos com foco para outras áreas, a exemplo da contabilidade e do direito, não foram inclusos, haja vista não estarem centrados na educação escolar e no Programa de Educação Fiscal desenvolvido para as escolas.

O aporte teórico que fundamentou a elaboração dessa revisão de literatura foi buscado em Ferreira (2002, p. 258), principalmente em sua definição sobre o que seja um estado da arte, estado do conhecimento ou revisão de literatura. Em geral, para a autora, essas pesquisas trazem o desafio de mapear e discutir a produção acadêmica em diferentes áreas do conhecimento. Para a autora, esse tipo de pesquisa se constitui em dois momentos:

Um, primeiro, que é aquele em que ele (o pesquisador) interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção. [...]. Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a “o quê” e “o como” dos trabalhos (FERREIRA, 2002, p. 265).

Seguindo as orientações da autora, a pesquisa foi iniciada com o uso da ferramenta de pesquisas online *Google acadêmico* e por meio da qual identificou-se estudos que viessem ao encontro do tema desta dissertação.

Observou-se que há estudos sobre o desenvolvimento e aplicação do Programa de Educação Fiscal promovido pelo Governo Federal. Destes, se destaca a dissertação de Lins (2012), que realizou a pesquisa “Educação Fiscal: A experiência do Grupo de Educação Fiscal Estadual de Pernambuco”, com o objetivo de identificar dificuldades a serem consideradas pelos gestores no que trata da execução desse Programa nas escolas públicas de ensino fundamental pernambucanas.

O estudo foi realizado com integrantes do Grupo de Educação Fiscal de Pernambuco e teve como resultados principais variáveis negativas para as quais foram propostas algumas soluções. Traz à tona a ausência de um banco de dados próprio que permita identificar os

resultados obtidos com o desenvolvimento do Projeto nas escolas pernambucanas, melhora na questão das metas e das avaliações de desempenho em relação ao trabalho individual e coletivo dos integrantes do grupo. São conclusões observadas: necessidade de maior capacitação aos professores no que tange à organização do trabalho desenvolvido nas escolas, importância de aprovação de lei de inclusão e obrigatoriedade da disciplina de Ética relacionada à Ciência da Moral na educação básica. Como sugestões, destacam-se a vinculação de verbas e centralização da coordenação do Programa no próprio PNEF (LINS, 2012).

Com a pesquisa “A Educação Fiscal na escola: uma inserção através da música”, Buti e Miranda Neto (2009) trabalharam com conceitos básicos da Educação Fiscal no sentido de compreender e propor formas de inserção em sala de aula. A meta foi a de pensar de que modo se pode articular esse desafio com o cotidiano escolar, envolvendo as disciplinas do currículo em um trabalho conjunto com os sujeitos da escola. O exemplo estudado pelos autores foi a música, recurso didático pedagógico que inclui o lúdico e a motivação de professores e estudantes. Por meio da música, em especial a música popular brasileira, há possibilidades de romper as barreiras da educação formal e analisar diferentes realidades sociais que fazem parte do cotidiano dos estudantes. Com esse recurso, pode-se fazer uma aproximação de realidades com linguagem conhecida pelos estudantes e trabalhar conceitos fundamentais para a formação cidadã. Entende-se que é possível trabalhar a Educação Fiscal de modo diversificado, usando a música, pois ela permite aos estudantes usarem o que gostam e com o que têm familiaridade.

O artigo “Educação Fiscal integrada ao ensino fundamental: um estudo de caso no município de Cáceres, [Mato Grosso] MT” foi desenvolvido por Ramos e Forte (2014) com o objetivo de identificar como se deu a implantação do Projeto de Educação Fiscal em uma escola da rede estadual de ensino do município de Cáceres no ano de 2012. Participaram da pesquisa estudantes do nono ano do Ensino Fundamental II, com idades entre 13 e 16 anos. O método de trabalho com os estudantes utilizou textos, músicas, debates e atividades práticas relacionadas ao tema. Para o planejamento, buscou-se orientar os estudantes conforme a realidade dos mesmos e uma das atividades de destaque foi a realização de uma Feira com o tema Educação Fiscal. Esse evento, conforme depoimentos da comunidade, contribuiu para elucidar a temática e assuntos pertinentes à Educação Fiscal, constituindo-se um modo de romper as fronteiras da escola e abri-la para a comunidade. No âmbito da escola e da academia, a pesquisa mostrou caminhos para a inserção de questões relativas às Ciências Contábeis na elaboração de projeto social envolvendo um curso de ensino superior com

estudantes do ensino fundamental. E isso, segundo os pesquisadores, acabou repercutindo na sociedade da qual a escola faz parte.

Maia et al. (2014) publicaram o artigo “Programa de Educação Fiscal para crianças e adolescentes: um estudo em Fortaleza e Caucaia”. O artigo traz resultado de pesquisa realizada com vistas a conhecer a contribuição do Projeto de Educação Fiscal como forma de conscientizar crianças e adolescentes ao seu direito de exercer a própria cidadania. Os estudantes foram incentivados a participar de ações da gestão pública, do Orçamento Participativo da Criança e do Adolescente e, eventos culturais sobre a importância dos recursos públicos. Isso contribuiu para sua formação como sujeitos capazes de atuarem como multiplicadores do conceito e de ações referentes à Educação Fiscal nos municípios de Caucaia e de Fortaleza. A conclusão foi a de que há possibilidades de trabalhar a temática e que a mesma é de interesse de estudantes e comunidade. Ressalta a necessidade de que todos conheçam os caminhos da Educação Fiscal para que também a população se torne um fiscalizador dos tributos pagos e de sua utilização pelo governo em saúde e educação, por exemplo.

Rocha (2014) desenvolveu a tese “A Educação para a Cidadania no Programa nacional de Educação Fiscal (PNEF): uma avaliação de suas propostas conceituais e de seus resultados e impactos na formação de professores no estado da Bahia”. Essa pesquisa teve como foco a formação de professores, visando identificar o que futuros docentes entendem por Educação Fiscal e como os cursos acadêmicos trabalham essa questão ou como ela pode ser observada no processo de formação inicial docente. O olhar crítico dos autores destaca a necessidade de revisão dos modelos de cidadania e de educação para a cidadania inscritos no PNEF, política pública que tem, segundo os autores, o princípio da formação do contribuinte como um fiscalizador das ações estatais. Entende-se que a formação para a cidadania vai além do proposto no documento base dessa política, por isso a necessidade de revisão de conceitos e propostas.

Além da ferramenta de pesquisa Google Acadêmico, efetuou-se buscas no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), no qual foram localizados sete estudos com as categorias relacionadas, mas somente um voltado para o tema desta dissertação.

O artigo de Nascimento e Costa (2013), intitulado “A Educação Fiscal sob a ótica do aluno da escola pública estadual do Ceará que participa do Projeto Bolsa Educação Fiscal e Cidadania”, focou na avaliação dos estudantes quanto ao Projeto Bolsa Educação Fiscal e Cidadania e sua contribuição para a construção cidadã. Uma das conclusões foi a de que esse

tema deveria ser trabalhado em todas as escolas, considerando seu potencial de mostrar aos estudantes seus direitos e deveres, bem como sua função como parte da sociedade. Entende-se que também os estudantes precisam desenvolver um olhar atento para a questão dos tributos que pagam e como o Estado devolve ou não essa contribuição em serviços para a sociedade. Foi observado na pesquisa um problema recorrente em diversos estudos que é a formação do professor. Constatou-se que os cursos não preparam os professores para esse processo cidadão, embora a educação fiscal seja recorrente nos programas educacionais das escolas brasileiras desde o século vinte. O interesse e motivação dos sujeitos da escola em desenvolver o Projeto também foi identificado como problema a ser resolvido, haja vista que para trabalhar a Educação Fiscal há necessidade de adaptar as diretrizes e temáticas do Projeto ao contexto da sala de aula e da escola. Se não contar com o apoio de todos, incluindo a gestão escolar, o professor que se dispuser a esse trabalho encontrará muito mais dificuldades.

A pesquisa para identificar o que vem sendo estudado sobre educação Fiscal nas escolas públicas também buscou estudos regionais e locais, nos bancos de dados da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), mas não obteve resultados. Mediante esse fato, entendeu-se a pertinência de desenvolver esta pesquisa, haja vista que no âmbito regional que abrange as instituições pesquisadas o tema Educação Fiscal para a Cidadania não tem sido foco de estudos acadêmicos.

2.2 QUADRO TEÓRICO

Para fundamentar as análises dos dados coletados na pesquisa de campo, adotou-se como base teórica estudos de autores que tratam sobre metodologia de ensino, sobre educação, desafios da educação brasileira e nos documentos do Programa de Educação Fiscal para a Cidadania. Na sequência, os principais autores que sustentam as análises dos dados.

Quando se trata sobre a função da escola na formação do cidadão, usa-se como base estudos sobre Cidadania; Formação do cidadão; Educação; Educação Fiscal e Função da escola na formação do cidadão. Situa-se a relevância da pesquisa para a sociedade e o Estado e discute-se sobre a aprendizagem como um processo compartilhado que pode se efetivar mediante Projetos. Nesse sentido, os Cadernos do Programa de Educação Fiscal da Escola de Administração Fazendária do Ministério da Fazenda (BRASIL, 2009-2014) foram a base da teorização sobre a Educação Fiscal propriamente dita. Fundamentam as leituras sobre Cidadania, Estado e Globalização os estudos de Gruppi (1986); Bauman (1999; 2000a; 2000b;

2014); Vieira (2000); Carvalho (2001); Santos (2006); Santos (2012); Mézaros (2015) entre outros.

O objetivo foi o de estabelecer um diálogo com os autores que falam sobre formação cidadã e possuem olhar crítico sobre a história brasileira no que tange à cidadania, função do Estado e o processo de globalização.

Carvalho (2001), por exemplo, considera que o historiador tem como uma de suas premissas interpretar os fatos em seu processo dinâmico e conflituoso, buscando não somente documentos escritos, mas valendo-se de todos os recursos possíveis que possam contribuir para a formação de um contexto histórico mais próximo do ocorrido, sabendo-se de antemão que cada contexto é um registro de fatos marcado pelo olhar do historiador e do material que ele encontrou e sobre o qual trabalhou. Vieira (2000) contribui com seus estudos sobre cidadania e globalização e cidadania e política ambiental.

Santos (2006) é considerado figura particular da sociologia contemporânea. Destaca-se por seu engajamento nas questões sociais e na visão sociológica sobre os problemas contemporâneos, bem como por sua participação na organização do Fórum Social Mundial e sua luta na construção de um paradigma que capaz de promover a emancipação social dos sujeitos. A centralidade de seus estudos tem sido a produção e o papel do conhecimento na resolução dos problemas dos países abaixo do hemisfério sul, considerados empobrecidos.

Santos (2012) tem como característica seus estudos e posicionamento crítico ao sistema capitalista e pressupostos teóricos que fundamentavam a ciência geográfica de seu tempo, condições encontradas na sociedade do século vinte e um, por isso, seus estudos se mantêm atuais.

Bauman (1999; 2000) não se caracteriza como um teórico sistemático, consistindo-se mais em um cronista de olhar crítico e aprofundado sobre a realidade, tendo como exemplos desse olhar suas colocações a respeito do que considera Modernidade Líquida, conceito pertinente à realidade deste início de milênio, de transformações rápidas e fugazes.

Mészáros (2015) constitui-se um dos pensadores marxistas mais radicais atualmente e suas considerações tratam, entre outros, sobre a crise do capital vivida pelas sociedades de todo o planeta e que tende a se tornar em barbárie caso não seja combatida, daí sua relevância para esta dissertação que analisa uma política governamental relacionada com o exercício da cidadania.

Para pensar sobre os caminhos percorridos pela educação no Brasil, apresenta-se uma perspectiva do espaço escolar e como a educação brasileira se desenvolveu nos últimos anos, como forma de constituir um pano de fundo para pensarmos a formação da cidadania até

chegarmos à Educação Fiscal como Programa que pode trazer possibilidades importantes para a constituição de sujeitos críticos e conscientes de seu protagonismo nos rumos da sociedade brasileira.

A reflexão sobre a educação fundamenta-se em estudos de Saviani (2007); Hernandes e Ventura (1998); Valente (1999); Gadotti (1997, 2000); Brandão (2001); Morin (2003) e Freire (2005).

Conforme Saviani (2007), escola, sociedade, governo, todos precisam trabalhar juntos para a formação do estudante. Desse modo, há possibilidade de tornar-se participativo, crítico e voltado para a cidadania no sentido da igualdade e da democracia. Isso pode oportunizar mudanças na escola que ainda se mantém como espaço excludente.

O Programa de Educação Fiscal em Lages foi pensado por meio de projetos. Para Hernandes e Ventura (1998), essa forma de trabalho permite uma aproximação da escola com o estudante e se vincula à pesquisa sobre algo emergente. O trabalho com projetos tende a ser mais eficaz no sentido do ensino e da aprendizagem, porque envolve os estudantes em um contexto no qual eles não são apenas um receptor de informações.

Essa ideia pode ser associada com as reflexões de Brandão (2001) a respeito da escola como espaço de interação entre ciência e outras esferas do conhecimento. Desse modo, e seguindo uma linha de pensamento freireana, Brandão propõe a escola como um espaço de construção de saberes que se dá mediante a participação de todos.

Freire (2005) e suas reflexões sobre a educação assumiram um caráter político-pedagógico e voltaram-se para a questão da conscientização como base para a educação que pode ser entendida também como fundamento para a cidadania. O olhar de Freire buscou os menos favorecidos economicamente, portanto os que menos recebem do poder público o retorno dos tributos arrecadados como forma de manter políticas sociais. Nesse sentido, o olhar de Paulo Freire direciona para a questão da cidadania e dos direitos sociais garantidos constitucionalmente, mas que não alcançam a todos os cidadãos de modo igualitário. Freire auxilia a discutir sobre o Projeto de Educação Fiscal porque ele abre o olhar, ensina a refletir sobre as ações individuais e ressalta que a escola não pode se eximir de discussões que fazem parte da vida do estudante.

Para Gadotti (1997), a educação constitui-se processo fundamental no desenvolvimento humano e social, tornando-se parte da formação do indivíduo.

Abrindo o campo teórico, buscou-se também estudos de Morin (2003), quando trata sobre a complexidade da formação humana e o saber que precisa ser considerado em sua integralidade e não fragmentado, muitas vezes sem relação com o contexto de cada um.

Destaca-se que no decorrer da leitura sobre as percepções dos professores pesquisados houve necessidade de angariar mais recursos teóricos, sinalizando a importância do trabalho pedagógico com projetos, buscando apoio, principalmente, em Dewey (1978), Demo (2009), Monlevade e Silva (2000), Alarcão (2001), Bioto Filho (2008), Westbrook et al (2010), Paro (2010), e Nóvoa (2011).

No capítulo que segue, destaca-se a função da escola e a formação do cidadão, caracterizando o contexto da educação nacional e a inserção da Educação Fiscal nesse espaço.

3 FUNÇÃO DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

Nenhuma sociedade que esquece a arte de questionar pode esperar encontrar respostas para os problemas que as afligem (Zygmunt Bauman, 2000a).

Neste capítulo apresentam-se conceitos fundantes nesta investigação, dentre eles: Cidadania, Formação do cidadão, Educação; Educação Fiscal e Função da escola na formação para a cidadania. Situa-se também a relevância da pesquisa para a sociedade e o Estado e discussões a respeito da aprendizagem como processo compartilhado que pode se efetivar mediante outras modalidades de ensino, por exemplo, Projetos realizados concomitantemente às atividades escolares cotidianas.

O fenômeno da corrupção no Brasil é endêmico. Atualmente, a sociedade convive com uma crise política e econômica cuja origem reside nos desvios de verbas e bens públicos, utilização ineficiente dos recursos oriundos dos impostos e contribuições sociais, bem como na sonegação de impostos por cidadãos, empresas, organizações e instituições - públicas e privadas. Diante dessa constatação, contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seu papel de fiscalizadores do erário público é o mínimo que se pode fazer, entendendo esta como uma das funções da escola para que futuras gerações tenham os elementos necessários que lhes permitam modificar o cenário complexo e complicado vivenciado pela sociedade brasileira.

Quando se pesquisa e lê a Constituição da República Federativa do Brasil (CF), percebe-se que o sistema educacional brasileiro tem seu marco regulatório expresso em Leis, Diretrizes Curriculares, mas nem tudo o que está escrito acontece na prática. A conscientização sobre a importância e o dever de acompanhar, fiscalizar e cobrar dos sujeitos eleitos para representar o povo é uma das funções intransferíveis da escola. Entende-se a necessidade de clareza de que os políticos eleitos de hoje passaram pelos mesmos bancos escolares e, possivelmente, tiveram pouca e ineficiente informação de que os bens públicos, frutos do suor dos brasileiros, transformados em tributos (Anexo 4), devem ser aplicados de forma eficiente, visando beneficiar a coletividade e não sujeitos em particular, como vem ocorrendo na atualidade. Entende-se que na escola se formam e firmam opiniões e saberes de futuros professores, dentistas, médicos, governantes e tantos outros profissionais necessários à sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica de 2013 situam a importância de se pensar “[...] como acolher diferentes saberes, diferentes manifestações

culturais e diferentes óticas” (BRASIL, 2013, p. 27). Assim, pode-se dizer que a escola, por meio da Educação, pode contribuir para que os sujeitos transformem suas vidas e tenham um futuro melhor.

As Diretrizes nos trazem uma reflexão sobre o conceito de cidadania⁵ a forma como a ideia de cidadania foi tratada no Brasil e, em muitos casos, ainda o é. Reveste-se de uma característica - para usar os termos de Hannah Arendt - essencialmente “social”. Quer dizer: algo ainda derivado e circunscrito ao âmbito da pura necessidade. É comum ouvir ou ler algo que sugere uma noção de cidadania como “acesso dos indivíduos aos bens e serviços de uma sociedade moderna”, discurso contemporâneo de uma época em que os inúmeros movimentos sociais brasileiros lutavam, essencialmente, para obter do Estado condições de existência mais digna, do ponto de vista predominantemente material. Mesmo quando esse discurso se modificou num sentido mais “político” e menos “social”, quer dizer, uma cidadania agora compreendida como a participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana, esta não deixou de ser uma reivindicação que situava o político na precedência do social: participar de decisões públicas significa obter direitos e assumir deveres, solicitar ou assegurar certas condições de vida minimamente civilizadas (BRASIL, 2013, p. 24).

As Diretrizes apontam que a exclusão acontece de forma cada vez mais sutil. A escola, portanto, tem como uma de suas funções resgatar essa cidadania que aparece como forma de sociabilidade. Entende-se dessas colocações que todos os sujeitos da escola devem se perguntar que tipo de educação os homens e mulheres precisam para fazer parte desse mundo tão diverso? A que cidadania as Diretrizes, a escola se refere? A educação básica deve assumir o desafio de propor e formar uma escola emancipadora e libertadora?

De acordo com texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os objetivos desse documento propõem que os estudantes do ensino fundamental possam “[...] compreender a cidadania como participação social e política, como exercícios de direitos e deveres políticos civis e sociais adotando em sua prática atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio as injustiças, respeitar o outro e ser respeitado” (BRASIL, 1998, p. 6).

Contudo, referir-se à cidadania é bem mais fácil do que conceituá-la, pois esse termo vem carregado pela história e pelos anos de entraves e lutas travadas para conquistá-la. Por isso, a necessidade de se manter o cumprimento dos direitos e deveres dos cidadãos brasileiros, conforme reflete Carvalho (2001).

E por onde se pode começar? Nas escolas, com os estudantes, através de atos de cidadania, debatendo com os sujeitos de quem é a escola, o parque, o hospital; quem paga o professor, o médico do Sistema Único de Saúde (SUS); quem paga alimentação escolar. Há necessidade de se promover esses debates no dia a dia dos estudantes para que possam refletir

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13677-diretrizes-eduel>. Acesso em: 12 abr. 2016.

sobre temas como: eleições, corrupção, patrimônio público entre outros. Do modo como o papel da escola é concebido, permite questionamentos tais como: será que os estudantes têm consciência de que toda a população paga impostos? Que o uniforme que recebem, o material escolar, a construção de um Centro de Educação Infantil (CEI), de um hospital é resultado do dinheiro que retorna dos impostos pagos e que já está embutido no preço do café, do açúcar, enfim de todos os produtos adquiridos? Qual é o papel do Estado? Na perspectiva do Estado do Bem-Estar Social afirma-se que o

Estado de Bem-Estar Social ou Estado-Providência (em *inglês*: Welfare State) trata-se de um tipo de organização política e econômica em que os estados desempenham um papel central na organização das atividades econômicas, objetivando assegurar elevados níveis de progresso social. Nessa orientação, o Estado é o agente regulador da vida social, política e econômica do país (BRASIL, 2009, p. 8).

A reflexão aponta para o fato de que os cidadãos brasileiros pouco sabem sobre seus direitos e menos ainda como funcionam as engrenagens estatais. Quanto a este, pode-se dizer que o Estado brasileiro nunca atingiu a condição de Bem-Estar Social. Na última década foi possível visualizar um conjunto de políticas sociais, de programas governamentais efetivados junto aos setores sociais empobrecidos nas áreas da assistência social, educação, habitação, empregabilidade, por exemplo. Veicula-se constantemente que cerca de 40 milhões de brasileiros saíram da pobreza. Contudo, isso não pode ser compreendido como a erradicação da pobreza conforme preconiza a Constituição Federal de 1988. O Brasil continua sendo o país das desigualdades sociais, da concentração da renda, uma vez que reformas profundas não foram realizadas, a exemplo da reforma agrária, tributária, taxaço de grandes fortunas e democratização dos meios de comunicação.

Ser cidadão é ter direitos e deveres. Carvalho afirma que cidadania está na moda e que, após o fim da ditadura militar e a promulgação da Constituição Federal de 1988, muito se esperou da democracia. Os avanços, no entanto, foram poucos: “[...] os próprios mecanismos e agentes do sistema democrático, como as eleições, os partidos, o Congresso, os políticos se desgastam e perdem a confiança dos cidadãos” (CARVALHO, 2001, p. 8). O mesmo autor questiona se Cidadania pode estar ligada apenas a conquistas dos direitos civis, políticos e sociais. Suas reflexões são para a questão de que direitos civis são fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Os direitos políticos referem-se à participação do cidadão no governo da sociedade. Seu exercício, no entanto, está limitado à parcela da população e consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar, de ser votado. Em geral, quando se fala de direitos políticos, está-se falando apenas do direito ao voto.

Pode-se dizer que a cidadania está distante de grandes parcelas de brasileiros, pois ainda não se resolveu questões sociais fundamentais, dentre elas o direito à habitação, à saúde, ao trabalho, à educação, à alimentação e à aposentadoria. Desse modo, questiona-se: como falar em cidadania se o Brasil é um país de analfabetos funcionais, para os quais conceitos básicos de governo, estado e entes públicos são desconhecidos?

Vieira (2000, p. 27), refletindo sobre a cidadania nos tempos greco-romano, demonstra várias contradições. Em Roma, segundo esse autor “[...] a cidadania [...] era] um estatuto unitário pelo qual todos os cidadãos” deveriam ser “[...] iguais em direitos”. Entendendo-se como cidadãos os governantes e militares. Os direitos a que se refere o autor eram: o direito de estado civil, de residência, de sufrágio, de matrimônio, de herança, de acesso à justiça, enfim, todos os direitos individuais que permitem acesso ao direito civil”. Ser cidadão, portanto, era ser membro de pleno direito da cidade e, também, ter acesso à decisão política - votar e ser votado.

Contudo, em Roma não havia um sistema democrático, pois, a cidadania era restrita. Na Grécia, por sua vez, os cidadãos atenienses participavam das assembleias do povo, tinham liberdade de falar e votavam as Leis que governavam a cidade - a polis. Eram partícipes das decisões políticas (VIEIRA, 2000). Vale ressaltar, porém, que cidadão era um direito restrito a poucos, excluindo-se as mulheres, os estrangeiros e os escravos, vistos como sujeitos fora da proteção do direito.

Historicamente, no Brasil, cidadania, democracia e igualdade ainda são direitos a serem conquistados. As palavras de Pinsky e Pinsky (2005) podem ser relacionadas às de Viera (2000) ao relatar que somente no ano de 1827 foi permitida, no Brasil, a presença de meninas em escolas. O acesso à universidade foi liberado em 1879 e poucas tinham coragem de enfrentar os preconceitos em relação às mulheres para os cursos superiores. O pensamento vigente era o de que “[...] lugar de mulher é em casa, cuidando da família”. Estudar, para elas, consistia somente uma forma de aperfeiçoar-se no papel de esposa e mãe (PINSKY e PINSKY, 2005, p. 498).

Conforme entende Gohn (2007, p. 200), a cidadania no século XX se amplia, pois novas demandas incorporam algumas noções de direitos políticos. Surge a luta por eleições “limpas”, pelo voto das mulheres e outras categorias que não possuíam propriedades, juntamente com a luta pelos direitos sociais dos trabalhadores.

Contudo, ainda que os movimentos sociais tenham ganhado mais espaço nos últimos anos do século XX e início do século XXI, há autores que veem esse processo como início de uma longa caminhada a ser empreendida pelos brasileiros. Paiva (2001), por exemplo,

considera que os sujeitos estão acostumados a ouvir, mas não são cidadãos completos. São submissos e não reivindicam seus direitos. Na sua visão, isso os caracteriza como pré-cidadãos, sinalizando que muito há a se fazer em termos de reivindicações e conquistas de direitos para que a cidadania seja real, integral e universal.

Uma explicação para esse fenômeno pode ser encontrada nas considerações de Santos (2012), ao refletir que se vive em uma sociedade globalizada e que a “[...] globalização mata a noção de solidariedade, devolve ao homem a condição primitiva de cada um por si, como se voltássemos a ser animais na selva”. Com isso, ressalta que se “[...] reduz as noções de moralidade pública e particulares a quase nada” (SANTOS, 2012, p. 65). Pode-se, então, afirmar com o autor que viver em um mundo globalizado é ter acesso à informação de outros lugares, produtos em todos os lugares, mas isso coloca os sujeitos num processo de fluidez, de que tudo está disponível, mas pouco acesso de fato se tem ao que é de direito e que reflita a condição de cidadania plena.

Para o mesmo autor, “[...] o mundo se torna fluído, graças à informação, mas também ao dinheiro” (SANTOS, 2012, p. 65). No mundo em que o dinheiro é a mola propulsora, e por isso mesmo está detido nas mãos de poucos, as classes economicamente menos favorecidas, ao invés de manterem ou conquistarem direitos, acabam perdendo os mesmos para o mundo do capital. Pode-se pensar isso a partir dos noticiários constantes sobre sonegação de impostos de grandes corporações, cujos altos valores, caso fossem devidamente orientados, seriam destinados ao atendimento da população nos principais direitos, como, por exemplo, saúde, educação, segurança, moradia, lazer e alimentação.

Diante disso, percebe-se que ainda se está longe de alcançar uma cidadania plena, contudo, há necessidade de sair da zona de conforto e buscar saber quais são os direitos e deveres de cada um, participar de ações sociais em todos os níveis para começar a entender a função de cada um na sociedade. A educação é um dos temas mais debatidos quando se trata de atenção do Estado, porque é visível o sucateamento das escolas, a negligência quanto aos profissionais da educação e a diminuição de recursos a serem aplicados nessa área por parte do Estado.

Entende-se, então, que cumpre a todos refletir se esse processo é atual ou se ele já vem se desenvolvendo na educação brasileira desde a criação da instituição escolar no Brasil. Assim, no próximo item, apresenta-se um breve histórico da educação brasileira, observando os elementos que permitam o pensar a questão da Educação Fiscal como processo educativo para a cidadania, considerando a escola como o espaço de formação cidadã.

3.1 MUDANÇAS NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS AO LONGO DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI

Neste item, descreve-se como a educação brasileira se desenvolveu desde a colonização, considerando esse breve histórico como pano de fundo para pensar a formação da cidadania e Educação Fiscal como Programa que pode trazer possibilidades importantes para a constituição de sujeitos críticos e conscientes de seu protagonismo nos rumos da sociedade brasileira.

No ano de 1549, os Jesuítas, ordem religiosa Católica chamada de Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola em 1534, chegaram ao Brasil e permaneceram até 1759, comandando a educação, baseados nos métodos e conteúdo da *Ratio Studiorum*⁶ - inspirada na escolástica, e espalhando-se por diversas regiões da colônia portuguesa (GADOTTI 2000, p. 26). Para Saviani (2011, p. 15), a chegada dos jesuítas ao Brasil colonial dá início ao processo de Educação Formal e, “a partir desse momento [...] podemos falar de ideias pedagógicas”. Pode-se dizer, também, que os ideais jesuítas traziam uma possibilidade incipiente de luta por uma escola pública que resultou na expulsão, em 1759, desses padres de todo o território português. Até a determinação de sua retirada, os jesuítas mantiveram a exclusividade do ensino e suas ideias pedagógicas foram marcadas pela concepção tradicional influenciada pela linha religiosa. A partir desta data, são colocadas em prática “[...] as reformas pombalinas da instrução pública, abre-se espaço para a circulação” de pensamento e ações inspiradas no laicismo que caracterizou a visão iluminista (SAVIANI, 2011, p. 15).

“Novos ares” para a educação surgem com a chegada da família real, em 1808, mas que trouxe consigo a preocupação educacional da monarquia portuguesa restrita à formação das elites governantes e dos quadros militares. A principal medida tomada pelo governo foi a criação do curso de cirurgia e anatomia (1808), da Academia Real da Marinha (1808), da Biblioteca Pública (1810), de cursos técnicos e de ensino de artes com a contratação de artistas franceses (GADOTTI, 2000, p. 26). Para quem? Somente brancos, livres, donos de terras ou dotados de poder econômico podiam frequentar as escolas e os espaços públicos culturais.

De acordo com Brandão (2001, p. 86):

Os escravos e os filhos dos deserdados da fortuna - lavradores livres, artistas pobres, artesãos - aprendiam “no ofício”. Rara vez um deles alisava com o traseiro magro o

⁶ Segundo Saviani (2011, p. 55), *Ratio Studiorum* marca as constituições da Companhia de Jesus elaborada pelo fundador Inácio de Loyola que entra em vigor 1552. A IV parte desta constituição trouxe “as linhas mestras, de organização didática e atividades pedagógicas”. Este plano foi instituído em 1599 por um conjunto de regras contemplando as atividades ligadas ao ensino.

banco de madeira de alguma escola, razão por que o país tinha, até a poucos anos, um dos maiores índices de analfabetismo em todo o mundo (BRANDÃO, 2001, p. 86).

Depois da Independência (1822), foram criadas, em 1827, duas faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Recife, onde se formavam as elites para ocupar os principais cargos na administração pública, na política, no jornalismo e na advocacia (GADOTTI, 2000, p. 26).

Pela Constituição do Império, decretada em 1824, competia às Assembleias Legislativas das províncias (hoje, Estado) o direito de legislar sobre instrução pública. Apesar da Constituição do Império defender o princípio da instrução primária gratuita para todos os cidadãos, o ensino fundamental permanece em completo abandono (GADOTTI, 2000, p. 26). Ao final do Império, o Brasil tinha cerca de 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos. O país tomou consciência do atraso educacional com o parecer do jurista Rui Barbosa, em 1882, comparando nosso desempenho com o dos países da Europa e da América do Norte (GADOTTI, 2000, p. 26).

Durante a Primeira República (1889-1930), foi colocado em questão o modelo educacional herdado do Império. Em 1890, o governo provisório republicano criou o Ministério da Instrução Pública. A constituição republicana de 1891 instituiu a laicidade do ensino ministrado nos estabelecimentos públicos (GADOTTI, 2000, p. 26). Para Gadotti (2000, p. 9), falar de perspectivas é falar de “esperança no futuro”. Para a historiadora Freitag, a história da educação brasileira pode ser dividida em três períodos: educação tradicional, escola nova e educação autoritária (apud GADOTTI, 2000, p. 25).

Pode-se dizer que, desde o Brasil Colônia até os anos 1930, foi desenvolvida no Brasil uma educação tradicional, centrada no adulto e na autoridade do educador, marcadamente religiosa e privilegiando o ensino privado.

Os anos 1930 trouxeram a denominada escola nova. Após confronto entre o ensino privado e o ensino público, predominaram as ideias liberais na educação centrada na criança e nos métodos renovados, persistindo esse modelo até os anos 1964.

Conforme Saviani (2011, p. 15), em 1924 foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE) e, no ano de 1932, iniciou-se a divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, movimento que ganhou força quando as ideias tradicionais foram sendo substituídas pela pedagogia nova. A partir disso, no ano de 1947, elaborou-se o anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No período populista (1930-1964), o Estado era permeável a certas reivindicações da população por conta dos compromissos eleitorais. Já o período pós 1964 foi marcado pelo distanciamento entre Estado e Sociedade, com o fim das eleições, o fechamento do Congresso Nacional, não favorecendo ao desenvolvimento da educação (GADOTTI, 2000, p. 25).

No ano de 1961, ocorreu a promulgação da primeira LDB. Com sua aprovação e implantação de experiências novas, a crise dessa tendência acelerou e deu início à pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2011, p. 16).

O Regime Militar, que assumiu o poder em 1964, instituiu uma educação autoritária, em que predominava o tecnicismo educacional. Essa condição ganhou algum aspecto de mudança com a deposição do governo ditatorial de 1964 e com a democratização do país. Contudo, podemos dizer que ainda nos encontramos em processo de transição, revelando o enorme atraso em que o país se encontra em matéria de educação para todos. A partir de 1985, esperava-se maior avanço na solução do atraso educacional, o que não ocorreu no sentido da qualidade e de uma formação condizente com as necessidades de uma população historicamente submetida aos mandos das elites.

A constituinte, convocada para 1986 e instalada no ano seguinte, reuniu contribuição da maioria dos setores organizados da sociedade, quer públicos quer privados, para debaterem os problemas educacionais e encaminharem os princípios básicos de um novo plano de educação para o País, a fim de erradicar o analfabetismo, universalizar o ensino fundamental e melhorar a qualidade da educação como um todo. Esses princípios estão na Constituição Brasileira, mas ainda não foram inteiramente traduzidos na prática (GADOTTI 2000).

Em setembro de 1990, Ano Internacional da Alfabetização, foi anunciado pelo Governo Federal o ambicioso Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Contudo, foi abandonado no ano seguinte, sem resultado concreto e sem que a população e os educadores recebessem qualquer explicação (GADOTTI, 2000).

Em 1994, outro programa foi assumido pelo Governo Federal, Estados e Municípios, o Plano Nacional de Educação para Todos. O governo que assumiu em 1995 abandonou esse plano e iniciou uma nova política educacional, empenhando-se na aprovação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96) e na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF), conforme registrado por Gadotti (2000).

No ano de 1996, foi realizado o I Congresso Nacional de Educação (CONED) e promulgada a segunda LDB. Esse ano foi marcado pelo predomínio da pedagogia oficial sobre o movimento dos educadores e a tentativa de rearticular e abrir espaços para as ideias

pedagógicas defendidas. Com a aprovação da LDB, o governo federal conseguiu fazer com que predominasse a sua visão. Os educadores, no entanto, com o I CONED, se manifestam e resistem às ideias pedagógicas dominantes, propondo a formulação de alternativas políticas educacionais que trouxessem nova constituição à prática pedagógica.

Algumas ações importantes para a Educação do Brasil no século XXI são desenvolvidas a partir de ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁷, que tem como função articular e implementar políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, educação escolar indígena e quilombola e educação para as relações étnico-raciais (MEC, 2016).

Sua principal meta é a de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino voltados à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (MEC, 2016).

Além disso, o Governo Federal estabelece, mediante legislação, o Plano Nacional de Educação (PNE). A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, instituiu o segundo PNE do país, que entrou em vigor em 2014 e tem como prazo final para atendimento a todas as metas previstas o ano de 2024 (BRASIL, 2014).

A proposta do PNE 2014-2024 é a de manter a política de erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade do ensino; a formação para o trabalho; a promoção humanística, científica e tecnológica do país e o “[...] estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto” (BRASIL, 2014, p. 9). No entanto, há que se refletir que os eventos políticos de 2016⁸ podem colocar em cheque a proposta de aplicação de recursos públicos relacionados ao Projeto das diferentes secretarias envolvidas com o SECADI e o PNE, haja vista os cortes na proporção de milhões de reais e no congelamento dos gastos públicos estabelecidos pelo atual governo. No tempo de escrituração deste texto, o governo pós

⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

⁸ No primeiro semestre do ano de 2016, durante o segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, foi instaurado um pedido de impeachment contra a chefe do Poder Executivo, acusada de Pedaladas Fiscais pelos partidos opositores ao governo. O processo foi aprovado em Plenária na Câmara dos Deputados com 367 votos a favor e 137 contrários, em 17 de abril de 2016. No dia 12 de maio de 2016, o processo de instauração do impeachment contra Dilma Rousseff foi votado no Senado Federal, tendo sido aprovado com 55 votos a favor e 22 votos contra. Desta forma, a Presidenta foi afastada do cargo até o julgamento final do Senado, que ainda não está marcado, mas deve ocorrer em até 180 dias, contados a partir de 12 de maio de 2016. O cargo foi assumido interinamente pelo Vice-Presidente da República. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/impeachment>>. Acesso em: 20 jun. 16.

impeachment de Dilma Roussef (2016-2018) vem encaminhando medida provisória para congelar os gastos públicos do Estado brasileiro por vinte anos, gerando reflexos profundos também nas políticas educacionais.

3.2 CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: ONDE PODEMOS CHEGAR?

Um dos desafios da escola atual é o de fazer com que os sujeitos nela permaneçam e consigam concluir os níveis de ensino em idade adequada. Para que o estudante continue e perceba que a Educação é o caminho, os docentes necessitam conhecer esse estudante e sua história, discutir e oferecer oportunidades de aprendizagem para todos.

Outro dos desafios a serem enfrentados pelas escolas brasileiras do século XXI são as barreiras erguidas mediante uma educação conservadora, em que o professor detém o poder e repassa conteúdos e o estudante recebe ordens sem questionar. Na medida em que isso se estabelece, os estudantes vão aceitando, copiando, repetindo, decorando e perdendo cada vez mais a capacidade de refletir sobre o que não está correto.

Paulo Freire ensinou que “mudar é difícil, mas é possível” e que a escola precisa resgatar a solidariedade e conquistar sua autonomia (FREIRE, 2005, p. 79). Concorde-se com a necessidade de mudanças em face a todo o cenário de problemas sociais, econômicos e políticos que vêm assumindo proporções cada vez maiores. A escola acaba por assumir essa carga ou sofrer as consequências dela. Desse modo, pode-se entender que o início das mudanças deve se dar na própria escola.

Historicamente, os sujeitos aprendem nas interações sociais, no coletivo, seja ele familiar seja escolar ou da sociedade da qual fazem parte. Diante disso, observa-se que a escola não é o único lugar onde a aprendizagem acontece. No entanto, pode-se identificar o papel crescente da escola como espaço de socialização e de aprendizagens. Em tempos remotos, a educação dos indivíduos acontecia no convívio familiar e com as comunidades: os costumes sociais, os hábitos, os conhecimentos, as crenças, as habilidades, a organização social e do trabalho eram passados pela interação entre os sujeitos, por meio da troca de experiência de geração a geração. Com o passar do tempo, e com o aumento da população ao longo dos séculos, foi necessária a criação de instituições que deveriam se responsabilizar por dar continuidade à produção de conhecimentos construídos e repassá-los às novas gerações. Aos poucos, foram-se formando as instituições escolares até chegarmos à escola como a conhecemos (BRASIL, 2014).

Essa escola, no entanto, está sendo colocada em discussão quando se torna reprodutora de situações contrárias ao desenvolvimento integral dos sujeitos. Entende-se que não há mais

possibilidades de manter escolas estanques, professores à frente de um processo imposto de outras instâncias e estudantes sujeitos ao que vem de outros lugares, ignorando suas singularidades e negando-lhes o questionamento, a discussão e reflexão, de certo modo, negando-lhes vivenciar sua cidadania de fato e de direito. Pode-se, nesse caso, trazer para a discussão as ideias de Edgar Morin, sintetizadas nos sete saberes necessários para a formação dos cidadãos do futuro.

Segundo Morin (2003), quando os professores conseguem redefinir sua relação com a escola e levar os estudantes a combater as cegueiras do conhecimento (o erro e a ilusão), ela pode levá-los a entender e aprender que o erro faz parte da vida e do aprendizado. Por isso, entende-se a importância de se mostrar aos alunos possibilidades de ação em momento de crise. Parece plausível pensar, então, que cabe aos professores mostrar o todo, parar de fragmentar o conhecimento e identificar os princípios do conhecimento pertinente. Torna-se relevante, portanto, buscar a própria identidade e ensinar aos estudantes a condição humana, questionar a posição de cada um no mundo. A isso Morin chama de ensinar à identidade terrena, que também implica em cuidar do planeta, da terra pátria, entender a necessidade de deixar um planeta sustentável para as futuras gerações. Se a escola é um espaço do saber, ela também é disseminadora de conhecimentos científicos.

No entanto, como assinala o autor, a ciência não é absoluta de certezas e, por isso, a importância de ensinar os estudantes a lidar com os imprevistos. Nesse caso, a comunicação entre as áreas do conhecimento deveria ser voltada para a compreensão, a fim de oportunizar a propagação da ética e construção da cidadania ao unir indivíduo, sociedade e espécie, para que se possa ter a cidadania planetária. E a ética é um dos elementos que parece menos presente em todos os cenários brasileiros, incluindo neste universo a questão fiscal. Daí entender-se que as propostas de Morin podem ser usadas como possibilidades de compreensão do que são e do que pretendem os jovens estudantes. E, também, porque Morin é um dos autores referenciados nos Cadernos do Programa de Educação Fiscal (BRASIL, 2014).

Isso leva ao pensamento de Paulo Freire (2005, p. 22), para quem “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidade para sua produção ou a sua construção”. Cidadania é uma construção e ela passa, também, pela fiscalização e acompanhamento por parte da população das ações praticadas pelos órgãos públicos. Há necessidade de ensinar os estudantes a ler o mundo que os cerca, a entender as entrelinhas dessa leitura. Nas palavras do pensador:

[...] não devo apenas ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões, na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos jardins de São Paulo. [...] devo ensinar biologia, mas, ao fazê-lo, não posso seccioná-la daquela trama (FREIRE, 2000, p. 22).

Há possibilidade de ensinar também sobre tributação fiscal e controle dos gastos públicos como uma área transversal, que acompanha e se integra a outras disciplinas do currículo escolar. Pode-se ir além, ao levar para a sala de aula a vida lá fora, as diferenças, as desigualdades e as dificuldades que a maioria da população enfrenta para sobreviver num mundo desigual, em que a corrupção parece ser a tônica. Ensinar a fiscalizar, a perceber seus direitos, no entanto, não pode se resumir a projetos aplicados temporalmente. E isso foi uma das questões propostas como meta a ser alcançada pela pesquisa, ou seja, observar se o Projeto de Educação Fiscal nas escolas é apenas um projeto governamental que será engavetado quando não mais for oportuno ou se ele pode ser um dos caminhos a seguir na formação cidadã dos estudantes brasileiros.

Na perspectiva e concepção de educação freireana, os estudantes serão protagonistas de suas histórias, aprendendo a intervir adequadamente para a construção de seus projetos de vida, engajados por uma escola de qualidade que faz pensar, reivindicar, buscar e consolidar uma gestão democrática para interferir de maneira positiva na qualidade da vida em sociedade (BRASIL, 2014).

Reiterando, “Mudar é difícil, mas é possível e urgente”, diz Freire em seus ensinamentos, tão atuais quanto no tempo em que foram ministrados. No campo da educação, esse era o sentido do desafio educacional não apenas para Freire e sua equipe, mas também pela população que aguardava com esperança ativa a construção de outra escola, uma “[...] com outra cara, mais alegre, fraterna e democrática”, na expressão de Freire, “uma escola com outro espírito” (citado por GADOTTI, 2000, p. 10).

Passados cerca de sessenta anos desde o início das publicações de Freire sobre educação, escola, minorias, o maior desafio da sociedade brasileira atual ainda é o de construir uma nova escola no interior da velha. Para que isso aconteça, faz-se necessário oferecer, também, estratégias, soluções concretas, exemplos exitosos, experiências possíveis. A escola, mais do que lecionadora, precisa ser gestora do conhecimento, o professor, mais do que um transmissor do conhecimento, deve ser um animador, “um amigo do conhecimento”, como dizia Sócrates (GADOTTI, 2000, p. 11).

Pode-se ilustrar essa questão com o exemplo de Alves (2005, p. 31) sobre o menino que foi à escola acreditando no que seu pai lhe dissera, de que os professores teriam respostas

às suas perguntas. Na escola, o menino perguntou à professora o nome de um pássaro que ele vira. Mas a professora, sorrindo, lhe diz:

- Agora não é hora de pensar em pássaros. Os nomes dos pássaros não estão no programa de português. Na aula de português temos que pensar e falar sobre aquilo que o programa manda.

- Felipe não entendeu o que era “programa”.

A professora explicou de uma forma bem fácil:

- Programa é uma fila com todas as coisas que você deve aprender na escola, colocados uma atrás da outra...

- E professora... - Felipe continua - quem é que diz as coisas que devo aprender? Quem foi que colocou em fila as coisas que deve aprender?

- Quem põe as coisas em fila são pessoas inteligentes, do governo.

- E como é que eles sabem o que quero aprender se não me conhecem e moram longe de mim?

- A escola não é para você aprender aquilo que você quer aprender - disse a professora. - A escola é para você aprender aquilo que você deve aprender. O que você deve aprender é aquilo que disseram os homens inteligentes do governo. Tudo na hora certa. Uma coisa de cada vez. Todas as crianças ao mesmo tempo e na mesma velocidade.

- Felipe se calou. Ficou decepcionado. Pensou que na escola os professores iriam dar resposta a suas perguntas (ALVES, 2005, p. 31).

O diálogo entre professora e estudante não está muito longe do que acontece em muitas escolas. Deseja-se um estudante crítico e reflexivo, mas suas dúvidas não podem fugir dos programas que são obrigatórios e precisam ser cumpridos. Cabe entender, no entanto, que a escola atual foi construída juntamente com a sociedade brasileira desde a chegada dos portugueses. Do mesmo modo construíram-se as situações políticas e econômicas nacionais. Para compreender a Educação atual, faz-se necessário dar uma volta na história e conhecer as raízes da sociedade brasileira. Se os sujeitos são feitos de passados, do que lhes foi legado pelas gerações que os antecederam, para mudar o que está posto e que não contribui para o crescimento como nação, há que se ter consciência do contexto que os engendrou.

No entanto, de acordo com Enguita (1993, p. 240-3):

Quando o aluno chega à sala de aula, já foram determinados todos os aspectos do que será sua experiência escolar; a configuração do espaço, a distribuição do tempo; a gama de materiais utilizáveis; a disposição que se pode fazer dos mesmos, a estruturação e classificação dos estudantes em grupos; a estrutura hierárquica e a divisão de incumbências na escola, o que deve ser ensinado e aprendido. [...] O trabalho escolar deveria ser “Intellectual”, mas quando observamos a escola na prática, percebemos que os estudantes somente executam as atividades, pois ainda temos escolas que estão compostas pela memorização, processos rotineiros e tarefas repetitivas.

É possível dizer que houve avanços, mas a manutenção de processos educativos excludentes vai de encontro ao que se conquistou. Quando se observa a situação atual do País, com os últimos eventos de abril de 2016, entende-se a necessidade de percorrer um longo caminho na defesa de direitos iguais para todos e de uma educação que não permita um quadro tão devastador de corrupção quanto o atual.

Dentre os avanços, pode-se dizer que eles estão mais na questão das Políticas Públicas, a exemplo do último PNE (Plano Nacional de Educação). Todas as reformas escolares, segundo Saviani (2011), fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir uma sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista.

Diante desse quadro, entendendo-se que a sociedade brasileira é fruto de um processo colonizador e do qual ainda não conseguiu se libertar, acredita-se que a educação é um dos caminhos a serem seguidos para pensar um futuro diferente.

Mas, quais seriam as perspectivas da escola do século XXI, entendendo como perspectiva “uma antecipação [...] qualquer do futuro”, neste caso, projetos que tenham em vista a formação dos sujeitos para uma cidadania plena? Entende-se que, neste caso, a palavra perspectiva também significa utopia, ideal, esperança. Para se iniciar uma caminhada, antes é preciso estabelecer metas, um ponto de chegada, uma perspectiva (ABBAGNANO, 2007, p. 759).

Levando-se esse pensar para a educação escolar, reflete-se com Gadotti (2000) que a função da escola é a de distribuir o capital intelectual a todos, mas principalmente aos excluídos, e formar o cidadão completo, competente, solidário, não apenas o sujeito competitivo resultante da educação burguesa.

Conforme Brandão (2001, p. 28): “A escola surge da necessidade de iniciar a divisão das tarefas separando de forma hierárquica os saberes”, ou seja, de “[...] sistematizar as diferentes formas de trabalho. Surgem assim as hierarquias sociais que estimulam a desigualdade”. Para Bandão (2001, p. 47): “Os gregos ensinam o que hoje esquecemos. A educação está por toda parte, e muito mais que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre seus participantes”.

Não se muda a história sem o conhecimento, mas têm que educar o conhecimento e as pessoas, para se tornarem sujeitos da sua história e intervir no mercado como sujeito, e não como povo sujeitado, massa de manobra da lógica interna da razão econômica. O mercado precisa estar submetido à cidadania (GADOTTI, 2000, p. 142).

Freire (2001, p. 19) destaca a necessidade dos estudantes de aprenderem a “escrever” a vida e a “ler” a realidade. Isso significa dizer que precisam tornar-se protagonistas das

próprias histórias, portanto sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a escola tende a se constituir como espaço de participação social e político dos estudantes e onde os mesmos podem encontrar possibilidades de diálogo e aprendizagem.

Desse modo, faz-se importante uma construção crítica do conhecimento e do saber, conforme entende Freire (2001, p. 25) ao refletir que a educação se constitui uma ação para além da sala de aula, que respeita o aspecto sociocultural e a democracia, pois “[...] cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”. Em outras palavras:

Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo- política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divisa o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (FREIRE, 2001, p. 25).

A tarefa de educar não é apenas transmitir informações, mas ser também a ponte entre o estudante e o saber, respeitando a bagagem que cada um traz de suas vivências familiares e sociais. O respeito e valorização das informações e conhecimentos desses sujeitos constitui-se base para transformar a realidade do estudante e, por consequência, o mundo.

Freire ressalta que:

Ao educador democrata lhe cabe também ensinar, mas, para ele ou ela, ensinar não é este ato mecânico de transferir aos educandos o perfil do conceito do objeto. Ensinar é sobretudo tornar possível aos educandos que, epistemologicamente curiosos, vão se apropriando da significação profunda do objeto somente como, apreendendo-o, podem aprendê-lo (FREIRE, 2001, p. 36).

Quando se tem consciência de si e da responsabilidade de cada um com o planeta, com o mundo, com o outro, conforme propuseram cada um desses autores - a seu tempo e concepção teórico-filosófica, Freire, Morin, Gadotti e Brandão -, a educação deve munir seus estudantes de conhecimentos contextualizados para que possam conhecer o mundo, ser críticos, tomarem com autonomia as próprias decisões; serem criativos, desenvolverem a imaginação, revalorizarem a cultura oral e o conhecimento empírico. Enfim, a educação como um todo e, com isso, também trabalhar temas a exemplo da Educação Fiscal para Cidadania.

Reiteramos que a educação como vem sendo desenvolvida tem sido caminho para reforçar as diferenças de classes, o que acaba por mostrar aos estudantes que a igualdade de oportunidades não é real, privilegiando sempre as classes economicamente mais favorecidas, sendo um desses exemplos a educação escolar, principalmente o ensino superior.

Em uma entrevista a uma revista brasileira, Bauman (2014)⁹ falou sobre o sistema educacional, situando que o mesmo é um poderoso mecanismo de reprodução de privilégios entre gerações. Citou como exemplo os Estados Unidos, aonde 74% dos estudantes que frequentam as universidades mais competitivas têm por origem famílias mais ricas, e apenas 3% são de famílias mais pobres. Além disso, muitas escolas e universidades induzem a fácil ideologia de que empregos bem remunerados são os únicos objetivos da universidade.

Para Bauman (2014), mudar essa perspectiva é somente um dos desafios da escola, dada a necessidade de se pensar a educação constantemente, porque, assim como a sociedade atual se modifica rapidamente, também os desafios mudam. Dentre os desafios, está a possibilidade de uma educação para a cidadania, envolvendo nesse processo a educação fiscal. O histórico desse processo é apresentado no item a seguir.

3.3 HISTÓRICO E EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO FISCAL NO BRASIL

Os cadernos disponibilizados para os professores (BRASIL, 2014, p. 39; BRASIL, 2015, p. 7 e 8) descrevem a história da Educação Fiscal e sua evolução. Esta evolução apresenta a relação do Fisco com a Sociedade, lembrando que foram pautadas pelo conflito e a necessidade de financiamento de atividades estatais e o retorno do pagamento do tributo à população. Para minimizar a situação, encontra-se na história do Fisco, no Brasil, algumas iniciativas para esclarecer essa relação, com o objetivo de aumentar a arrecadação e diminuir o conflito entre Estado e Sociedade.

Essas iniciativas não deram resultado, porém foi aberto um canal para diálogo que ganhou mais força nos anos 1970, quando foi desenvolvida a “Operação Brasil do futuro”, com o objetivo de fazer chegar a Educação Fiscal às unidades escolares. Também não obteve sucesso, tendo como base a publicação da obra “Dona Formiga, Mestre Tatu e o Imposto de Renda”, de autoria de Cecília Lopes da Rocha, ação descontinuada em 1972. No ano de 1977, a Secretaria da Receita Federal lançou o programa “Contribuintes do Futuro”, com a distribuição de livros e cartilhas a estudantes e professores. Somente nos anos 1990, alguns estados, pode-se dizer, realizaram ações mais efetivas de Educação Tributária.

⁹ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/a-educacao-deve-ser-pensada-durante-vida-inteira-diz-zygmunt-bauman-17275423#ixzz4AjYAyEzM>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

No Estado do Espírito Santo, por exemplo, em 1990, foi desenvolvido o Projeto “Consciência Tributária - A Força do Cidadão”, com confecção de cartilhas e o vídeo “A História os Tributos: Uma Conquista do Homem”. O Projeto foi apresentado na reunião do Conselho Nacional de Política Fazendária (CONFAZ)¹⁰, ocorrida em maio de 1996, na cidade de Fortaleza, Ceará (CE), quando, então, ficou deliberado que o Brasil teria um Programa Nacional de Educação Tributária. Nas conclusões do Seminário, ficou acordado que as escolas teriam um programa de consciência tributária (BRASIL, 2015).

No mês de setembro de 1996, celebrou-se o Convênio de Cooperação Técnica entre a União, os Estados e o Distrito Federal. Em anexo ao texto do acordo, entre as inúmeras atividades de cooperação, constou a elaboração e a implementação, de um programa nacional permanente de conscientização tributária para ser desenvolvido nas unidades da Federação.

Em reunião no mês de julho de 1997, o CONFAZ aprovou a criação do Grupo de trabalho de Educação Tributária (GET), constituído por representantes do Ministério da Fazenda (Gabinete do Ministro, Secretaria da Receita Federal, Escola de Administração Fazendária - ESAF), das Secretarias de Fazenda, Finanças ou Tributação dos estados da Federação e do Distrito Federal (BRASIL, 2015).

Na Portaria nº 35, de 27 de fevereiro de 1998, o Ministério da Fazenda, que oficializou o grupo de trabalho, formulou como seus objetivos: “[...] promover e coordenar as ações necessárias à elaboração e à implementação de um programa nacional permanente de educação tributária” e, “[...] acompanhar as atividades do Grupo de Educação Tributária nos Estados - GETE”. No mês de março de 1999, integraram esse grupo representantes da Secretaria do Tesouro Nacional (STN) e do Ministério da Educação (MEC), (BRASIL, 2015).

Em julho de 1999, tendo em vista a abrangência do programa, que não se restringe apenas aos tributos, mas aborda também as questões da alocação dos recursos públicos e da sua gestão, o CONFAZ aprovou a alteração de sua denominação para Programa Nacional de Educação Fiscal - PNEF.

O PNEF surgiu da relação histórica entre Estado e sociedade, a partir do entendimento da necessidade do financiamento dos bens e serviços públicos, da gestão da coisa pública, pois, sem recurso público, não há como atender às demandas dos cidadãos. Nesse sentido, o PNEF instrumentaliza a sociedade acerca dos meios/mecanismos disponíveis para acompanhar a aplicação dos recursos arrecadados, favorecendo o exercício efetivo da cidadania.

¹⁰ Conselho Nacional de Política Fazendária “Reúne secretários de fazenda dos Estados e do Distrito Federal” (BRASIL, 2015, p. 7).

No mês de dezembro de 2002, foi publicada a Portaria Interministerial nº 413, assinada pelos Ministros da Fazenda e da Educação oficializando o Grupo de Trabalho de Educação Fiscal (GEF), bem como relacionando quem seriam os representantes e “[...] as competências dos órgãos responsáveis” (Anexo 5) pela implementação do Programa Nacional de Educação Fiscal – PNEF (BRASIL, 2015, p. 8).

De acordo com esse documento:

Essas instituições estão representadas nos grupos de educação fiscal organizados nos três níveis de governo: Grupo Nacional de Educação Fiscal - GEF, Grupo de Educação Fiscal Estadual - GEFE e Grupo de Educação Fiscal Municipal - GEFM. À ESAF compete a Coordenação e a Secretaria-Executiva do PNEF e do GEF, como também a responsabilidade de baixar os atos necessários à sua regulamentação (BRASIL, 2015, p. 8).

A citada Portaria também define o público inicial do Programa de Educação Fiscal, situando professores e estudantes de escolas públicas e privadas, com prioridade para os níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Após quatorze anos de instituição, refere-se no Documento Base que em 2015 o Programa estava disseminado em todos os níveis de ensino, estendendo-se para “[...] diversos segmentos da sociedade, sendo reconhecido como importante instrumento dos atores sociais e agentes públicos” (BRASIL, 2015, p. 8). Ainda de acordo com o mesmo documento:

O Programa busca o entendimento, pelo cidadão, da função socioeconômica dos tributos, dos aspectos relativos à administração dos recursos públicos e do controle social, estimulando a participação popular. Quando o cidadão se envolve com temas como as finanças públicas e o acompanhamento dos gastos é possível, por meio desse controle social, monitorar o desempenho dos administradores públicos e gerar melhores resultados sociais (BRASIL, 2015, p. 9).

No âmbito internacional, a ESAF associou-se, em 2012, ao Programa EUROSOCIAL, da União Europeia, na qualidade de sócio operativa, o que vem propiciando a ampliação das ações do PNEF para toda a América Latina. Além disso, destaca-se também o estabelecimento de parcerias estratégicas com instituições da sociedade civil, notadamente observatórios sociais do orçamento, conselhos de políticas públicas, associações, movimentos sociais e sindicatos. Importa, na continuidade, aprofundar as especificidades do Programa de Educação Fiscal para a Cidadania.

Importante ressaltar que o PNEF atua de forma descentralizada, desse modo, estados e municípios são dotados de autonomia para organizar e executar o programa de acordo com especificidades “sociais, econômicas, culturais e disponibilidades orçamentárias” de cada um desses entes da federação, tendo como ressalva a observação das diretrizes nacionais (BRASIL, 2015, p. 18).

3.4 EDUCAÇÃO FISCAL E O PNEF

Demo (2009) entende que “participação é conquista social”. A Educação Fiscal se apresenta como uma porta possível, mas não única, para a construção de um processo de participação popular, conforme ressaltam seus organizadores. O Programa, nesse sentido, pretende possibilitar conversas sobre a educação para a cidadania, respeitando as multiplicidades culturais, étnicas e a reflexão sobre a formação integral do sujeito inserido no contexto histórico (BRASIL, 2014).

Conforme registrado no Documento Base do PNEF:

A Educação Fiscal estimula a cidadania participativa e impõe a transposição dos muros da escola, com foco na prática cidadã. No entanto, para que isso aconteça torna-se necessário possibilitar que o educando, em todos os níveis e modalidades de ensino, com a utilização de metodologia apropriada a cada etapa de sua escolarização, se aproprie dos fundamentos das finanças públicas, desenvolvidos em linguagem lúdica e clara, possibilitando-lhe a compreensão de quais são os caminhos possíveis para interferir na formulação das políticas públicas e no controle das atividades estatais (BRASIL, 2015, p. 19).

Nesse contexto, o Programa examina o papel econômico e social do sistema tributário e os orçamentos públicos com o objetivo de demonstrar que todos pagam tributos e devem participar do processo de alocação dos gastos públicos. De acordo com o governo brasileiro, “[...] no Brasil, a crescente participação popular no processo orçamentário revela uma alternativa de democracia participativa” (BRASIL, 2014, p. 38).

Com base na Constituição Federal de 1988, que tem como fundamentos uma sociedade livre, justa e solidária; combate à pobreza e exclusão social, entende-se que ainda há muito a se fazer para dar efetividade aos objetivos constitucionais que norteiam a cidadania fiscal. Para o Programa alcançar esses objetivos é indispensável, segundo seus organizadores,

[...] a) Educação de qualidade acessível a todos; b) Um sistema tributário que seja capaz de tributar segundo a capacidade econômica de cada cidadão. Quem tem mais renda, maior patrimônio ou consome produtos de luxo/supérfluos deve pagar mais tributos; e c) Um processo orçamentário que garanta a efetiva participação popular. Portanto, é necessário democratizar as informações sobre finanças públicas, propiciando o acompanhamento e o controle do gasto público. Dessa forma, assegura-se que os tributos arrecadados sejam efetivamente aplicados conforme as prioridades da população (BRASIL, 2014, 38).

De acordo com Gonçalves (2008):

[...] o tributo é algo inerente e essencial à construção da vida em sociedade e, por isso, ele guarda relação direta com o cotidiano das pessoas. Daí a importância de tratarmos de educação fiscal nas escolas e em nossas comunidades, do mesmo modo que priorizamos a educação ambiental, a educação afetiva e sexual, a educação para o trânsito, todos esses temas sociais da mais alta relevância para a formação de um cidadão consciente de seus direitos e obrigações, participativo e solidário,

responsável pelo seu próprio destino e comprometido com as legítimas aspirações da coletividade (GONÇALVES, 2008).

O PNEF pede a participação de todos e que os sujeitos sejam conscientes dessa participação e construção de uma nação justa, livre e solidária. A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 07/2010, que dispõe sobre os componentes curriculares, em seu Art. 16, traz a Educação Fiscal como tema relevante para a formação do cidadão.

Art. 16 - Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos referenciais, à abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade, e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciências e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (MEC, 2010, p. 35).

Para entender a Educação Fiscal, os Cadernos do curso ofertado na modalidade a distância trazem como conceito que:

Educação Fiscal é um Programa que visa compartilhar conhecimentos e interagir com a sociedade sobre a origem, aplicação e controle dos recursos públicos, a partir da adoção de uma abordagem didático-pedagógica interdisciplinar e contextualizada, capaz de favorecer a participação social (BRASIL, 2014, p. 41).

O PNEF se fundamenta na crença de que o indivíduo, o grupo social, a comunidade e a sociedade são protagonistas de suas histórias e que a gestão democrática influencia positivamente na melhoria da qualidade social. Assim, a escola é também um espaço onde se constrói o conhecimento e se aprende sobre cidadania (BRASIL, 2015).

A cidadania é uma expressão da consciência cidadã, revelando-se na compreensão dos sujeitos sobre o seu papel e compromisso com a sociedade da qual faz parte. Desenvolver a Educação Fiscal na escola com os estudantes é discutir um tema atual, concomitantemente, tende a problematizar o espaço público, a responsabilidade de cada cidadão e da sociedade para com ele.

Problematizar a sociedade e o Estado na perspectiva de análise desta dissertação é questionar se a sociedade está comprometida com a Educação Fiscal e como o Estado utiliza os tributos arrecadados e os retorna à sociedade em serviços e bens.

A carga tributária¹¹ consiste na cobrança de impostos. Na prática, uma coleta de dinheiro feita pelo governo para pagar as contas. Uma forma de medir o impacto desta coleta

¹¹ Disponível em: <<http://www.fiepr.org.br/sombradoimposto/o-que-e-carga-tributaria-1-14466-115714.shtml>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

é compará-la com o Produto Interno Bruto (PIB), ou seja, a soma das riquezas produzidas pelo país em ano. Essa relação entre imposto e PIB, chamamos de Carga Tributária.

A carga tributária brasileira chega a representar 37% do PIB. Os cofres públicos recebem um valor que equivale a mais de um terço do que o País produz e os contribuintes trabalham quase cinco meses por ano para pagar tributos, o que significa 41,08% dos seus rendimentos. A título de curiosidade, atualmente, no Brasil, existem mais de 90 tributos vigentes.

Esses recursos deveriam voltar para a população em forma de serviços públicos de qualidade. Porém, os cidadãos, além de pagar impostos, pagam do bolso por serviços de educação, saúde e segurança.

Segundo o Instituto Brasileiro de Planejamento Tributário (IBPT), em 2009, a quantidade de impostos chegou a 34,5% do PIB. Em 2012, avançou para 36,02% e, em 2013, passou para o décimo segundo posto. Se comparados aos impostos cobrados em outros países, tem-se: Dinamarca - 48,2%, Suécia - 46,2%, Itália - 43,5% e Bélgica - 43,2%. Porém, nesses países, os serviços são de qualidade e priorizados em ações de combate à desigualdade social (LENHART, 2015).

De acordo com Lenhart (2015), o que se vê no Brasil são verbas públicas mal aplicadas ou desviadas pelo poder público. Quase que diariamente, há notícias de novos escândalos, mostrando que o dinheiro arrecadado pelos governos federal, estadual ou municipal - que deveria ser revertido em serviço público de qualidade - acaba sendo desviado pela corrupção. Conforme estudos do IBPT realizados em abril de 2013, entre os países com a maior carga tributária do mundo, o Brasil é o que proporciona pior retorno dos valores arrecadados em prol do bem-estar da sociedade (LENHART, 2015).

A Educação Fiscal faz parte da “Urgência Social”, conforme relatado nos temas transversais, e pode despertar no estudante a consciência sobre os recursos públicos e da importância da fiscalização de seu uso indispensável ao exercício da cidadania e melhoria da qualidade de vida da população.

Pode-se dizer que há uma relevância para o equilíbrio socioeconômico e a viabilidade das políticas públicas de todos os entes que formam a República Federativa do Brasil: A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal. Nesse sentido, a escola surge como um espaço privilegiado para propiciar a Educação Fiscal. Isso porque, ela faz parte da vida de crianças e adolescentes. Nesse espaço, os estudantes podem tanto sistematizar os conhecimentos científicos quanto aprender o exercício da cidadania.

Conforme entendem os organizadores do Programa, a Educação Fiscal através de projetos pode trabalhar, com os estudantes, temas de relevância social como colocado nos PCN, em seus temas transversais (BRASIL, 1997, 25). No ensino e aprendizagem, a Educação Fiscal busca maior participação do estudante na vida social nessa etapa da escolarização e, por ser um fator de influência diária sobre indivíduos, não é concebível ignorá-la no ambiente escolar. Ela pode favorecer a compreensão da realidade e a participação social, ao estimular professores e estudantes a desenvolver espírito crítico em relação a problemas sociais, econômicos e culturais e viabilizar protagonismo nas decisões políticas.

Ensinar e estimular o debate sobre cidadania constitui o objetivo do Programa Nacional de Educação Fiscal - PNEF. Trata-se de uma ação interministerial que envolve Receita Federal, Secretaria do Tesouro Nacional, Escola de Administração Fazendária (ESAF), Secretarias Estaduais da Fazenda (SEF) e Educação (SED) e o Ministério da Educação (MEC).

Como pode ser identificado, trata-se de um Programa cujo objetivo é o de oportunizar conhecimentos e interagir com a sociedade, tendo como objeto os recursos públicos, no que diz respeito à sua origem, aplicação e controle social. Portanto, um tema relevante e pertinente para uma sociedade que ainda tem uma democracia de “muito baixa intensidade”, para utilizar uma expressão do sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2006). Para esse autor, as democracias de baixa intensidade são aquelas que se limitam às modalidades de democracia representativa, quando a população participa muito pouco de questões cada vez menos relevantes. São democracias restritas ao voto. Nesse sentido, essas democracias bloqueiam a cidadania através da exclusão política e social. A Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo IV, dos Direitos Políticos, em seu Art. 14, aponta e reconhece outras formas de participação da população por meio de plebiscito, referendo e iniciativa popular de lei¹².

Conforme entende Gohn (2007, p. 19), a participação tem como foco “[...] fortalecer a sociedade civil para a construção de caminhos que apontem uma nova realidade social, sem injustiças, exclusões, desigualdade e discriminações”. Isso implica também a formação para o exercício da cidadania no que diz respeito à fiscalização dos tributos pagos e sua aplicação em serviços à população.

¹² Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Art. 14: A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante: I - plebiscito; II - referendo; III - iniciativa popular. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 30 mai. 2016.

Nessa perspectiva, a participação é vista como uma forma de “[...] criar uma cultura de dividir as responsabilidades”. No momento em que os sujeitos são capazes de perceber que fazem parte do Estado como contribuintes e que os tributos devem ser aplicados em serviços públicos de qualidade a todos, quando esses sujeitos entendem a necessidade de exigir a aplicação efetiva e equilibrada dos recursos arrecadados, eles também estarão exercendo a democracia, o respeito, decidindo e fortalecendo o processo de construção de cidadania participativa.

Os Conselhos criados nas comunidades, nos municípios e demais esferas podem se constituir em “[...] canais de participação que articulam representantes da população e membros do poder público estatal em práticas que dizem respeito à gestão de bens públicos” (GOHN, 2007, p. 7). Nesse aspecto, destacam-se os conselhos gestores, os quais são considerados pela mesma autora como:

[...] importantes, porque são fruto de demandas populares e de pressões da sociedade civil pela redemocratização do país. Os conselhos estão inscritos na Constituição de 1988 na qualidade de instrumentos de expressão, representação e participação da população. As novas estruturas inserem-se, portanto, na esfera pública e, por força de lei, integram-se com os órgãos públicos vinculados ao poder executivo, voltados para políticas públicas específicas; sendo responsáveis pela assessoria e suporte ao funcionamento das áreas onde atuam. Eles são compostos por representantes do poder público e da sociedade civil organizada e integram-se aos órgãos públicos vinculados ao Executivo (GOHN, 2007, p. 178).

Como nesta dissertação o foco direcionou-se ao Projeto de Educação Fiscal para a Cidadania desenvolvido em Lages, ainda que consideradas suas contradições, coloca-se em cena os recursos públicos, a participação da população e o controle social. Não se pode negar a existência de diferentes interesses neste Programa. Já foi observado que se trata de iniciativa do Estado por meio da Receita Federal. Assim, importa saber também quem é o Estado? Como se comporta o Estado no contexto do modo capitalista de produção? Historicamente, o Estado brasileiro tem sido hegemonicamente capitalista, ocupado e dirigido pelas elites econômicas a serviço de seus interesses.

A população, de onde deveria demandar todo o poder, como ensina o conceito clássico de democracia, foi compreendida como clientela, “cidadãos de papel” (DIMENSTEIN, 2004), quando muito, assistida por políticas que a instrumentalizasse na lógica da exploração e da acumulação de bens e renda. O que se depreende, afinal, é que o grande legado deixado desde tempos coloniais é o de que o povo brasileiro se constituiu como um povo de não cidadãos, porque nunca se configurou um projeto de nação no contexto de um Estado pleno de direitos.

O Estado não é um ente abstrato, mas se materializa num conjunto de forças que se move no seu interior, representando interesses de classe e de grupos sociais e econômicos.

Reflete-se, portanto, na perspectiva do conceito relacional de Estado de Poulantzas (apud NEVES e PRONKO, 2010, p. 5), para quem “[...] o poder, assim como o Estado, deve ser entendido de forma relacional, isto é, como a capacidade de uma ou de determinadas classes de conquistar seus interesses específicos sempre em oposição à capacidade e interesses de outras classes”. Nesta compreensão, o Estado é um espaço contraditório, de forças em luta travada por classes e seus respectivos interesses. No caso brasileiro, a hegemonia das forças do capital no interior do Estado somente foi interrompida parcialmente nos últimos treze anos (2003-2016), quando um operário se tornou presidente da República. Mas, nesses tempos atuais, a reação das elites revela que o que “emprestaram” por via das políticas públicas naquele período, agora querem a “devolução”, demonstrando a contradição instalada no aparelho do Estado.

Neste contexto, o pensamento de Bauman (2014) pode nos auxiliar a entender a Educação Fiscal e também os eventos nacionais recentes:

A decadência da política é causada e reforçada pela crise da agenda política. As instituições amarram o poder de resolver os problemas à política. Ela seria capaz de decidir que coisas precisariam ser feitas. Nossos antepassados conceberam uma ordem que dependia dos serviços do Estado-nação. Mas essa ordem não é mais adequada aos desafios postulados pela contínua globalização de nossa interdependência. Com a separação do poder e da política, a gente se encontra na dupla situação de poderes livres do controle político e da política que sofre o déficit perpétuo do poder. Daí a crise de confiança nas instituições políticas, uma vez que a política investiu nos parlamentos e nos partidos para construir a democracia como atualmente a compreendemos. Mais e mais pessoas duvidam que os políticos sejam capazes de cumprir suas promessas. Assim, elas procuram desesperadamente veículos alternativos de decisão coletiva e ação, apesar de, até agora, isso não ter representado uma alteração efetiva (BAUMAN, 2014).

Entende-se não ser possível dissociar a política da Educação Fiscal, haja vista que os projetos educacionais, fiscais e a aplicação dos recursos públicos nas áreas sociais são engendrados nos órgãos governamentais, mas dependem da aprovação do poder legislativo.

As reflexões acima permitem pensar que a análise do Projeto em curso não poderia ser feita de modo ingênuo, exigindo, desse modo, permanente vigilância crítica e reflexiva. Contudo, entendeu-se que a análise poderia demonstrar a relevância desse Projeto para as escolas onde foi desenvolvido e indicar sua ampliação, podendo servir de referência para outras práticas educativas, em outros municípios da região serrana. Considerou-se, também, a possibilidade de demonstrar ao longo da análise possíveis contradições e limites, se consideramos que as forças do capital e do trabalho na sociedade capitalista expressam-se nas classes sociais, antagônicas e em lutas, movendo a história social e econômica da sociedade.

3.5 PEDAGOGIA DOS PROJETOS

Entende-se que o século XXI passa a exigir das escolas possibilidades pedagógicas que as coloquem no caminho da articulação e mediação de conhecimentos, utilizando-se de ferramentas e ações que permitam aos alunos a formação para a cidadania. Desse modo, os professores e as instituições de ensino são convidados constantemente a se reinventar, buscando alternativas ou estratégias para tornar o aprendizado atraente aos olhos dos estudantes, nesta era digital, pois as atividades apresentadas são repetitivas e enfadonhas. O professor nesse contexto tende a se caracterizar como mediador, não sendo mais o único detentor ou repassador de conhecimento.

A informação não difere daquela repassada no século XX, o que a torna complexa é a velocidade com que se dissemina e a extrema facilidade de acesso. Desse modo, entende-se que a

Educação Fiscal é componente da Educação Formal, contemplada na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 007/2010 por seu conteúdo atender aos desafios do mundo contemporâneo, como busca pela dignidade do ser humano a igualdade de direitos, a recusa categórica de qualquer forma de discriminação, a importância da solidariedade e a capacidade de vivenciar as diferentes formas de inserções sociopolítica e culturais (BRASIL, 2015, p. 18).

A grande tarefa do professor consiste em transformar esse volume de informação em conhecimento e, mais complexo do que isso, utilizar-se das diversas mídias disponíveis atualmente a seu favor. A busca hoje está em formar sujeitos críticos, criativos e que saibam posicionar-se diante de problemas.

Podemos pensar que esse caminho traçado exige repensar as formas e métodos educacionais vigentes que atendam às necessidades dos estudantes, o que nos leva ao pensamento de John Dewey. Conforme Westbrook et al. (2010), Dewey¹³ insere-se, com sua teoria, na chamada educação progressiva. Seu principal objetivo é o de educar a criança como um todo. O que importa é o crescimento físico, emocional e intelectual, ou seja, uma “[...]”

¹³ John Dewey nasceu em 1859, em Burlington, pequena cidade agrícola do estado norte-americano de Vermont. A educação desinteressante na escola foi compensada pela formação que recebeu em casa. Ainda jovem, tornou-se professor secundário por três anos antes de cursar a Universidade John Hopkins, em Baltimore. Estudou artes e filosofia e tornou-se professor da Universidade de Minnesota. Escreveu sobre filosofia e educação, além de arte, religião, moral, teoria do conhecimento, psicologia e política. Seu interesse por pedagogia nasceu da observação de que a escola de seu tempo continuava, em grande parte, orientada por valores tradicionais, e não havia incorporado as descobertas da psicologia, nem acompanhara os avanços políticos e sociais. Fiel à causa democrática, participou de vários movimentos sociais e criou uma universidade-exílio para acolher estudantes perseguidos em países de regime totalitário. Morreu em 1952, aos 93 anos (WESTBROOK et al., 2010).

contínua re-construção de experiência”. Para esse filósofo¹⁴, conforme os mesmos autores, não deveria ocorrer a separação entre vida e educação. Esta deve preparar para a vida, promovendo seu constante desenvolvimento, pois, “[...] as crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo” (WESTBROOK et al., 2010, p. 10).

O princípio é o de que os alunos aprendem melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados. Atividades manuais e criativas ganharam destaque no currículo e as crianças passaram a ser estimuladas a experimentar e pensar por si mesmas. Nesse contexto, a democracia ganha peso, por ser a ordem política que permite o maior desenvolvimento dos indivíduos no papel de decidir em conjunto o destino do grupo a que pertencem. Dewey defende a democracia não só no campo institucional, mas também no interior das escolas (WESTBROOK et al., 2010).

A educação para Dewey, nas palavras dos mesmos autores, significa “[...] maior capacidade de pensar, comparar e decidir com acerto e íntima convicção que a escola deve estar conectada com a vida social”. Para esse filósofo, o professor deve apresentar os conteúdos escolares na forma de questões ou problemas, e jamais dar de antemão respostas ou soluções prontas. Em lugar de começar com definições ou conceitos já elaborados, deve usar procedimentos que façam o aluno raciocinar e elaborar os próprios conceitos para, depois, confrontá-los com o conhecimento sistematizado (WESTBROOK et al., 2010).

Nesse caso, pode-se pensar que a prática pedagógica de projetos em sala de aula pode ser um caminho importante para que os professores rompam com o saber disciplinar dicotomizado, ao criar possibilidades de desenvolvimento de saberes específicos para enfrentar situações reais. “Pensar é o único modo para fugir ao impulso cego e à rotina” (DEWEY, 1978 apud WESTBROOK, et al. 2010, p. 9), portanto, torna-se caminho estimular competência e habilidades para a autonomia em relação a própria vida e trabalho.

Contudo, pode-se pensar que a maioria das escolas brasileiras não foi organizada para transformar a sociedade e sim para reproduzi-la. Como entende Dewey, “[...] o sistema escolar sempre esteve em função do tipo de organização da vida social dominante” (apud WESTBROOK et al., 2010, p. 21).

¹⁴ Importante lembrar que Dewey influenciou educadores do mundo. Inspirou o movimento da Escola Nova no Brasil, liderado por Anísio Teixeira, colocando a atividade prática e a democracia como importantes componentes da educação. Trata-se de um nome célebre da corrente filosófica conhecida como pragmatismo, embora preferisse o nome instrumentalismo - uma vez que, para essa escola de pensamento, as ideias só têm importância ao servirem de instrumento para a resolução de problemas reais (WESTBROOK et al., 2010).

Para que se possa transformar essa realidade, a Pedagogia de Projetos vai ao encontro da escola e dos sujeitos que se deseja formar. O Projeto de Educação Fiscal para a cidadania pode ser considerado um exemplo da mudança pessoal e profissional, refletindo para uma escola que incentive a imaginação criativa, que favoreça a iniciativa, a espontaneidade, promova o questionamento por parte dos sujeitos e uma vivência de cooperação, diálogo e solidariedade.

Ao aceitar esse desafio, a comunidade escolar tende a se engajar em um complexo movimento de conflitos, ambiguidades e inquietações, que pode oportunizar a formação de sujeitos ativos num processo de aprendizagem significativa.

Biotto Filho (2008, p. 19), em um de seus estudos, pergunta: “[...] o que se entende por trabalho com projetos atualmente?” Sua resposta é a de que diferentes livros tentam enumerar os passos dessa proposta. Cita como exemplo o escolher um tema, planejar as ações, pesquisar informações, identificar os problemas, procurar soluções. Entretanto, os livros diferem quando apresentam essa sequência de passos. Isso se deve ao fato de que essa proposta não pode ser colocada em um molde único a ser seguido em todos os projetos. Para Biotto Filho (2008, p. 19), com base na teoria de Hernández (1998), há pelo menos oito motivos para esta impossibilidade:

1. Os projetos não possuem uma sequência única ou geral;
2. Seu desenvolvimento não é previsível;
3. O professor também aprende com o projeto;
4. O projeto não pode ser repetido;
5. Não se enquadra no conceito de que as coisas mais simples devem ser ensinadas antes das mais complexas;
6. Tampouco que o ensino deve começar pelas coisas mais próximas da realidade dos alunos;
7. Não se harmoniza com a ideia de que o conteúdo deve seguir uma determinada sequência para não se criar lacunas;
8. Não condiz com o conceito de que se deve ensinar ‘das partes ao todo’.

Para a mesma autora, Hernández (1998) defendeu que o projeto não pode ser transformado em receita a ser seguida e que, se assim o fosse, perderia todo o seu potencial de mudança nas práticas educacionais (BIOTTO FILHO, 2008).

Ao observar essas colocações, entende-se que, no caso estudado nesta dissertação, a Educação Fiscal através da pedagogia dos projetos direciona-se pela perspectiva de levar a instituição de ensino, professores e estudantes a pesquisarem, irem a campo e a ser, na escola e na família, disseminadores deste aprendizado. O estudante necessita sentir-se parte integrante do processo de geração do conhecimento, e o docente, de estar em constante formação para aprimoramento de sua prática.

A troca de experiência favorece e oportuniza reflexões aprofundadas sobre a própria prática. O planejamento evita desperdício de tempo, pois a falta dele faz com que os docentes

improvisem atividades pouco produtivas ou interessantes. A tarefa docente é a de fazer mais, de ajudar os estudantes a construírem o próprio conhecimento.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, com se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma submissão hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Definir prioridades com os pares pode ser uma ação que ajude a estabelecer estratégias e concentrar esforços para resolver problemas. Garantir a aprendizagem necessita ser prioridade da escola brasileira.

Para Silva (2005, p. 14), definições não revelam uma suposta “essência” do currículo, ela apenas “[...]nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é”. Segundo o autor, há questões que toda teoria do currículo enfrenta: qual conhecimento deve ser ensinado? O que os/as estudantes devem ser, ou melhor, que identidades construir? Com base em quais relações de poder serão essas perguntas respondidas?

Nesse contexto, começam as críticas àquelas concepções mais tradicionais e técnicas do currículo. De acordo com Silva (2005, p. 29): “As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais”, citando como exemplo os estudos de Louis Althusser (1983), cuja teoria afirma que a escola se constitui como espaço reprodutor da sociedade do capital, e que o modo pelo qual isso se dá faz com que os estudantes e a comunidade escolar acabem por aceitar como bom e desejável fazer parte de uma sociedade capitalista.

Silva (2005, p. 33) cita também a escola capitalista de Bowles e Gintis (1981), que “[...] enfatiza a aprendizagem, através da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar um bom trabalhador capitalista”. Outro estudo citado pelo mesmo autor é de Bourdieu e Passeron (1975), para quem o currículo está baseado na cultura dominante, o que faz com que crianças das classes subalternas não dominem os códigos exigidos pela escola.

Na visão de Silva (2005), torna-se impossível conceber o currículo de forma ingênua e desvinculado de relações sociais de poder. Para as teorias críticas, isso significa nunca esquecer, por exemplo, a determinação econômica e a busca de liberdade e emancipação. Há possibilidades de se pensar o currículo enquanto conexão entre identidade e poder, tendo em vista formar aquilo que somos, ou seja, nossa identidade, nossa subjetividade.

O currículo não é imparcial, é social e culturalmente definido, portanto reflete uma concepção de mundo, de sociedade e de educação e implica em relações de poder, sendo o centro da ação educativa. Nesse sentido, a visão do currículo está associada ao conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo. Nessa perspectiva, “[...] estudos comprovam que 80% do que aprendemos na escola não nos servem, não dão sentido ao mundo em que vivemos, não nos disciplinam e não nos socializam” (BRASIL, 2009, p. 34). Importa, então:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2005, p. 27).

Para Hernandez e Ventura (1998), os projetos de trabalho tentam uma aproximação da escola com o estudante e se vinculam à pesquisa sobre algo emergente.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o Projeto de Educação Fiscal para a Cidadania apresentado traz temas relevantes para o trabalho em sala de aula e permite ao professor associar esses saberes à vida dos estudantes através de projetos que tenham sentido para os mesmos. Isso pode oportunizar a formação de opinião e um conhecimento significativo. Assim, na sequência, apresenta-se como foi orientado o trabalho nas unidades escolares do Programa de Educação Fiscal para a cidadania em Lages, que originou o Projeto em análise nesta dissertação.

4 CONTEXTO E DESCRIÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO FISCAL PARA A CIDADANIA EM LAGES/SC

Minha presença no mundo não é a de quem nele se adapta, mas de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (Paulo Freire, 2002).

Neste capítulo, descreve-se o desenvolvimento do Programa de Educação Fiscal em parceria com as Secretarias da Fazenda, da Educação e da Receita Federal em Lages.¹⁵ Apresenta-se um breve relato de como aconteceu a Educação Fiscal em Lages, através de Projetos desenvolvidos em escolas do município.

A respeito da gestão do Programa e do modo como ele foi proposto, destaca-se que estados e municípios têm autonomia para elaborar e programar seus projetos segundo suas condições, definindo prioridades e ritmo próprio, desde que cumpram as diretrizes do Programa nacional. Nos estados, os membros contam com a parceria da Secretaria da Fazenda, da Educação e Receita Federal do Brasil e de outras instituições a critério do Programa estadual de Educação Fiscal.

Nos municípios, as parcerias são instituídas entre as Secretarias municipais de Finanças, de Educação e as projeções locais da Receita Federal, bem como Secretarias Estaduais da Fazenda e Educação, sem prejuízo da participação de outras instituições que atendam aos objetivos do Programa (BRASIL, 2014).

¹⁵ A primeira povoação instalada e registrada efetivamente no atual Planalto Catarinense foi Nossa Senhora dos Prazeres dos Campos das Lajes, em 22 de novembro de 1766, à época território pertencente à Capitania de São Paulo. Servia como entreposto de defesa contra invasões castelhanas e, também, de abrigo “aos tropeiros e viajantes que cruzavam o Planalto Serrano transportando gado do Rio Grande do Sul para São Paulo”. Conhecido como ciclo do gado, o comércio de gado contribuiu para a formação populacional, política e comercial desse território até os anos 1950, quando o ciclo da madeira entrou em atividade e ampliou os limites sócio-políticos da cidade e ainda se mantém como importante elemento econômico da região, embora tenha arrefecido com a drástica diminuição da matéria-prima – a araucária. O turismo surge, nos anos 1980, como alternativa econômica, contribuindo com o desenvolvimento de Lages e arredores e somando-se às atividades de agricultura, pecuária, indústria e extração. Possui cerca de 167.805 habitantes e integra a Associação dos Municípios da Região Serrana, AMURES (Fontes: Estrutura Organizacional das Coordenadorias Regionais - Federação Catarinense de Municípios (FECAM) - Santa Catarina Turismo S/A (SANTUR) - Prefeitura Municipal de Lages; IBGE, 2010). Segundo Locks (2016, p. 30) Lages é uma cidade marcada por contraste de desigualdade social, em que aproximadamente trinta mil pessoas de um universo de quase cento e setenta mil habitantes dependem de programas sociais governamentais para atender necessidades básicas. A Secretaria Municipal de Educação do Município de Lages atende atualmente 34 Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB's), 20 Escolas Municipais de Educação Fundamental (EMEF's) e 75 Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM's), resultando em cerca de 16 mil estudantes divididos entre os diferentes níveis de ensino (CAMPOS, MOMM E RIBEIRO, 2014). Cabe lembrar que Lages é sede da Receita Federal que atende às regiões da AMURES e da AMURC - Curitibaanos.

A ESAF e a instituição coordenadora do Programa têm como função articular os três níveis de governo. As instituições gestoras e suas competências constam da Portaria Interministerial da Fazenda e Educação, n. 413, de 31 de dezembro de 2002 (BRASIL, 2014).

O Programa possui cinco áreas de abrangência, sendo eles: os estudantes do Ensino Fundamental 1 e 2 e Ensino Médio, os servidores públicos, a comunidade universitária e a sociedade em geral (BRASIL, 2014).

A implementação do Programa é de responsabilidade do Grupo de Trabalho de Educação Fiscal (GEF), composto por representantes de órgãos federais, estaduais e municipais, a quem compete definir a política e discutir, analisar, propor, monitorar e avaliar as ações do Programa (BRASIL, 2014).

O Material Pedagógico consiste em quatro Cadernos elaborados com o intuito de contribuir para a formação permanente dos sujeitos, na perspectiva de maior participação nos processos de geração, aplicação e fiscalização dos recursos públicos (BRASIL, 2014, p. 2). São parte desse material: o Caderno 1 - Educação Fiscal no Contexto Social; o Caderno 2 - Relação Estado-Sociedade; o Caderno 3 - Função Social dos Tributos; o Caderno 4 - Gestão Democrática dos Recursos Públicos.

O Professor que trabalha com esse Programa tem uma formação de 120 horas de curso na modalidade a distância, *online*, e recebe os cadernos e certificação pela ESAF.

A Secretaria da Receita Federal do Brasil é um órgão específico, singular, subordinado ao Ministério da Fazenda, exercendo funções essenciais para que o Estado possa cumprir seus objetivos. Sua responsabilidade recai sobre a administração dos tributos de competência da União, inclusive os previdenciários, e aqueles incidentes sobre o comércio exterior, abrangendo parte significativa das contribuições sociais do País. Também subsidia o Poder Executivo Federal na formulação da política tributária brasileira, previne e combate a sonegação fiscal, o contrabando, o descaminho, a pirataria, a fraude comercial, o tráfico de drogas e de animais em extinção e outros atos ilícitos relacionados ao comércio internacional (BRASIL, 2015).

As competências da Receita Federal do Brasil podem ser sintetizadas como: Administração dos tributos internos e do comércio exterior; gestão e execução das atividades de arrecadação, lançamento, cobrança administrativa, fiscalização, pesquisa e investigação fiscal e controle da arrecadação administrada; gestão e execução dos serviços de administração, fiscalização e controle aduaneiro; repressão ao contrabando e descaminho, no limite da sua alçada; preparo e julgamento, em primeira instância, dos processos administrativos de determinação e exigência de créditos tributários da União; interpretação, aplicação e elaboração de propostas para o aperfeiçoamento da legislação tributária e aduaneira federal; subsídio à formulação da política tributária e aduaneira; subsídio à elaboração do orçamento de receitas e benefícios tributários da União; interação com o cidadão por meio dos diversos

canais de atendimento, presencial ou à distância; educação fiscal para o exercício da cidadania; formulação e gestão da política de informações econômico-fiscais; promoção da integração com órgãos públicos e privados afins, mediante convênios para permuta de informações, métodos e técnicas de ação fiscal e para a racionalização de atividades, inclusive com a delegação de competência; atuação na cooperação internacional e na negociação e implementação de acordos internacionais em matéria tributária e aduaneira (RECEITA FEDERAL, 2015).

O Projeto de Educação Fiscal para a Cidadania no município de Lages foi sugerido à Secretaria de Educação Municipal pela Receita Federal do Brasil e teve início no ano de 2012, com quatro escolas piloto, sendo duas municipais e duas estaduais. Também fizeram parte desse processo o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Associação Lageana de Assistência ao Menor (ALAM)¹⁶. Importante destacar também o Observatório Social (OS) de Lages, fundado sob orientação e organização do Observatório Social do Brasil (OSB), e que se tornou espaço de visitas aos participantes do Projeto, conforme apresentado adiante, no capítulo sobre a Educação Fiscal em Lages.

O Observatório Social do Brasil foi criado como espaço para que os sujeitos exerçam sua cidadania, tendo como prerrogativa a democracia e o apartidarismo, reunindo entidades representativas da sociedade civil com o objetivo de contribuir para a melhoria da gestão pública. Trata-se de uma associação que assume a forma de pessoa jurídica e tem por meta o monitoramento das compras públicas municipais, incluindo nessa monitoria desde o edital de licitação até a entrega do produto ou serviço. Inclui-se, dentre as ações do Observatório Social, a Educação Fiscal como forma de demonstrar “[...] a importância social e econômica dos tributos e a necessidade do cidadão acompanhar a aplicação dos recursos públicos gerados pelos impostos”; micro e pequenas empresas em processos de licitação; elaboração de indicadores da gestão pública com base na execução orçamentária e nos indicadores sociais do município, fazendo o comparativo com outras cidades de mesmo porte. A cada quatro meses, essa associação deve fazer prestação de contas do seu trabalho à sociedade (OBSERVATÓRIO SOCIAL DO BRASIL, 2016).

Os observatórios sociais municipais são coordenados e orientados pelo OSB. Atualmente, são encontradas essas associações em 19 estados da federação e disseminados em pelos menos 105 municípios. Em Santa Catarina, por exemplo, 19 cidades contam com um Observatório Social: Balneário Camboriú, Blumenau, Brusque, Caçador, Canoinhas,

¹⁶ ALAM: Associação Lageana de Assistência aos Menores é uma Organização Não-Governamental (ONG). Não integra o Estado e nem está ligada ao Governo. Suas atividades não são empresariais, voltando-se, portanto, para a comunidade. A prestação de seus serviços é gratuita e destinada ao desenvolvimento de seis bairros próximos à Entidade. A Instituição é administrada por uma diretoria não remunerada, eleita bianualmente em assembleia geral ordinária com convocação de todos os associados. A Entidade tem como norma preparar um planejamento anual elaborado pela diretoria em conjunto com os funcionários, no início de cada ano. Disponível em: <<http://www.alamlages.org.br/alam.html>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

Chapecó, Criciúma, Florianópolis, Imbituba, Indaial, Itajaí, Itapema, Lages, Navegantes, Rio do Sul, São Bento do Sul, São Joaquim, São José e Tubarão (OBSERVATÓRIO SOCIAL-SC, 2016).

Em Lages, foi estabelecida parceria com a Receita Federal no ano de 2013, quando os diretores escolares municipais tiveram palestra de conscientização com Auditor da Receita Federal e com auditora da Fiscalização do Município sobre o Projeto. O desafio de implantar a Educação Fiscal para a Cidadania foi aceito pelos Diretores Escolares. Foram cento e vinte horas de curso de formação à distância, com certificação aos participantes.

Os projetos tiveram início no ano de 2014 em trinta e duas escolas de Lages, sendo vinte e sete Escolas Municipais, quatro Escolas Estaduais e uma Escola Filantrópica - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

O Projeto foi escrito em parceria com a Secretaria da Educação Municipal, Fiscalização e Receita Federal do Brasil e nele constava que as UE precisavam fazer, no final do ano letivo, uma devolutiva do trabalho realizado com os estudantes para a comissão do Grupo da Educação Fiscal de Lages. Esse grupo assistiu a todas as devolutivas no ano de 2014 e o Projeto teve continuidade na rede municipal e estadual no ano de 2015.

Importante constar que, em Santa Catarina, os municípios que já trabalham com a Educação Fiscal são Lages, Itajaí, Blumenau e Joinville.

4.1 GRUPO DE EDUCAÇÃO FISCAL DO MUNICÍPIO DE LAGES

No mês de março de 2014, quando a pesquisadora iniciou as atividades para a elaboração desta dissertação e, conseqüentemente, a escrita sobre o Projeto de Educação Fiscal das Escolas Municipais, foram estabelecidos contatos e conversas com membros do Grupo de Educação Fiscal de Lages para conhecer como o mesmo foi constituído e buscar subsídios que orientassem a pesquisa tanto para a coleta de dados quanto para sua posterior leitura e análise.

A formação do Grupo de Educação Fiscal incluiu representantes de diversas entidades que se reuniram pela primeira vez em setembro de 2011, por iniciativa da Receita Federal do Brasil, quando foi criado o Comitê Gestor de Educação Fiscal, Cidadania e Controle Social da cidade de Lages. Após reuniões do Comitê Gestor, verificou-se a necessidade da criação do grupo de Educação Fiscal em Lages e, no mesmo ano de 2011, a criação do Observatório Social. A ideia foi discutida nas Secretarias da Fazenda e da Educação do Município, resultando na implantação do Programa Municipal de Educação Fiscal.

Integraram o Grupo de Educação Fiscal: representantes das Secretarias Municipais da Fazenda e Educação, Secretarias de Estado da Fazenda (SEF) e da Educação (SED), Universidades locais, Rotary Club local, Câmara de Dirigentes Lojistas de Lages (CDL), Associação Comercial e Industrial de Lages, Sindicatos e Conselhos Municipais entre outros.

O objetivo do Grupo é o de promover a Educação Fiscal para a Cidadania, despertando a consciência do cidadão para a função socioeconômica do tributo, o incentivo ao acompanhamento da aplicação dos recursos públicos pela sociedade e a criação das condições para uma relação harmoniosa entre o Estado e o cidadão, de acordo com os objetivos do Programa Nacional de Educação Fiscal (LAGES, 2012b)¹⁷.

4.1.1 Disseminando a Educação Fiscal por meio de Projetos: o caso de Lages

A ideia de projeto envolve a antecipação de algo desejável - que ainda não foi realizado, oportunizando pensar uma realidade que ainda não aconteceu. O processo de projetar implica analisar o presente como fonte de possibilidades futuras (FREIRE e PRADO, 1999). Tal como vários autores colocam, a origem da palavra “projeto” deriva do latim *Projectus*, que significa algo lançado para a frente. A ideia de projeto é própria da atividade humana, da sua forma de pensar em algo que deseja tornar real, portanto, é inseparável do sentido da ação (ALMEIDA, 2002).

De acordo com Machado (2000, p. 6), “[...] o projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma idéia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma idéia a transformar em acto”.

Quando os professores trabalham com a pedagogia de projetos, os estudantes aprendem no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstrução de conhecimentos. A função do professor, nessa perspectiva, deixa de ser a daquele que ensina por meio da transmissão de informações - que tem como centro do processo a atuação do professor -, para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem nesse processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o estudante possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações (PRADO, 2001, p. 2).

A esse respeito, Valente acrescenta que:

¹⁷ A Prefeitura Municipal de Lages-SC instituiu o Programa Municipal de Educação Fiscal através do Decreto 12.712, de 28 de junho de 2012. (LAGES, 2012a).

[...] no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com [os alunos] diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender (VALENTE, 2002, p. 4).

Nesse contexto, leva-se em conta o que acontece além dos muros escolares, e que a aprendizagem não pode ser fragmentada. Há que se responder e ajudar a solucionar problemas vividos fora da escola, bem como aprender a dialogar uns com os outros sobre esses problemas e soluções possíveis.

Uma reflexão pertinente sobre projetos encontra-se no Caderno 1 do Programa Nacional de Educação Fiscal (BRASIL, 2009, p. 35):

[...] trabalho com projetos favorece a possibilidade dos educandos perceberem-se como co-autores de suas aprendizagens, o que lhes permite fazer escolhas, decidirem e se envolverem com essas escolhas, assumindo responsabilidades, planejando suas ações e sendo sujeitos em todo esse processo. O conhecimento passa a ser construído juntamente com o contexto em que está inserido, não sendo possível, assim, separar os aspectos sociais, emocionais e cognitivos contidos nesse processo (BRASIL, 2009, p. 35).

Nessa perspectiva, educar para a autonomia é acreditar na capacidade do sujeito em reverter as próprias mazelas através da Educação e do trabalho. Uma educação capaz de contribuir para a formação de uma nova ética e de um novo ser humano. Essa ideia pode ser encontrada no pensamento de Gadotti (1997), ao ressaltar que

[...] educar significa formar para a autonomia, isto é, para se autogovernar. Um processo educacional somente será verdadeiramente autônomo e libertador se for capaz de preparar cidadãos críticos, dotados das condições que lhes permitam entender os contextos históricos, sociais e econômicos em que estão inseridos. Nosso tempo requer a formação desse novo cidadão consciente, sensível e responsável, que pense global e aja localmente, sendo capaz de intervir e modificar a realidade social excludente a partir de sua comunidade, tornando-se assim, sujeito da sua própria história (GADOTTI, 1997, p. 9).

Em Lages, conforme identificou-se na pesquisa, por meio dos Projetos os professores trabalharam diversos temas da Educação Fiscal de forma interdisciplinar. Os estudantes foram a campo conhecer o Observatório Social, a Secretaria de Educação, Câmara de Vereadores, Receita Federal e Prefeitura Municipal.

Em todas as devolutivas requeria-se que os professores e estudantes apresentassem uma síntese do Projeto, entregassem uma cópia do mesmo e apresentassem as ações desenvolvidas em sua Unidade Escolar. Não se pode afirmar, no entanto, que as ações tenham alcançado a meta de formação para a cidadania sem que se analise o processo, passo que foi dado a partir das entrevistas realizadas com os professores. Desse modo, entende-se que:

A escola que historicamente é o palco e alvo da disputa de interesses específicos, que representam a organização dual da nossa sociedade, característica da economia, sob e no capitalismo, tem a função precípua de tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação no mundo, para intervir e promover sua transformação (SAVIANI, 2007, p. 41).

Demo (2009, p. 123) revela que, para melhorar a escola pública, temos em mãos a cidadania, no sentido do controle crítico, de baixo para cima. Acredita-se, portanto, que a pressão da sociedade organizada pode fazer com que o Estado tenha qualidade em seus serviços.

O autor nos mostra que em países avançados e com tradição democrática vale o raciocínio de que a escola é construída com o dinheiro do contribuinte, e por isso precisa ser vistoriada por ele, por ser um patrimônio de todos. Quando se trata de formação básica dos filhos, os pais verificam o que a escola oferece, se está atualizada e se a avaliação corresponde às suas expectativas, se os professores são competentes e adequadamente remunerados e assim por diante (DEMO, 2009). Há, no entanto, muitos casos no Brasil em que o contrário acontece. Escolas são destruídas e não reconhecidas como patrimônio comum, pais não frequentam a escola, não participam de reuniões avaliativas, não discutem o currículo entre outros. Nesse sentido, podemos pensar a escola como

[...] uma instituição que consta de uma série de peças fundamentais, entre as quais se sobressaem o espaço fechado, o professor como autoridade moral, o estatuto de minoria dos alunos, e um sistema de transmissão de saberes intimamente ligado ao funcionamento disciplinar. Desde os colégios jesuítas até a atualidade, essas peças estão presentes na lógica institucional dos centros escolares, tanto públicos como privados. Sem dúvida, sofrem retoques, transformações e até metamorfoses, mas as escolas continuam hoje, como ontem, privilegiando as relações de poder sobre as de saber (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1991, p. 280).

Segundo Hernandez (1998), o trabalho com projetos abre um leque de possibilidades para a escola. Dá sentido ao conhecimento, promove atividades de pesquisa planejadas e melhora o rendimento escolar do estudante, pois trabalha-se com o real. Convidam a repensar a escola e a natureza do trabalho escolar, tendo o professor como guia do processo, não como detentor de conhecimento. Nesses casos, os projetos costumam ser um planejamento motivador para os estudantes, pois os mesmos sentem-se envolvidos na própria aprendizagem.

Em Lages, foram vinte e sete unidades escolares municipais que trabalharam por meio de Projetos e a equipe que faz parte do Grupo de Educação Fiscal acompanhou as devolutivas dos trabalhos escolares nos anos de 2014 e 2015. Os estudantes visitaram e ouviram palestras em diferentes órgãos, como Receita Federal, Secretaria de Educação, Câmara Municipal, Observatório Social e Prefeitura.

Em 2014, foi realizada na Câmara Municipal a entrega de premiação a todas as escolas pelo trabalho realizado e também para mostrar à comunidade o que foi desenvolvido nas unidades escolares. Foram convidados para receber a premiação estudantes, professores responsáveis pelo Projeto e diretores das escolas contempladas. As escolas receberam um *notebook* para ser usado principalmente nas aulas do Projeto.

No ano de 2015, participaram do Projeto trinta e quatro Escolas Municipais; dois Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM), a ALAM, a APAE de Lages e quarenta Escolas Estaduais.

Segundo os Professores, que constituíram o foco desta pesquisa, o Projeto transcorreu igual ao programado em 2014, com devolutivas nas escolas, sínteses e entrega do Projeto por escrito. No final do ano letivo, foi organizado um evento com exposição de todos os trabalhos realizados no município e no estado. Porém, nas devolutivas feitas nas escolas, somente a Coordenadora do Projeto assistiu às apresentações dos estudantes. O Grupo de Educação Fiscal se fez presente somente na exposição dos trabalhos, pois na etapa de 2015 não houve escolas destaque. Todas as unidades escolares foram premiadas como forma de incentivar o trabalho realizado pelos professores e estudantes.

Observa-se diante do exposto que houve importante participação das escolas municipais no Programa de Educação Fiscal, mediante elaboração e desenvolvimento de projetos com vistas a formar estudantes para a cidadania.

Convém lembrar que, em Lages, as questões relativas à cidadania deveriam ser pensadas em seu contexto histórico de formação e desenvolvimento. Refletindo neste aspecto, Locks (2016, p. 34-35) afirma que a cidadania e democracia são projetos a se consolidar, visto que historicamente as relações sociais, políticas, econômicas, religiosas e culturais, dentre outras, são engendradas em conformidade com uma ideologia patriarcal, seus valores e princípios, cujo poder emana “dos de cima”, dos coronéis. Embora a situação tenha mudado consideravelmente, os resquícios desse sistema se fazem presentes. Desse modo, pensar na Educação Fiscal como Projeto para a cidadania também envolve o pensar sobre questões locais. Nas palavras de Locks (2016, p. 35):

É fundamental à democracia enquanto projeto de sociedade avançar para além da representação política, ela deve ser aplicada concomitantemente na economia e nas relações sociais, onde a igualdade e a diversidade sejam tomadas como valores inegociáveis para todos os cidadãos e cidadãs (LOCKS, 2016, p. 35).

Ao refletir sobre as percepções de professores que participaram do Projeto de Educação Fiscal em Lages, entendemos a necessidade de levar em conta também o histórico

de formação da sociedade lageana onde patriarcalismo¹⁸ e patrimonialismo¹⁹ constituíram-se em bases desta formação social, podendo ser contraposta à formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel de fiscalizadores dos gastos públicos e beneficiários dos bens arrecadados pelo poder público mediante cobrança de impostos. Quem sabe, as falas daqueles que estiveram à frente desse processo nos tragam informações pertinentes para essa reflexão. Também a participação cidadã só pode ser compreendida em suas particularidades a partir da análise das percepções dos professores, foco do capítulo que segue.

¹⁸ Para Castells (2013, p. 169): “O patriarcalismo é uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas. Caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e filhos no âmbito familiar. Para que essa autoridade possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da produção e do consumo à política, a legislação e a cultura. Os relacionamentos interpessoais e, conseqüentemente, a personalidade, também são marcados pela dominação e violência que têm sua origem na cultura e instituições do patriarcalismo”.

¹⁹ Para definir patrimonialismo, Faoro (2001, p. 866) retoma princípios do capitalismo, trazendo a seguinte definição: “O capitalismo politicamente orientado — o capitalismo político, ou o pré-capitalismo —, centro da aventura, da conquista e da colonização moldou a realidade estatal, sobrevivendo, e incorporando na sobrevivência o capitalismo moderno, de índole industrial, racional na técnica e fundado na liberdade do indivíduo — liberdade de negociar, de contratar, de gerir a propriedade sob a garantia das instituições. A comunidade política conduz, comanda, supervisiona os negócios, como negócios privados seus, na origem, como negócios públicos depois, em linhas que se demarcam gradualmente. O súdito, a sociedade, se compreendem no âmbito de um aparelhamento a explorar, a manipular, a tosquiá-los nos casos extremos. Dessa realidade se projeta, em florescimento natural, a forma de poder, institucionalizada num tipo de domínio: o patrimonialismo, cuja legitimidade assenta no tradicionalismo — assim é porque sempre foi. O comércio dá o caráter à expansão, expansão em linha estabilizadora, do patrimonialismo, forma mais flexível do que o patriarcalismo e menos arbitrária que o sultanismo”.

5 CONHECENDO AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES PROTAGONISTAS.

Estudar exige disciplina. Estudar não é fácil. Porque estudar pressupõe criar, recriar, e não apenas repetir o que os outros dizem “Estudar é um dever revolucionário”. A escola sozinha não muda as condições de injustiças sociais... Resta perguntar: Está fazendo tudo que pode? (Paulo Freire, 1967)

Neste capítulo apresentamos as análises dos dados coletados na pesquisa de campo, por meio de entrevistas realizadas com sete professores da rede municipal de Lages que participaram do Projeto de Educação Fiscal para a Cidadania de Lages. Os pesquisados foram selecionados sob critérios estabelecidos a partir das devolutivas dos Projetos para a Comissão da Educação Fiscal nos anos de 2014 e 2015, conforme especificado na metodologia desta dissertação.

Cabe-nos fazer um aparte para definir percepção, de acordo com o sentido proposto neste estudo. Desse modo, nesta pesquisa, a percepção dos sujeitos pesquisados diz respeito às suas sensações a respeito do Projeto em estudo, o que inclui suas experiências táteis, visuais, auditivas, memórias e reflexões, características perceptivas, ao longo do desenvolvimento do Projeto. Entendemos com Bacha, Strehlau e Romano (2006, p. 6) que percepção “[...] é um fenômeno complexo que resulta de um conjunto de processamentos psicológicos humanos que envolvem tanto as sensações como pelo repertório do indivíduo presente na memória ou ainda associações e comparações”.

No conceito de percepção que permeia este estudo também está imbricada a percepção do pesquisador que, como tal, é sujeito dotado de sentidos, portanto sensível à escuta e à observação dos sujeitos pesquisados, o que resulta num processo de reflexão que parte dos sujeitos que falam, expõem suas considerações sobre um objeto, cujas palavras serão analisadas pelo pesquisador a partir de suas próprias observações. De acordo com Lima (2013, p, 172):

O homem vive no mundo das impressões imediatas: os instintos. Mas as suas ações são motivadas por necessidades complexas, que o impõem a abstrair, estabelecer relações, reconhecer as causas, fazer previsões, refletir, interpretar e tomar decisões. O universo da abstração permite ao homem utilizar o conhecimento sensorial e racional.

Nas palavras da mesma autora, “percepção” pode ser “entendida”, portanto, “como uma ação do senso comum, sem intenção sensorial, tendo na experiência a principal fonte de produção do conhecimento, que é um processo biopsicossocial”. Desse processo resulta a opção nesta pesquisa pelo estudo de caso, por se tratar de um método que permite a observação, reflexão e análise de experiências vividas em determinado momento.

Para Lüdke e André (2014), o estudo de caso na área da educação pode ser usado como forma de retratar o dia a dia da escola. Neste caso, buscamos em atividades específicas realizadas por professores da rede municipal de ensino de Lages elementos para compreendermos o papel da escola e sua relação com a sociedade no que diz respeito ao Projeto de Educação Fiscal para Cidadania.

As análises foram desenvolvidas em três blocos, sendo, o primeiro, destinado à apresentação do perfil dos pesquisados; o segundo, relativo ao conhecimento das percepções dos entrevistados acerca do Projeto e sua implantação nas unidades escolares e, o terceiro, traz a avaliação desses sujeitos sobre o Projeto de Educação Fiscal para a Cidadania.

5.2 TRAJETÓRIA INICIAL

Após os passos previstos para a pesquisa de campo, foram iniciados os contatos com os professores para convidá-los a colaborarem com as reflexões pertinentes a esta dissertação. Alguns já haviam sido contatados em 2015, quando a pesquisadora foi convidada pela Equipe organizadora a assistir às devolutivas que aconteceram no bairro Conta Dinheiro. Outros, foram contatados por telefone e convidados a participarem de uma entrevista que seria gravada e posteriormente transcrita pela pesquisadora. Após explicados motivos e objetivos do estudo, todos os convidados aceitaram o desafio de participar e colocar o que pensam a respeito do Projeto Educação Fiscal para a Cidadania.

Em outra oportunidade, foi realizado o agendamento das entrevistas. Todos os professores sugeriram os momentos destinados às hora-atividades e seis professores aceitaram a sugestão da pesquisadora para que a entrevista fosse realizada em uma sala da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. O que motivou essa escolha foi a necessidade de um espaço físico adequado e sem interferências, espaço que, em geral, as escolas não dispõem. Somente uma professora solicitou presença da pesquisadora na escola onde atua.

As entrevistas tiveram duração de trinta minutos a uma hora. Durante as gravações, também foram realizadas anotações no caderno de campo, tendo em vista que gestos, entonação de voz e o olhar de quem pesquisa podem captar nuances importantes às análises. Conforme entende Lüdke e André (2014, p. 56): “O pesquisador não deve limitar-se apenas a fazer descrições detalhadas daquilo que observa, mas procurar registrar também as suas observações, sentimentos e especulações ao longo de todo processo de coleta de dados”. Todos os dados coletados foram transcritos em documento eletrônico pela própria pesquisadora.

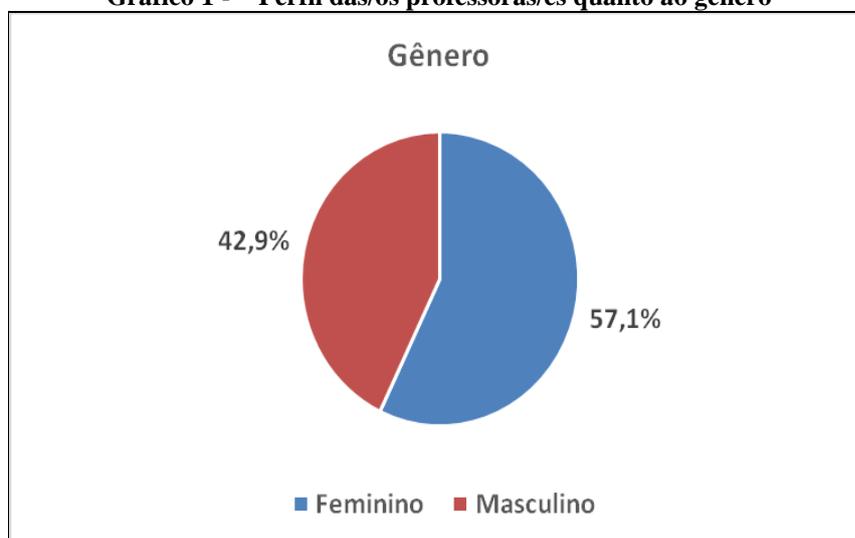
Após transcrição das falas dos entrevistados, novo contato foi efetuado com os mesmos para que lessem a transcrição, aceitassem ou modificassem suas falas e autorizassem a usá-las no processo de reflexão sobre o Projeto Educação Fiscal para a Cidadania realizado em Lages. Somente um professor efetuou mudanças em sua fala, modificações que foram feitas também no arquivo digitalizado de posse da pesquisadora, os demais solicitaram revisão gramatical para correção de vícios de fala.

Conforme já situamos, para salvaguardar as identidades dos participantes da pesquisa, os mesmos são nomeados nesta dissertação como Professor 01, Professor 02, ..., Professor 07. Para a realização das entrevistas foi elaborado um questionário semiestruturado, a partir do qual elegeu-se como critério de leitura e reflexão a divisão em três blocos, sendo o primeiro referente ao perfil dos entrevistados que será apresentado na sequência deste capítulo.

5.2 PERFIL

O primeiro bloco de questões voltou-se para o conhecimento do perfil dos professores pesquisados que estiveram à frente do Projeto Educação Fiscal para a Cidadania em Lages. No Gráfico 1, apresenta-se o perfil desses sujeitos quanto ao gênero.

Gráfico 1 - Perfil das/os professoras/es quanto ao gênero



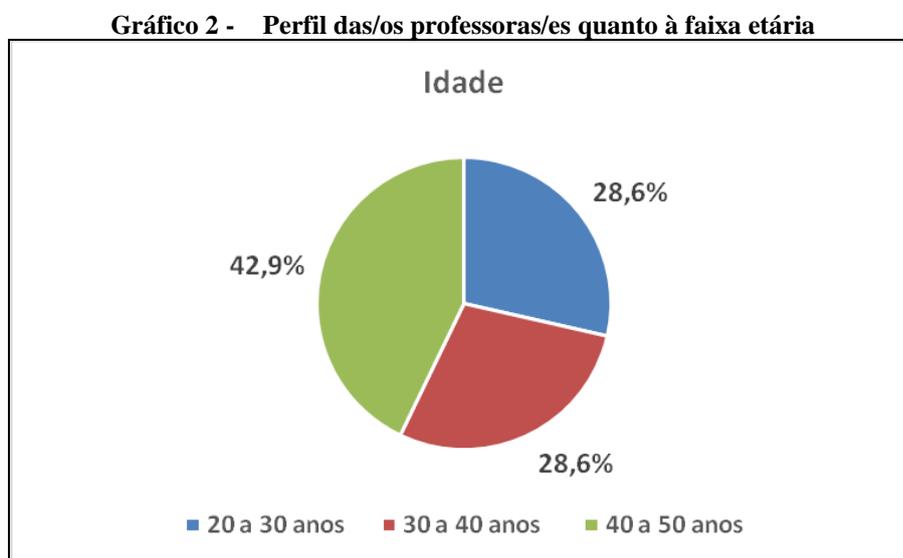
Fonte: A pesquisadora (2016)

Sete sujeitos participaram da pesquisa, sendo três (42,9%) professores do sexo masculino e quatro (57%) professores do sexo feminino. Esses dados indicam maior porcentagem de mulheres à frente do Projeto e que atenderam aos quesitos de seleção para participar da pesquisa realizada para esta dissertação. De certo modo, pode-se relacionar esses

dados com o contexto geral da educação básica, tendo por base outras pesquisas que indicam prevalência de mulheres nas salas de aula.

Para Viana (2011), a docência feminina nasce no século 19 com a extensão do ensino público e neste século XXI ainda se encontra número relativamente maior de mulheres do que de homens atuando em salas de aula, principalmente no Ensino Fundamental. Dados divulgados no Portal Brasil, com base na pesquisa Talis²⁰, de 2013, indicam que o perfil do professor brasileiro quanto ao sexo é predominantemente feminino, com 71% do total pesquisado (BRASIL, 2014).

Quanto à pesquisa sobre o Projeto Educação Fiscal em Lages, procurou-se identificar a faixa etária dos docentes pesquisados, conforme registrado no Gráfico 2.

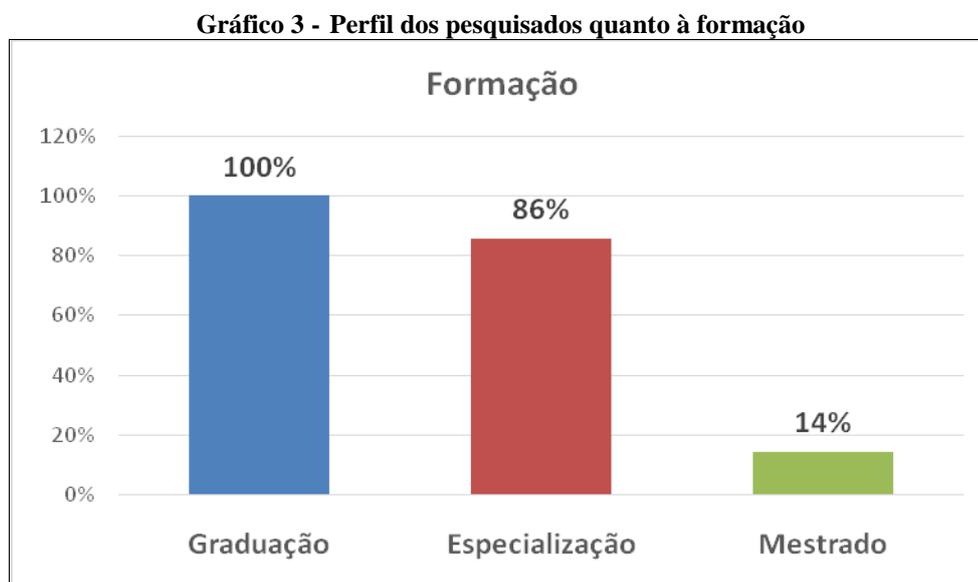


Fonte: A pesquisadora (2016)

O Gráfico 2 mostra que dois (02 – 28,6%) professores estão na faixa dos 20 aos 30 anos de idade e dois (02 – 28,6%) na faixa dos 30 aos 40 anos. Se agregar essas duas faixas etárias, ver-se-á que mais da metade dos professores, ou seja, 57,1%, estão na faixa de 20 a 40 anos de idade e três (03 – 42,9%) estão na faixa dos 40 a 50 anos de idade. No mesmo item, os sujeitos pesquisados foram solicitados a indicar seu estado civil. Os dados mostram que quatro (04) professores estão casados, um (01) está divorciado, um (01) está solteiro e um (01) assinalou a opção união estável.

²⁰ Talis: Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem. Essa pesquisa é realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A pesquisa em questão, foi realizada em 2013, tendo por “amostragem 34 países”, e “mais de 106 mil professores” de todo o planeta responderam à pesquisa. No Brasil, participaram dessa coleta de dados “14.291 professores e 1.507 diretores de 1.070 escolas” (BRASIL, 2014).

A pesquisa buscou saber também o nível de formação dos sujeitos que atuaram no Projeto Educação Fiscal para a Cidadania de Lages. Os dados são apresentados no Gráfico 3.



Fonte: A pesquisadora (2016)

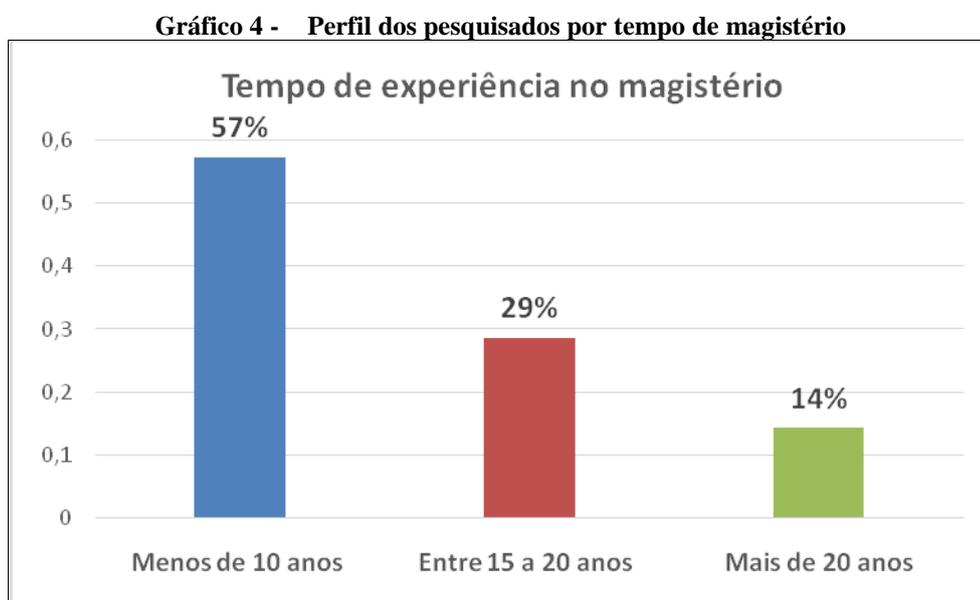
No que se refere à formação, todos os professores têm nível superior (100% graduação), seis (06 – 86%) deles fizeram cursos de Especialização e um (01 – 14%) fez curso de Mestrado.

Pode-se dizer que essa realidade decorre de alguns fatores, dentre eles a própria LDB, de 1996, que determinou o ensino superior como nível mínimo de escolarização para profissionais da educação poderem atuar na educação básica, “[...] confirmando a tendência de elevação da escolaridade como elemento indispensável ao trabalhador em educação (BRASIL, 2004, p. 25). Contudo, as avaliações oficiais realizadas pelo MEC, como Exame nacional do Ensino Médio (ENEM), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e Prova Brasil demonstram por seus resultados que nem sempre o nível de escolarização indica a garantia de uma educação de qualidade. Há que se considerar também que outros fatores explicam os desafios a serem superados pela escolarização.

Dados divulgados pelo próprio governo brasileiro indicam que:

[...] a realidade educacional do nosso país, fruto das desigualdades sociais e da má distribuição de renda, denuncia a existência de milhões de analfabetos totais, funcionais e semi-analfabetos. Destes, uma parte se encontra trabalhando nas escolas, exercendo atividades inclusive de docência. São os profissionais leigos que, em virtude da pouca escolarização, também não possuem formação específica (BRASIL, 2004, p. 25).

Para os professores envolvidos com o Projeto da Educação Fiscal no campo empírico desta pesquisa, de fato, para além de sua formação inicial, eles têm a oportunidade de alcançar maior visibilidade, uma vez que esta prática pedagógica possibilita maior interação escola-comunidade. A própria mídia local tem maior interesse em levar ao conhecimento da opinião pública escolas, professores e estudantes envolvidos com projetos que se destacam, a exemplo da Educação Fiscal. Neste caso, foi notável a repercussão midiática quando uma escola de Lages foi classificada entre as seis melhores destacadas do Brasil pelo “Prêmio de Educação Fiscal Febrafit²¹”. A Escola Municipal de Ensino Básico (EMEB) Coronel Manoel Thiago de Castro, de Lages, representada pelo professor Cristian Roberto Antunes de Oliveira, levou para casa a premiação em dinheiro no valor de cinco mil reais, troféu do segundo lugar, além do reconhecimento e motivação para continuar fazendo a diferença em sua região.



Fonte: A pesquisadora (2016)

O Gráfico 4 indica que quatro (04 – 57%) professores têm menos de 10 anos no magistério, dois (02 – 29%) têm entre quinze e vinte anos e um (01 – 14%) professor atua há mais de anos no magistério. Brostolin e Oliveira (2013), com base em Huberman (2000), afirmam que

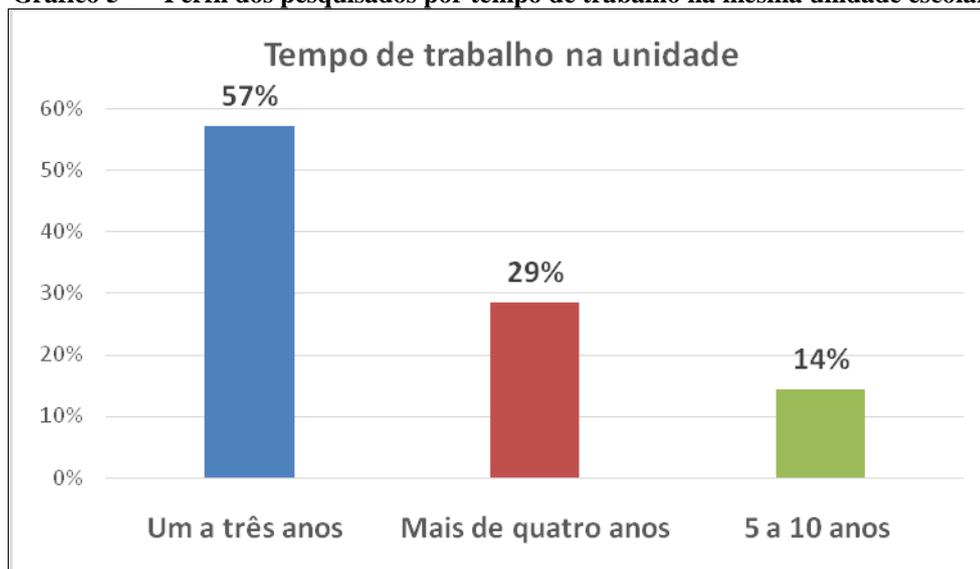
²¹ A Febrafite, entidade nacional do Fisco estadual, tem por objetivo representar a categoria fiscal e inserir a educação nesse contexto, sob o discurso de trabalhar a favor do desenvolvimento de uma sociedade mais justa. A referida premiação, foi organizada em parceria pela Federação Brasileira de Associações de Fiscais de Tributos Estaduais (Febrafite) e a Escola de Administração Fazendária (Esaf). O foco do prêmio são projetos voltados para identificação de tributos, políticas públicas financiadas, modo de arrecadação e onde os recursos arrecadados se aplicam e de que forma se pode fiscalizar essa aplicação. Dos 141 projetos inscritos nas categorias Escolas e Instituições, 10 chegaram à final, sendo que a cidade de Lages ganhou destaque ao garantir o segundo lugar (FEBRAFITE, 2016).

A profissão docente é uma, entre poucas profissões, em que o professor é “lançado” no mercado de trabalho sem obter um maior acompanhamento sistemático por parte da coordenação pedagógica e direção escolar. Às vezes, até mesmo os colegas de trabalho se voltam para o iniciante com rispidez, falta de companheirismo e parceria, dificultando o relacionamento no ambiente escolar e dificultando ainda mais o processo inicial da carreira (HUBERMAN, 2000). Para o autor, estudioso da carreira e ou ciclo de vida do professor, esse período que se estende até o terceiro ano de docência, é denominado de período de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência caracteriza-se pela vivência da complexidade da docência e pelas discrepâncias entre o que foi idealizado na formação inicial e a realidade da sala de aula (BROSTOLIN e OLIVEIRA, 2013, p. 45).

Talvez essa seja uma realidade bastante presente nas escolas brasileiras, haja vista os demais resultados da pesquisa realizada para esta dissertação e que retomamos adiante. Quanto à formação, dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) mediante a pesquisa Teaching and Learning Internacional Survey (TALIS), revelam que a maioria dos professores brasileiros têm em média 14 anos de profissão, enquanto que os demais países pesquisados apresentaram cerca de 16 anos de atuação em sala de aula (2013). Os professores de Lages pesquisados estão um pouco abaixo dessa média nacional, considerando que 57% deles têm menos de 10 anos de experiência docente.

Um fator importante para entender a continuidade de um projeto escolar é o tempo de permanência de um mesmo docente como responsável pelo desenvolvimento do Projeto, na mesma unidade escolar. Para identificar como isso ocorre com os pesquisados, situamos essa pergunta no perfil e os resultados estão apresentados no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Perfil dos pesquisados por tempo de trabalho na mesma unidade escolar



Fonte: A pesquisadora (2016)

No Gráfico 5, observa-se que quatro (04) professores (57%) atuam a menos de três anos na mesma Unidade Escolar onde foi desenvolvido o Projeto em análise. Dois (02 – 29%)

estão há mais de quatro anos na mesma escola e apenas um (01 – 14%) professor tem mais de cinco (05) anos de atividades na mesma unidade escolar. Nóvoa, em entrevista à Cinthia Rodrigues (2015, s/p) sobre gestão escolar, alerta sobre a importância do professor não estar sozinho no ato de educar, principalmente aquele que está iniciando a sua jornada docente.

Esta profissão é muito desgastante e exigente. Hoje, ela não pode ser vivida isoladamente. É fundamental falar dos problemas com os colegas, em diálogo aberto, num quadro de partilha e de colaboração mútua. É muito importante que haja alguém que dinamize esses processos e que ajude a organizar o trabalho escolar - e esse alguém pode ser o coordenador pedagógico. Nada se consegue sozinho. Os problemas educativos só podem ser resolvidos por meio de uma ação coletiva (NÓVOA, 2015 apud RODRIGUES, 2015, s/p).

Uma das preocupações de Freire (1967, p. 12) é a mesma de toda a pedagogia moderna: “[...] uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”. Uma das questões que aparecem na questão da atuação docente é a profissionalização por meio de concursos públicos. Há uma defasagem de professores concursados. Para suprir essa carência, milhares de professores contratados são chamados a atuar em sala de aula todos os anos, por contratos com tempo determinado. Para conhecer um pouco dessa realidade em Lages, com os pesquisados, buscamos no perfil identificar essa questão, cujos resultados são apresentados no Gráfico 6.

Gráfico 6: Perfil dos pesquisados por contrato de trabalho



Fonte: A pesquisadora (2016).

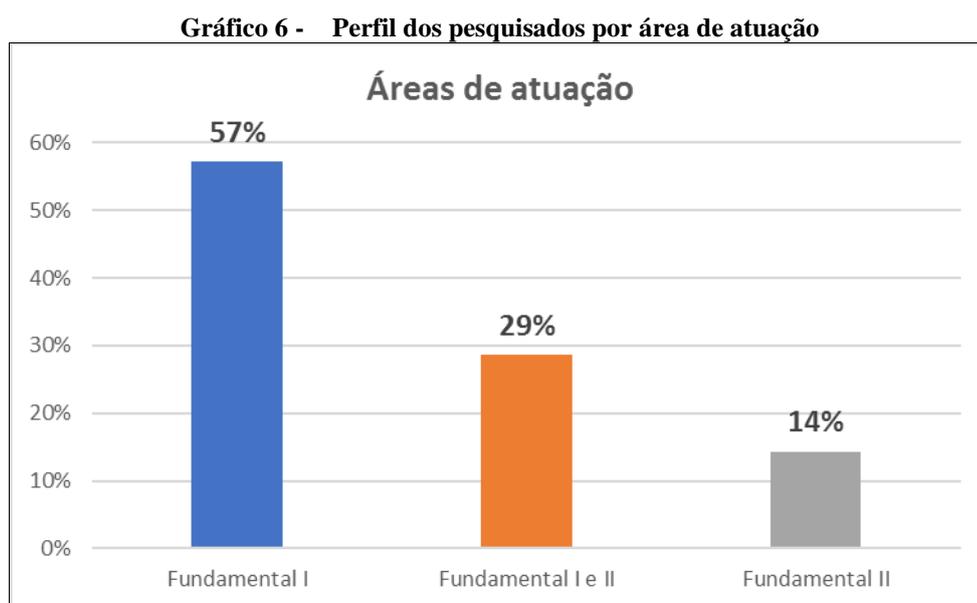
O Gráfico 6 apresenta que há três (03) professores (43%) efetivos e quatro (04) professores (57%) no regime de Admissão em Caráter Temporário (ACT). A inserção profissional de professores efetivos e de admitidos em caráter temporário tem se constituído em um dos maiores desafios da educação brasileira. Demonstra a atuação de uma política

educacional equivocada, na medida em que precariza as relações de trabalho dos profissionais envolvidos com a educação.

Em muitos lugares do Brasil existe uma grande discriminação entre os professores das Redes Públicas de Ensino. Há os que foram efetivados e possuem assegurados os seus direitos e existem os que, ano após ano, são simplesmente contratados pelo prazo do ano letivo para fazer a mesma função dos efetivos, sem se beneficiar dos mesmos direitos (WORDPRESS, 2016).

Trata-se de uma questão econômica: implica em menos custos para a Administração Municipal contratar um professor por um prazo determinado limitado ao ano letivo, do que manter regularmente um professor efetivo na função, que recebe salário no período das férias escolares. Além disso, os professores efetivos têm um plano de carreira e evolução funcional aos salários e possuem todos os direitos trabalhistas de um servidor estatutário, enquanto os professores contratados recebem apenas as horas trabalhadas no período de seu contrato e valores proporcionais ao tempo efetivamente trabalhado. A diferença inicial é de 30% só no salário (WORDPRESS, 2016).

Como o Projeto Educação Fiscal para a Cidadania não previa um nível de ensino único ou ano escolar, conforme retomamos no segundo bloco desta análise, buscamos saber dos entrevistados em quais níveis e áreas de atuação trabalhavam no momento em que participaram do citado Projeto. Os dados são apresentados no Gráfico 6.



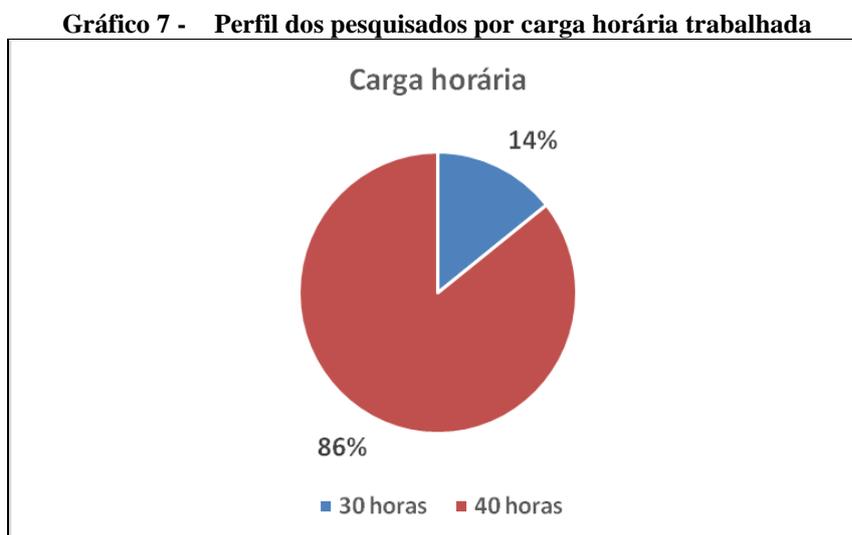
Fonte: A pesquisadora (2016)

Os dados gráficos indicam que quatro (04) professores (57%) atuam no fundamental 1. Todos são regentes de turma. Um (01) professor (14%) atua somente no fundamental 2, também é regente de turma. E dois (02) professores (29%) atuam tanto no fundamental 1 quanto no fundamental 2.

Como aborda Nóvoa (2011, p. 14), os professores do século XXI são sujeitos insubstituíveis na promoção da aprendizagem e construção de processos de inclusão que respondem ao desafio da diversidade e desenvolvimentos de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. Quando um professor é regente de turma, esse fator implica em maior envolvimento, pois há uma certa liberdade de alterar o programa escolar, haja vista que esse profissional tem contato diário com os mesmos alunos.

A respeito dos dados do Gráfico 6, podemos ressaltar que as opções das escolas ficaram centradas no Ensino Fundamental 1, embora no Projeto não estivesse especificado um único nível de ensino. Isso revela um direcionamento de ações para professores e alunos que passam mais tempo juntos, contudo, deixa-se de envolver os demais alunos e professores da escola. Cabe lembrar que a proposta do referido Projeto é de uma ação interdisciplinar, portanto relacionada às várias áreas do conhecimento.

Para identificar quantas horas os professores pesquisados atuam na escola, foi elaborado o Gráfico 7:



Fonte: A pesquisadora (2016)

Observa-se na leitura gráfica que seis (06) professores (86%) atuam com 40h e um (01) (14%) professor atua somente 30h. Porém, o que importa neste processo é que a aprendizagem aconteça. A maior permanência de um professor em sala de aula, pode oportunizar situações de aprendizagem e interações significativas. Também permite maior

conhecimento do professor de seu público, o que oportunizaria situações e experiências que seriam fragmentadas se o contato do docente com os alunos fosse de poucas horas na semana. Isso nos permite pensar na definição de Paro sobre o educar, ou seja:

Educar não é apenas explicar a lição ou expor um conteúdo disciplinar, mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado, levando em conta seu processo de desenvolvimento biopsíquico e social desde o momento em que nasce (PARO, 2010, p. 722).

Carga horária maior significa mais tempo com os alunos. Contudo, não podemos nos esquecer de que a interação, o conhecimento e a vivência precisam ser mediadas por todas as condições necessárias de trabalho, valorização docente, participação da família na escola, apoio técnico e condições estruturais da própria escola para que o professor possa realizar seu trabalho e desenvolver práticas baseadas na interação com seus alunos. Carga horária maior torna-se, nesse sentido, um recurso para que se possa desenvolver atividades diversificadas, como pesquisas, visitas de campo, situações de interação com a realidade dos alunos, motivando-os a permanecerem na escola e terem êxito nos estudos e na vida, o que se torna, na atualidade, uma educação para a vida.

Ensinar exige mestria, competência e tacto pedagógico. A organização das situações de aprendizagem, a progressão dos alunos ou a concepção de dispositivos de diferenciação pedagógica são tarefas muito complexas. Ensinar só é fácil para quem nunca entrou numa sala de aula (PARO, 2010, p. 74).

Em suma, o perfil dos entrevistados traz à tona uma realidade que se aproxima da realidade nacional. Professores jovens, na faixa dos dez anos de atuação no magistério, com nível escolar adequado às exigências legais e todos sobressaindo com formação complementar. Também caracteriza esse perfil a contratação em caráter temporário, o que revela a falta de concursos públicos e a desvalorização da classe docente. Acredita-se que esses dados, de alguma forma, interferem no desenvolvimento do Projeto Educação Fiscal para a Cidadania, bem como demais propostas pedagógicas que sejam levadas às escolas brasileiras. Contudo, essa leitura só pode ser afirmada após a apresentação dos resultados das análises sobre o conhecimento do Projeto e o modo como ele foi levado às escolas lageanas e, na sequência, a avaliação dos participantes desta pesquisa sobre o Projeto e os problemas que surgem no contexto e cotidiano escolar, aspectos que serão abordados nos próximos itens.

5.3 PERCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE O PROJETO

O segundo bloco de análise implica na apresentação do Projeto às Unidades Escolares de Lages, como o mesmo foi levado para a escola, a recepção por parte da gestão e docentes e os critérios adotados pelas UE no desenvolvimento e implementação do Projeto.

A intenção com esta pesquisa e esse bloco de questões foi a de dar voz aos professores que participaram do Projeto. Conhecer como souberam do Programa e como, a partir das informações recebidas pelo gestor, das formações oferecidas pela Secretaria de Educação e curso *online* da ESAF, foi a elaboração do Projeto na escola, como e quantos docentes se engajaram nessa atividade transdisciplinar.

Como entende Nóvoa (1995), é importante dar voz aos professores, trazer à tona o saber que eles possuem e colocar em pauta o fazer pedagógico sobre a escola, colocar em cena saberes diversos para serem confrontados e estudados.

A pergunta, “Como você ficou sabendo do Projeto de Educação Fiscal para a Cidadania”, traz alguns pontos de reflexão, dentre eles as dificuldades e entraves que vão desde a comunicação até o atendimento dos critérios definidos no Projeto.

Conforme os dados, 4 professores entrevistados souberam do Projeto por meio da Direção da escola onde atuam ou atuavam. No entanto, há situações que precisam de um olhar mais direcionado. Conforme alerta Paro (2010, p. 777),

[...] diante da atual configuração administrativa e didática da escola básica, que se mantém presa a paradigmas arcaicos tanto em termos técnico-científicos quanto em termos sociais e políticos, é preciso propor e levar avante uma verdadeira reformulação do atual padrão de escola, que esteja de acordo com uma concepção de mundo e de educação comprometida com a democracia e a formação integral do ser humano-histórico – e que se fundamente nos avanços da pedagogia e das ciências e disciplinas que lhe dão subsídio.

Retomando alguns pontos, a meta do Projeto era a de estimular a mudança de valores, crenças e culturas dos indivíduos, na perspectiva da formação de um ser humano integral, como meio de possibilitar o efetivo exercício de cidadania e propiciar a transformação social nas 34 Escolas Municipais (BRASIL, 2014). Também previa-se o despertar de consciência por parte dos envolvidos no referido Projeto, na busca em ampliá-lo no sentido da qualidade para contribuir com uma educação e sociedade ativa e preparada.

O grupo de Educação Fiscal lançou o Projeto para as escolas municipais e estaduais seguindo o cronograma apresentado na reunião de Diretores. Nos meses de março e abril de 2014 - momento de formação para os Diretores e Professores -, maio e junho - inscrições dos projetos -, abril a setembro - visitas nas escolas e orientações aos professores -, em agosto –

realização do Seminário Municipal de Educação Fiscal -, no mês de setembro - inscrições das devolutivas -, outubro e novembro – acompanhamento, por parte do Grupo de Educação Fiscal, das devolutivas nas escolas e, no mês de março de 2015, na Câmara Municipal de Vereadores - devolutiva para a comunidade lageana e premiação das escolas.

A respeito do modo como o Projeto chegou às UE, há considerações a se fazer, mediante os resultados da pesquisa. Nas entrevistas, quatro sujeitos relatam que a informação do Projeto chegou à sua UE por meio do Diretor e dois entrevistados relatam ter sido a Orientadora Pedagógica a pessoa que lançou o Projeto. Um docente falou que foi a “responsável” pela escola daquele ano. Percebe-se nessas colocações que o Projeto foi algo passado muito rápido e que nem todos os gestores prestaram as informações recebidas em reunião e momentos de estudo da Unidade Escolar.

Professor 03: Diretor e orientador. Agora não me recordo, mas foram os dois que chegaram e conversaram sobre essa questão de trabalhar a Educação Fiscal.

Professor 04: Através da Diretora da Escola.

Professor 07: Quem trouxe a informação foi a orientadora, ela comentou que a secretaria estaria desenvolvendo Educação Fiscal pra gente ensinar às crianças qual o direito deles em relação a isso.

As percepções dos entrevistados nos levam para as considerações de Paro (2010) a respeito do modelo de gestão centrado na figura do diretor que ainda se faz presente em muitas escolas brasileiras. O autor indaga se não seria proveitoso um conselho diretivo. Neste caso, a direção da escola não ficaria na mão de uma só pessoa. Diante dessa configuração, propõe pensarmos uma reformulação do atual padrão de escola, para a construção de uma educação comprometida com a democracia e a formação integral do sujeito.

A proposta do Grupo de Educação Fiscal foi a de apresentar o Projeto e cada Unidade Escolar poderia pensar sua prática e tema que seriam trabalhados. Contudo, fica claro nas colocações dos entrevistados que o Projeto foi de certo modo “imposto” “pela secretaria”, ou seja, o Diretor não levou o assunto para discussão. O que leva a pensar que o Projeto foi colocado nas escolas de cima para baixo. De acordo com as orientações do Grupo de Educação Fiscal, a unidade escolar, teria autonomia de escolher turmas e professores para trabalharem com o Projeto. Nas falas de alguns professores, porém, observa-se que houve certa imposição ou direcionamento de professor e de turma.

Professor 05: Quem levou a informação foi a nossa diretora. Ela teve uma reunião na secretaria e informou que algumas escolas estariam participando. A princípio eram as turmas de quinto ano.

Professor 02: [...] A minha orientadora pediu pra eu trabalhar com a minha turma.

Para Monlevade e Silva (2000, p. 38), a educação deve ser uma construção coletiva, com troca de saberes, de valores e afetos. “A escola é o chão da educação, onde não só germinam os conhecimentos, fruto do processo de ensino-aprendizagem, como valores de cultura e as forças sociais, o poder político”. Para o autor, só haverá uma escola democrática quando a comunidade escolar participar ativamente do processo e as decisões forem amadurecidas em discussões e no coletivo. Somente assim, poderá se desenvolver, de fato, uma escola democrática. Mas se na escola se cumpre as ordens e ela serve como passagem do poder que nasce do executivo e passa pela escola até o cidadão, a tendência é a de continuar com “uma escola autoritária, hierárquica, submissa, estéril e obediente”.

Diante das percepções dos entrevistados, observa-se que quando um projeto é lançado, há uma espécie de direcionamento de acordo com o trabalho de um único professor. Essa resistência pode ter fundamento na discussão sobre situações que fogem do contexto da escola e extrapola o conteúdo básico. Novidades nem sempre parecem ser bem aceitas, tanto por parte da gestão escolar quanto por parte dos docentes. Desse modo, conforme as orientações do Grupo de Educação Fiscal para a Cidadania, a proposta era a de que o Projeto fosse discutido com os docentes, e eles teriam autonomia para pensar turmas, professores e a forma de elaborar e colocar em prática o Projeto. A expectativa era de que se constituísse um processo democrático, amplamente discutido em parada pedagógica²².

Isso nos leva a pensar que a escola será democrática quando a tomada de decisão for coletiva. Contudo, os dados de campo demonstram que

Professor 01: Meu primeiro contato com o projeto iniciou em 2013. Em outubro [desse ano], a escola me comunicou que haveria as inscrições para um curso de disseminadores da Educação Fiscal.

Professor 06: Nos tínhamos uma funcionária lá, acho que é ATP [...]. Então ela me chamou e disse que havia uma convocação para que eu fizesse parte de um projeto da escola, projeto chamado Educação Fiscal.

O grande desafio do gestor e sua equipe é o de construir uma escola pública para todos, que respeite as diferenças locais e regionais. Uma escola criativa, que traga seus sujeitos à discussão e analise suas peculiaridades por meio de um pensamento crítico e reflexivo.

²² Parada Pedagógica é um momento de reflexão, estudos e organização do trabalho pedagógico realizado em conjunto com todos os professores de cada Unidade Escolar, conduzidas pela gestão e o orientador educacional da escola (LAGES, 2011).

Contudo, identificamos no relato dos Professores 01, 02, 05 e 06 que o processo ocorrido nas escolas foi direcionado. Alguns docentes acabaram sendo de certo modo levados a participar, conforme se pode identificar nas palavras “convocação”; “pediu para eu trabalhar com a minha turma”; “eram as turmas de quinto ano”. Essas palavras mostram o peso e a responsabilidade que cada docente traz na sua fala e que lhe são imputadas pela escola, sem discussões, sem o coletivo.

Conforme afirmado na introdução desta dissertação, o Programa de Educação Fiscal em Lages foi pensado por meio de projetos, o que, segundo entendem Hernandes e Ventura (1998), constitui uma possibilidade de aproximação da escola com o estudante ao vincular a busca de conhecimentos sobre algo emergente por meio de pesquisas. Nessa acepção, entende-se que trabalhar com projetos se torna uma possibilidade mais aberta e democrática por envolver os estudantes na solução de um problema, solução que eles, em conjunto, devem buscar por meio de pesquisas, estudos, formulação de problemas, de hipóteses, de alternativas. Nesse caso, o aluno deixa de ser um mero receptor de informações, tornando-se construtor do próprio conhecimento.

Contudo, embora a ideia de trabalho com projetos e da discussão coletiva para buscar caminhos para seu desenvolvimento não seja nova no contexto educacional brasileiro, nas falas dos entrevistados observamos que a condição de determinar turma e professor se torna evidente também nas respostas à pergunta feita com o objetivo de saber “quais foram os critérios adotados pela UE sobre como o Projeto seria organizado, por quem e com quais turmas?”

Conforme dados obtidos com representantes do Grupo para esta dissertação, o Projeto foi apresentado aos gestores pelo Grupo de Educação Fiscal, situando-o em linhas gerais, para que as UE tivessem autonomia para pensar a melhor maneira de desenvolver o Projeto. Os Diretores das escolas, por sua vez, direcionaram as ações, o que, de certo modo, contraria as diretrizes do Programa de Educação Fiscal para a Cidadania.

Neste caso, nos parece que há uma hierarquia que se mantém de certo modo autoritário, diferente do que se imagina, de que um Diretor Escolar deve ser mais do que um administrador que cuida de orçamentos, calendários, vagas e materiais, portanto quem dirige a escola. Espera-se que, acima de tudo, seja um educador. Conhecer o cotidiano da sala de aula, conhecer estudantes, professores e pais, enfim, tornar-se um líder que, como tal, leva a equipe consigo por meio do diálogo, da troca de informações, da busca de soluções coletivas para problemas que afetam a escola como um todo. Contudo, ainda se faz presente nas escolas brasileiras a autoridade burocrática.

Do mesmo modo como nas respostas anteriores sobre a forma pela qual o Projeto foi levado para a escola, a ideia foi proposta de diferentes modos, mas prevalecendo a escolha por determinado professor, segundo justificativas que, segundo a gestão escolar ou coordenação pedagógica, se adequavam mais à realização do Projeto. No entanto, o modo impositivo teve alguns critérios, talvez relacionados em razão do trabalho desenvolvido pelos docentes.

Se por um lado observa-se o direcionamento como fator autocrático, ele também, se justificado conforme requisitos básicos e firmes, pode ter sua gênese. Os depoimentos dos professores entrevistados revelam também que alguns gestores conhecem seus profissionais e, talvez, por isso, tenham direcionado a quem poderia trabalhar o Projeto com mais propriedade:

Professor 01: [...] Tivemos uma reunião interna [com a diretora], muito rápido [...]. Era um curso que, posteriormente, teria que ser aplicado um projeto. Baseado nisso, se pensou no meu nome e se todos os colegas aprovavam. [...] boa parte [...] não demonstrou interesse, logo [...] ficou definido que eu seria o professor pra representar a escola naquele curso. [...], sabíamos que o curso não era uma simples capacitação para os professores, que em algum momento teríamos que dar um *feedback* e retornar com algo.

Professor 02: Segundo a orientadora, foi a prática do dia a dia, que a minha era mais adequada ao que ela queria. Porque eu trabalhava matemática com jeito, com brincadeiras. Ela veio direto falar comigo. Só eu e ela.

O Professor 01 foi convidado e teve aprovação dos colegas em uma rápida reunião. Conforme o Professor 02, a orientadora pediu-lhe que trabalhasse o Projeto com seus estudantes e, assim, os demais professores da UE não ficaram sabendo do Projeto.

No relato do Professor 03, destaca-se que, em reunião, a Diretora expôs o Projeto e perguntou se alguém tinha interesse. Ele aceitou o desafio ao perceber a oportunidade para o trabalho que desenvolvia com alunos integrantes do “Projeto Mais Educação”²³.

O professor 04 foi convidado e era o único professor efetivo na função, porque a escola passa por uma rotatividade de professores.

Quanto ao Professor 05, a Diretora da UE onde atua disse-lhe que se tratava de um Projeto lançado para o 5º ano e queria que ele participasse.

O Professor 06 apenas foi comunicado pela orientadora pedagógica da UE onde lecionava sob o regime ACT, mas com mais tempo do que o outro professor do Fundamental

²³ O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação para melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Em 2017, o Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (BRASIL, 2016).

II. O Professor 07 destaca que a orientadora pedagógica da UE onde atuava comunicou que ele trabalharia com o Projeto e que sua turma havia sido a escolhida.

Em resumo, dos sete professores pesquisados, um foi escolhido pelo Diretor com a aprovação dos demais docentes em reunião; um se dispôs a trabalhar o Projeto, pois achou interessante e teve aprovação dos demais docentes, e cinco aceitaram, porque foi dito que suas turmas foram escolhidas. Não houve, portanto, um momento de discussão com os demais professores da escola.

Concordamos com Leite (2000) que trabalhar com projetos pode dar conta de alguns objetivos educacionais, entre eles o desenvolvimento da autonomia intelectual, aprender a aprender, desenvolver a organização individual e coletiva e a capacidade de tomar decisões, de fazer escolhas e realizar pequenos e grandes projetos pessoais.

Mas, para que o projeto aconteça, há necessidade de o professor estar preparado para trabalhar e, nesses casos, o suporte pedagógico é essencial. Quando o docente percebe que os conteúdos escolares ganham significado, são contextualizados, dinamizados e transformados em saberes, construídos por meio da pesquisa ao invés da transmissão do professor e memorização dos educandos, a educação começa aos poucos a se transformar.

Pode-se dizer que o Professor 03 viu no Projeto essa oportunidade, afirmando que se identificava no trabalho do “Mais Educação” e que a questão da cidadania seria um Projeto para agregar nas atividades já empreendidas.

Não seria incorreto pensar que houve certa sensibilidade da direção escolar quanto à opção pelo Professor 04 em trabalhar o Projeto Educação Fiscal para a Cidadania, considerando as atividades desenvolvidas com os alunos no Projeto Mais Educação, por isso, entende-se o convite. Quando o docente é comprometido, o que lhe for proposto terá grande chance de dar certo. Nesses casos, a tendência é a de que se direcionem a esse profissional as propostas mais exigentes. Contudo, nesse direcionamento, acaba-se deixando de lado a oportunidade de levar essa discussão a todos os profissionais que poderiam estar tão comprometidos quanto se pensou sobre a Professora 04.

Professor 04: [...] eu tinha trabalhado no Programa Mais Educação, então a Diretora percebeu que havia possibilidade, que eu ia me esforçar [...], e também porque na minha escola a situação era de rotatividade de professor e eu era a única efetiva lotada na escola, [...] a outra professora estava licenciada.

Considerar a realidade escolar é fundamental para que o Projeto tenha sucesso, propor alternativas de trabalho coletivo no PPP é sem dúvida um importante aliado, é um instrumento de formalização das ações e do planejamento da escola. Nessa perspectiva, o Projeto de

Educação Fiscal passa por dois níveis de ação: a escola - como um todo - e a sala de aula (compreendida para além dos muros da escola) - como um espaço de ação social (BRASIL, 2009).

Lembramos que o Programa de Educação Fiscal do PNEF não determina turma ou forma de trabalho na escola, sabe-se que há uma rotatividade considerável de professores contratados e que parte dos efetivos exercem outras funções nas escolas ou autarquias. No entanto, as escolas contam com momentos destinados a orientações, ou paradas pedagógicas, e que poderiam ter sido usadas como espaço para abrir a discussão sobre o Projeto e buscar formas de realiza-lo no conjunto da escola. Acredita-se que discussões e exemplos de outros lugares e avanços ajudam na reflexão do docente.

Professor 05: O Projeto foi lançado para as turmas do Ensino Fundamental 1, no caso para os quintos anos. Eu era a única professora do quinto ano e trabalhava com outra de quarto ano. Então, trabalhei com as duas turmas, mas específico, só o quinto ano.

Professor 07: Se houve na época [alguma reunião] eu não estava trabalhando na escola. [...] Na primeira semana que eu comecei a trabalhar lá, a orientadora disse: você vai trabalhar a Educação Fiscal, que a tua turma foi a escolhida, simplesmente a informação que me passaram foi essa.

O referido Programa apresenta o Documento Base e nele consta que a Educação Fiscal volta-se a professores e alunos das escolas públicas e privadas, principalmente de Ensino Fundamental e Médio. Esse conceito foi levado pelo Grupo de Educação Fiscal de Lages aos Gestores durante a reunião realizada em abril de 2014.

A autoridade do Gestor ainda está em evidência nas escolas. São poucos os docentes que conseguem dialogar, e colocar a sua opinião, pois falta argumentos ao professor.

Professor 06: [...] simplesmente me comunicaram que eu ia fazer parte daquela unidade e seria o responsável, até porque éramos dois professores ACT e eu tinha mais tempo na escola. Então, fui o escolhido para participar do projeto.

Discutir a autonomia da escola é discutir a própria natureza da educação, diz Gadotti (1995). A escola está perdendo a sua capacidade de educar para a liberdade. E quando o Professor está preso, não consegue expor suas ideias, por consequência, a tendência é a de que seu aluno não seja um sujeito autônomo.

Infelizmente, não se tem ainda clareza de que o Professor, ao chegar em uma escola, precisa de um tempo para conhecer o universo onde vai atuar. Em geral, coloca-se o professor recém-chegado a enfrentar desafios que docentes já atuantes na mesma unidade escolar não aceitam assumir. E então, considera-se a necessidade de se discutir com os pares,

de chamar todos os sujeitos da escola para pensar juntos soluções para os problemas e não impor decisões tomadas em gabinete, individualmente.

Nesse contexto, cabe situar que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica de 2013 situam a importância de se pensar “[...] como acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas” (BRASIL, 2013, p. 27).

Ao longo desta leitura, busca-se trazer informações sobre a implementação do PNEF, de responsabilidade do Grupo de Trabalho de Educação Fiscal – GEF. Em Lages, o Grupo foi composto por representantes de órgãos federais, estaduais e municipais. O material pedagógico a que os professores tiveram acesso foi elaborado pela ESAF e faz parte do curso online de 120 horas ao qual cada escola foi convidada a participar com seus professores. O material é composto por quatro Cadernos, elaborados com o objetivo de contribuir para a formação permanente do professor, na perspectiva da maior participação social nos processos de geração, aplicação e fiscalização dos recursos públicos, conforme destacado por Brasil (2014).

O curso *online* e os Cadernos disponibilizados pela ESAF trazem informações para o professor como conhecimentos a serem discutidos na plataforma e, depois, levar esse conhecimento de forma lúdica e planejada aos estudantes.

Conforme contato com integrantes do Grupo de Educação Fiscal, foi procurado salientar nas capacitações da Secretaria de Educação Municipal pessoas que pudessem dar suporte e que ajudassem os professores com teoria e prática, auxiliando os docentes a tornarem suas aulas mais dinâmicas. Contudo, tem-se ciência de que esses temas passam longe da realidade, encontrando, muitas vezes, resistência por parte dos professores. Não são assuntos que se domina e, neste caso, segundo os responsáveis pelo Projeto, foi colocado tanto no Grupo quanto nas capacitações pessoas da Receita Federal, da Fiscalização, pois, a exemplo do Caderno 04 – Gestão Democrática dos recursos públicos -, o mesmo “[...] evidencia temas relativos ao orçamento, ao compromisso social e fiscal do gestor público e ao exercício do controle social”.

No entanto, embora tenham participado de encontros com gestores escolares e capacitação docente, as percepções dos entrevistados revelam que houve uma espécie de desvios de finalidades no trajeto percorrido. Um deles, situa-se quanto ao curso, ao qual nem todos tiveram acesso, conforme se pode observar nos depoimentos.

Os Professores 02 e 05 relatam não ter conseguido se cadastrar, por dificuldades encontradas para acessar o sistema. O Professor 06 conseguiu fazer seu cadastro, no entanto considera que o curso poderia ter ajudado mais. A professora 07 afirma que alguém da escola

havia iniciado o curso e quando chegou pegou o processo andando, portanto, não teve nenhuma informação nem tampouco formação. Nesse sentido, cabe um questionamento: como ninguém da equipe escolar repassou as informações ao docente? Isso se deve a uma falha de comunicação entre gestores e demais envolvidos no processo desenvolvido nas escolas? A resposta pode ser afirmativa, se considerarmos que outros professores, a exemplo do 01, 03 e 04, conseguiram, mediante as orientações, se cadastrar e participar do curso *online*.

Segundo Oliveira, Santos e Freitas (2012, p. 17):

A escola é o único lugar que as mudanças acontecem de forma lenta. Quando a escola for (re)pensada como um tempo/espço em que o trabalho e a formação não sejam atividades díspares, porque as mudanças devem abarcar a pessoa do professor e o seu fazer pedagógico. Este espaço precisa ser formativo, estimulando o ato de estudar e a reflexão coletiva, num processo de investigação-ação-reflexão, mudança de paradigma. Pois, a formação deste professor não pode dissociar a teoria da prática, visto que ambas são consideradas o núcleo articulador da concepção deste, na medida em que os dois polos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel.

As colocações dos Professores pesquisados denunciam e comprovam as mudanças que demoram a chegar, a fazer sentido nas escolas, a serem adotadas por todos como uma condição básica para mudanças significativas e contributivas em vista da qualidade do ensino. O Projeto de Educação Fiscal, neste caso, torna-se um exemplo de que falhas de comunicação, e muitas vezes pouco comprometimento podem tornar um Projeto obsoleto.

Professor 01: No ano de 2013 [...] tivemos o curso de 120h. A partir dali, tivemos uma reunião na Secretaria de Educação [...]e] foi exposto pela coordenadora da época [..., a] Auditora da ESAF e o [...] auditor da ESAF, [...] como iríamos agir durante o curso. [...] foi-nos apresentado os primeiros conceitos de Educação Fiscal; [...] o que seria esse curso e como deveríamos proceder durante essa capacitação. [...] Depois tivemos mais capacitações, [...] outras reuniões para falar do andamento do curso. Durante o curso, tínhamos fórum de discussão que era a questão da mediação entre os auditores e os professores que participavam. Vários professores discutiam assuntos que eram propostos [...] eram propostos textos e a partir daqueles textos eram abertas discussões sobre o tema da Educação Fiscal.

Do modo como houve considerações positivas sobre o processo, também foram colocadas situações contraproducentes das formações e discussões sobre o Projeto. O Professor 02, por exemplo, destaca sua insatisfação quanto à formação oferecida. Entende que a mesma não contribuiu para a prática reflexiva pretendida.

Professor 02: Não participei da capacitação online porque não consegui entrar de jeito nenhum. A orientadora participou da capacitação e me convidou. Ela era a dona do projeto, só me explicou e tentei acessar, mas não consegui. As capacitações oferecidas pela secretaria achei fracas, não aprendi muito. Tinha gente [...] que dava pra ver, era totalmente despreparada [...]. Pessoas que foram comigo também acharam muito chato.

A formação, de acordo com as palavras desse professor, foi reduzida apenas ao seu caráter prático, ausentando de maneira significativa o pensamento reflexivo do professor e a relação que este faz entre teoria e prática. Pensar uma avaliação desse processo pelos órgãos de execução poderia, quem sabe, auxiliar mais os docentes no processo de formação.

Este Projeto pode ser relevante e provocar no professor a inquietude e a mudança de comportamento, assim como a fala do Professor 02 inquietou a pesquisadora em refletir sobre como o professor está avaliando a formação. Com base em estudo de Chimentão (2009), pode-se firmar que para a formação continuada alcançar seu objetivo, há necessidade de vinculá-la à prática pedagógica. Segundo Nascimento (2000), as propostas de capacitação dos docentes têm apresentado baixa eficácia, e algumas das razões apontadas são: a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos e, a falta de projetos coletivos e/ou institucionais.

Tais deficiências nos programas de formação continuada têm levado ao desinteresse e reações de indiferença por parte dos professores, por perceberem que certas atividades pretendidas como formação pouco contribuem para seu desenvolvimento profissional. Conseqüentemente, sua realidade cotidiana em sala de aula também permanece inalterada. Essa sensação de ineficácia dos processos de formação continuada tem sido verificada por esta pesquisadora ao longo de sua atuação profissional junto à secretaria municipal de educação de Lages.

Mas para que a mudança ocorra, uma das condições, conforme demonstra nossa prática pedagógica, é conhecer o que pensam os professores para, depois, se pensar em mudanças nos processos formativos hoje disponibilizados nas instituições de ensino e secretarias estaduais e municipais de educação.

Professor 03: [...] fizemos um curso, bem extenso e formativo, sobre todas essas questões de Educação Fiscal. [...] tínhamos um tutor, estava sempre online para tirar algumas dúvidas, mas como todo material da ESAF era bem explicativo, foram poucas as conversas que a gente teve [...].

Professor 04: [...] colocaram a visão geral do projeto, do que seria essa proposta e a gente se preocupou por algumas questões. Primeiro, porque na realidade que eu estava inserida, a maioria deles [alunos] ainda [estavam] num processo muito inicial de alfabetização. [...] e pensamos: é mais um projeto que vamos ter, mais uma situação que vamos nos colocar e dividindo espaço com toda a outra carga de atividades que deveríamos desempenhar pra eles darem conta da sequência do currículo escolar.

A fala do Professor 04 traz a preocupação com mais um Projeto. A temática da Educação Fiscal para a Cidadania inserida na escola é recente, daí a importância de pesquisar sobre seu desenvolvimento e resultados alcançados. Ela integra novos componentes para a

formação do cidadão, na perspectiva da maior participação social nos processos de geração, aplicação e fiscalização dos recursos públicos. Isto implica, de fato, em ocupação de mais tempo no desenvolvimento do currículo para o desenvolvimento desta proposta de trabalho, como demonstra a Professora 04, ao relacionar com o estágio de alfabetização dos estudantes.

As escolas precisam reorganizar-se como espaço social do diálogo, conforme reflexão proposta por Brasil (2014, p. 47), “[...] com base na equidade dos saberes, nas diferentes contribuições científicas, nas percepções do cotidiano humano e nas manifestações da cultura, buscar alternativas para as demandas de seu público”.

Em análise geral, a organização que ainda prevalece na maioria das escolas centra-se em uma concepção obsoleta de educação, de homem e de sociedade, em que o conhecimento é algo a ser transmitido, a aprendizagem é um acúmulo de informações, os conteúdos escolares são recortes do conhecimento científico, arbitrariamente considerados relevantes, os professores são os que transmitem e os alunos são os que assimilam. Conforme observado na trajetória profissional na rede municipal, entende-se que mudar esta realidade é uma proposta para Lages, pois há diversas escolas cujas atividades extrapolam os muros e se transformam em “centros de formação da cidadania”, como prevê a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2014, p. 47).

No entanto, há que se ter clareza na exposição, argumentação e aplicação das propostas aos professores. No trabalho desenvolvido em Lages observa-se dicotomia entre os pesquisados quanto ao Projeto, desde sua proposição, passando pela formação, e depois o desenvolvimento das atividades pensadas pelo professor responsável de cada unidade escolar.

Professor 05: [referindo ao curso online.....] acabei perdendo o prazo das inscrições, então fiquei muito em função da professora do AEE²⁴. Ela tinha feito e me ajudou bastante neste sentido. [...] Foi bem interessante... quando eles explicavam pra gente e depois tínhamos o observatório onde a gente podia buscar auxílio.

A fala do Professor 05 demonstra que o apoio da professora que fez o curso online e repassou material e informações foram valiosas para que pudesse colocar o Projeto em prática com os seus alunos, e isso reporta ao pensamento de Freire (2001), de que ensinar é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão.

²⁴ O atendimento educacional especializado (AEE) identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 15). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ppp_curso_seesp.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2017.

Professor 06: O curso da ESAF, achei que ele ia me ajudar, mas tive que andar meio sozinho, pesquisar e estudar muito, porque a ESAF foi mais voltada pro online. [...] O da secretaria foi melhor, porque tinha profissionais lá pra ajudar, explicar o que era o projeto; o projeto da prefeitura na visão dele é ajudar o adolescente como adolescente, não esperar que a criança seja adulto pra depois ajudar.

Neste relato destaca-se a contradição em relação aos docentes que viram na formação online uma oportunidade de aprendizado. Para o Professor 06, o curso online não ajudou na sua prática de sala de aula. Pode-se afirmar, até mesmo pela prática docente da pesquisadora, que existe a dificuldade de compreensão sobre temas que não são do cotidiano docente. No caso da formação promovida pela ESAF, os temas abordados deveriam servir como base e conhecimento para o professor, uma espécie de suporte para que, a partir dele, o professor buscasse formas de levar esses temas para seus estudantes. E neste caso, também se reflete com Freire (2001) que “ler, estudar, é um trabalho paciente, desafiador, persistente”. Pode-se dizer que o professor criativo e desafiador transforma o que aprendeu em conhecimento.

Professor 07: [...] uma professora iniciou o projeto. Ela foi nas capacitações e fez. Então, eu não fiz formação, não fiz o curso da ESAF nem o da secretaria da educação. A escola não me passou nada como deveria trabalhar com as crianças. Só me falaram: “oh professora, tu tens que trabalhar isso que é obrigação da escola, então, foi a tua turma a selecionada. Tu tens que trabalhar”. Não me orientaram de forma nenhuma.

Ao ouvir o Professor 07, observa-se falhas de comunicação entre o que foi passado nas reuniões com os gestores, mas que não chegou até o professor, porque houve troca de docente. Quem iniciou o Projeto saiu, quem entrou não obteve informações, portanto não estava preparada para executar a proposta de trabalho. Esta fala perturba e leva a pensar sobre a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação e nas Paradas Pedagógicas da escola. Observa-se a interrupção ou descontinuidade de processos pedagógicos em curso devido à gestão e burocracia imprimida pela Secretaria ou pela escola.

Segundo estudos de Santana, Gomes e Barbosa (2012, p. 63), “Para ser um bom gestor é fundamental buscar caminhos para motivar todos os envolvidos no processo”. Desse modo, a escola precisa de pessoas dinâmicas na função de gestão escolar, que tenham criatividade e oportunizem ao conjunto da escola a autonomia prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Desse modo, conforme os mesmos autores:

[...] os gestores devem perceber as tendências de mudança, aprender a investigar, analisar e interpretar os novos desafios, devendo se beneficiar da própria experiência. Uma nova proposta de gestão educacional deve levar em conta: os desafios que se colocam à educação, exigindo revisões constantes na formulação dos objetivos educacionais e as mudanças na sociedade. Dar suporte ao professor que chega na escola é de responsabilidade do Gestor apresentar-lhe o PPP e ajudá-lo a entender o funcionamento da escola (SANTA, GOMES e BARBOSA, 2012, p. 63).

Como já frisado no capítulo 3 desta dissertação, a escola está sendo colocada em discussão quando se torna reprodutora de situações contrárias ao desenvolvimento integral dos sujeitos. Entende-se que não há mais possibilidades de manter escolas estanques, professores à frente de um processo imposto de outras instâncias e estudantes sujeitos ao que vem de outros lugares, ignorando suas singularidades e negando-lhes o questionamento, a discussão e reflexão, de certo modo, negando-lhes vivenciar sua cidadania de fato e de direito.

As percepções dos professores apontadas acima, se relacionadas com as atribuições e responsabilidades dos gestores escolares apontadas pelos autores com quem estamos dialogando, estão muito aquém das expectativas. Afinal, qual a visão de sociedade, concepção de educação, da formação permanente do coletivo docente, do Projeto Político Pedagógico e a prática pedagógica?

Para a tessitura desta dissertação, foi revisitado o Projeto de Lages, escrito pelo Grupo de Educação Fiscal (LAGES, 2012b). Observou-se que, no mesmo, não constam informações consideradas relevantes por alguns dos professores que participaram desta pesquisa, talvez daí advenha também uma falha a ser repensada tanto por parte do Grupo organizador quanto por parte das direções escolares, para que as ações sejam previstas em conjunto e que as informações cheguem aos professores de modo claro. Principalmente quando há rotatividade de professores, o que pode comprometer qualquer ação desenvolvida em uma única turma ou por um único professor.

Conforme análise, o Projeto do Grupo em questão apresenta-se em linhas gerais, com breve histórico do Grupo, as atividades desenvolvidas por essa equipe, conceito de Educação Fiscal, justificativa e objetivo geral. Situa o público alvo do Projeto - a Comunidade Escolar (alunos, professores, pais, coordenação escolar) -, os objetivos específicos, o plano de ação que cada escola deveria traçar, metas do projeto, quem poderia participar (escolas municipais, estaduais e entidades educacionais em geral), cronograma com datas importantes de inscrições, formação e seleção dos projetos, devolutivas e premiação.

Nesse aspecto, as críticas dos Professores pesquisados fazem sentido, na medida em que não há um direcionamento ou maiores explicações do que e como poderia ser feito nas escolas. Embora seja previsto no texto como sujeitos todos os envolvidos com a escola, conforme se observou, algumas UE optaram por direcionar para um professor e focar numa única turma. A percepção dos professores acima, indica que o desenvolvimento do Projeto da Educação Fiscal para a cidadania em Lages encontrou inúmeros problemas, entre eles, a apresentação do Programa, a capacitação docente e o desenvolvimento do Projeto.

Reiterando, o PNEF se fundamenta na crença de que o indivíduo, o grupo social, a comunidade e a sociedade são protagonistas de suas histórias e que a gestão democrática influencia positivamente na melhoria da qualidade social. Assim, a escola é também um espaço onde se constrói o conhecimento e se aprende sobre cidadania (BRASIL, 2015). Desde que haja envolvimento, ideias claras, sujeitos dispostos a ouvir, propor, orientar, organizar e participar ativamente de todas as ações.

Diante das colocações aqui situadas, cabe identificar as percepções dos professores pesquisados sobre o modo como foi elaborado o Projeto nas suas escolas e qual tema foi trabalhado. Interessa saber, ainda, se o Projeto Educação Fiscal foi registrado como parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares em questão.

Ressalta-se que nas formações da Secretaria, o Grupo de Educação Fiscal apresentou o Projeto e disponibilizou a cada participante que representava a escola uma cópia de todos os materiais do Projeto da Educação Fiscal, incluindo passos para a realização do Projeto e colocando-se à disposição para qualquer dúvida existente no processo da escola.

Professor 01: [...] num primeiro momento, quando esse projeto foi levado para a escola, foi tido com muita resistência por parte dos demais... [...] sabia que meu desafio era grande [...] teria que dimensionar aquilo dentro da escola e disseminar a educação fiscal de uma forma que agregasse os colegas, porque eu sempre acreditei que projeto a gente não faz sozinho ele é feito de uma parceria entre todos. [...] convidei as professoras de matemática e História. A de história ficou com a parte da história do tributo no Brasil e a de matemática com a parte financeira, questão da porcentagem, do sistema monetário e com a questão da carga tributária no sentido de expor para os alunos quanto que se pagava de imposto. [...] Entrei com a parte da Geografia [...] o que era a Constituição Federal, porque eles desconheciam a importância deste documento, [...] passei conceitos básicos de cidadania e como trabalhar com as pequenas corrupções. [...]. Em 2014, houve uma mudança total do projeto, porque tivemos alteração do grupo de professores da escola. [...] passei a trabalhar 20h no Programa Mais Educação e 20h na Geografia. [...] então alterei dentro da realidade que estávamos vivendo: uma eleição presidencial. [...] era uma turma de nono ano do ensino fundamental. [...] inseri isso na Educação Fiscal, porque o conteúdo que ia trabalhar com eles coincidentemente era a questão dos poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. [...] a professora de História e de a de matemática continuaram trabalhando a história do tributo e a questão da porcentagem, da carga tributária em si e com a confecção de um impostômetro.

Na fala do Professor 01, o Projeto aconteceu em parceria com outros docentes da escola. Observa-se que ele conseguiu, de acordo com sua fala, agregar professores de algumas áreas do conhecimento para auxiliá-lo e tornar essa prática significativa para a escola, sendo uma das finalidades do ensino, ou seja, nas palavras de Morin (2003, p. 21):

A primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. O significado de, uma cabeça bem cheia é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. Uma cabeça bem-feita significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: – uma

aptidão geral para colocar e tratar os problemas; – princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido (MORIN, 2003, p. 21).

Quando se consegue entender que mais vale “uma cabeça bem-feita do que uma cabeça cheia”, rompe-se com um currículo engessado e sem sentido e o docente consegue trabalhar e se aproximar de outros colegas. Neste caso, o Projeto foi realizado feito em conjunto e de forma interdisciplinar falando de temas que precisam ser discutidos, como por exemplo, eleições para a presidência da República e debates políticos que nem sempre fazem parte da vida destes jovens. Quando se pensa a questão da tributação além da retenção de impostos por parte do governo, refletindo sobre o modo como a tributação do contribuinte deve retornar para a população, abre-se uma porta para que os estudantes comecem a pensar criticamente e a cobrar dos governantes eleitos pela comunidade a devida aplicação dos tributos no atendimento aos direitos de todos os cidadãos. A fala do Professor 01 em destaque na sequência refere-se a um debate promovido por professores e alunos sobre Educação Fiscal:

Professor 01 - [...] foi um projeto que marcou muito. Ele foi preparado com carinho e com um objetivo, o de tornar a nossa escola pioneira no sentido de mudar a ideia de que Educação Fiscal não é só nota fiscal. Ela vai muito além disso, existem vários conceitos por trás disso. Todas as perguntas do debate eram direcionadas à Educação Fiscal, por exemplo, à questão da saúde, pra onde vai e onde é aplicado o dinheiro da tributação; a questão da sonegação de impostos. [...] e a partir daquele momento entendi que qualquer projeto que eu venha a fazer na escola, não preciso parar o meu conteúdo pra trabalhar o projeto. Ele tem de estar presente através daquilo que eu já vou trabalhar. Projeto é isso né, não preciso parar.

O professor 01 reflete que não há necessidade de parar conteúdos para desenvolver o Projeto de Educação Fiscal, pois ele perpassa todas as reflexões. Esse depoimento aponta para aspectos teóricos e metodológicos próximos do que seja uma educação emancipatória autônoma, como desvela Freire (1997), um ensino criativo e comprometido com a mudança social na construção de sujeitos críticos e reflexivos. Ao trabalhar com os estudantes de forma multidisciplinar²⁵ e interdisciplinar²⁶, o docente inova na sala de aula, promovendo a autonomia do educando.

²⁵ A Multidisciplinaridade trata da integração de diferentes conteúdos de uma mesma disciplina, porém sem nenhuma preocupação de seus temas comuns sob sua própria ótica, articulando algumas vezes bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação de conteúdos. NOGUEIRA (2001) mostra que “não existe nenhuma relação entre as disciplinas, assim como todas estariam no mesmo nível sem a prática de um trabalho cooperativo”. “Poder-se-ia dizer que na Multidisciplinaridade as pessoas, no caso as disciplinas do currículo escolar, estudam perto mas não juntas. A idéia aqui é de justaposição” (ALMEIDA FILHO, 1997).

²⁶ Segundo SILVA 2004 Na Interdisciplinaridade, essas discussões tomaram corpo nos anos setenta, propondo desde daí uma integração teórica e prática numa perspectiva da totalidade. Frigoto (op. cit.) defende que a Interdisciplinaridade é “uma necessidade relacionada à realidade concreta, histórica e cultural, constituindo-se assim como um problema ético-político, econômico, cultural e epistemológico”. Assim como também destaca: A Interdisciplinaridade se apresenta como problema pelos limites do sujeito que busca construir o

Contrariamente, o sistema educacional ainda apresenta resquícios de uma cultura autoritária e sem a participação do responsável pela sala de aula, conforme se depreende das palavras do Professor 02. Só se pode avançar quando as decisões forem tomadas no coletivo, levando em conta a diversidade, os pensamentos divergentes, quando se conseguir negociar e a pensar sobre qual identidade se deseja para a escola onde se atua.

Professor 02: [...] a orientadora já deu tudo, até escreveu, dizendo o que ela queria. Era um projeto dela. [...] no final, ela nem estava lá quando fui receber o prêmio e fiquei até com vergonha, porque ela pensou em tudo, [...] mas quem executou o projeto foi eu, tomei todas as decisões. Escrevi o teatro, fui mandando: “oh tu faz isso, as filmagens. Em 2015, fui só eu. Vi o que era mais importante pra criança, adaptei mais pra criança e acredito que foi mais legal, melhor de eles entenderem.

Conforme se observa na fala do Professor 02, apesar de todas as orientações partirem da Orientadora da escola, foi necessário fazer adaptações e pensar uma prática que fosse significativa aos estudantes, mesmo não sentindo o projeto como seu. Pode-se dizer que houve sensibilidade da professora ao pensar atividades lúdicas, pois, sabe-se que através da brincadeira a aprendizagem acontece.

Professor 07: [...] eu não tinha informação nenhuma de como desenvolver isso na escola. Pensei em trabalhar os tributos, principalmente as notinhas fiscais, quando for em qualquer estabelecimento comercial, pegar o cupom fiscal, que é uma maneira de cobrar nosso direito. [...] através das pesquisas que fiz, num *site*, onde outras escolas também tinham postado algum trabalho, não copieei, mas tentei seguir o mesmo caminho. A gente trabalhou sobre o ICMS, que vem na notinha de compra, e que cupom fiscal não é a mesma coisa. [...] Para entenderem melhor, a gente fez a dinâmica do mercadinho. [...] percebi, que eles entenderam e sempre falavam: “professora, eu fui comprar tal coisa com a mãe, mas eu pedi o cupom fiscal, a nota fiscal e ele falou que era só o cupom fiscal”. Já é um bom começo. Ensinei a olharem até mesmo no cupom fiscal, porque ali vem o valor da compra e o que se paga de imposto. Eles acharam um absurdo, mesmo com pouco entendimento sobre a porcentagem. Assim, fui trabalhando com eles, pesquisando sozinha.

A Professora 07 trouxe a diferença entre cupom nota fiscal. Segundo seu relato, não teve formação nem orientação para executar o Projeto, mas foi inovadora e conseguiu articular teoria e prática, conhecimento é vivência, ao reproduzir situações de certo modo comuns aos estudantes, de ir ao mercado. Desse modo, promoveu uma educação contextualizada, com sentido e tanto professor quanto alunos prenderam na prática, usando conceitos e conteúdos que também integram o currículo escolar, a exemplo da matemática. Essa docente assumiu pessoalmente o Projeto e, segundo ela, não obteve informações sobre o

modo como deveria realizar as atividades ou mesmo organizá-las. Durante a entrevista foi reiterada a pergunta, se de fato não houve orientação sobre o Projeto:

Professor 07: Não lembro direito, eu recebi uns folders, mas tinha pouca coisa, não sei se foi mandado quantidade, mas era pouquinho, eu segui algumas coisas e passei pra eles [alunos].

Diante dessa colocação, foi questionado por que ela não se dirigiu à Secretaria de Educação Municipal para buscar informações. Sua resposta aponta o seguinte:

Professor 07: Porque assim como eles falaram, muitos me falaram que era um projeto que veio pras escolas, pra escola trabalhar, eu achei que era coisa da diretora, porque ela sempre gosta de trabalhar projeto, por isso não fui atrás. E não me passaram que tinha formação na secretaria, que podia buscar apoio lá. Ninguém me passou nada.

A abordagem de Alarcão (2001) destaca a urgência que há de se mudar a escola, de romper paradigmas. Para que isso se torne possível, faz-se necessário mudar, primeiro, o pensamento sobre a escola, buscar possibilidades, encontrar caminhos, resolver problemas vivenciados. O envolvimento dos que fazem parte da escola é imprescindível, pois ela se faz da interação entre todos os que integram a comunidade escolar. Todos os membros precisam reavaliar conceitos e práticas, incluindo sucessos e fracassos do grupo em busca de renovação.

A grande tarefa do professor consiste em transformar o volume de informações recebidas em conhecimento e, mais complexo do que isso, utilizar-se das diversas mídias disponíveis atualmente a seu favor. A busca hoje está em formar sujeitos críticos, criativos e que saibam posicionar-se diante dos problemas.

Conforme Westbrook et al (2010), a partir das colocações de Dewey²⁷, o objetivo das escolas tenderia ao educar integral da criança, considerando o crescimento físico, emocional e intelectual. Para Dewey, não deveria ocorrer a separação entre vida e educação, pois “[...] as crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo” (DEWEY, 1978, p. 10). Entende-se, então, a importância de trabalhar, na escola, projetos que tenham como perspectiva a formação integral cidadã.

Nesse contexto, faz-se necessário levar em conta também o que acontece fora da escola, e que a aprendizagem não pode ser fragmentada. Há que se responder e ajudar a solucionar problemas extraescolares, aprender a dialogar uns com os outros sobre problemas e possíveis soluções.

²⁷ John Dewey (1859-1952) interessou-se pela pedagogia a partir da observação sobre a escola de seu tempo, na qual identificou a permanência de valores tradicionais e o não acompanhamento de avanços políticos e sociais. Foi inspirador do movimento da Escola Nova no Brasil, liderado por Anísio Teixeira, colocando a atividade prática e a democracia como importantes componentes da educação (WESTBROOK et al., 2010).

No Caderno 1 do Programa Nacional de Educação Fiscal (BRASIL, 2009, p. 35) destaca-se uma reflexão sobre projetos:

[...] trabalho com projetos favorece a possibilidade dos educandos perceberem-se como co-autores de suas aprendizagens, o que lhes permite fazer escolhas, decidirem e se envolverem com essas escolhas, assumindo responsabilidades, planejando suas ações e sendo sujeitos em todo esse processo. O conhecimento passa a ser construído juntamente com o contexto em que está inserido, não sendo possível, assim, separar os aspectos sociais, emocionais e cognitivos contidos nesse processo (BRASIL, 2009, p. 35).

Destaca-se nessas colocações que o educar para a autonomia significa acreditar na capacidade do sujeito em reverter as próprias mazelas através da Educação e do trabalho. Uma educação capaz de contribuir para a formação de uma nova ética e um novo ser humano.

Professor 03: [...] depois de eu ter me oferecido pra trabalhar, a gente sentou pra planejar como iríamos fazer. [...]: poderia toda semana montar uma atividade com os alunos do Quinto ano e também porque os horários me permitiam estar fora do trabalho no Mais Educação para trabalhar com a Educação Fiscal. E pensamos: ou planejar semanalmente ou começar com uma cartilha. Criamos uma cartilha com todo o conteúdo a ser trabalhado durante o ano. A cartilha tinha o mesmo nome do Projeto - Educação Fiscal no contexto da cidadania através dos muros da escola. Tínhamos como ideia formar os alunos, torná-los cidadãos conscientes dos seus atos, do que devem fazer. Dividimos a cartilha em três etapas, ou partes.

A percepção do professor acima permite afirmar que esse docente conseguiu agregar autonomia às suas aulas, ao elaborar o próprio material, o que talvez permitiu que extrapolasse os muros da escola, levar para fora dela o aprendizado, disseminar para a família e amigos o que aprendeu em sala de aula, bem como buscar extramuros outros conhecimentos.

Do mesmo modo, reflete o Professor 04.

Professor 04: Penso que o projeto sempre tem que partir de uma realidade existente na comunidade [...], de um problema social. O problema no caso é o mesmo que já chamou atenção de outras pessoas em outras pesquisas, inclusive de mestrado, porque a comunidade não zelava pela escola? Por que eu chegava e não conseguia abrir as portas pra trabalhar? Por que as fechaduras estavam sempre entupidas com massa ou arrebentadas? A Diretora colocava um vidro, tiravam a massa, jogavam o vidro no chão, cerca arrebentada. Essa escola é um dos melhores lugares que essa comunidade tem. Não tinha um posto de saúde, não tinha um campo de futebol, só a escola. E na escola, depois de um final de semana, você encontrava um problemão, ou não conseguia abrir, ou não tinha água para fazer merenda, pois tinham quebrado o encanamento, ou quebrado o telhado e aí chovia dentro da escola. E comecei a perguntar quem fazia aquilo? Descobri que os próprios estudantes faziam no final de semana. Um denunciava o outro, porque eles se denunciavam. Então, eu disse: “é isso que nós vamos discutir. São as questões que estão afligindo, porque senão eu vou perder tempo com projeto. Quero discutir uma coisa que vá surtir efeito, que venha a dar uma resposta pra nós.

As reflexões feitas pelos Professores 04 e 05 com os estudantes de suas comunidades trazem à tona o desrespeito ao patrimônio público, as escolas sofrem com vandalismo de toda ordem e discutir sobre esse patrimônio é uma necessidade premente no sentido de despertar em cada um dos sujeitos envolvidos com a escola a consciência e o cuidado com o que é público, portanto, de todos. Brasil (2014) destaca a importância de despertar no cidadão o respeito ao patrimônio público e à cultura local, de visitar espaços histórico-culturais, conhecer e entrevistar pessoas mais idosas e lideranças da comunidade para conhecer e valorizar espaços, pessoas e suas histórias.

Nestes casos, pode-se afirmar que esses docentes buscaram no Projeto uma possibilidade de refletir sobre o que é cidadania e suas implicações no seu exercício. Quando se trata de populações empobrecidas, cuja a atenção e presença do Estado se dá quase que tão somente pela escola, a importância de educar para a cidadania é premente e urgente, para que se possa formar sujeitos capazes de cuidar, sim, do que existe, mas a partir disso, também cobrar a presença do Estado em políticas públicas de saúde, habitação, em bem-feitorias que atendam às necessidades dos que menos poder aquisitivo possuem. Conforme o Professor 05:

Professor 05: A gente partiu do momento, de dentro da escola. Nosso projeto foi em cima do patrimônio público, porque tinha muita coisa que estava estragando, a comunidade não estava cuidando (os portões, as cercas). A própria escola era alvo de vandalismo, quebravam vidros da escola, tinham roubado várias vezes o botijão de gás. Então, a partir desse momento, começamos a mostrar pra eles [alunos] que, se roubassem, estariam roubando deles mesmo. A gente se propôs a fazer sobre patrimônio público, a escola, e a que eles tinham direito também, que era da nossa cidade.

Os Professores 04 e 05 demonstram que partiram dos problemas enfrentados dentro da escola, conseguiram contextualizar e mostrar a importância de cuidar do que é público, estimular a mudança de valores, possibilitar o exercício da cidadania e, pode-se dizer, conseguiram fazer transformações no espaço escolar.

Quanto ao Professor 06, trabalhou com a questão dos tributos.

Professor 06: Quando trabalhei o projeto de Educação Fiscal meus alunos não sabiam nem interpretar uma notinha fiscal, na maioria das vezes quando você vai comprar um produto, não sabe pra onde está indo um ICMS, não sabe quem está cobrando, não sabemos os tributos que estão embutidos. Meus alunos aprenderam a interpretar a notinha fiscal, quando você compra um produto que não tem a notinha fiscal, não tem arrecadação e não tem retorno pra sociedade. [...], aprenderam também que quando se compra produtos sem notas, está tirando o emprego de alguém, está deixando a sociedade sem recursos, sem retorno. [...], aprenderam a valorizar uma nota, pedir uma, que isso é muito importante, também aprenderam a falar em público, a perder aquele medo de falar para um público que não conhecia. [...], todos nós fomos na Receita Federal. Foi muito importante pra mim também.

O Professor 06 mostrou aos estudantes a importância de pedir a nota fiscal, foi a campo, revelou a esses estudantes a prática educativa na perspectiva de formar o sujeito consciente. Contudo, torna-se necessário situar a contradição dessas ações, haja vista o descaso do Estado com populações de periferia. É válido tratar sobre a questão dos tributos, mas é uma realidade muito distante da realidade desses sujeitos. Contudo, o confronto do estudo com a realidade de empobrecimento pode logo evidenciar as contradições existentes entre as exigências que vem do Estado e a realidade local.

Aprende-se a valorizar o mínimo previsível, sem extrapolar para comunidades de certa forma melhor assistidas, para que os estudantes conheçam o que é ter o mínimo de direitos em um contexto de tantos descasos com os menos assistidos economicamente. Entende-se, nesses casos, como uma necessidade extrapolar os muros da comunidade da qual a escola faz parte. Conhecer realidades diferentes e saber quais são os direitos que se tem, a partir dos tributos que se paga. E todos, de um modo ou outro, pagam seu tributo. O retorno é sempre mínimo, na maioria das vezes sem atender aos direitos básicos do cidadão.

Em síntese, durante a pesquisa e entrevistas foi observado que, em Lages, os professores têm trabalhado diversos temas referentes à Educação Fiscal e de forma interdisciplinar. Várias unidades escolares levaram seus estudantes para conhecerem o Observatório Social, a Secretaria de Educação, a Câmara de Vereadores, a Receita Federal e a Prefeitura Municipal.

Nas devolutivas, professores e estudantes apresentaram uma síntese do Projeto, entregaram cópia do mesmo. Representaram sua unidade escolar e o trabalho nela desenvolvido durante a execução do Projeto. Pode-se dizer, a princípio, que a inserção de projetos na prática escolar está profundamente vinculada ao papel da escola na contemporaneidade, pois

A escola que historicamente é o palco e alvo da disputa de interesses específicos, que representam a organização dual da nossa sociedade, característica da economia, sob e no capitalismo, tem a função precípua de tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação no mundo, para intervir e promover sua transformação (SAVIANI, 1985, p. 41).

Conforme Demo (1996, p. 123), para melhorar a escola pública, tem-se em mãos a cidadania, no sentido do controle crítico de baixo para cima. Acredita esse autor que a pressão da sociedade organizada fará com que o Estado tenha qualidade em seus serviços. Pois a cidadania é pensada na perspectiva de sua conquista pela organização da sociedade e não outorgada pelo Estado.

O autor salienta que, em países avançados e com tradição democrática, vale o raciocínio de que a escola é construída com o dinheiro do contribuinte, e por isso precisa ser vistoriada por ele, pois é patrimônio público. Quando se trata de formação básica dos filhos, os pais verificam o que a escola oferece, se está atualizada e a avaliação corresponde às expectativas, se os professores são competentes e adequadamente remunerados, por exemplo (DEMO, 2009). Há, no entanto, no Brasil, muitos casos em que escolas são destruídas e não reconhecidas como patrimônio comum; pais não frequentam a escola, não participam de reuniões avaliativas, não discutem o currículo entre outros. Desse modo, tanto o trabalho com projetos quanto a continuidade do Projeto Educação Fiscal para a Cidadania implicam em pensar criticamente a realidade de cada escola e a projeção do mínimo necessário à vivência da cidadania. Quanto ao Projeto em questão, coube identificar também a percepção avaliativa dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, conforme apresentado no item a seguir, fechando o terceiro bloco de questões e suas análises.

5.4 PERCEPÇÕES SOBRE O PROJETO E OS RESULTADOS OBTIDOS

O objetivo deste bloco é o de apresentar e refletir sobre as percepções dos entrevistados a respeito dos resultados do Projeto Educação Fiscal para a Cidadania. A ideia de projetos também lembra uma possibilidade de continuação. Nesse sentido, buscou-se saber com os entrevistados se o Projeto estava ou foi inserido no Projeto Político Pedagógico das escolas onde atuam ou atuaram. Procurou-se, também, questionar se esses profissionais têm acesso ao PPP, se o conhecem, se é revisitado pelo corpo docente nas Paradas de formação continuada²⁸ da escola, se representa um documento manipulado e conhecido pelos docentes da UE e está aberto ao conhecimento dos que chegam ao longo do ano letivo ou se caracteriza apenas um documento engavetado.

Lembra-se que o Projeto Político Pedagógico é um instrumento que descreve e revela a escola. Tem por objetivo nortear e organizar o trabalho pedagógico. Por sua magnitude no universo escolar, trona-se imprescindível que toda a comunidade escolar participe de sua formulação. O PPP, então, constitui-se em um

²⁸ A Formação Continuada tem como um de seus objetivos propor discussões teóricas que possam colocar os profissionais atualizados em termos de novas metodologias de ensino e, com isto, contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação. As teorias fazem parte do processo de construção profissional, mas as teorias por si não bastam. Faz-se necessário que estas mobilizem o professor a relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia a dia, com suas experiências (NÓVOA, 1992). Disponível em: <http://encontro.anais.faculdades_enacpe.edu.br/volumes/anais/volume%208/013-2014.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2015.

[...] processo democrático de decisões, preocupa-se em ministrar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mundo impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola [...] (VEIGA, 1995, p.13).

Dos sete professores pesquisados, três (03) relatam que o Projeto fará parte do PPP e, se estiver na Proposta da escola, os docentes têm a clareza de que deve acontecer.

Professor 01 - Agora vai fazer [parte do PPP], no ano de 2014 não fazia. Agora, a escola discute a reformulação dele, da inserção de alguns projetos como minha sugestão. [...] Se ele estiver no PPP da escola é fato que ele vai acontecer todo ano, independente de uma motivação da secretaria da educação ou não.

Professor 04 - Sim, todo ano era feita a revisão dos projetos e esse foi incluído. Agora, como trocou a Direção, a gente não sabe. Tanto que ano passado não fui eu a trabalhar o projeto, porque pensamos: se a outra professora continuasse com aquela turma, sendo a disseminadora da mesma forma já que a turma sairia no outro ano da escola, então trabalharam e disseminaram [o Projeto] para os outros alunos.

Professor 07 - A diretora pediu uma cópia do projeto, porque ia colocar no PPP da escola. Não sei se ela colocou.

Quando se discute e elabora o PPP com o coletivo da escola, esse documento tende a organizar o trabalho pedagógico, situando não apenas o que fazer, mas como fazer. Em decorrência, todos os alunos avançam na aprendizagem, contribuindo para a vida social da instituição, superando conflitos e agregando princípios humanizadores a todas as relações (COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC, 2016, p. 7).

De acordo com as falas dos Professores 02, 03, 05 e 06, não consta no PPP da escola o Projeto Educação Fiscal para a Cidadania. Alguns não lembram de ter revisitado o documento.

Professor 02 – Não. Em 2015, não lembro. Em 2016, acho que sim. Elas mostram, a gente lê. Sobre o PPP, acho que tinha Educação Fiscal, aí eu não lembro.

É necessário reiterar que o esse documento deveria ser pauta de cada momento de estudo (Formação Continuada oferecida pela escola), de reflexão. De ser elemento para troca de saberes entre docentes. Contudo, conforme se observa, esse espaço destinado à reflexão ainda não se constitui momento de produção de conhecimento, constituindo-se somente numa forma de repasse de informação e não de estudo e discussão coletiva sobre os problemas e conquistas da escola.

Professor 03 - Este ano a gente não montou o PPP, acredito que é de dois em dois anos. A Educação Fiscal não está inclusa, pelo menos da última vez que vi o PPP, em julho do ano passado [2015] ele não constava. É mais como se fosse um tema de Projeto separado do ensino regular, como tem aqueles projetos de família na escola, saúde na escola. [...], essa reflexão é importante. É interessante ter um espaço onde

se fale pra que serve, pra que é feito, quais os resultados que se deve atingir. Acredito que deveria conter no PPP. É uma boa questão essa.

Professor **05** - Não lembro se ele foi, acho que não.

Professor **06** - [...] não participei, naquela escola, da elaboração do PPP.

O relato do professor 03 revela uma realidade que se pode ampliar para muitas escolas públicas, que é o trabalho com projetos sem que se tornem parte do currículo escolar. São “temas”, projetos “separados do ensino regular”. E, mesmo com o pouco que se lida com o PPP, o fato de não constar nele torna o desenvolvimento de projetos um aspecto mais distante ainda de professor e alunos. Há docentes que possuem essa percepção sobre a importância tanto do PPP quanto do registro, nele, de projetos desenvolvidos nas unidades escolares.

Salienta-se que o PPP deveria ser um documento escrito a várias mãos, com contribuições de toda a comunidade escolar, para que se cumpra seu objetivo, de registrar, nortear, estabelecer ações, metas, estratégias e desejos da vida social escolar. Deve ter necessariamente, como marco fundamental, a participação democrática, atendendo às prerrogativas legais: “A Constituição Federal de 1988, no artigo 206, e a LDB nº 9.394/1996, no artigo 14, estabelecem os princípios da gestão democrática na Educação pública e a participação de seus profissionais e da comunidade na elaboração do Projeto Pedagógico” (COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC, 2016, p. 12).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola revela sua identidade, projeta suas ações e reflete o processo de ensino e aprendizagem. Por esse motivo, é importante que o documento vigente em cada instituição esteja em consonância com a rotina e as necessidades dos estudantes e da comunidade escolar.

Importante lembrarmos, portanto, quem são os sujeitos da Educação escolar:

Os nossos estudantes: crianças, adolescentes, jovens e adultos, peças chave no processo educativo. Os docentes: sujeitos imprescindíveis e responsáveis pelo ensino-aprendizagem dos estudantes. A equipe gestora: profissionais que tem o poder de para gerir, orientar, conduzir, moderar e mobilizar todos os envolvidos com o intuito de entrelaçar os caminhos de cada um e de todos, em um alinhavo potencializador. Funcionários: profissionais dedicados a escola, esquecidos no que se refere ao ensino e aprendizagem, parceiros no processo educativo. Os pais ou responsáveis: pessoas que confiam os filhos à escola. A comunidade externa: a comunidade do entorno da escola, pessoas envolvidas direta ou indiretamente no processo da instituição (COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC, 2016, p. 19).

Quando o PPP é elaborado solitariamente, não compartilhado com os demais sujeitos da escola, não possui condições de ser vivenciado, pois o que precisa aparecer é a identidade da escola, o que faz parte de cada comunidade. Sendo assim, sua existência não faz sentido, uma vez que não reflete as diferentes vozes da comunidade escolar. O desafio está, portanto,

em transformar esse documento em mecanismo de participação. Tornar possível nele os projetos da escola que deram certo, garantir o compromisso e promover o engajamento de todos com a Educação.

As percepções dos professores 02, 03, 05 e 06 que não testemunham a inserção do Projeto Educação Fiscal para a Cidadania no PPP de suas UE, permite constatar a inconsistência do Projeto no que diz respeito à garantia de continuidade; isso porque, o Projeto foi uma atividade pontual, isolada da proposta pedagógica escolar na sua totalidade. Inclusive, pode-se interrogar sobre os impactos ou repercussões do Projeto diante dos estudantes, professores, orientação pedagógica e direção escolar.

Partindo para a questão da prática pedagógica, buscou-se com os interlocutores da pesquisa informações sobre a contribuição do Projeto em sua prática cotidiana de sala de aula e de que modo isso ocorreu.

Professor 01 - Totalmente. [...] vejo ele como um carro chefe da cidadania dentro da escola [... pela] questão da mudança de comportamento por boa parte dos nossos estudantes [...].

Professor 02 – Muito, porque antes eu não era uma cidadã, nem meus alunos. Agora não, a gente tem consciência e, às vezes, quando se faz alguma coisa fica todo mundo falando, até da minha vida. Tenho CD pirata no meu carro, e depois do Projeto eu fico com vergonha de escutar, de ver os alunos policiando, sabendo o que é certo ou não.

Embora tenha sido um desafio para cada Professor estar à frente do Projeto, percebe-se que conseguiram colher frutos. Nesse sentido, o Projeto em estudo consegue assumir um compromisso com a formação para o exercício efetivo da cidadania, ainda que limitado às ações da fiscalização e retorno dos tributos. Conforme as observações docentes, contribui para o desenvolvimento das pessoas, estimula a criticidade, a autonomia e a participação.

Por exemplo, o Professor 02 discute a questão da cidadania dentro e fora da escola, demonstra preocupação e consciência com produtos piratas.

Professor 03 - Enquanto cidadão é interessante porque a gente tem aquelas questões - quanto mais você ensina, mais você aprende, quanto mais você pesquisa, menos você sabe que sabe. Então, cada tema pesquisado, que a gente se aprofundava pra repassar pros alunos, fazia com que aprendêssemos também, [...] porque essas questões de Educação Fiscal, não precisa dar Educação Fiscal, você pode trabalhar todo esse contexto de cidadania em qualquer oficina. Ele não deixa de ser um tema transversal, assim como trabalhar gênero e multiculturalismo.

O Professor 03 demonstra abertura para o conhecimento e testemunha mudança de comportamento e de atitudes em sua prática cotidiana enquanto cidadão que interage com diferentes formas de aprendizado. Aprender para ensinar e aprender se torna uma espécie de

lema e de proposta para o cotidiano. O que leva a pensar no início de uma autoformação reflexiva a partir de projetos, por consequência, a inserção dessa prática na rotina docente.

Professor 04 – [...] sempre dei responsabilidade para os meus alunos decidirem sobre essa vivência dentro da escola, a importância que a escola, o prédio escolar, a instituição tem. [...]. Ele vai além da simples teoria, a que me traz a questão do tributo, que vai se conectar à formação pessoal do sujeito como um ser humano que sabe administrar seus bens, administrar os bens públicos, partilhar com o outro, e que o outro é um sujeito de direito, assim como ele.

Professor 05 - [...] contribuiu bastante, até no cuidado deles em relação às coisas. Eles perguntavam: ‘isso aqui tem que cuidar? Não pode estragar?’ [...], tiravam dúvidas em relação ao que tinham de direito e ao que não tinham, o que podiam cobrar ou não. Fizeram uma petição pra pôr faixa na lombada perto da escola, porque perceberam que os carros passavam com velocidade. Isso foi criando uma consciência e ajudou. De certa forma, ajuda a gente, porque eu também não tinha noção do que era a Educação Fiscal.

As palavras dos Professores 04 e 05, reportam a Freire (1994) quando trata sobre questões de autonomia. Esses professores trabalham a autonomia e o respeito com o educando. Demonstram ter estimulado e desafiado os estudantes na busca de novos conhecimentos. Levaram para a sala de aula temas que fazem parte do cotidiano escolar. Contudo, muito ainda há que se fazer, sendo um dos princípios básicos o considerar o sujeito como cidadão em tempo integral. Não se exerce cidadania somente na escola, isso é inerente ao sujeito, se é cidadão em todo tempo e em todo lugar da vida social. É inconcebível separar o cidadão do ambiente familiar, escolar, dos processos de saúde/doença, do consumo ou da sociedade. Contudo, a prática pedagógica nem sempre tem considerado a cidadania na sua integralidade e universalidade.

A Educação Fiscal para a cidadania é um direito, e como tal não pode ser concebido isoladamente dos demais direitos. O professor, quando se refere à transversalidade do tema, está apontando numa visão ampliada dos direitos, sejam eles civis, políticos, socioeconômicos, coletivos, incluindo aqueles direitos que são construídos e alcançados nas ruas pelas organizações e movimentos sociais, dito com outras palavras. Direitos que emergem debaixo, nem estão prescritos legalmente, e isso nem sempre a prática escolar considera ou conhece. No entanto, esse conhecimento é condição para a autonomia do cidadão.

Professor 06 – [...] meus alunos não sabiam nem interpretar uma notinha fiscal. Então, [...], aprenderam que quando se compra produtos sem notas, se está tirando o emprego de alguém, está deixando a sociedade sem recursos, sem retorno.

O Professor 06 debate com os estudantes a nota fiscal e o retorno dos tributos à sociedade, revelando que o conhecimento muda a percepção de mundo que se tem.

O século XXI pede a formação de um cidadão, consciente, sensível e responsável com pensamento global e um agir localmente, intervindo e modificando a realidade social excludente. Isso começa na própria comunidade, tornando-se sujeito da própria história. A função da escola é fundamental na organização coletiva do seu entorno, na leitura e na reflexão dos problemas cotidianos que afetam a comunidade escolar, visando educar para a autonomia.

Professor 07 – [...] Contribui bastante, [...] porque a gente começa a pesquisar e descobre coisas que nem tinha noção que existia. [...] me aprofundei mais e percebi que a turma gostava muito de matemática, então direcionei mais e puxei um pouquinho de português, história e matemática.

O Professor 07 destaca sua busca por trabalhar de forma interdisciplinar. Para além da interdisciplinaridade no trato do Projeto, está demonstrando uma realidade presumida para os demais professores. Como se pode observar com o cidadão comum, também os professores revelam pouco ou nenhum conhecimento da política da Educação Fiscal. Além de ser um assunto técnico, o Estado brasileiro o tem como questão para especialistas. A sociedade é convocada para pagar o “imposto”, mesmo não conhecendo em detalhes o seu fluxo da sociedade para o Estado e vice-versa. O que a sociedade sabe é que os impostos são socialmente injustos na sua arrecadação, permanecem concentrados na União e o retorno é insatisfatório no atendimento às demandas ou necessidades básicas.

Não é demais repetir que a sociedade brasileira é uma sociedade de classe, e como tal, o Estado atua na contradição dos interesses de classe que habitam o seu interior. Infelizmente, os sujeitos nem sabem que pagam impostos, por isso concordamos com Freire (1967, p. 97) de que “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?”

Nessa linha de pensamento, buscou-se saber com os pesquisados que contribuições o Projeto teve para a escola, aos alunos e qual perspectiva da educação para a cidadania.

Concorda-se que, na educação, nada pode ser uma imposição, porque necessita se constituir em construção coletiva. No entanto, ainda se observa a persistência de uma ideia e ações de imposição de projetos por parte do Estado. Se houvesse mais diálogo, talvez pudesse ser mudada essa percepção. Uma possibilidade de mudança reside na própria questão da imposição, a ser transformada em diálogo: quando as coisas são impostas por parte do estado, se os Gestores Municipais (Secretários de Educação) levassem as ideias para serem debatidas com os gestores e os gestores fizessem o mesmo em suas escolas com os professores e estes,

levassem a discussão para a sala de aula, a tendência seria a de iniciar uma corrente de pensamento, de diálogo e de troca entre os sujeitos.

Há, por certo, um longo caminho de aprendizado e discussões para que se possa avançar nesse quesito. Como lembrou Freire (1967):

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 1967, p. 97).

Os depoimentos dos docentes pesquisados mostram que o Projeto mexeu com a escola, com os estudantes e criou-se possibilidades de discussão sobre temas que fazem parte da realidade da escola e dos estudantes. A partir da discussão e reflexão, oportunizou-se mudanças de percepção e comportamento tanto dos professores quanto dos alunos.

Professor 01 - [...] hoje não temos problemas com a questão do vandalismo, com a conservação do patrimônio público. Temos alunos que estão cada vez mais consciente dos seus direitos e deveres, vencemos o problema da indisciplina em 90% dentro da escola.

Professor 02 - Bom pra escola e alunos. Eles fizeram campanha, cartazes para conscientizar.

Professor 03 - Para o espaço físico da escola foi muito importante, começou a ter mais respeito desde a merenda. [...] tudo isso entra no contexto do patrimônio, a questão da sujeira nas salas de aula, dos riscos em carteiras, [...] as próprias merendeiras fizeram esta abordagem com os alunos [...], conhecerem um pouco mais sobre direitos e deveres [...]. O próprio respeito ao País, ao seu dinheiro, ao dinheiro dos impostos, a questão de ficar observando, cuidando se está certo [...]. É interessante, porque introduz ele [o aluno] no contexto de cidadão brasileiro. [...]. O problema não é todos os impostos que o país paga, e sim a má gestão deles.

Os relatos dos professores 01, 02 e 03 revelam que o Projeto contribuiu para a aprendizagem dos estudantes de forma participativa e consciente, pois as ações envolvem pequenos gestos da e na própria escola. De acordo com Brasil (2009), o trabalho com projetos possibilita aos estudantes perceberem-se como coautores de sua aprendizagem, permite-lhes fazer escolhas e envolverem-se com essas escolhas, assumindo responsabilidade, planejando com seus pares e tornar-se sujeito desse processo.

Professor 04 - [...] saber observar quando o nosso bem está sendo bem administrado e se estamos recebendo realmente o retorno que merecemos. Neste ponto eu acho que é uma contribuição do projeto para o sujeito [...]. Fazê-los perceber que é necessário a fiscalização neste momento histórico em que sujeitos não têm o discernimento que deveriam ter na hora de administrar nossos bens. Aí a gente vê pela corrupção, pela dificuldade do tributo chegar à mão daquela pessoa que necessita.

Professor 05 - Eles [os alunos] começaram a se organizar, por exemplo ir no mercado e pedir a notinha fiscal, a perceber que aquele mercado que não dava a nota fiscal, assim o dinheiro não era repassado para o governo e não seria devolvido para o povo [...], cuidaram mais escola, para que a comunidade também não a destruísse [...]. Essa consciência eles começaram a ter. Foi gratificante.

Professor 06 - Uma aluna no ano de 2014 me falou assim ‘Professor, hoje eu sou uma criança mais consciente. Sou uma pessoa voltada pra minha própria Educação Fiscal. Hoje me sinto mais útil, eu peço nota, eu tento olhar pra minha escola, percebo se a minha escola tem investimento e pra onde está indo o meu dinheiro’.

Professor 07 - [...] Acredito que desta forma, pra cidadania, contribuiu, essa parte de levarem pra casa: ‘ a mãe foi no mercado e eu cochichei pra ela pegar nota. [...] se tivesse mais tempo hábil, a gente teria trabalhado melhor [...]. Eu acho que afetou a escola toda [...], as outras turmas queriam brincar no mercadinho da professora.

Os pesquisados 04, 05, 06 e 07 também indicam que os professores atingiram seus objetivos no Projeto, conseguiram desenvolver autonomia, organizaram-se no coletivo, fizeram escolhas e realizaram o Projeto conforme suas realidades. Brasil (2009, p. 38) alerta que: “Para a Educação Fiscal, o PPP favorece que o Programa seja compreendido, assumido e faça parte das iniciativas da escola como um tema norteador de suas ações”.

Contudo, para que um Projeto dê certo, se as ações iniciais deram certo, ele precisa de continuidade, sendo essa uma das questões colocadas aos entrevistados.

Para Freire (1997, p. 67): “A escola democrática de que precisamos não é aquela em que só o professor ensina, em que só o aluno aprende e o diretor é o mandante todo-poderoso”. Entende-se que, quando o professor percebe a mudança, acontece a aprendizagem na escola onde atua, e ele levará a ideia onde for, irá buscar o debate, levar esse conhecimento aos estudantes.

O Projeto Educação Fiscal para Cidadania teve continuidade nas sete escolas pesquisadas nos anos de 2014 e 2015, porém, nem sempre com o mesmo professor nessa atividade. Os dados mostram que somente os Professores 01, 03 e 04 deram continuidade ao Projeto. O Professor 02, por motivos pessoais, pediu para não continuar e, os Professores 05, 06 e 07 foram afastados porque mudaram de escolas e nas novas unidades escolares onde foram contratados já havia outro docente responsável pelo Projeto.

Ao final desta análise, em que foram discutidas as percepções dos sete participantes da pesquisa, pode-se afirmar que várias conquistas ocorreram durante o desenvolvimento do Projeto: professores demonstram que mesmo sem fazer o curso online se dedicaram, pesquisaram, buscaram práticas inovadoras para seus estudantes. Fazer com que o Projeto faça parte do PPP de cada escola foi assunto discutido pelos pesquisados e revela a importância de que trabalhos com projetos sejam incorporados no documento norteador das práticas educacionais desenvolvidas nas escolas. Em sala de aula, por meio do Projeto

Educação Fiscal para a Cidadania, houve discussões com os estudantes sobre acontecimentos relevantes da escola, trabalhos interdisciplinares, revelando docentes que se comprometem com a escola, com a formação para a cidadania.

Contudo, na condução do Projeto foram, também, apontadas falhas e arestas que precisam ser aparadas se o Projeto em questão tiver continuidade. Um dos pontos importantes está na organização e proposição do Projeto, considerando sua verticalidade e hierarquia. Nesse processo, a comunicação tende a ser modificada e o acompanhamento mais próximo dos docentes, nas unidades escolares, poderia ter contribuído para a realização de atividades mais abrangentes, atendendo ao propósito do Projeto de trabalhar com mais alunos e envolver todo o corpo docente. Quanto à gestão escolar e à promoção de tempo de discussão com os professores para que, em conjunto, decisões sejam tomadas foi outro aspecto verificado na fala dos professores entrevistados. Há que se pensar a escola como um conjunto no qual todos são importantes e precisam ser ouvidos. Decisões, imposições, determinações não condizem com uma educação democrática, participativa, cidadã.

No perfil dos entrevistados vem à tona a contratação em caráter temporário, que revela rodízio constante de professores, um problema estrutural de ordem governamental que se torna um problema não só na proposição de projetos nas escolas, como pode comprometer toda a prática pedagógica, na medida em que não há previsão de continuidade quando um professor não possui estabilidade. Isso resulta da ausência de políticas de valorização profissional, com realização de concursos públicos para docência e efetivação dos concursados.

Quanto às percepções dos docentes sobre o Projeto, caracterizado como um momento importante de se dar voz aos professores, identificamos relatos que nos inquietam, pois não há sintonia entre as informações repassadas pelo Grupo de Educação Fiscal aos diretores escolares e o modo como essas informações chegaram às unidades escolares e aos professores. Essa percepção se soma ao já discutido a respeito da verticalidade e hierarquização, pressupondo a necessidade de que a proposição de um projeto a nível nacional deveria ser um convite direto aos docentes. Juntamente, que esse momento também fosse de trocas de informações, de sanar dúvidas para que a execução atenda aos objetivos propostos. Diálogo pode ser considerado como necessidade premente em todas as esferas relacionadas à educação, entendendo que o professor deve ser o primeiro convidado a essa conversa, pois é o sujeito que estará à frente para concretizar o proposto. Conforme temos observado, o professor geralmente é o último a saber, e quando sabe, já foi o “escolhido” para colocar o projeto em ação.

Por último, cabe observar que nas falas dos professores pesquisados surgiram questões pertinentes a respeito do Projeto, porém não abordadas nesta dissertação. Essas questões, apontadas nas considerações finais, constituem campo de pesquisa para a comunidade acadêmica, haja vista que a amplitude do Projeto Educação Fiscal para a Cidadania abre caminho para discussões que envolvem gestão, resultados, avaliações com os alunos e ampliação de ações para outras áreas do conhecimento nas unidades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo. É triste ter meninos sem escola, mas mais triste é vê-los enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação humana (Carlos Drummond de Andrade)

Este estudo em grande parte materializa a sistematização de uma prática pedagógica desenvolvida na rede municipal de educação de Lages por 25 anos, dentre eles, 22 em uma escola, concomitantemente, exercendo diferentes funções e frentes de trabalho voltados para a educação. A experiência educacional e o envolvimento com este Projeto colocou-nos numa situação de permanente vigilância. Neste sentido, ao longo de todo o trabalho foi necessário um constante distanciamento diante de uma tematização aparentemente familiar, mas que o ato de pesquisar exigiu torná-lo estranho para conhecê-lo pela percepção de outros sujeitos.

Pode-se dizer que foi um longo e complexo trajeto percorrido até considerar que o objetivo do estudo foi alcançado. Não apresentamos conclusões, haja vista que o contexto referente à educação envolve sujeitos, portanto é dinâmico e marcado por diferentes movimentos e contradições.

Contudo, o objetivo geral de conhecer as percepções dos professores envolvidos com o Projeto Educação Fiscal para a Cidadania nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental I e II de Lages-SC, no período de 2014 e 2015, foi alcançado. Do mesmo modo, podemos afirmar o alcance dos objetivos específicos: a) Contextualizar o Projeto Educação Fiscal para a Cidadania no que diz respeito à relevância, justificativa, objetivos, metodologias, conteúdos e resultados esperados; b) Apresentar *locus* e sujeitos da pesquisa: escolas, gestores, professores, estudantes e o processo de preparação pedagógica para a recepção e desenvolvimento do Projeto Educação Fiscal para a Cidadania; c) Descrever percepções de professores que trabalharam com o Projeto de Educação Fiscal para a Cidadania em Lages.

A seguir, destacamos alguns aspectos relevantes, uma vez que apresentam um quadro síntese da pesquisa realizada. Antecipamos o fato de que este estudo, tendo como parâmetro as percepções dos professores pesquisados, apontou para avanços, desafios e contradições existentes no desenvolvimento do Projeto.

Os sujeitos da pesquisa, apesar de omitida sua identificação pessoal, compõem um perfil que trouxe indicativos muito positivos de formação, tempo de serviço, níveis e turmas com as quais atuam. Em outro momento, destacou-se as percepções desses sujeitos quanto à implementação do Projeto, desde as informações iniciais, até os critérios de escolha que recaiu sobre determinados professores. Nesse contexto, a realidade semelhante de muitas escolas se fez visível, a exemplo de gestões escolares ainda embasadas no ditar regras e esperar que

sejam seguidas sem questionamentos; a ausência de diálogo e discussão entre os sujeitos da escola, falta de planejamento conjunto de atividades que envolvam a interdisciplinaridade e a transversalidade, o deixar que cada um siga sozinho e encontre por conta própria os meios e formas de realizar algo que foi de certo modo uma imposição.

Identificamos a avaliação dos sujeitos pesquisados quanto ao desenvolvimento do Projeto, as dificuldades e conquistas oportunizadas pelo trabalho realizado nas unidades escolares. Observa-se que há tanto aspectos positivos, o que demonstra a possibilidade de continuidade deste Projeto, quanto a importância de ajustes, desde o Grupo que trabalha com a orientação e formação para gestores e docentes.

Nas percepções dos Professores observa-se que ainda há um longo caminho a percorrer no que diz respeito à comunicação entre secretaria, gestão escolar e docentes que não está na mesma frequência, um determinante fundamental para a continuidade das ações propostas. Pode-se dizer que o diálogo entre gestão e professores flui muito pouco.

Quanto aos pontos positivos na questão da atuação docente, destaca-se que há Professores dedicados, criativos e que buscam uma forma de tornar os estudantes protagonistas das próprias vidas. Na questão dos tributos, houve iniciativas de formação para a cidadania, embora realidades próximas dos estudantes no que diz respeito ao retorno dos tributos não tenha sido abordada de modo enfático, e necessário. Ainda que houvesse considerável esforço neste aspecto, a Educação Fiscal para a Cidadania não pode ser reduzida ao estudo dos tributos. Implica em compromissos e responsabilidades do Estado e da sociedade bem mais amplos e complexos a serem conhecidos, controlados e executados.

O Projeto não se tornou ação registrada no PPP de algumas unidades escolares e, por esse aspecto, tende a ser uma atividade que se desenvolve porque “alguém” diz que deve ser feita, não porque foi considerada sua necessidade, importância e validade como parte do currículo da escola.

Das possibilidades de estudos futuros que foram identificadas no decorrer das análises, podemos situar a importância de se refletir sobre a premiação, considerada por alguns como aspecto positivo, de incentivo à continuidade do Projeto, outros não percebem isso como um fator necessário, por ser uma escolha e, neste caso, valoriza alguns professores, alunos e escolas, ao passo que desvaloriza os que não atenderam os critérios. E os professores perguntam: mas será que a premiação mostra o aprendizado dos alunos? Eis um assunto importante a ser tema de reflexão. Premiação estimula o princípio da meritocracia, que em nosso ponto de vista não é concernente com uma educação para a liberdade, emancipação, solidariedade e autonomia dos sujeitos.

A formação por meio do curso oferecido pela ESAF é outro ponto a ser avaliado, porque alguns docentes encontraram falhas importantes a serem repensadas desde o material fornecido como base até as orientações do Grupo formado em Lages. E uma das propostas localizadas nas falas de alguns docentes está a possibilidade de apresentar, nas formações, exemplos de outros professores, de outras escolas e unidades da federação.

Sobre as devolutivas do Projeto os professores pesquisados citam a escola como melhor e mais produtiva forma de demonstrar o que foi aprendido pelos estudantes, pois há participação e envolvimento e toda a comunidade escolar está presente neste espaço, o que não acontece quando sai do chão da escola, quando há somente uma representação do corpo docente e discente.

Projetos, a exemplo do estudado nesta dissertação, após ouvir e analisar as percepções dos professores pesquisados, podemos afirmar que são bem-vindos na escola, mas demandam articulação determinada e participante entre os parceiros envolvidos, gestão democrática, preparação e envolvimento direto dos sujeitos como gestor, orientação pedagógica, professores, alunos e outros atores situados no entorno da escola. Inclui-se nesse processo a avaliação periódica do Projeto, tendo em vista a realização dos seus objetivos ou correção de rumos, quando for o caso.

A sociedade brasileira exige há tempos comportamento ético de seus representantes no poder executivo, legislativo, em todas as esferas do Estado, transparência nas administrações, bem como o controle social de suas ações. A escola, através de suas ações, dentre elas a Educação Fiscal pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes e este é um dos focos a serem dialogados dentro da sala de aula.

Destacamos que não obstante a importância de pesquisar o Projeto de Educação Fiscal para a Cidadania nas escolas de Lages, tornou-se relevante a reflexão desenvolvida sobre a pedagogia dos projetos inseridos na prática pedagógica escolar. Eles podem se constituir em poderoso instrumento de mudança, conforme diferentes autores nos ensinaram. Vimos que professores e instituições de ensino são convidados constantemente a se reinventar, buscando alternativas ou estratégias para tornar o aprendizado atraente aos olhos dos estudantes, nesta era digital, pois as atividades apresentadas são repetitivas e enfadonhas. O professor nesse contexto tende a se caracterizar como mediador, não sendo mais o único detentor ou repassador de conhecimento.

Desse modo, a prática pedagógica de projetos em sala de aula pode ser um caminho importante para que os professores rompam com o saber disciplinar dicotomizado, ao criar possibilidades de desenvolvimento de saberes específicos para enfrentar situações reais.

“Pensar é o único modo para fugir ao impulso cego e à rotina” (DEWEY, 1978 apud WESTBROOK, 2010, p. 9), portanto, torna-se caminho estimular competência e habilidades para a autonomia em relação à própria vida e trabalho. Constatamos também que quando os professores trabalham com a pedagogia de projetos, os estudantes aprendem no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstrução de conhecimentos. A função do professor, nessa perspectiva, deixa de ser a daquele que ensina por meio da transmissão de informações - que tem como centro do processo a atuação do professor - para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem nesse processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o estudante possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações (PRADO, 2001, p. 2).

Porém, um cuidado especial deve-se ter ao se trabalhar com a pedagogia de projeto, é que este não pode ser transformado em receita a ser seguida e que, se assim o fosse, perderia todo o seu potencial de mudança nas práticas educacionais.

As descobertas realizadas ao longo do mestrado e desta reflexão autorizam-nos a afirmar a necessidade da Academia em manter a possibilidade de seus estudantes/pesquisadores darem mais voz aos sujeitos da escola para identificar problemas e pensar soluções coletivas. Posteriormente, divulgar esse saber com outros acadêmicos e aos professores das escolas, como forma de estimular a reflexão constante. Há necessidade de se encontrar novas formas de pensar a sociedade, e isso faz parte de uma educação libertadora, autônoma e transformadora.

A volta à Universidade foi, para esta pesquisadora, um modo de ampliar o olhar sobre a educação, a escola e seus sujeitos. Aprender a buscar em autores a sustentação para as percepções relativas ao ato de pesquisar, ensinando a repensar o significado da construção no coletivo. Reitera-se, então, que as pesquisas são caminhos para qualificar a Educação e transformar os sujeitos em seres humanos melhores, futuros cidadãos, protagonistas da própria história.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALAM. Associação Lageana de Assistência aos mentores. Disponível em: <<http://www.alamlages.org.br/alam.html>>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- ALARCÃO, Isabel (org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA FILHO, Naomar de. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. *Ciência e Saúde Coletiva* [online], v. 2, n. 1-2, p. 5-20, 1997. . II (1-2), 1997.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. Como se trabalha com projetos (entrevista). **Revista TV Escola. Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, n. 22, mar./abr. 2002.
- ALVES, Rubem. **Pinóquio às avessas**: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores; ilustração Mirian Guedes de Tullio Norcking. Campinas SP: Versus Editora, 2005.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BACHA, Maria de Lourdes; STREHLAU, Vivian Iara; ROMANO, Ricardo. Percepção: termo frequente, usos inconsequentes em pesquisa? *ANPAD*, 30, Encontro da ANPAD, 23 a 27 set 2006, Salvador, BA, Anais..., *EnANPAD*, 30, Salvador, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Tradução de Marchus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- _____. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- _____. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- _____. Vivemos o fim do futuro. Entrevista a Luís Antônio Giron. **Época**, 19 fev, 2014. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2014/02/bzygmunt-baumanb-vivemos-o-fim-do-futuro.html>>. Acesso em: 19 jun. 2016.
- BIOTO FILHO, Denival. **O desenvolvimento da matemática no trabalho com projetos**. 2008. 100f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Pós-Graduação do Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2008.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano - compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari KNOPP. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto-PT: Porto Editora, 1982. Disponível em: <http://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao>. Acesso em: 12 jan. 2016.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, (Coleção Primeiros Passos 203) 40°. Reimpressão, 2001.
- BRASIL. Ministério da Fazenda. Escola de Administração Fazendária. Programa Nacional de Educação Fiscal- **PNEF. Educação Fiscal no Contexto Social** /Programa Nacional de Educação Fiscal. 4 ed. Brasília: ESAF, 2009.
- _____. Ministério da Fazenda. **Programa Nacional de Educação Fiscal-PNEF**: documento base. Grupo de Educação Fiscal. Brasília: ESAF, 2015.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 12 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. **LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Por uma política pública de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2004. 72p.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/em_cena.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Projeto político pedagógico de curso de especialização lato sensu em atendimento educacional especializado – AEE.** Brasil: MEC, 2009/2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ppp_curso_seesp.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Fazenda. Escola de Administração Fazendária. Programa Nacional de Educação Fiscal- PNEF. **Educação Fiscal no Contexto Social.** 4 ed. Brasília: ESAF, 2009.

_____. Portal Brasil. **Inep apresenta relatório nacional da pesquisa Talis.** Ensino Aprendizagem. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/12/inep-apresenta-relatorio-nacional-da-pesquisa-talis>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

_____. Portal Mec. **Programa Novo Mais Educação.** Portaria MEC n. 1.144/2016; Resolução FNDE n. 5/2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16690-programa-mais-educacao>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. Portal Mec. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. **Portaria Interministerial n. 413, de 31 de dezembro de 2002.** Define competências dos órgãos responsáveis pela implementação do Programa Nacional de Educação Fiscal – PNEF. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/portarias/portaria4132002.pdf>>. Acesso em 14 jun. 2016.

_____. **Portaria nº 35, de 27 de fevereiro de 1998.** Cria o Grupo de Trabalho Educação Tributária. Ministério da Fazenda, Brasília, 1998. Disponível em:

<http://www.fazenda.mg.gov.br/cidadaos/educacao_fiscal/aspectos_legais/portaria_35.htm>. Acesso em: 14 jun. 2016.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Fiscal-PNEF**: documento base. Grupo de Educação Fiscal. Brasília: ESAF, 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BROSTOLIN, Marta Regina; OLIVEIRA, Evelyn Aline da Costa de. Educação infantil: dificuldades e desafios do professor iniciante. *Interfaces da Educação, Paranaíba*, v. 4, n. 11, p. 41-56, 2013. Disponível em: <<http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/viewFile/520/486>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BUTI, Dalva Maria Bertola; MIRANDA NETO, Marcílio Hubner Bertola. A Educação Fiscal na escola: uma inserção através da música. **Arquivos do MUDI**, v. 13, n. 1-3, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/20019/10862>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

CAMPOS, Erico; MOMM, Luciano; RIBEIRO, Neriane Vanessa Arruda (coord.). **Plano Municipal de Educação 2014-2024**. Lages: SMEL, 2014.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **O poder da Identidade**; Tradução Klauss Brandini Gerhardt. A era da Informação: Economia, sociedade e cultura; v 2, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. **CONPEF. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**, 4, Londrina, 7-10 jul. 2009. Londrina-PR, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC. **Projeto político pedagógico**: orientações para o gestor escolar entender, criar e revisar o PPP. São Paulo: Fundação Santilhana. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A825408697301540BF15A707F0D>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. 113p.

DIMENSTEIN, Gilberto. O cidadão de papel: infância, adolescência e direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 2004. 183p.

ENGUIITA, Fernandez Mariano. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. 351p.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 3. ed. São Paulo: Globo Editora, 2001.

- FEBRAFITE. **Federação Brasileira de Associações de Fiscais de Tributos Estaduais**. Prêmio Nacional de educação fiscal. 2016. Disponível em: <<http://www.febrafite.org.br/>>. Acesso em: 05 dez. 2016.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.
- FREIRE, Fernanda Maria.; PRADO, Maria Elisabete Brisola. Projeto pedagógico: pano de fundo para escolha de software educacional. In: VALENTE, José Armando. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED-UNICAMP, 1999, p. 111-129.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a pratica educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 92p.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2014
- _____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1994.
- GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4. ed. São Paulo: Corte. 1997.
- _____. **Perspectivas atuais em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GONÇALVEZ, Eugênio Celso. Educação fiscal e mudança social. In: SANTA MARIA. Cid Legal: programa de educação fiscal. [online]. **Informativo**, ed. 12, n. 0801, 2008. 12. ed. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/educacaofiscal/info0801_4.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2016.
- GONH, Maria da Gloria. **Conselhos Gestores e participação sociopolítica**. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2007.
- GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**. Trad. Dario Canali. Porto Alegre: L&PM, 1986.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- _____.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores, 1989. In: Nóvoa, Antonio. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 2000.
- LAGES. **Educação Fiscal: programa**. Disponível em: <http://www.lages.sc.gov.br/educacao_fiscal/programa.php>. Acesso em: 24 jan. 2016.

LAGES. **Decreto n. 12.712, de 28 de junho de 2012.** Cria o Grupo de Trabalho de Educação Fiscal do município de Lages e institui o Programa Municipal de Educação Fiscal. Lages, 2012. Disponível em:

<<https://leismunicipais.com.br/a/sc/l/lages/decreto/2012/1272/12712/decreto-n-12712-2012-cria-o-grupo-de-trabalho-de-educacao-fiscal-do-municipio-de-lages-e-institui-o-programa-municipal-de-educacao-fiscal>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

_____. **Educação Fiscal:** programa. Disponível em:

<http://www.lages.sc.gov.br/educacao_fiscal/programa.php>. Acesso em: 24 jan. 2016.

_____. Prefeitura do município de Lages. Secretaria da Educação. Secretaria da Fazenda. Grupo de Educação Fiscal do Município de Lages. **Educação Fiscal para a Cidadania:** um novo tempo já começou. Lages: Prefeitura Municipal/SEML/SEF, 2012. (cópia impressa).

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de Projetos: intervenção no presente. Revista Presença Pedagógica, v. 2, n 08. Belo Horizonte: Dimensão, Mar./Abr., 1996.

_____; MENDEZ, Verônica. **Os Projetos de Trabalho:** Um espaço para viver a diversidade e a democracia na escola. Revista de Educação, Porto Alegre: Projeto, ano 3, n.4, p.25-29, jan./jun. 2000.

LENHART, Lys. Sistema tributário: um caos a desserviço do desenvolvimento do Brasil. In: STÜRMER, Laura Breier (coord.). **Construindo soluções.** Porto Alegre, RS: Buqui, 2014. 288p. (Pensamentos liberais; v. 18). p. 28-37.

LIMA, Lucia Ceccato de. Modelo aberto de educação ambiental. **Educação Temática Digital - EDT**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 161-178, jan./abr., 2013. Disponível em: <www.fae.unicamp.br/etd>. ISSN 1676-2592. Acesso em: 07 mar. 2017.

LINS, Amom Mandel. **Educação Fiscal:** a experiência do grupo de educação fiscal estadual de Pernambuco. 2012. 155f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Escola de Administração Pública, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/13300/Amom%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20para%20publica%C3%A7%C3%A3o%20FGV.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

LOCKS, Geraldo Augusto. Uma análise antropológica da formação social e do desenvolvimento socioeconômico de Lages e da Serra Catarinense. In: YAMAGUCHI, Cristina Keiko; TURRA, Neide Catarina; STRASSER, Andréia Terezinha Borges. **Visão contemporânea e sustentável da Serra Catarinense.** Lages (SC): Ed. UNIPLAC, 2016. p.19-42.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária, 2014.

MACHADO, N. J. **Educação:** projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2000

MAIA, Anna Beatriz Grangeiro Ribeiro et al. Programa de Educação Fiscal para crianças e adolescentes: um estudo em Fortaleza e Caucaia. 9 CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTIFICA EM CONTABILIDADE. São Paulo, 26-27 jul. 2012. **Anais...** Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, CNE, CEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 9 mai. 2016.

MEC. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete temas transversais. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/temas-transversais/>>. Acesso em: 10 de jul. 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005. 128 p.

_____. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

_____. The Necessity of the Social Control (e-book). New York: Monthly Review Press, 2015a. O GLOBO. **“Filósofo István Mészáros analisa ascensão de novos partidos na Europa, como Syriza e Podemos”**. Entrevista realizada por Leonardo Cazes. Publicada em 21 de fevereiro de 2015, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/livros/filosofo-istvanmeszaros-analisa-ascensao-de-novos-partidos-na-europa-como-syriza-podemos-15395541>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

MONLEVADE, João; SILVA, Maria Abádia da. **Quem manda na educação no Brasil?** Rio de Janeiro: Ideia Editora, 2000. 160p.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO, 2011.

NASCIMENTO, Amilca Alves do; COSTA, Liduina Farias Almeida. A Educação Fiscal sob a ótica do aluno da escola pública estadual do Ceará que participa do Projeto Bolsa Educação Fiscal e Cidadania. **Revista do Mestrado Profissional em Planejamento em Políticas Públicas**, v. 1, n. 8, p. 1-29, 2013. Disponível em: <<http://seer.uece.br/?journal=politicaspUBLICASemdebate&page=article&op=view&path%5B%5D=994&path%5B%5D=925>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

NEVES, Lucia M. Wanderley; PRONKO, Marcela. A atualidade das ideias de Nicos Poulantzas no entendimento das políticas sociais no século XXI. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 97-111, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9608/7032>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

_____. A atualidade das ideias de Nicos Poulantzas no entendimento das políticas sociais no século XXI. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 97-111, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9608/7032>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **O regresso dos professores**. Oeiras, PT: s./ed., 2011. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/o-regresso-dos-professores.html#>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

OBSERVATÓRIO SOCIAL DO BRASIL. **Santa Catarina:** Número de observatórios -19. Disponível em: <<http://osbrasil.org.br/observatorios-pelo-brasil/santa-catarina-sc/>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

OLIVEIRA, Marilu Palma de; SANTOS, Silvio Carlos dos; FREITAS, Soraia Napoleão. (Trans)Formação Docente: Entrecruzando Competências e Saberes no Fazer Pedagógico. Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098. Centro de Ensino Superior de São Gotardo, n. 5, trab. 04, p. 45-67, jan./jul., 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/viewFile/69/90>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

PAIVA, Ângela Randolpho. **O público, o privado e a cidadania possível:** a construção do espaço público brasileiro. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2001.

PARO, Vítor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexos sobre a prática do diretor de escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidade.** São Paulo: Contexto, 2005. 591p.

PRADO, Maria Elisabette Brizola Brito. **Articulando saberes e transformando a prática.** Boletim do Salto para o Futuro. Série Tecnologia e Currículo, TV Escola. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – Seed. Ministério da Educação, 2001.

PROFESSOR TEMPORÁRIO. Professor temporário: lute pelos seus direitos. Professor Temporário: Wordpress, 2016. Disponível em: <<https://professortemporario.wordpress.com/professor-temporario-lute-pelos-seus-direitos/>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

RAMOS, Pamela Gabriela; FORTE, Joana Ancila Pessoa. Educação Fiscal integrada ao ensino fundamental: um estudo de caso no município de Cáceres-MT. **Revista UNEMT de Contabilidade**, v. 3, n. 5, p. 173-186, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www2.unemat.br/nepec/ruc/ed/005/ruc_v3_n5_8.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

RECEITA FEDERAL DO BRASIL. Ministério da Fazenda. **Competências da Receita Federal.** Brasília: Ministério da Fazenda, 2015. Disponível em: <<http://idg.receita.fazenda.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/competencias-1>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

ROCHA, Alexssandro Campanha. **A Educação para a cidadania no Programa Nacional de Educação Fiscal (PNEF):** uma avaliação de suas propostas conceituais e de seus resultados e impactos na formação de professores no estado da Bahia. 2014. 420f. Tese (Doutorado em Educação). – Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/17499/1/Tese%20Alexssandro%20Campanha%20Rocha.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

RODRIGUES, Cinthia. **António Nóvoa, defende a priorização do conhecimento e da cultura bi currículo. “Outros conteúdos devem ser responsabilidade da sociedade”.** Entrevista a Cinthia Rodrigues, em 01 jul. 2010. Disponível em:

<<http://gestaoescolar.org.br/aprendizagem/antonio-novoa-fala-conteudos-devem-ser-prioritarios-escola-574267.shtml?page=2>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

SANTANA, Sabrina da Silva; GOMES, Roseli da Silva; BARBOSA, Joelma Sampaio. O papel do gestor na elaboração e execução d projeto político pedagógico numa visão democrática. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 6 v. 6 n. 11, p. 62-73, jul-dez 2012 . Disponível em:

<<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/434/189>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006 (coleção para um novo senso comum; v. 4).

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. 137p.

SILVA, Ítalo Batista da. Uma pedagogia multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar para o ensino/aprendizagem da Física. Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2, Belo Horizonte, 12 a 15 set. 2005. Anais... Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrent/Educa/Educa173.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156p.

STRECK, Danilo R. Pesquisa é pronunciar o mundo. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

STURMER, Laura Breier. **Construindo Soluções**. Porto Alegre, RS: Buqui, 2014. 288p. Pensamentos Liberais. v. 18.

VALENTE, José Armando. Aprendizagem por projeto: o fazer X o compreender. Artigo não publicado da Coleção Série Informática na Educação-TV Escola, 2002. In: VALENTE, José Armando et al. (Orgs.). **Tecnologia, currículo e projetos**. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/1sf.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

_____. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. In: VALENTE, José Armando. (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas SP: UNICAMP-NIED, 1999.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **Arqueologia da escola**. Madri: Piqueta, 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). Projeto Político- Pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e globalização**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

WESTBROOK, Robert B. et al. (Orgs.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. 136 p.: il. (Coleção Educadores)

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso: planejamento e método**. Tradução de Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado (a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, (nome do sujeito de pesquisa), residente e domiciliado (endereço do sujeito de pesquisa), portador da Carteira de Identidade, RG (nº RG), nascido (a) em ___/___/___, concordo de livre e espontânea vontade *em participar como voluntário* (ou *com a participação do (a) menor (nome do menor), por quem sou responsável legal*) da pesquisa **Percepções dos Professores/as envolvidos com o projeto” Educação Fiscal para a Cidadania” nas escolas da Rede Municipal de Lages/ SC**. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. O estudo refere-se á análise da percepção dos professores sobre o projeto Educação Fiscal para a Cidadania nas escolas municipais de Lages
2. A pesquisa é importante de ser realizada, para que possamos conhecer o que pensam os professores, sobre o Projeto de Educação Fiscal para a Cidadania quais foram suas angustias e dificuldades na realização do mesmo ou se não houve dificuldade como que foi desenvolvido o projeto.

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE**

3. Participarão da pesquisa sete professores que estiveram à frente do projeto de Educação Fiscal do fundamental I e Fundamental II das escolas municipais de Lages.
4. Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada através de Estudo de Caso com entrevistas semiestruturadas dentro do eixo temático Projeto de Educação Fiscal para a Cidadania serão gravadas e posteriormente transcritas pela pesquisadora. Também haverá observações informais e dirigidas dos espaços da escola que serão anotadas no diário de campo. As interpretações dos conteúdos serão feitas de acordo com a metodologia de análise qualitativa.
5. Em pesquisa qualitativa sabemos que é necessário assegurar que não ocorram riscos de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, legais ou espirituais aos participantes da pesquisa. Portanto, devemos garantir que não haja violência entre os participantes, stress ou perda de auto-estima, discriminação ou estigmatização em razão da quebra de privacidade ou confidencialidade, devolução ou comunicação inapropriada dos resultados que tragam constrangimentos ou conflitos. Acreditamos que os riscos são ínfimos aos participantes em qualquer fase da pesquisa porém se houver necessidade de atendimento emergencial acionaremos o SAMU.

Com a finalidade de assegurarmos os princípios éticos, salientamos que os participantes serão informados que terão total liberdade de participar ou não participar ou ainda, interromper a participação em qualquer momento. Garantiremos respeito, confidencialidade e anonimato a todos aos participantes. Neste sentido, de acordo com a Resolução 466/12 do CNS, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado por todos os participantes nas entrevistas.
6. Além de trazer benefícios para a comunidade escolar, pensamos que este estudo poderá trazer reflexões e subsídios para pesquisadores e grupos de estudos em educação.
7. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar o (a) Geraldo Augusto Locks, responsável pela


UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

pesquisa no telefone pesquisa, no telefone (49) 99768028 ou no endereço Avenida Castelo Branco, 170 - Universitário Lages – SC.

8. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem-estar físico.
9. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.
10. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa. Os resultados estarão disponíveis na Biblioteca da UNIPLAC.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar (ou que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, 15 de Março de 2016

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Geraldo Locks Alves

Responsável pelo projeto: (nome e assinatura **Pesquisador Responsável**)
Endereço para contato: R: Pará, 603 Bairro: São Cristovão. 88509-060
Telefone para contato: 49- 99768028
E-mail: geraldolocks@gmail.com

CEP UNIPLAC
Endereço: Av. Castelo Branco, 170 –Bloco I -Sala 1226.
Bairro Universitário
CEP: 88.509-900 Lages-SC
(49) 3251-1086
Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com

Apêndice 2: Sugestão de Roteiro de entrevista

1. Perfil dos pesquisados: dados de identificação

1. Gênero: () Masculino () Feminino.

2. Idade: () 20 a 30 anos () 30 a 40 anos () 40 a 50 anos () acima de 50 anos

3. Estado Civil () solteiro () casado () divorciado () viúvo () outros

4. Nível de Formação:

Graduação: _____ Ano de Conclusão: _____

Instituição: _____

Especialização: _____ Ano de Conclusão _____

Instituição: _____

Mestrado: _____ Ano de Conclusão _____

Instituição: _____

5. Tempo de Experiência no Magistério:

() Menos de 10 anos () Entre 15 a 20 anos () mais de 20 anos

6. Tempo de trabalho nesta Unidade Escolar.

() um a três anos () mais de quatro anos () 5 a 10 anos () mais de 10 anos

7. Qual sua área de atuação:

() Professor Regente de Turma

() Fundamental I () Fundamental II

() Outro. Qual _____

8. Qual sua carga horária:

() 10 horas () 20 horas () 30 horas () 40 horas

9. Profissional:

() Efetivo () ACT

Quanto Tempo? _____

2. Conhecimento sobre o Projeto de Educação Fiscal para cidadania implantado nas escolas pela Secretaria da Educação.

a) Como você ficou sabendo sobre o projeto de Educação Fiscal para a Cidadania?

b) Quais foram os critérios de escolha de professores para desenvolver o projeto?

c) Você participou da capacitação oferecida pela ESAF e Secretaria de Educação? Quais foram às orientações gerais sobre o projeto?

d) Como foi elaborado o projeto na sua escola e de que modo ele foi desenvolvido?

3. Percepções sobre o Projeto no que trata dos resultados obtidos

a) Este projeto está inserido no Projeto Político Pedagógico da Escola?

b) O projeto contribui na prática pedagógica do professor no cotidiano da sala de aula? De que modo?

c) Que contribuições esse projeto trouxe para a escola, os alunos e para a perspectiva da educação para a cidadania? Ilustre. Conte.

d) Houve ou há proposta de continuidade desse projeto na escola onde você atua?

ANEXOS

Anexo 1: Escolas participantes do Projeto Educação Fiscal para a Cidadania em 2014.

Escola	Tema
01-EMEB Cel. Manoel Thiago de Castro	Função Social dos Tributos
02-EMEB Anjo da Guarda.	Os Fiscais Mirins na Escola
03-EMEB Profº Pedro Cândido	Arrecadação de impostos, preservação do patrimônio e a Ed. Fiscal no ambiente escolar
04-EMEB Izabel Thiesen Rosseto	Conservação do patrimônio escolar. A função social dos tributos
05-EMEB Nossa Senhora da Penha	Corrupção
06-EMEB Emília Furtado Ramos	Conhecimento da Ed. Fiscal dentro e fora dos muros da escola
07-EMEB Frei Bernardino	Educação Fiscal exemplo de cidadania
08-EMEB Nicanor Rodrigues Goulart	Educação Fiscal e Cidadania.
09-EMEB Mutirão	Função Social dos Tributos
10-EMEB Ondina Neves Bleyer	Educação Fiscal calculando e exercitando a cidadania
11-EMEB Profº Osni de Medeiros Régis	Nossos alunos futuros pensadores
12-EMEB Santa Helena	Como a Ed. Fiscal trabalha na perspectiva dos Direitos e Deveres dos Cidadãos poderá contribuir
13-EMEB Índios	A Educação Fiscal a construção dos valores a partir dos 4 pilares da Educação
14-EMEB Profª Fausta Rath	A Educação Fiscal e a Sustentabilidade
15-EMEB Aline Giovana Schmidt.	Educação Fiscal
16-EMEB Prefeito Waldo Costa	Cidadão diga não a sonegação
17-EMEB Profº Trajano	Pirataria
18-EMEB Lupércio de Oliveira Koeche	Identificação dos produtos mais consumidos e sua carga tributária
19-EMEB Susana Albino França	Disseminando a Ed. Fiscal através das redes sociais
20-EMEF Itinerante Maria Alice Wolff de Souza - 21-Localidade – Lamedor e Localidade- Bau	Apreendendo com os impostos
22-EMEB São Vicente	Patrimônio Público
23-EMEB Hermínio Pinheiro Júnior	A Função Social dos Tributos
24-EMEB Nossa Senhora dos Prazeres	Pirataria
25-EMEB Oscar Schweitzer	Jogos dos Tributos
26-EMEB Dom Daniel Hostin	Uma lição de cidadania
27-EMEB Jardelina Furtado Pereira	Patrimônio Público
01-EMEB Profª Belizária Rodrigues	Pra onde vai meu dinheiro
02-EEB Ilza Amaral de Oliveira	Cidadania, da Escola para o Mundo
03-CEDUP	A importância da Educação Fiscal para o exercício da cidadania
04-EEB Belizário Ramos	Nós praticamos a Educação Fiscal e Você?
05-EEB Cora Batalha da Silveira	Educação Fiscal e Cidadania.
01-APAE	O Caminho da Cidadania com a Educação Fiscal na Educação Especial

Fonte: Secretaria de Educação Municipal (2014).

Anexo 2: Escolas participantes do Projeto Educação Fiscal para a Cidadania em 2015.

	Escola	Tema
1	EMEB Aline Giovana Schimitt	Para Onde Vai o Meu Vintém?
2	EMEB Anjo da Guarda	Desenvolvendo o protagonismo infantil na escola: os tributos e a qualidade de vida
3	EMEB Bom Jesus	Escola e Comunidade Exercendo a Sua Cidadania
4	EMEB Coronel Manoel Thiago de Castro	Educação Fiscal em Ação, Um Caminho Para Cidadania
5	EMEB Dom Daniel	Vivenciar para Valorizar
6	EMEB Emília Furtado Ramos	O Conhecimento da Cidadania e a Educação Fiscal nos Tributos da Sociedade
7	EMEB Frei Bernardino	Educação Fiscal Correlacionado ao Ensino da Matemática
8	EMEB Hermínio Pinheiro Júnior	A Prática da Cidadania Através do Contexto Social
9	EMEB Índios	Educação Fiscal – A Construção da Cidadania a partir dos Quatro Pilares da Educação Mundial
10	EMEB Izabel Thiesen Roseto	Conservação do Patrimônio Escolar da EMEB Izabel Thiesen Roseto – Materiais Didáticos Pedagógicos
11	EMEB Izidoro Marin	Educação Fiscal: Comunidade - Comerciantes
12	EMEB Jardelina Furtado Pereira	Educação Fiscal: Aprendendo para a Cidadania
13	EMEB Juscelino Kubitschek. de Oliveira	Educação Fiscal: Desenvolvendo a Cidadania na Escola
14	EMEB Lupércio de Oliveira Koeche	Educação Fiscal e Matemática: Exercícios para a Cidadania
15	EMEB Mutirão	Educação Fiscal e Cidadania na Escola
16	EMEB Nicanor Rodrigues Goulart	Pequenas Corrupções
17	EMEB Nossa Senhora da Penha	Patrimônio Público X Vandalismo: Quem Paga Essa Conta?
18	EMEB Nossa Senhora dos Prazeres	Preservar e Fiscalizar (Patrimônio Público)
19	EMEB Ondina Neves Bleyer	Educação Fiscal – Abrindo Espaço para a Construção da Cidadania. “A Nota é 10”
20	EMEB Oscar Schweitzer	Educação Fiscal na Escola
21	EMEB Prefeito Waldo Costa	De Olho Vivo na Nota Fiscal
22	EMEB Professora Belizária Rodrigues	Cidadania Com Saber e Responsabilidade
23	EMEB Professora Fausta Rath	Conservação e Preservação do Patrimônio Público
24	EMEB Professora Madalena Miranda Largura	Educação Fiscal para a Cidadania
25	EMEB Professor Antônio Joaquim Henriques	Patrimônio Público: Cuidar e Preservar Dever de Todos
26	EMEB Eduardo Pedro Amaral	Gincana da Educação Fiscal
27	EMEB Prof. Osni de Medeiros Régis	Tributos, Você Paga?
28	EMEB Professor Pedro Cândido	Educação Fiscal Despertando a Cidadania – Prática da Educação Fiscal em Nossa Sociedade
28	EMEB Prof. Trajano	Educação Fiscal: Estudante Ligado, Patrimônio Preservado
30	EMEB Santa Helena	Não vão Participar do Programa de Educação Fiscal. Mandaram justificativa por escrito.
31	EMEB São Vicente	Merenda Escolar: Gastos e Cuidados com os Alimentos
32	EMEB Saul de Athayde	Fiscaliza 5º Ano
33	EMEB Susana Albino França	Fiscalizar Para Valorizar o Que Temos
34	EMEF Itinerante Maria A W de Souza Localidade: Morrinhos e Salto Caveiras	A Enorme Carga Tributária Influencia o Aumento do Mercado Negros

01	CEIM Maria de Castro Arruda	Água: Uso Consciente
02	CEIM Galha Azul	Educação Fiscal e Educação Infantil: Cidadania Para o Futuro
01	ALAM (Associação Lageana de Assistência aos Menores)	Semeando Educação Fiscal Transformando Música em Cidadania
02	APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais)	Aprendendo Para a Vida com a Educação Fiscal

Fonte: Secretaria de Educação Municipal (2015).

Anexo 3: Relação de tributos pagos pelos contribuintes no Brasil

OS TRIBUTOS NO BRASIL²⁹

Relação Atualizada e Revisada em 02/02/2016

Nos termos do artigo 145 da Constituição Federal de 1988, e do artigo 5º do CTN, tributos são:

- a) Impostos.
- b) Taxas, cobradas em razão do exercício do poder de polícia ou pela utilização, efetiva ou potencial, de serviços públicos específicos e divisíveis, prestados ao contribuinte ou postos à sua disposição.
- c) Contribuição de melhoria, decorrente de obras públicas.

As contribuições para fiscais ou especiais integram o sistema tributário nacional, já que a Constituição Federal (CF) ressalva quanto à exigibilidade da contribuição sindical (art. 80, inciso IV, CF), das contribuições previdenciárias (artigo 201 CF), sociais (artigo 149 CF), para a seguridade social (artigo 195 CF) e para o PIS - Programa de Integração Social e PASEP - Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (artigo 239 CF).

Como contribuições especiais tem-se as exigidas a favor da OAB, CREA, CRC, CRM e outros órgãos reguladores do exercício de atividades profissionais.

Os empréstimos compulsórios são regulados como tributos, conforme artigo 148 da Constituição Federal o qual se insere no Capítulo I – Do Sistema Tributário Nacional.

Lista de tributos (impostos, contribuições, taxas, contribuições de melhoria) existentes no Brasil:

1. Adicional de Frete para Renovação da Marinha Mercante – AFRMM - **Lei 10.893/2004**
2. Adicional de Tarifa Aeroportuária - ATA - **Lei 7.920/1989**
3. Contribuição à Direção de Portos e Costas (DPC) - **Lei 5.461/1968**
4. Contribuição à Comissão Coordenadora da Criação do Cavalos Nacional - CCCCN - art. 11 da **Lei 7.291/1984**
5. Contribuição ao Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FNDCT - **Lei 10.168/2000**
6. Contribuição ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), também chamado "Salário Educação" - **Decreto 6.003/2006**
7. Contribuição ao Funrural - **Lei 8.540/1992**
8. Contribuição ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) - Lei 2.613/1955
9. Contribuição ao Seguro Acidente de Trabalho (SAT), atualmente com a denominação de Contribuição do Grau de Incidência de Incapacidade Laborativa decorrente dos Riscos Ambientais do Trabalho (**GIIL-RAT**)
10. Contribuição ao Serviço Brasileiro de Apoio a Pequena Empresa (Sebrae) - Lei 8.029/1990
11. Contribuição ao Serviço Nacional de Aprendizado Comercial (SENAC) - **Decreto-Lei 8.621/1946**
12. Contribuição ao Serviço Nacional de Aprendizado dos Transportes (SENAT) - Lei 8.706/1993
13. Contribuição ao Serviço Nacional de Aprendizado Industrial (SENAI) - Lei 4.048/1942
14. Contribuição ao Serviço Nacional de Aprendizado Rural (SENAR) - Lei 8.315/1991
15. Contribuição ao Serviço Social da Indústria (SESI) - Lei 9.403/1946
16. Contribuição ao Serviço Social do Comércio (SESC) - Lei 9.853/1946
17. Contribuição ao Serviço Social do Cooperativismo (SESCOOP) - art. 9, I, da **MP 1.715-2/1998**
18. Contribuição ao Serviço Social dos Transportes (SEST) - Lei 8.706/1993

²⁹ Disponível em: <<http://www.portaltributario.com.br/tributos.htm>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

19. Contribuição Confederativa Laboral (dos empregados)
20. Contribuição Confederativa Patronal (das empresas)
21. Contribuição de Intervenção do Domínio Econômico – CIDE Combustíveis - **Lei 10.336/2001**
22. Contribuição de Intervenção do Domínio Econômico – CIDE Remessas Exterior - **Lei 10.168/2000**
23. Contribuição para a Assistência Social e Educacional aos Atletas Profissionais - FAAP - **Decreto 6.297/2007**
24. Contribuição para Custeio do Serviço de Iluminação Pública - **Emenda Constitucional 39/2002**
25. Contribuição para o Desenvolvimento da Indústria Cinematográfica Nacional – CONDECINE - art. 32 da **Medida Provisória 2228-1/2001** e **Lei 10.454/2002**
26. Contribuição para o Fomento da Radiodifusão Pública - art. 32 da Lei 11.652/2008
27. Contribuição Previdenciária sobre a Receita Bruta (CPRB) - art. 8º da **Lei 12.546/2011**
28. Contribuição Sindical Laboral (não se confunde com a Contribuição Confederativa Laboral, vide comentários sobre a Contribuição Sindical Patronal)
29. Contribuição Sindical Patronal (não se confunde com a Contribuição Confederativa Patronal, já que a Contribuição Sindical Patronal é obrigatória, pelo artigo **578 da CLT**, e a Confederativa foi instituída pelo **art. 8, inciso IV, da Constituição Federal** e é obrigatória em função da assembleia do Sindicato que a instituir para seus associados, independentemente da contribuição prevista na **CLT**)
30. Contribuição Social Adicional para Reposição das Perdas Inflacionárias do FGTS - **Lei Complementar 110/2001**
31. Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS)
32. Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL)
33. Contribuições aos Órgãos de Fiscalização Profissional (OAB, CRC, CREA, CRECI, CORE, etc.)
34. Contribuições de Melhoria: asfalto, calçamento, esgoto, rede de água, rede de esgoto, etc.
35. Fundo Aeroviário (FAER) - Decreto Lei 1.305/1974
36. Fundo de Combate à Pobreza - art. 82 da **EC 31/2000**
37. Fundo de Fiscalização das Telecomunicações (FISTEL) - **Lei 5.070/1966** com novas disposições da **Lei 9.472/1997**
38. Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) - **Lei 5.107/1966**
39. Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST) - art. 6 da **Lei 9.998/2000**
40. Fundo Especial de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento das Atividades de Fiscalização (Fundaf) - art.6 do **Decreto-Lei 1.437/1975** e **art. 10 da IN SRF 180/2002**
41. Fundo para o Desenvolvimento Tecnológico das Telecomunicações (Funttel) - **Lei 10.052/2000**
42. Imposto s/Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS)
43. Imposto sobre a Exportação (IE)
44. Imposto sobre a Importação (II)
45. Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA)
46. Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU)
47. Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR)
48. Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza (IR - pessoa física e jurídica)
49. Imposto sobre Operações de Crédito (IOF)
50. Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISS)
51. Imposto sobre Transmissão Bens Inter-Vivos (ITBI)
52. Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação (**ITCMD**)
53. INSS Autônomos e Empresários

54. INSS Empregados
55. INSS Patronal (sobre a Folha de Pagamento e sobre a Receita Bruta - Substitutiva)
56. IPI (Imposto sobre Produtos Industrializados)
57. Programa de Integração Social (PIS) e Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP)
58. Taxa de Autorização do Trabalho Estrangeiro
59. Taxa de Avaliação in loco das Instituições de Educação e Cursos de Graduação - Lei 10.870/2004
60. Taxa de Avaliação da Conformidade - Lei 12.545/2011 - art. 13
61. Taxa de Classificação, Inspeção e Fiscalização de produtos animais e vegetais ou de consumo nas atividades agropecuárias - Decreto-Lei 1.899/1981
62. Taxa de Coleta de Lixo
63. Taxa de Combate a Incêndios
64. Taxa de Conservação e Limpeza Pública
65. Taxa de Controle e Fiscalização Ambiental – TCFA - Lei 10.165/2000
66. Taxa de Controle e Fiscalização de Produtos Químicos - Lei 10.357/2001, art. 16
67. Taxa de Emissão de Documentos (níveis municipais, estaduais e federais)
68. Taxa de Fiscalização da Aviação Civil - TFAC - Lei 11.292/2006
69. Taxa de Fiscalização da Agência Nacional de Águas – ANA - art. 13 e 14 da MP 437/2008
70. Taxa de Fiscalização CVM (Comissão de Valores Mobiliários) - Lei 7.940/1989
71. Taxa de Fiscalização de Sorteios, Brindes ou Concursos - art. 50 da MP 2.158-35/2001
72. Taxa de Fiscalização de Vigilância Sanitária Lei 9.782/1999, art. 23
73. Taxa de Fiscalização dos Produtos Controlados pelo Exército Brasileiro - TFPC - Lei 10.834/2003
74. Taxa de Fiscalização dos Mercados de Seguro e Resseguro, de Capitalização e de Previdência Complementar Aberta - art. 48 a 59 da Lei 12.249/2010
75. Taxa de Fiscalização e Controle da Previdência Complementar - TAFIC - Entidades Fechadas de Previdência Complementar - art. 12 da Lei 12.154/2009
76. Taxa de Licenciamento Anual de Veículo - art. 130 da Lei 9.503/1997
77. Taxa de Licenciamento, Controle e Fiscalização de Materiais Nucleares e Radioativos e suas instalações - Lei 9.765/1998
78. Taxa de Licenciamento para Funcionamento e Alvará Municipal
79. Taxa de Pesquisa Mineral DNPM - Portaria Ministerial 503/1999
80. Taxa de Serviços Administrativos – TSA – Zona Franca de Manaus - Lei 9.960/2000
81. Taxa de Serviços Metrológicos - art. 11 da Lei 9.933/1999
82. Taxa de Utilização de Selo de Controle - art. 13 da Lei 12.995/2014
83. Taxas ao Conselho Nacional de Petróleo (CNP)
84. Taxa de Outorga e Fiscalização - Energia Elétrica - art. 11, inciso I, e artigos 12 e 13, da Lei 9.427/1996
85. Taxa de Outorga - Rádios Comunitárias - art. 24 da Lei 9.612/1998 e nos art. 7 e 42 do Decreto 2.615/1998
86. Taxa de Outorga - Serviços de Transportes Terrestres e Aquaviários - art. 77, incisos II e III, a art. 97, IV, da Lei 10.233/2001
87. Taxas de Saúde Suplementar - ANS - Lei 9.961/2000, art. 18
88. Taxa de Utilização do SISCOMEX - art. 13 da IN 680/2006
89. Taxa de Utilização do MERCANTE - Decreto 5.324/2004
90. Taxas do Registro do Comércio (Juntas Comerciais)

91. Taxas Judiciárias

92. Taxas Processuais do Conselho Administrativo de Defesa Econômica - CADE - art. 23 da Lei 12.529/2011

Anexo 4: Competências dos órgãos de implantação do PNEF (BRASIL, 2015, p. 20-9).

Compete ao Ministério da Educação: (p. 20)

- I - sensibilizar e envolver os seus servidores na implementação do PNEF;
- II - destinar recursos para a divulgação nacional e o desenvolvimento institucional (consultorias e assessoramento) do PNEF;
- III - disponibilizar técnicos para a realização de cursos, palestras e outras ações necessárias à implementação do PNEF;
- IV - integrar e articular o PNEF às ações dos diversos programas desenvolvidos pelo MEC; V - inserir o tema Educação Fiscal nos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- VI - incentivar as Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios a tratar Educação Fiscal como temática a ser trabalhada nos currículos de educação básica e de educação de jovens e adultos;
- VII - propor medidas que garantam a reflexão sobre políticas tributária e fiscal no ensino superior, nas modalidades de graduação e pós-graduação;
- VIII - propor medidas objetivando o tratamento de Educação Fiscal como temática a ser trabalhada no ensino superior, nos currículos destinados à formação docente, em especial à formação pedagógica;
- IX - manter um representante permanente junto ao GEF;
- X - incluir a Educação Fiscal nos programas de capacitação e formação de servidores e nos demais eventos realizados;
- XI - sensibilizar e propor medidas e ações que garantam o envolvimento das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios na implementação do PNEF

Compete à ESAF: (p. 21)

- I - sediar o GEF e manter em sua estrutura uma gerência específica do Programa, provendo os recursos necessários ao seu funcionamento;
- II - sensibilizar e envolver os seus servidores na implementação do PNEF;
- III - atuar como integrador e articulador de experiências das esferas governamentais federal, estadual e municipal, assim como de entidades não-governamentais;
- IV - efetivar atividades do PNEF relativas a: organização de eventos, ações em esfera superior, articulações com os Governos Federal, Estaduais e Municipais visando a estimular o desenvolvimento do PNEF, a divulgação no país e no exterior e outras atividades inerentes à Coordenação Nacional do Programa;
- V - organizar e manter a memória do PNEF;
- VI - realizar parcerias de interesse do Programa;
- VII - elaborar e/ou produzir material de divulgação do Programa;
- VIII - incluir a Educação Fiscal nos programas de capacitação e formação de seus servidores e nos demais eventos realizados;
- IX - propor medidas que garantam a implementação do PNEF nos Estados;
- X - destinar recursos regulares à implementação do PNEF, no âmbito de sua atuação.
- XI - sediar as reuniões nacionais de trabalho e reuniões de subgrupos temáticos;
- XII - coordenar a capacitação dos membros do GEF, conforme pauta anual a ser definida pelo grupo; XIII - participar de eventos dos GEFs, GEFFs e GEFMs;
- XIV - Representar juridicamente o PNEF, para fins de realização de parcerias, recebimento de doação de bens tangíveis ou intangíveis, assim como de outros negócios jurídicos não-onerosos, de interesse do PNEF e aprovados previamente pelo GEF.

Compete à Secretaria da Receita Federal (p. 22)

- I - sensibilizar e envolver os seus servidores na implementação do PNEF;
- II - institucionalizar e coordenar o Grupo de Educação Fiscal da Secretaria da Receita Federal – GEFF;
- III - baixar os atos necessários e garantir os recursos, no âmbito de sua atuação, destinados à implementação do PNEF;
- IV - disponibilizar técnicos para a realização de cursos, palestras, elaboração de materiais diversos e outras ações necessárias à implementação do PNEF;
- V - manter um representante permanente junto ao GEF;
- VI - indicar um representante para participar de cada um dos grupos GEFs e GEFMs, para o desenvolvimento de ações conjuntas, independentemente ou sem prejuízo das atividades próprias do Programa na SRF;
- VII - incluir a Educação Fiscal nos programas de capacitação e formação de seus servidores e nos demais eventos realizados;
- VIII - realizar a divulgação do PNEF;
- IX - realizar parcerias de interesse do Programa;
- X - subsidiar tecnicamente, quando solicitado, os grupos GEF, GEFE e GEFM na elaboração de material didático.

Compete à Secretaria do Tesouro Nacional (p. 22)

- I - sensibilizar e envolver os seus servidores na implementação do PNEF;
- II - auxiliar tecnicamente o GEF e os GEFs na elaboração de material didático referente ao orçamento e a gasto público;
- III - elaborar e disponibilizar documentos, estudos e relatórios, de fácil entendimento, sobre administração financeira;
- IV - baixar os atos necessários e garantir os recursos, no âmbito de sua atuação, destinados à implementação do PNEF;
- V - disponibilizar técnicos para a realização de cursos, palestras, elaboração de materiais diversos e outras ações necessárias à implementação do PNEF;
- VI - manter um representante permanente junto ao GEF;
- VII - incluir a Educação Fiscal nos programas de capacitação e formação de seus servidores e nos demais eventos realizados;
- VIII - realizar a divulgação do PNEF.

Compete à Secretaria de Orçamento Federal (p. 23)

- I - Disponibilizar informações orçamentárias à sociedade;
- II - Capacitar a sociedade em orçamento público;
- III - Realizar pesquisa para captar a percepção da sociedade sobre o orçamento público;
- IV - Induzir o processo participativo da sociedade na elaboração do orçamento federal.

Compete à Secretaria de Fazenda dos Estados (p. 23)

- I - sensibilizar e envolver os seus servidores na implementação do PNEF;
- II - institucionalizar e coordenar o Grupo de Educação Fiscal Estadual – GEFE;
- III - baixar os atos necessários e garantir os recursos, no âmbito de sua atuação, destinados à implementação do PNEF;
- IV - subsidiar tecnicamente, quando solicitado, o GEF, o GEFF e o GEFM na elaboração de material didático;

V - disponibilizar técnicos para a realização de cursos, palestras, elaboração de materiais diversos e outras ações necessárias à implementação do PNEF;

VI - incluir a Educação Fiscal nos programas de capacitação e formação de seus servidores e nos demais eventos realizados;

VII - realizar a divulgação do PNEF;

VIII - manter um representante permanente junto ao GEF;

IX - realizar parcerias de interesse do Programa;

X - indicar um representante para participar de cada um dos grupos GEFF e /ou suas projeções e GEFMs, para o desenvolvimento de ações conjuntas, independentemente ou sem prejuízo das atividades próprias do Programa no Estado.

Compete à Secretaria de Educação dos Estados (p. 24)

I - subsidiar pedagogicamente, quando solicitado, os grupos GEF, GEFE, GEFF e GEFM na elaboração de material didático;

II - sensibilizar e envolver os seus servidores na implementação do PNEF;

III - baixar os atos necessários e garantir os recursos, no âmbito de sua atuação, destinados à implementação do PNEF;

IV - disponibilizar técnicos para a realização de cursos, palestras, elaboração de materiais diversos e outras ações necessárias à implementação do PNEF;

V - incluir a Educação Fiscal nos seus programas de capacitação e formação de seus servidores e nos demais eventos realizados;

VI - realizar a divulgação do PNEF;

VII - manter um representante permanente junto ao GEF;

VIII - manter representantes permanentes junto ao GEFE de cada Estado;

IX - indicar um representante para participar de cada um dos grupos GEFFs e /ou suas projeções e GEFMs, para o desenvolvimento de ações conjuntas, independentemente ou sem prejuízo das atividades próprias do Programa no Estado;

X - realizar parcerias de interesse do Programa;

XI - fornecer dados referentes ao censo escolar, solicitados pela coordenação do PNEF.

Compete à Secretaria de Fazenda ou Finanças dos Municípios (p. 24)

I - sensibilizar e envolver os seus servidores na implementação do PNEF;

II - institucionalizar e coordenar o Grupo de Educação Fiscal Municipal – GEFM;

III - baixar os atos necessários e garantir os recursos, no âmbito de sua atuação, destinados à implementação do PNEF;

IV - subsidiar tecnicamente, quando solicitado, os grupos GEF, GEFE e GEFF na elaboração de material didático;

V - disponibilizar técnicos para a realização de cursos, palestras, elaboração de materiais diversos e outras ações necessárias à implementação do PNEF;

VI - incluir a Educação Fiscal nos programas de capacitação e formação de seus servidores e nos demais eventos realizados;

VII - realizar a divulgação do PNEF;

VIII - realizar parcerias de interesse do Programa.

Compete à Secretaria de Educação dos Municípios (p. 25)

I - subsidiar pedagogicamente, quando solicitado, os grupos GEF, GEFE e GEFM na elaboração de material didático;

II - sensibilizar e envolver os seus servidores na implementação do PNEF;

III - baixar os atos necessários e garantir os recursos, no âmbito de sua atuação, destinados à implementação do PNEF;

IV - disponibilizar técnicos para a realização de cursos, palestras, elaboração de materiais diversos e outras ações necessárias à implementação do PNEF;

V - incluir a Educação Fiscal nos seus programas de capacitação e formação de seus servidores e nos demais eventos realizados;

VI - realizar a divulgação do PNEF;

VII - realizar parcerias de interesse do Programa;

VIII - fornecer dados referentes ao censo escolar, solicitados pela coordenação do PNEF.

Tais estruturas têm como desafio implementar as ações de Educação Fiscal nos estados e municípios, a partir do estabelecimento de parcerias estratégicas e segundo as diretrizes do PNEF.

Comitê Executivo – CE (p. 25)

A ESAF conta com a participação do Comitê Executivo com o objetivo de colaborar na coordenação e secretaria-executiva do Programa Nacional de Educação Fiscal - PNEF e do Grupo de Trabalho de Educação Fiscal - GEF.

O Comitê é composto por 12 (doze) membros, sendo:

I - Um (01) representante da Escola de Administração Fazendária - ESAF;

II - Um (01) representante da Receita Federal do Brasil - RFB;

III - Um (01) representante da Secretaria do Tesouro Nacional - STN;

IV - Um (01) representante da Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional - PGFN;

V - Um (01) representante do Ministério da Educação - MEC;

VI - Um (01) representante da Secretaria do Orçamento Federal - SOF;

VII - Um (01) representante da Controladoria-Geral da União - CGU;

VIII - Um (01) representante de cada região: norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul, pertencentes às Secretarias Estaduais de Fazenda e/ou de Educação, indicados pelos integrantes do GEF de cada uma das regiões e ratificados pelo órgão gestor que representar.

Comitê Executivo tem como atribuições (p. 26)

I - Aprimorar a gestão estratégica do PNEF;

II - Propor políticas de parcerias, de financiamento, de capacitação e de comunicação para o PNEF;

III - Avaliar as diretrizes e os documentos de referência do PNEF;

IV - Integrar e articular as experiências das esferas governamentais federal, estadual e municipal, assim como de entidades não-governamentais e conselhos de participação social;

V - Analisar a compatibilidade das ações e materiais produzidos com os objetivos e as diretrizes do PNEF;

VI - Promover a realização de ações e eventos com os governos federal, estaduais e municipais, estimulando o desenvolvimento do PNEF e a sua divulgação no país e no exterior;

VII - Realizar as reuniões nacionais de trabalho;

VIII - Coordenar os trabalhos das comissões temáticas;

IX - Planejar, executar, acompanhar e avaliar as ações do PNEF, fomentando o seu desenvolvimento nos estados e municípios.

Comissões Temáticas – CT (p. 27)

Com o objetivo de favorecer o desenvolvimento das ações de Educação Fiscal, foram criadas algumas comissões temáticas com as seguintes competências:

I - Comissão de Planejamento Estratégico: (p. 27)

- a) auxiliar na elaboração e no acompanhamento dos Planos Estratégicos do PNEF;
- b) revisar o plano estratégico.

II - Comissão de Referencial Teórico e Metodológico:

- a) atuar na concepção e adequação do referencial teórico para o PNEF;
- b) auxiliar na elaboração e atualização do material pedagógico do PNEF.

III – Comissão de Sensibilização e Marketing:

- a) atuar na concepção e na implementação do plano de comunicação do PNEF;
- b) colaborar com os Grupos de Educação Fiscal dos Estados - GEFE e os Grupos de Educação Fiscal dos Municípios - GEFM, na concepção e desenvolvimento de ações de comunicação e fortalecimento do PNEF.

IV - Comissão de Implantação e acompanhamento nas Instituições de Ensino:

- a) propor estratégias e modelos de inserção, acompanhamento e sustentabilidade do PNEF nas instituições de ensino;
- b) articular parcerias com os sistemas de ensino federal, estaduais e municipais e conselhos;

V - Comissão de Ensino a Distância:

- a) acompanhar o Curso de Disseminadores e a formação e atuação de tutores;
- b) avaliar resultados e propor ajuste

Como aderir ao PNE (p. 28 e 29)

1º Passo: Contato inicial.

A tarefa inicial é contatar o GEFE (Grupo de Educação Fiscal Estadual) de seu Estado. Ele está pronto para atendê-lo. Para localizá-lo, consulte a relação de representantes disponível no sítio do PNEF.

2º Passo: Sensibilização

Para que haja uma familiarização com o Programa, os integrantes do GEFE destacarão uma equipe que irá a seu município realizar diversas atividades: reuniões técnicas, exibição de vídeos, realização de palestras e oficinas, dentre outras atividades. Esse esforço é dirigido a toda a sociedade civil: educadores, alunos do ensino fundamental e médio, lideranças locais, conselhos escolares, agentes públicos, autoridades dos Três Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário). Essa é uma forma dos cidadãos e autoridades do seu município e a equipe da Educação Fiscal trocarem informações e experiências.

3º Passo: Formalização

Percorridas as fases acima, seu município estará em melhores condições para criar o Grupo de Educação Fiscal Municipal - GEFM. Existem duas maneiras de criação do GEFM: por intermédio do Poder Executivo, com a edição de um decreto, ou pela Câmara de Vereadores, por meio de lei municipal. A ESAF disponibiliza modelos no sítio do Programa. Sugerimos que o processo de formalização do GEFM tenha o acompanhamento de, no mínimo, um representante da Secretaria de Finanças do Município e um Representante da Secretaria de Educação.

Importante para o sucesso do Programa Municipal de Educação Fiscal que tal atividade seja incorporada ao planejamento estratégico das instituições participantes, com alocação de recursos humanos e financeiros, além da adoção de metodologia própria de acompanhamento.

4º Passo: Capacitação

Para que representantes do Município possam atuar como multiplicadores de Educação Fiscal, o GEFE disponibilizará vagas para o Curso de Disseminador de Educação Fiscal, inicialmente para professores da rede pública, sem custos para os participantes. Os professores capacitados, caso tenham interesse, poderão desenvolver projetos pedagógicos que envolvam atividades do Programa de Educação Fiscal.

Além do curso oferecido aos professores, o Programa oferece ao cidadão com curso superior, participantes das ações de sensibilização, o Curso Online de Disseminador de Educação Fiscal, também sem custo para o aluno.